

Unidade de Investigação
Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação



Fundação
**João Jacinto
de Magalhães**

ISBN 972-8283-10-5

Jorge Carvalho Arroteia • O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

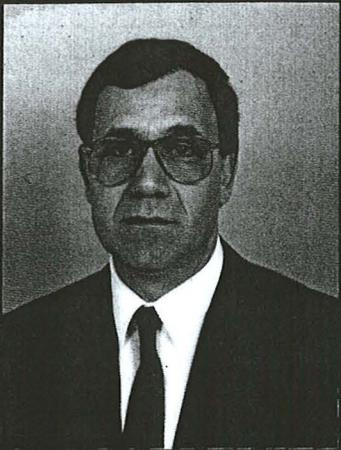
O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Jorge Carvalho Arroteia



Universidade de Aveiro

1996



JORGE CARVALHO ARROTEIA,
Professor Catedrático do Grupo 2 —
Educação, da Universidade de Aveiro.

Licenciado em Geografia pela
Universidade de Lisboa e Doutor em
Ciências Sociais pela Universidade de
Aveiro, leccionou nas Universidades
de Lisboa e do Porto antes de
ingressar na Universidade de Aveiro.

Para além das funções docentes que
tem desempenhado nesta
Universidade, tem ainda colaborado
com outras instituições do ensino
superior.

Exerceu os cargos de Sub-Director
Geral do Ensino Superior, Inspector
Geral da Educação, Gestor dos
Programas FOCO/FORGEST e Vogal
do Conselho Científico-Pedagógico da
Formação Contínua de Professores.

É autor de diversos trabalhos no
âmbito da Demografia Social,
Demografia Escolar e Análise Social
da Educação.

O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Jorge Carvalho Arroteia



Universidade de Aveiro

1996

Série
UNIDADE DE INVESTIGAÇÃO: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NOS SISTEMAS DE FORMAÇÃO

Coordenador
JOSÉ TAVARES

Título
O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Autor
JORGE CARVALHO ARROTEIA

Artes Gráficas e Serviços de PréPress
GABINETE DE IMAGEM DA FUNDAÇÃO JOÃO JACINTO DE MAGALHÃES

Impressão
TIPAVE, INDÚSTRIAS GRÁFICAS DE AVEIRO

Edição
FUNDAÇÃO JOÃO JACINTO DE MAGALHÃES
RUA JOSÉ RABUMBA, 56
3810 AVEIRO — PORTUGAL

1ª edição
JANEIRO DE 1996

Tiragem
1000 EXEMPLARES

Depósito Legal
Nº 96531/96

ISBN
972-8283-10-5

© Fundação João Jacinto de Magalhães

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma ou por qualquer processo electrónico, mecânico ou fotográfico, incluindo fotocópia, sem prévia e escrita autorização do editor. Exceptua-se a transcrição de pequenos textos ou passagens para apresentação ou crítica do livro. Os transgressores são passíveis de procedimento judicial.

JORGE CARVALHO ARROTEIA

O Ensino Superior em Portugal

1996

Sumário

À guiza de justificação	7
Introdução	9
1. Antecedentes — a evolução da Universidade em Portugal	13
2. A consolidação do ensino superior em Portugal — o desafio da República	19
2.1 — O contexto político	19
2.2 — As novas Escolas	22
2.3 — O contexto social e económico	25
3. A democratização do ensino e o alargamento da rede	29
3.1 — A modernização da sociedade	29
3.2 — O alargamento da rede	33
3.3 — Os objectivos do ensino superior	38
3.4 — O ordenamento social português	43
4. A massificação e a selecção social	47
4.1 — Os investimentos estratégicos	47
4.2 — Os desequilíbrios internos	50
4.3 — Os constrangimentos demográficos	60
5. O paradigma da qualidade	65
5.1 — As exigências de um formação aprofundada	65
5.2 — As mudanças do sistema	72
5.3 — A massificação do sistema	77
6. A reforma do sistema	87
6.1 — A articulação dos saberes	87
6.2 — Questões de política educativa	92
7. Nota final	101
Bibliografia	105
Índice dos Quadros	111
Índice das figuras	113
Anexo I	115
Anexo II	117

À guiza de justificação

Nas condições de vida moderna, pensar os caminhos da educação, e em particular os do Ensino Superior, é um imperativo que se coloca a professores, alunos e responsáveis pelos sistemas educativos. Não se pode permitir que as preocupações do imediato obscureçam o essencial, que as políticas sociais cedam o primado a desígnios materiais e consumistas geradores de aparente bem estar.

Vitor Crespo, 1993

O interesse com que temos acompanhado a evolução do sistema educativo português durante as duas últimas décadas está na origem deste estudo que pretende analisar algumas das questões relativas à origem e ao estado do ensino superior em Portugal. Trata-se como teremos oportunidade de verificar, de um ensaio preliminar que tendo por base a análise da instituição universitária portuguesa e a sua evolução no tempo, procura de igual modo apreciar alguns traços do subsistema de ensino superior, principalmente os que se prendem com a sua evolução e expansão recentes, bem como alguns dos aspectos directamente relacionados com as exigências da sociedade em que vivemos.

Esta tarefa de difícil concretização dado o alargamento constante da rede e a enorme procura deste tipo de ensino por parte da população jovem e adulta, incide sobre um período extenso marcado por um conjunto de transformações sociais e políticas, económicas e culturais, que ocorreram não só em Portugal mas ainda noutros países europeus que tal como nós registaram fenómenos semelhantes relacionados com a *modernidade* e a *globalização* da vida social.

Por estas razões, a nossa apreciação terá de atender às múltiplas relações de (inter)dependência que, desenvolvendo-se embora em contextos sociais e espaciais diferenciados, reflectem na sua essência os mesmos tipos de fenómenos colectivos que identificam a sociedade pós-industrial em que vivemos.

Parece-nos assim justificável que nestas circunstâncias, nos preocupemos não só com os aspectos relacionados com a procura e com os desafios que se colocam a este subsistema de ensino mas também com a sua natureza e objectivos, com a investigação que realiza e com a formação dos recursos humanos e a sua inserção

no mercado de trabalho. Igualmente, merecerá a nossa atenção o estudo das relações que se estabelecem entre o ensino superior e os demais subsistemas sociais por forma a garantir a transferência de conhecimentos e a inovação necessárias para que estes prossigam na afirmação das suas actividades. Nesta perspectiva se inscreve a relevância do ensino superior como factor de desenvolvimento regional e local, promotor de dinâmicas e de novas práticas sociais relacionadas com o mundo do trabalho.

Embora não sendo de todo em todo possível apreciar este *ecossistema* (cf: Morin; 1984) no seu conjunto mas apenas algumas das suas manifestações e *interacções intersistémicas*, deixamos para outra oportunidade a análise das tendências e das estratégias colectivas que animam a vida destas organizações sociais isoladamente e na sua articulação com as demais instituições que fazem parte do sistema educativo português.

Como referimos inicialmente embora as nossas preocupações se orientem mais no sentido de contemplar a instituição universitária, tal não desmerece a importância que conferimos ao novel ensino superior politécnico e à *lógica de diversificação* dos seus cursos *tendencialmente caracterizados por uma preocupação menos especulativa e mais prática...* e com *características mais directamente profissionalizantes* (cf: Costa; 1993; 16).

Ainda que prosseguindo objectivos diversos, a consolidação dentro do subsistema de ensino superior, de duas vias distintas — a universitária e a politécnica -, se orientadas pelos mesmos critérios científicos de isenção e de rigor, pelas mesmas preocupações de qualidade das funções docente e investigativa, pelo aprofundamento das suas relações com a comunidade, só privilegiará este modelo que se tem vindo a experimentar dentro e fora do contexto europeu e comunitário em que nos situamos.

Esperamos que as notas ora elaboradas, possam contribuir de forma positiva para a melhor compreensão de um tema que nos dias de hoje tem vindo a mobilizar a atenção de um número cada vez maior de docentes e alunos, pais e investigadores, cidadãos e governantes. Da mesma forma, contamos que elas possam servir aos nossos alunos nas suas tarefas e vivências quotidianas, relacionadas com o funcionamento da instituição que os acolhe.

Introdução

Das serras alcandoradas às praias marinhas, dos lugarejos recônditos às cidades de chaminés e formigueiro, os portugueses têm de erguer-se e pegar nas suas mãos os seus destinos

V. Magalhães Godinho; 1979

Como anteriormente demos a conhecer, este trabalho resulta do interesse com que temos acompanhado nos últimos anos a evolução do subsistema de ensino superior em resultado da prática docente e da colaboração noutras tarefas da vida académica e dentro do sistema educativo português. Por outro lado ele deve-se às reflexões partilhadas com os nossos alunos e colegas bem como à tentativa de compreensão de alguns *fenómenos sociais* que percorrem o nosso múnus quotidiano.

Não sendo abundantes os estudos relacionados com este subsistema de ensino e com a sua influência no desenvolvimento regional decidimos encetar este tipo de análise que procura, igualmente, apreciar a evolução recente das instituições que o representam e têm na universidade a sua expressão mais antiga. Por esta razão e pelo respeito que nos merece esta vetusta *organização social* hoje em dia confrontada com novos e múltiplos desafios decorrentes da constante inovação técnica, científica e tecnológica, do aumento crescente da sua população escolar, do alargamento dos seus quadros e das solicitações de cooperação que recebe da comunidade, começamos por lhe dedicar as páginas iniciais deste ensaio.

Por outro lado e tendo presente a realidade portuguesa, verificamos que o alargamento da rede dos estabelecimentos de ensino superior (em particular de nível universitário), constituiu-se nas últimas décadas como factor determinante de animação local e do crescimento urbano dos novos centros académicos. Esta situação, não é indiferente aos avultados investimentos que têm sido canalizados para a construção das infraestruturas vocacionadas para a investigação e o ensino em diversos pontos do país gerando, em consequência, novos tipos de aplicações do sector privado que têm contribuído, de forma bastante positiva, para o reforço destes novos polos de desenvolvimento regional.

Note-se que no âmbito das actividades desenvolvidas pela nova geração de instituições universitárias e do ensino politécnico destacamos não só o cumprimento das funções específicas de investigação e ensino mas também a cooperação que

estas têm assegurado a alguns dos sectores produtivos sediados na sua área de influência.

Reconhecemos mesmo assim, que por razões de funcionamento interno ou por dificuldades inerentes à consolidação e expansão deste subsistema, esta abertura não tem sido possível concretizar-se em todos os estabelecimentos e sectores que fazem parte da actual rede. Não obstante esta situação, o poder político tem continuado a acarinhar a criação de novas escolas públicas e privadas aparentemente sem ter em devida conta todos os parâmetros indiciadores dos novos paradigmas de qualidade do ensino, que deveria constituir-se como preocupação fundamental da nossa sociedade.

Espera-se no entanto que a consolidação desta nova rede de estabelecimentos de ensino superior promova não só a elevação do nível *educativo, cultural e científico do país* mas também a atenuação dos *efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais* (cf: Lei de Bases do Sistema Educativo — L.B.S.E.) e a emergência de novas dinâmicas que estimulem a formação de um escol de quadros — técnica, científica e culturalmente qualificados — capazes de responderem às necessidades do desenvolvimento regional e ao desafio que se coloca às gerações vindouras.

Embora nos pareça oportuno demonstrá-lo, acreditamos que a formação de diplomados em diversas áreas do conhecimento científico, uma vez inseridos nas suas regiões de origem, acabam por desempenhar um papel relevante na promoção sócio-cultural da população. Tal deverá acontecer, a menos que se continue a verificar a mobilidade acentuada destes quadros e a sua fixação nos principais centros urbanos do país, fenómeno que a persistir agravará ainda mais os contrastes regionais já identificados no nosso território.

Mesmo assim, somos obrigados a pensar que o actual panorama do ensino superior português está marcado por um certo empolamento da rede e diversidade de cursos, a par de enormes carências de um corpo docente devidamente habilitado que garanta o normal funcionamento destas novas escolas superiores. Tal facto repercutir-se-á não só na preparação dos diplomados mas ainda na cultura organizacional e científica destas instituições, pelo que continuará a ser pertinente a formação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento do nosso país e sociedade e assim colmatar as carências de pessoal qualificado sentidas em diversas áreas e domínios científicos. Estes fenómenos são particularmente sentidos em centros geográficos de menores dimensões onde a lacuna de docentes em algumas áreas não permitiu ainda a consolidação do ensino superior politécnico, acabando-

se mesmo assim por verificar devido ao alargamento da rede, a concorrência de outras instituições não oficiais que sofrem os mesmos efeitos e contrariedades.

Algumas razões justificam, em nosso entender, este tipo de ocorrência. Por um lado, a extinção num passado recente, dos cursos de ensino técnico, levou a que a população estudantil fosse orientada apenas para o ensino superior, levando ao alargamento brusco da rede, dos seus quadros e instalações. Por outro lado, a abertura do sistema do ensino que se verificou nos anos seguintes à revolução de Abril e a falta de alternativas, condignas, ao prosseguimento dos estudos pós-secundários, nomeadamente no ensino médio devido à sua extinção, agravou ainda mais a procura social do ensino universitário e politécnico.

De forma complementar não podemos esquecer que a aproximação gradual de Portugal à Comunidade Económica Europeia, verificada desde os anos setenta e a sua integração plena no grupo da Europa do doze, em meados da década seguinte, terá condicionado algumas medidas facilitadoras do crescimento do ensino superior. Note-se mesmo assim que a taxa de escolarização neste nível tem-se mantido muito aquém dos valores médios europeus, sugerindo um alargamento e uma melhoria considerável da rede, facto colmatado através dos fundos estruturais que nos últimos anos e por meio de diversos programas têm sido encaminhados para Portugal.

Embora reconheçamos as vantagens que estas iniciativas têm num país como o nosso marcado ainda por taxas elevadas de analfabetismo, de incumprimento de estudos a nível do ensino obrigatório e de uma escolarização por enquanto deficiente a nível do ensino secundário, não deixamos de nos questionar sobre os efeitos crescentes desta *massificação*.

Note-se desde já que alguns valores actuais relativos ao sucesso escolar nos primeiros anos, aliados a outras *performances* internas, referentes ao funcionamento das instituições de ensino superior decorrentes da qualificação dos seus docentes, da capacidade de resposta perante as solicitações do meio, da participação dos professores em projectos de investigação nacionais e internacionais, etc., parecem demonstrar que o ensino superior em Portugal carece de algumas modificações que passam, nomeadamente, pela dignificação do estatuto profissional dos seus quadros e por novas formas de gestão pedagógica e administrativa, destas organizações sociais.

Tais alterações deverão, em nosso entender, reduzir os efeitos perversos de uma massificação escolar e o conseqüente abaixamento do nível de exigência e da

qualidade dos serviços prestados por algumas das escolas que integram a rede actual e comprometem o desempenho de algumas das suas funções tradicionais. Por outro lado, deixam de dar resposta adequada às exigências que a própria lei lhes atribui.

Note-se que de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 — artº nº 11) cabe genericamente ao ensino superior:

- Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa...;
- Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.

A este propósito, evocamos o professor Miller Guerra (1970; 62) que à cerca da função da universidade na sociedade presente escreveu o seguinte: a universidade... só o será em plenitude se for cultural ou formativa, se for técnica, se for científica, e se se ligar ao meio social e simultaneamente deixar que este participe na sua própria vida. Noutra perspectiva, Gottifredi (1993; 86) assinala-lhe ainda outras responsabilidades: *no sentido de se atingir o pluralismo cultural, as universidades deverão... ajudar as sociedades a libertar-se dos antigos dogmas, característicos das culturas dominantes.*

Estas parecem ser duas das questões fundamentais que se põem na actualidade ao universo das instituições de ensino superior, e em particular à universidade portuguesa que embora alquebrada pelo peso de uma já prolecta existência se quer continuamente rejuvenescida e capaz de dar resposta aos múltiplos desafios culturais, científicos, tecnológicos, sociais e humanos, que ameaçam a sociedade dos nossos dias.

O texto que ora apresentamos está estruturado em três partes: a primeira, constitui uma breve resenha histórica relacionada com a evolução da universidade em Portugal, desde a sua fundação até ao governo da República; a segunda parte, debruça-se sobre os problemas actuais do subsistema de ensino superior resultantes do aumento da procura social e da democratização geral do ensino. Por último, a terceira parte deste estudo abarca algumas reflexões em torno de uma das questões essenciais do ensino superior, o problema da qualidade, sugerindo a este respeito algumas propostas de mudança. Embora tal separação não esteja devidamente individualizada, a redacção dos diversos capítulos teve subjacente esta linha de orientação.

I. Antecedentes — a evolução da Universidade em Portugal

O espírito científico, como ainda hoje o compreendemos, desenvolveu-se no Renascimento pelo encontro de três correntes: a renovação da cultura pelo acesso às fontes da Antiguidade, largamente difundidas com a invenção da imprensa, o alargamento dos horizontes de pesquisa pelo descobrimento de novas terras, mares e gentes e o desenvolvimento da atitude crítica, exercida tanto em relação aos dados do saber clássico como às novas aquisições da observação e da experiência

Orlando Ribeiro; 1964

A criação da Universidade em Portugal nos finais do século XIII por D.Dinis, e confirmada pelo Papa Nicolau IV em 1290, é testemunho da existência de uma já importante actividade cultural apadrinhada pelo próprio rei no Portugal de antanho. Por outro lado responde às necessidades específicas sentidas pela Igreja e por aquele monarca em facultar aos estudantes uma formação mais adequada no domínio das Artes, dos Cânones, das Leis e da Medicina. Com efeito, a necessidade da criação de uma universidade em Portugal remonta a 1288, data em que... *um grupo de clérigos, tendo à frente os priores de Alcobça, Santa Cruz de Coimbra e S. Vicente de Fora de Lisboa, solicitaram do Papa Nicolau IV a confirmação da criação de uma Universidade, que tinham estabelecido em Lisboa de comum acordo com o rei* (Marques;1976; I; 145).

Começando por funcionar em Lisboa os Estudos Gerais, respondem a uma carência já notada na época capaz de responder, com alguma celeridade, às necessidades sentidas pelo clero e pela burguesia para a formação de uma elite intelectual, até então diplomada em Paris, Oxford, Bolonha, Salamanca ou mesmo noutros centros europeus.

Por outro lado, a criação dos Estudos Gerais e a afirmação da sua identidade era considerada como uma das pedras fundamentais de consolidação do próprio estado. Assim, a entrada em funcionamento desta instituição embora inicialmente muito ligada à de Salamanca onde foram recrutados alguns dos seus professores e organizada em moldes idênticos à do país vizinho, traduz também o esforço de afirmação cultural do nosso país face a Castela e à perspectiva ameaçadora de anexação de Portugal, por este reino, sentida em diversas épocas da nossa história.

Como recordamos, mau grado a sua criação em Lisboa, os *Estudos Gerais* foram transferidos para Coimbra em 1308, cidade onde beneficiaram de uma já antiga tradição académica edificada em torno da escola do Mosteiro de Santa Cruz e da reputação dos seus mestres. Tal facto não impediu, no entanto, a sua transferência de novo para Lisboa no reinado de Afonso IV, em 1338, voltando a Coimbra em 1354, para retomar o seu lugar na capital, em 1377, no tempo de D. Fernando. No alvará régio de 3 de Junho desse ano encontramos a explicação para esta mudança: *e veendo e considerando que se o nosso studo que ora sta na çidade de Cojmbra fose mudado na çidade de Lixboa que na nossa terra poderia auer mais leterados que aueria se o dito studo na dita çidade de Coimbra steuesse, por alguus lentes que de outros Regnos mamdamos vijir nom queriam leer se nom na cidade de Lixboa* (Sá; 1960; 15).

De acordo com outros autores, estas mudanças sucessivas fazem transparecer não só dificuldades no recrutamento de professores mas também alguma inadaptação e instabilidade desta nóvel instituição de ensino ou mesmo um forte declínio dos estudos portugueses o que terá prosseguido até à grande época do Humanismo nacional registado durante o segundo quartel do século XVI (cf. Marques; 1976; I). Segundo este autor, tal manifestação pode ser analisada não só ao nível do ensino mas ainda através da produção literária e dos contactos internacionais.

No que ao ensino diz respeito a situação portuguesa não seria a melhor dado que a universidade existente em Lisboa não se havia afirmado pelos seus créditos científicos, nem tão pouco pela postura dos seus alunos e professores. Ela era até reconhecida pelo seu baixo nível intelectual e pela indisciplina *...revelada tanto por mestres como por discípulos*, desafiando mesmo a *indiscutível autoridade do rei na sua própria cidade-capital, onde se verificariam com mais frequência motins e arruaças* (Marques; 1976; I; 274). Mesmo assim não quiz o monarca seguinte, D. João I, deixar de proteger esta instituição nem de confirmar a sua localização na capital determinando *que stee perpetuamente o dito studo em a dita cidade de lixboa e nom se mude della pera a dita çidade de cojmbra nem pera outro nenhuu lugar* (Sá; 1960; 29). No entanto anos mais tarde (em 1443) o Infante D. Pedro criou um novo *Estudo Geral* em Coimbra o qual, *contando apenas com os rendimentos dos bems doados pelo Infante... e pelo produto da venda dos resíduos*, não teve *meios suficientes para começar a funcionar* (Sá; 1960; 87).

De acordo ainda com este autor (Sá; 1960) os *Estudos Gerais* beneficiaram seguidamente do apoio do Infante D. Henrique, que se tornou seu *Protector*, concedendo-lhe diversos benefícios e privilégios. Em seu tempo foram publicados os *Estatutos da Universidade de Lisboa* (em 1431) e alargado o elenco das disciplinas aí leccionadas que passou a incluir não só as matérias de: *Leis, Decretais, Gramática, Lógica, Medicina,*

Filosofia Natural e Moral, Teologia e Música, mas ainda *Retórica, Aresmética, Geometria e Astrologia*.

Note-se que apesar dos resultados alcançados na formação das *élites* de Quatrocentos, a universidade portuguesa continua a manifestar alguns sintomas de atraso dos quais se emancipa, apenas, quando da sua transferência para Coimbra (onde se instala no velho Palácio da Alcáçova), em 1537, ao tempo de D. João III. Desta vez, continua a beneficiar da reputação dos vários cursos leccionados sob orientação do mosteiro de Santa Cruz. Registe-se que em simultâneo com esta deslocação precedeu-se a uma reforma significativa dos estudos de Teologia, Cânones, Leis, Medicina, Artes e Matemática e à criação de diversos Colégios, independentes da universidade mas a ela ligados, destinados à formação pedagógica dos alunos.

Por outro lado, esta reforma assentou ainda no recrutamento de diversos professores nacionais e estrangeiros facto que trouxe inegáveis vantagens ao desenvolvimento dos novos estudos universitários em Portugal. As alterações estatutárias introduzidas nesta Universidade entre 1559 e 1612 e confirmados por D. João IV em 1653 mantiveram-se na sua essência até ao século XVIII, compreendendo o modelo de ensino coimbrão, *quatro colégios maiores (Faculdades) de Teologia, Cânones, Leis e Medicina, e sete colégios menores (Escolas menores) para o ensino das Matemáticas, Música, Artes, Hebreu, Grego, Latim, e assuntos elementares (ler, escrever e contar)*. (Marques; 1976; I; 404).

A criação de uma outra universidade em Évora no ano de 1559 durante o reinado de D. Henrique cuja responsabilidade foi entregue aos Jesuítas, assinala um novo marco na história da instituição universitária em Portugal reflectindo, por outro lado, os efeitos da crise política e social que atravessou o país durante o domínio Filipino. Tal medida, foi justificada pelo apoio dado pelo Cardeal-Rei aos padres daquela congregação, interessados em controlar a educação em Portugal, pretensão a que a Universidade de Coimbra sempre se opôs. Esta aspiração só se desvaneceu durante o governo pombalino quando da extinção da Universidade de Évora em 1759 e a expulsão do país dos padres daquela ordem religiosa ao tempo do reinado de D. José I.

A necessidade de novas reformas na universidade portuguesa, que se consubstanciaram durante o reinado deste monarca e da responsabilidade do Marquês de Pombal, iniciaram-se naquela data e prosseguiram até 1772 quando a "Junta de Providência Literária", presidida pelo próprio Marquês de Pombal e pelo Cardeal Cunha, deu por findo o seu trabalho. Na sua essência este traduziu-se numa actualização científica dos conhecimentos deixando de fora o que *fosse meramente*

livresco e verbalista e encaminhando a aprendizagem para fundamentos concretos e experimentais (Rocha; 1984; 61).

O cumprimento de tais pressupostos justifica a criação de novas faculdades como a de Matemática e a de Filosofia Natural, na qual se integrava o ensino de seis disciplinas principais: Lógica, Metafísica e Ética, História Natural, Física Experimental e Química. Simultaneamente procedeu-se a uma actualização das Ciências Jurídicas, da Teologia e da Medicina — deixando cair os ensinamentos de Hipócrates e de Galeno — com a divulgação do ensino experimental e o recrutamento de novos mestres, portugueses e estrangeiros, que procuraram revitalizar o ensino universitário e adaptá-lo às novas exigências impostas pela reforma pombalina.

Note-se que o interesse de Pombal pelas reformas do ensino primário, secundário e sobretudo do universitário, comprovam a *importância que o Estado atribuiu à renovação dos quadros superiores da administração pública* e o papel relevante que este concedia à universidade, a qual segundo Serrão (1985; 33), se atrasara *enleada em rotinas sócio-culturais, e não correspondia ao que dela, na conjuntura iluminista, se esperava*.

Anos depois a necessidade de uma nova reforma foi sentida durante a revolução liberal, devendo-se a Passos Manuel (1836) o decreto que adianta essas medidas justificadas pela necessidade de se proceder a uma nova organização dos cursos científicos e à sua adequação ao estado actual dos conhecimentos. Confirma-se por esta via que a importância assumida pela nova instituição universitária portuguesa (sediada em Coimbra), nos anos posteriores ao consulado de Pombal, resistia aos ventos de mudança trazidos pelo liberalismo o que reforçou a importância das faculdades de Leis e de Cânones levando à sua integração numa única faculdade, a faculdade de Direito. Como nos descreve Serrão (1985; 37) tais medidas inscrevem-se numa *prática educativa morosa, inçada de dificuldades de toda a ordem, desde as financeiras, resultantes da penúria do Estado, até às culturais, oriundas do nível científico-pedagógico dos agentes de ensino recrutadas ou recrutáveis*.

Não obstante o fortalecimento da instituição universitária registada durante o período liberal, Marques (1976; II; 50) assinala que *o desenvolvimento do ensino superior no Portugal oitocentista* deve antes procurar-se não só na importância assumida pela Universidade de Coimbra mas ainda *nas outras oito escolas que, a par e passo, foram sendo instituídas em Lisboa e no Porto*. Destacamos entre essas escolas, a criação por Passos Manuel, da nova Escola Politécnica de Lisboa, em 1836/37 (resultante da extinção do Colégio dos Nobres e da Academia Real de Marinha), bem como a criação da Academia Politécnica no Porto a qual, à semelhança do que sucedia na capital,

estava destinada à preparação dos futuros oficiais do exército e da marinha. Estas instituições são reconhecidas por Serrão (1985; 40) como sendo o fermento das futuras academias de Lisboa e do Porto.

Para além destes estabelecimentos de ensino foram ainda criadas, nestas duas cidades, as Escolas Médico-Cirúrgicas — resultantes da conversão das antigas escolas de cirurgia — bem como o Conservatório de Arte Dramática, em Lisboa e as Escolas de Belas Artes de Lisboa e do Porto.

Recorde-se que anteriormente à entrada em funcionamento destas instituições a monarquia havia promovido a instalação de uma Escola Anatómica, Cirúrgica e Médica, no Rio de Janeiro (1808); da Escola Cirúrgica, em S. Salvador da Baía, facilitando ainda a criação de uma Escola Médica, em Goa, no ano de 1815.

Todas estas medidas visavam o reforço do ensino superior de então o qual veio a ser completado com o desenvolvimento de um novo sistema de ensino fundado na *liberdade e obrigatoriedade do ensino primário*; na criação do ensino secundário em todas as capitais de distrito e na *convergência, das escolas régias e do Colégio dos Nobres*, criado por Pombal, em 1761. De acordo com Rocha (1984; 25) este tipo de procedimento inscreve-se na ideologia do liberalismo burguês do século XIX baseada no *Progresso* e na *Ilustração*, ou seja o *progresso social promovido pelas luzes do intelecto*.

Assinale-se a propósito as reservas que os liberais manifestaram em relação à Universidade de Coimbra considerada *centro de tradição e de absolutismo* que se traduzia na prática pela responsabilidade que lhe cabia em superintender em todo o sistema de ensino. Este poder manteve-se até 1859 e não podia, naturalmente, agradar a todos os grupos sociais e políticos dessa época. Independentemente desta situação, o corpo docente coimbrão era igualmente criticado por não acompanhar devidamente o *espantoso progresso que se ia desenrolando no mundo em todos os ramos do saber* (Marques; II; 1976; 49).

A expansão do ensino superior durante o século passado foi ainda concretizada através da criação do Curso Superior de Letras em Lisboa no ano de 1859. Esta iniciativa ficou a dever-se ao rei D. Pedro V e tinha por fim *difundir os conhecimentos da literatura, da história e da filosofia*. Como já notámos esta medida ficou também a dever-se ao peso e à grande capacidade de intervenção da Universidade de Coimbra na sociedade portuguesa, já então contestada por várias correntes de opinião e à necessidade de criação de novos centros de saber. Contudo, a maior preocupação daquele curso era a de preparar os alunos para a função pública e para o magistério respondendo às necessidades de formação de docentes resultantes da expansão

progressiva do ensino secundário, iniciada em 1836 com a criação dos liceus normais em cada uma das capitais dos Distritos Administrativos do Continente do Reino e do Ultramar.

Repare-se no entanto que a posição da Universidade de Coimbra ficou reforçada em virtude das posições assumidas pela academia contra a situação social e cultural do país registada nos últimos anos da monarquia, reconhecendo-se que a implantação da República não teria sido possível sem o contributo dado pelos mestres universitários na divulgação dos ideais republicanos. Por outro lado, a reforma operada quando da mudança do regime monárquico para o republicano não pôde ser desligada do processo de contestação que durante os últimos anos da monarquia aí foi crescendo e solidificando. Daí que, embora Coimbra se tivesse afirmado como o principal centro cultural e académico de Portugal, contribuindo para a formação de um numeroso escol de quadros que o país precisava, as Academias Politécnicas de Lisboa e do Porto exerceram igualmente um papel preponderante no domínio da formação de militares e de quadros técnicos especialmente no domínio das ciências.

De acordo com Rocha (1984; 257), eram relevantes as expectativas que a sociedade depositava no desenvolvimento do ensino universitário no que respeita quer à cultura intelectual do povo, quer ainda no que concerne às suas realizações práticas. Disso nos dá conta um documento oficial do início deste século (1901) onde se lê: *o valor de um país depende incontestavelmente do grau da sua cultura intelectual e aquilata-se pelo estado do seu ensino superior*. Na mesma linha de pensamento, inscreve-se a definição das responsabilidades dos estabelecimentos de ensino, cujas atribuições obrigam-nos a que *se eduque o espírito dos pensadores e de onde se irradiem as ideias que hão-de nortear luminosamente os povos nas suas conquistas materiais, intelectuais e morais* (Rocha; 1984; 257).

Como veremos mais adiante com a proclamação da República, em 1910, a universidade portuguesa experimentou uma série de transformações que se operaram não só ao nível do alargamento da rede mas ainda na criação de novas faculdades e na remodelação dos seus planos de estudos. Com estas medidas a Universidade de Coimbra *alma mater dos bacharéis que, de modo predominante e proeminente, governaram o País* (Serrão; 1985; 37), deixou de exercer o papel decisivo e preponderante que tinha na sociedade rural e pouco industrializada do antigo regime.

2. A consolidação do ensino superior em Portugal — o desafio da República

Ao olhar do aprendiz de historiador, dado sistema de ensino, estruturado no tempo e no espaço, mergulha sempre as suas raízes em realidades mais fundas e englobantes que nem sempre são imediatamente acessíveis; por seu turno, o conhecimento dessa globalidade é condição sine qua non do acesso pleno ao sentido da articulação docência-discência, tal como ela vigorou num determinado lapso de tempo de uma sociedade apreendida no seu ser e no seu dever.

Joel Serrão; 1981

2.1. — O contexto político

Como sucede com a apreciação dos demais sistemas sociais a análise do subsistema de ensino superior não pode ser feito sem atender aos acontecimentos políticos, económicos e culturais que marcam a evolução da nossa sociedade. Daí o devermos assinalar, como factor justificativo das alterações registadas no ensino universitário, a mudança de regime operada no início do século decorrente da queda do estado monárquico e da implantação da República. Tratando-se de um marco decisivo na história do ensino em Portugal não podemos deixar de compulsar, em documentos da época, a ideologia dominante da revolta republicana (cf: Rocha; 1984; 269).

- *A revolução portuguesa de 5 de Outubro tem o dever de reformar os diversos ramos de ensino para chamar a nação ao exercício da democracia, pela difusão da cultura primária; para educar pessoal dirigente, pela remodelação do ensino superior; e ainda para satisfazer, de uma forma cabal, as necessidades sociais futuras e de ocasião, pelo aperfeiçoamento das escolas que preparam para o exercício dos serviços públicos e profissões liberais* (Decreto de 22 de Fevereiro de 1911).
- *Educar uma sociedade é fazê-la progredir, torná-la um conjunto harmónico e conjugado das forças individuais, por seu turno desenvolvidas em toda a plenitude. E só se pode fazer progredir e desenvolver uma sociedade, fazendo com que a acção contínua, incessante e persistente da educação, atinja o ser humano, sob o tríptico aspecto: físico, intelectual e moral* (Decreto de 29 de Março de 1911).

Convirá recordar que quando da proclamação da República, Portugal era um país pouco industrializado, dominado por uma sociedade rural ligada à terra e sem grandes perspectivas sobre o futuro. Para além de uma elite urbana reduzida, a população contava com uma enorme massa de assalariados, de camponeses e de artesãos, muitos deles na miséria. Esta mesma realidade era reflectida pelo sistema educativo: *uma única Universidade (Coimbra), frequentada por 1 212 alunos oriundos das elites, 32 liceus, com 8 691 alunos, de classes altas e médias, e 5 552 escolas primárias oficiais, comumente sem as mínimas condições, que respondiam, e mal, às necessidades de uma ínfima parcela da população* (Pardal; 1992; 27) na sua quase totalidade analfabeta — cerca de 3/4 dos habitantes do país.

Esta realidade justifica, só por si, a defesa dos princípios do ideário da escola republicana baseados na educação universal e na igualdade de oportunidades de acesso à instrução para todos os cidadãos. Para tanto, poderemos recordar em traços gerais, a importância que foi dada à educação infantil, em especial à escola primária, considerada como o local *onde verdadeiramente se há-de transformar a alma da pátria republicana*.

A defesa destes princípios, determinou em 1911 (Decreto de 29 de Março), a criação em cada uma das freguesias do continente e das ilhas adjacentes, de *pelo menos, uma escola primária desta categoria para cada sexo* (cf: Rocha; 1984; 278). Para além de outras inovações, nomeadamente no que respeita ao alargamento dos estudos (cinco anos, no ensino primário geral, dos sete aos 12 anos) e da criação de três ciclos — o elementar, o complementar e o superior -, as reformas introduzidas pelo novo regime republicano abrangeram também o ensino secundário o qual, de acordo com a legislação de 1917 foi dividido, como vinha sucedendo desde 1905, em dois cursos: o geral e o complementar.

Por nos parecer de interesse, transcrevemos parte dos objectivos que a reforma do ensino secundário de 1918 pretendia atingir: *o ensino secundário tem por fim ministrar os elementos de uma cultura geral e habilitar para os estudos superiores, promovendo, por isso, a aquisição de um determinado conjunto de conhecimentos, o progressivo desenvolvimento intelectual do espírito, o desenvolvimento normal do corpo e a educação do sentimento e da vontade* (cf: Rocha; 1984; 297).

As medidas em prol da valorização do sistema educativo português conseqüentes à implantação da República, resultantes do *reconhecimento do papel da educação na reforma de mentalidades e no progresso do país* (Rosa; 1993; 128), traduziram-se ainda noutras medidas relativas não só ao ensino primário e à situação dos seus professores, através da melhoria dos vencimentos mas ainda na criação das Escolas

Normais, destinadas à formação desses docentes. No que concerne ao ensino liceal, Serrão (1981; 30) escreve que *a República limitou-se a administrar a herança monárquica mantendo, além do mais, o estatuto pedagógico estabelecido em 1895 por Jaime Moniz, o mesmo se verificando com as escolas comerciais e industriais que gradualmente se foram generalizando*.

Apesar destas mudanças consideradas essenciais para o desenvolvimento do ensino universitário e da expansão que este teve com a proclamação da República, o mesmo continuou a acentuar a estratificação social uma vez que, no dizer de Rocha (1984; 385), *carecia de adequada estrutura para promover a mobilidade social, facilitando o acesso de todos os dotados e levando à desistência os desinteressados e constrangidos*. De qualquer modo, a articulação do ensino secundário com o ensino superior e os esforços tendentes a uma maior democratização geral do ensino, repercutiram-se no aumento da procura do ensino pós-secundário. Estes efeitos, porém, não foram demasiado evidentes em virtude da revolta militar que permitiu a instauração da ditadura, em 1926 e da postura das classes dirigentes que considerando o acesso à universidade como um privilégio das elites, não facilitaram o crescimento do ensino universitário. Trata-se no fundo, duma opção do regime de Salazar que decidiu privilegiar *a constituição de elites em detrimento de ensinar o povo a ler* (Rosa; 1993; 137).

Mesmo assim, os efeitos das reformas levadas a cabo pela República foram notáveis. Como assinala Serrão (1981; 28): *quando chegou a história da República, dir-se-ia que o sistema de ensino, virtualmente contido no projecto burguês, se havia consolidado, em Portugal, num conjunto de práticas bastantes para assegurar o statu quo, as quais, perspectivadas de outro ângulo, bem podem ser tomadas como um espelho desse mesmo statu quo social e cultural*. Daí, portanto, a necessidade das reformas republicanas na educação face à situação até então vigente e que era consubstanciada na *magra fatia do orçamento destinada ao ensino*, dificultando o recrutamento de novos docentes e a construção de novos edifícios escolares.

De acordo ainda com Serrão (1981; 28) pesou ainda em tais medidas a perspectiva dominante relativa aos *ritmos muito lentos da mobilidade social da população portuguesa*, defendida pela ideologia dominante.

Por estas razões, as modificações ocorridas com a mudança de regime marcaram profundamente a sociedade portuguesa, reconhecendo este autor (Serrão; 1981; 29) que *foi no campo do ensino superior que a República logrou os seus maiores êxitos* com a criação das Universidades de Lisboa e do Porto e a criação de alguns novos cursos, como o curso de Direito na capital. Precisando algumas das medidas tomadas pelo

novo regime, Rocha (1984; 308) descreve igualmente o ano de 1911 como sendo a *era das grandes reformas universitárias do Governo provisório*.

Passaremos a citar algumas dessas medidas relativas ao ensino superior cujos reflexos se fizeram sentir por quase meio século de relativa letargia deste nível de ensino, enumerando os objectivos gerais a prosseguir pelas Universidades do Estado: a Universidade de Coimbra, a Universidade de Lisboa e a Universidade do Porto (D.G., nº 93 de 22 de Abril):

1. *As Universidades são estabelecimentos públicos de carácter nacional, colocados sob a dependência e inspecção do Ministério do Interior, e dotados pelo Estado, com o concurso dos municípios das regiões interessadas, para o triplice fim;*
 - a) *Fazer progredir a ciência, pelo trabalho dos seus mestres, e iniciar um escol de estudantes nos métodos de descoberta e invenção científica;*
 - b) *Ministrar o ensino geral das ciências e das suas aplicações, dando a preparação indispensável às carreiras que exigem uma habilitação científica e técnica;*
 - c) *Promover o estudo metódico dos problemas nacionais e difundir a alta cultura na massa da Nação pelos métodos de extensão universitária (artº 1).*

Definidos os objectivos do ensino universitário, interessou ainda ao primeiro governo provisório da 1ª República reformar a Universidade de Coimbra e criar novas faculdades em Lisboa e no Porto, integradas nas respectivas universidades. Só mais tarde em 1918, foi promulgado o Estatuto Universitário que reclamava para além do fortalecimento do ensino universitário, a atribuição às universidades de *todas as regalias legítimas para que, em breve prazo, se tornem não só verdadeiros centros de investigação científica, mas possam também cooperar na solução dos mais importantes problemas da vida nacional* (cf. Rocha; 1984; 310).

2.2. — As novas Escolas

Data de 1911 a criação, na Universidade de Coimbra, das *Faculdades de Ciências, de Letras, de Direito, de Medicina e da Escola de Farmácia*, para além da já referida *Escola Normal Superior* anexa, como em Lisboa, às *Faculdades de Letras e de Ciências*.

Na Universidade de Lisboa foram criadas as *Faculdades de Letras, de Ciências, de Medicina, de Agronomia e a Faculdade de Ciências Económicas e Políticas*; as *Escolas de Farmácia, de Medicina Veterinária e a Escola Normal Superior*. Note-se que só mais tarde, em 1913, é que surge uma nova faculdade, a *Faculdade de Estudos Sociais e de Direito* que foi integrada na mesma Universidade.

Passaram a constituir a Universidade do Porto, as *Faculdades de Ciências, de Medicina e a Faculdade de Comércio*, para além da *Escola de Farmácia* anexa à *Faculdade de Medicina*.

A criação de novos estabelecimentos do ensino superior foi ainda completado, posteriormente, com a criação em Lisboa, do *Instituto Superior Técnico*, do *Instituto Superior de Agronomia* e da *Escola de Medicina Veterinária* que em 1930 se reuniram para constituírem a *Universidade Técnica de Lisboa*.

Com a chegada do Estado Novo (1928), algumas das medidas já citadas foram sucessivamente alteradas as quais, ao invés de contribuírem para uma maior democratização do ensino superior, mantiveram um regime de acesso bastante selectivo. Mesmo assim e de acordo com Stoer (1986; 69), é possível individualizar dois períodos distintos entre o golpe militar de 1926 e a revolução de 25 de Abril de 1974: *o primeiro período — do golpe militar de 1926 até 1945 — foi caracterizado como um período em que a ideologia decorrente da trilogia Deus, Pátria, Família dominava o sistema educativo, modelando a dominação do Estado sobre a sociedade civil...*

O segundo período — de 1945 até às vésperas da revolução — foi uma época de crescimento económico e de expansão capitalista. ... o Estado manteve o seu domínio sobre a sociedade civil durante este período, não tanto através da educação, ou outros sistemas ideológicos, mas através do seu aparelho repressivo... e através de uma crescente influência económica ligada ao contexto internacional, especialmente mediada pelo afluxo de capitais.

Quanto à legislação produzida neste período, relativa ao ensino universitário, destacamos o *Estatuto da Instrução Universitária* (Decreto nº 18 717 de 27 de Julho de 1930) o qual adverte logo no seu preâmbulo: *Não introduz o presente diploma inovação no que é de aplicação quase tradicional no nosso ensino superior, estabelecendo no entanto algumas disposições novas, de harmonia com as normas adoptadas em todos os países cultos*. Trata-se mesmo assim, de um extenso documento com quase uma centena de artigos, que sistematizam a organização e funcionamento interno das universidades — consideradas como *centros de alta cultura e de investigação* — sediadas em Coimbra, Lisboa e Porto.

À data faziam parte da Universidade de Coimbra as *Faculdades de Letras, Direito, Medicina, Ciências e a Escola Normal Superior*. Integravam a Universidade de Lisboa as *Faculdades de Letras, Direito, Medicina, Ciências, Farmácia e a Escola Normal Superior*. Por fim constituíam a Universidade do Porto as *Faculdades de Medicina, Ciências, Engenharia e Farmácia* (cf. art. nº 1 do Decreto-Lei nº 18 717).

Nem sempre, porém, as iniciativas de alguns dos políticos e governantes do Estado Novo lograram ter seguimento contribuindo para a abertura e modificação do sistema político vigente. Entre estas, parece-nos de justiça destacar o apoio dado por Leite Pinto ao desenvolvimento do ensino técnico e liceal, quando as indústrias começam a instalar-se entre nós e numa época em que o *planeamento tenta ultrapassar a listagem de acções administrativas, que foi nos primeiros planos de fomento, e incentivar uma certa industrialização, embora descursasse por completo a modernização agrícola* (Godinho;1979, 90). Daí que nos finais dos anos cinquenta aquele ministro tenha incentivado a preparação de um estudo estatístico centrado essencialmente na análise das necessidades de mão-de-obra em Portugal, Espanha, Grécia e Jugoslávia, designado por *Projecto Regional do Mediterrâneo*.

Embora substituído por um ministro de tendência mais conservadora, Galvão Teles, este destacou-se pela elaboração do *Projecto de Estatuto da Educação Nacional* (1968; 67-69) de cujas propostas fundamentais realçamos as que dizem respeito ao ensino superior. Desse projecto transcrevemos as seguintes notas:

As universidades são vistas na sua elevada fisionomia de centros de altos estudos, inspirados na ideia de unidade fundamental do saber, com a missão de promoverem o desenvolvimento cultural e a formação profissional, em nível superior, e bem assim a investigação. Assina-se-lhes uma finalidade de formação integral dos alunos, que lhes cumpre estimular ao estudo e meditação dos problemas fundamentais do mundo, do homem e do seu destino.

... Considera-se também dever das Universidades realizarem e fomentarem a investigação, fundamental e aplicada, e assegurarem a formação básica dos investigadores.

... E ainda as Universidades são encaradas, para além das preocupações de formação dos seus alunos e de aperfeiçoamento dos seus diplomados, como centros nacionais de irradiação e difusão da cultura e ciência. Quer-se que elas saiam cada vez mais do seu isolamento, que projectem a sua influência no meio ambiente e dele recebam estímulos e apoio.

Deseja-se dar maior relevo à relação Universidade-Cidade, tornando a primeira fortemente solidária do todo nacional em que se integra. A esta luz o binómio Universidade-Indústria adquire particular significado.

Uma apreciação mais detalhada do Título IV desse documento e sobretudo do seu Capítulo IV dedicada ao ensino superior, lembra-nos algumas das preocupações que persistem neste nível de ensino e, em simultâneo, ajuda-nos a compreender a evolução do ensino superior nos anos seguintes bem como algumas das atitudes tomadas pelos governantes de então. De uma forma global, saliente-se a

importância que os políticos passaram a atribuir à educação, encarando-a como factor de desenvolvimento económico, pensamento que se inscreve na *ideologia político-educacional própria do desenvolvimentismo capitalista europeu* que teve em Veiga Simão um poderoso e influente defensor.

No dizer de Grácio (1985; 76) tal ideologia defendia:

- a) a *necessidade de entrelaçar planificação económica e planificação educativa;*
- b) a *educação escolar como factor de mobilidade social, numa sociedade em célere mudança por efeito das revoluções técnica e científica;*
- c) o *alargamento da base escolar de recrutamento de um escol de dirigentes e técnicos competentes.*

2.3. — O contexto social e económico

Como se pode confirmar através do recurso a indicadores de então relativos ao estado de desenvolvimento do país, a nossa situação económica alimentava este tipo de ideologia. A indústria portuguesa que não havia atingido, até então, o nível almejado para alimentar o mercado nacional só tardiamente passou a registar um crescimento mais célere. Para tanto, foi decisiva a construção de barragens tornando a energia mais acessível bem como a reorganização e apoio financeiro concedido às novas empresas. Em simultâneo com a expansão do parque industrial, assistiu-se ao incremento dos serviços ao mesmo tempo que se reduziu o peso da agricultura quer em termos de contribuição para a formação do P.I.B. quer no que respeita ao número de empregados (QUADRO 1).

QUADRO 1. Evolução do perfil da actividade económica

Sector	P.I.B.(%)			Emprego(%)		
	1950	1960	1970	1950	1960	1970
Primário	28	25.1	16.3	47.6	43.6	32.7
Secundário	36	36.6	44.5	24.8	28.7	34.7
Terciário	35	38.3	39.2	27.6	27.7	32.6

in: Grácio; 1985

Mesmo assim a situação do país não deixava de transparecer a imagem construída pelo Estado Novo de um país dominado por uma civilização tradicional *quase sem cidades, sem operariado, vivendo do trabalho da terra e dos negócios comerciais-financeiros, com moeda estável, população largamente analfabeta, sem quadros formados universitariamente*

ou sequer por um ensino secundário que não fosse exclusivo de restrita burguesia (Godinho; 1979; 89).

Perante esta realidade a aposta no ensino superior tornava-se inevitável. Assim, se atendermos ao que se registara no início do século, quando da expansão da universidade em Lisboa e no Porto, a mesma correspondeu a uma necessidade decorrente do desenvolvimento urbano e industrial que se operou em torno destas duas cidades. Este fenómeno tornou-se por mais evidente no termo do século XIX, acompanhando as transformações económicas e sociais então em curso na sociedade portuguesa e teve como consequência uma redução gradual do peso da agricultura, actividade que nas últimas décadas de oitocentos absorvia mais de 60% da população activa. Nas décadas seguintes, essa percentagem veio a decair com a criação de novas unidades industriais que beneficiaram da acessibilidade conferida pelas infraestruturas portuárias de Lisboa e do Porto bem como da maior disponibilidade de mão-de-obra aí existente.

Mesmo assim, só depois da segunda guerra mundial é que a economia portuguesa foi animada por um maior surto industrial decorrente do aumento da produção nacional e da maior procura internacional, registando-se a partir dos anos sessenta uma grande afluência de capitais estrangeiros responsáveis pela industrialização do país. Esta abertura corresponde ao alastrar do *neocapitalismo dinâmico, capaz de assegurar espectacular alargamento dos consumos*, como nos recorda Godinho (1979; 89), gerando a subida do nível de vida e *acompanhado da explosão escolar que generalizou o secundário e multiplicou dezenas de vezes a população estudantil do superior*.

Esta nova realidade permitiu à economia portuguesa modificações significativas que na transição dos anos sessenta para setenta ficou marcada pela *renovação na continuidade* de Marcelo Caetano. Para tanto, não terá sido indiferente a *posição não beligerante de Portugal, que poupou o aparelho produtivo, permitiu o incremento das exportações para países beligerantes* (Grácio; 1985; 53), facilitando a constituição de importantes reservas de ouro e de divisas e a acumulação de capitais, *que vão buscar aplicação para evitar os efeitos inflacionistas, com incidência relevante no sector industrial, que conquista posições no mercado interno...*

Além destes factores, outros acontecimentos pesaram nas mudanças sociais que então se operaram, contribuindo decisivamente, para uma maior abertura da sociedade portuguesa. Foi o que se verificou com o início da guerra colonial (1961) e com a entrada, ainda nos finais de cinquenta (em 1958), de Portugal para a E.F.T.A. A adesão posterior de Portugal ao F.M.I. e anos mais tarde o estatuto especial adquirido junto da Comunidade Económica Europeia deram algum fôlego não

só à criação de novas indústrias, sobretudo na zona industrial de Lisboa e na margem sul do Tejo, mas ainda noutras áreas distintas das *bolsas* tradicionais dominadas pelos têxteis (Covilhã) e dos vidros (Marinha Grande). Foi o caso do eixo Aveiro, Porto, Braga onde se concentravam a maior parte das indústrias tradicionais dos têxteis e alimentares.

A terciarização progressiva da sociedade portuguesa decorrente do próprio fenómeno de industrialização e as migrações — êxodo rural e emigração — que desde então grassaram no território com maior intensidade, justificam o decréscimo gradual do sector primário e o empolamento do secundário que desde os finais dos anos sessenta passou a absorver maior número de activos do que agricultura, a pesca e a silvicultura reunidas. Daí que quando da publicação do Plano Intercalar de Fomento (1965-1967) o Ministro da Educação, Galvão Teles, regozija-se pelo facto deste documento inaugurar uma nova época, uma vez que *...os Planos deixam de ser exclusivamente económicos, para contemplarem a educação e a investigação em geral, abrangendo assim os aspectos espiritualistas, desinteressados, despidos de directa significação utilitária*.

Neste contexto estavam de certo modo reunidas as condições para o alargamento definitivo do ensino universitário. Por um lado, estava feito o reconhecimento do papel da educação como factor preponderante de desenvolvimento económico. Por outro, manifestavam-se ainda as aspirações da população jovem e dos seus familiares no sentido de adquirirem um novo estatuto social legitimado pela obtenção de um diploma universitário que lhes facultasse uma mobilidade social ascendente e rompesse com a *herança cultural* determinante do seu estatuto social e profissional.

QUADRO 2. Educação — movimento geral

Pessoal docente	1960/61	1964/65	1969/70
E. oficial	35 581	37 909	45 641
E. Particular	7 267	9 155	13 658
Alunos matriculados			
E. oficial	1 080 822	1 118 126	1 275 250
E. particular	154 713	189 940	229 451

in: I.N.E.; 1972

Os dados relativos ao movimento geral da educação nessa década, confirmam-nos esta leitura (QUADRO 2). No que respeita apenas ao ensino superior o número de inscrições aumentara 228% entre 1950/51 e 1966/67, passando de 15 780

na primeira data para 35 933 na segunda, com mais de 24 100 matrículas em 1960/61. Note-se que destas inscrições a maior percentagem cabia ao ensino universitário — que entretanto havia sido alargado com a criação de novas Faculdades em Lisboa (caso do Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, em 1961 e da Faculdade de Farmácia em 1968), em Coimbra (Faculdade de Farmácia, criada em 1968) e no Porto (Faculdade de Economia, criada em 1953 e da Faculdade de Letras, em 1961) — representando estas mais de 80% daquele total.

Também alguns acontecimentos registados a nível europeu, nomeadamente a crise académica de Maio de 1968 (em França) com reflexos na greve académica de 1969, em Portugal, foram determinantes para o lançamento de novas medidas no âmbito da política educativa, identificadas com o discurso reformador de Veiga Simão e com os debates públicos centrados nas suas propostas de reforma.

Acerca da reforma do ensino superior, recordam-se as palavras daquele ministro numa das suas comunicações ao país (6 de Janeiro de 1971): *este grau de ensino é factor da mais alta importância na reconversão de todo o sistema educativo, quer pela utilização dos seus diplomados na melhoria e expansão do ensino a outros níveis, quer no reapetrechamento da administração da educação.*

Para concluir, citamos Crespo (1993; 22) que a propósito do nosso sistema educativo escreve o seguinte: *o período correspondente ao Estado Novo não foi propício ao nosso desenvolvimento educacional. Limitámo-nos a preocupar-nos com o ensino primário. O ensino superior foi prosseguindo sem vivacidade, espartilhado num conservadorismo que lhe não dava autonomia e oportunidade para se desenvolver.*

3. A democratização do ensino e o alargamento da rede

Na prática, a educação transformou-se num bem de consumo em que as sociedades modernas baseiam a sua promoção e o seu progresso. É certo que os conceitos de promoção social e de progresso variam de país para país, segundo as filosofias políticas vigentes; nuns casos como noutros, porém, as estratégias do desenvolvimento assentam em programas educativos mais ou menos bem elaborados e as políticas da educação caracterizam-se, na generalidade deles, por um grande centralismo por parte do Estado em tudo o que a ela diz respeito.

J. Evangelista Loureiro; 1985

3.1 — A modernização da sociedade

A necessidade da criação de novos estabelecimentos de ensino superior advogada pelos políticos mais liberais do regime de Salazar e largamente debatida na Assembleia Nacional durante os primeiros meses dos anos setenta, justificava-se pela procura crescente do ensino secundário e o reconhecimento do interesse para o desenvolvimento do país alcançado através da democratização da própria sociedade. Globalmente este tipo de ensino era reconhecido por ser demasiado *elitista*, divorciado da realidade económica e servindo, acima de tudo, como meio de acesso a cargos da administração pública e das grandes empresas (cf: Ambrósio e al; 1983).

Quanto ao ensino universitário, era considerado como sendo uma das vertentes da modernização da sociedade portuguesa então a braços com a guerra do Ultramar e com uma contestação crescente do meio universitário ao regime político. Em simultâneo fazia-se notar um desenvolvimento moderado da nossa economia pondo a descoberto a necessidade de uma formação acelerada de técnicos e quadros superiores. Estas razões vinham confirmar a necessidade de alargamento da rede universitária, a qual teve lugar durante o consulado do Ministro da Educação Nacional, Veiga Simão, que logo no início de 1970 se havia distinguido com a publicação do estatuto da carreira do ensino superior. Entre outras razões, este novo documento justificava-se *pelo grande aumento da população escolar* e pela necessidade de

recrutar novos agentes de forma a evitar a degradação do teor formativo das instituições universitárias.

Posteriormente àquele diploma, a Lei 5/73 define os objectivos fundamentais do ensino superior constituído por uma rede de *Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros estabelecimentos equiparados*. Desta Lei recordamos a Base XIII relativa aos objectivos a prosseguir por este nível de ensino:

- desenvolver o espírito científico, crítico e criador e proporcionar uma preparação cultural, científica e técnica que permita a inserção na vida profissional;
- continuar a formação integral dos indivíduos, pela promoção de estudos em domínios do conhecimento diferentes do correspondente ao curso escolhido de modo a ampliar a sua cultura e a integrá-los melhor na sociedade;
- suscitar um permanente desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional e facultar a sua concretização mediante formas adequadas de educação permanente;
- incentivar o gosto pela investigação nos diversos ramos do saber, visando o desenvolvimento da ciência e a criação e difusão da cultura;
- estimular o interesse pelos assuntos nacionais e regionais e o estudo dos problemas da comunidade;
- contribuir para a compreensão mútua entre os povos

Recorde-se como no termo do terceiro quartel do nosso século, os índices de escolarização no ensino superior eram bastante reduzidos, propondo-se o Ministro da Educação Nacional elevar para 9% a taxa de escolarização do grupo etário dos 18-24 anos o que, em seu entender, impunha a *expansão e diversificação do ensino superior de curta e longa duração e de pós-graduação*. Tal facto, era justificado pela configuração da rede de estabelecimentos universitários públicos, que incluía apenas quatro universidades: Universidade de Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, Universidade de Coimbra e Universidade do Porto — as quais teriam já ultrapassado a *dimensão física e humana que permite uma gestão pedagógica, administrativa e disciplinar eficiente* -, e ainda pelos baixos níveis de escolarização da população portuguesa.

Como já referimos além destas razões, o crescimento do ensino superior era igualmente determinado pela necessidade de *assegurar o desenvolvimento social e económico do país* o que exigia *um número cada vez mais elevado de cientistas, técnicos e administradores de formação superior, dotados de capacidade crítica e inovadora* (Decreto-Lei nº 402-73 de 11 de Agosto). Daí a proposta de criação de novas instituições: Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores. Estas porém não foram implementadas nessa data mas sim substituídas mais tarde pelas Escolas Superiores de Educação integradas nos Institutos Politécnicos.

A criação destes novos estabelecimentos escolares, de natureza universitária e politécnica, viria a facilitar a tarefa de democratização, expansão, regionalização e diversificação do ensino na qual Veiga Simão se havia fortemente empenhado contribuindo, deste modo, para dar resposta aos problemas concretos da sociedade portuguesa. Deste ministro evocamos ainda um excerto da sua comunicação ao país em 19 de Dezembro de 1972: *...desejamos, assim, para cada português, encontre-se ele nas aldeias ou nas cidades, as condições necessárias para o florescer da sua inteligência, única forma de vir a ocupar na sociedade a posição que lhe compete, contribuindo para o desenvolvimento cada vez mais rápido e económico do país*.

Por outro lado, a inserção regional destas novas unidades e a necessidade de se tornarem *focos de irradiação cultural* constituía uma das atribuições das *Escolas Normais Superiores* que tinham ainda como missão a *formação e aperfeiçoamento dos professores para o ensino básico, em especial para o preparatório, leccionando cursos nos domínios humanístico, científico, artístico, pedagógico e de administração escolar*. Além destas responsabilidades competia-lhes ainda a investigação educacional, o apoio pedagógico e a educação permanente.

Embora reconheçamos que estas funções estão a ser desempenhadas pelas escolas integradas no ensino superior politécnico, a verdade é que, em nosso entender, não se conseguiu ainda institucionalizar uma das idéias determinantes daquela Lei: o da associação entre os diversos estabelecimentos de ensino superior por forma a garantir não só uma maior *cooperação mútua* mas ainda a *coordenação do ensino superior no âmbito regional*, por forma a *...alcançar uma mais eficiente utilização dos meios humanos e do equipamento educacional e de investigação*.

Será oportuno assinalar que, anteriormente à publicação desta legislação já o governo português havia compreendido a necessidade de formação dos quadros técnicos e superiores para os territórios africanos ao criar, integrados na Universidade Portuguesa, os *Estudos Gerais Universitários* de Angola e de Moçambique. Esta iniciativa comprometida pela deficiência de quadros que se fazia sentir nas Universidades do continente, permitiu mesmo assim, a formação de uma plêiade de docentes e jovens investigadores que mais tarde regressaram a Portugal desempenhando um papel decisivo na consolidação do corpo docente das novas universidades.

Parece-nos de igual modo sublinhar que, a ampliação desta nova rede de instituições universitárias, tanto em África como no continente, segue o enunciado de outras medidas de política educativa que permitiram a abertura gradual do nosso sistema educativo à classe média através da expansão progressiva da rede de estabelecimentos de ensino e do aumento da *esperança de vida escolar* obrigatória. Entre

outras resoluções tomadas a este favor, salientamos na esteira do que havia preconizado Leite Pinto, em 1959, o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos em 1964, a criação do ensino secundário em 1967 e a sua entrada em funcionamento no ano seguinte, o que obrigou à implantação de novas escolas preparatórias em todo o país. Tais medidas favoreceram o crescimento gradual da população escolar e, por arrastamento — *efeito de onda* —, a maior procura do ensino pós-secundário durante a década de sessenta (QUADRO 3). Daí, portanto, a necessidade de ampliação da rede do ensino superior através da criação de novas faculdades, como acontecera já no Porto onde haviam sido criadas, em 1953 e em 1961, dois novos estabelecimentos de ensino superior.

Um novo alargamento era no entanto justificado em virtude do acréscimo do número de alunos que em todo o país iam saindo do ensino secundário e almejavam uma maior mobilidade social e profissional através de um diploma universitário. Neste sentido, a criação destes novos estabelecimentos de ensino inscreve-se num movimento generalizado de *revolução educacional* e de expansão educativa ocorrida no pós-guerra, durante o período de reconstrução da economia europeia verificada entre 1950 e 1980, fenómeno que só nos países da UNESCO permitiu o aumento da média de 30 para 80 das escolas secundárias e de 4 para 30 no caso das escolas superiores (cf. Habermas; 1993; 40).

QUADRO 3. Ensino Superior: 1960 — 1970

Estabelecimentos	1960/61	1964/65	1970/71
E. oficial	28	30	31
E. particular	45	43	38
Pessoal docente			
E. oficial	1 113	1 435	1 805
E. particular	454	482	480
Alunos matriculados			
E. oficial	21 927	29 133	42 849
E. particular	2 222	2 442	3 170

in: I.N.E.; 1972

Como nos recorda Grácio (1985; 74) o aumento da procura social da educação justifica-se ainda hoje não só pela melhoria do nível de vida e do crescimento económico, registado em algumas das regiões do país, mas também pelas alterações da sociedade portuguesa: *a expansão da pequena burguesia, que cresce sobretudo nas suas*

fracções assalariadas, contribuiria para explicar principalmente a expansão do ensino secundário (...); enquanto na classe dominante, por efeito da centralização e concentração do capital, se verifica uma contracção do número de patrões e o crescimento dos quadros superiores e profissões liberais.

3.2 — O alargamento da rede

De acordo com um documento oficial da época (cf. M.E.N.; 1973; 14), *a expansão do sistema educativo traduz-se e suporta-se, basicamente, na institucionalização da educação pré-escolar, ainda que facultativa; na extensão da escolaridade obrigatória, de 6 para 8 anos; no aumento de um ano de ensino secundário; e na criação de outras modalidades de ensino superior e de cursos pós-licenciatura.* Sendo a expansão do sistema educativo um projecto dominante a criação das novas instituições de ensino superior foi autorizada pelo Decreto-Lei nº 402/73 de 11 de Agosto que contemplou a *Universidade Nova de Lisboa*, a *Universidade do Minho* em Braga, a *Universidade de Aveiro* e o *Instituto Universitário de Évora*. O mesmo documento legal criou ainda os *Institutos Politécnicos da Covilhã*, de Vila Real, de Faro, de Leiria, de Setúbal e de Tomar.

O arranque dos dois primeiros deu-se em 1975 e quatro anos depois, em 1979, o *Instituto Politécnico da Covilhã* foi substituído pelo *Instituto Universitário da Beira Interior* (Lei nº 44/79 de 11 de Setembro) e o *Instituto Politécnico de Vila Real* deu lugar ao *Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro* (Lei 49/79 de 14 de Setembro). Durante a década de oitenta, estes Institutos são convertidos, respectivamente, nas *Universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro* e na *Universidade da Beira Interior* (Decreto-Lei nº 60/86 e Decreto-Lei nº 76-B).

A expansão do ensino superior, iniciada em 1973, foi reforçada no decurso dos anos setenta com a criação de novos estabelecimentos universitários: *Instituto Universitário dos Açores* (Decreto-Lei 5/76) que em 1980 (Decreto-Lei nº 252-80) foi transformado na *Universidade dos Açores*; o *Instituto Universitário de Évora* deu lugar à *Universidade de Évora* em 1979 (Decreto-Lei nº 482/79), tendo ocorrido na mesma data a criação da *Universidade do Algarve* (Lei nº 11/79). Será esta a configuração da rede universitária pública a qual, em 1988 (Decreto-Lei 319-A/88) foi alargada com a criação da *Universidade da Madeira* (que desde 1976 funcionava como *Instituto Universitário da Madeira*, no Funchal) e com a criação, em Dezembro do mesmo ano, da *Universidade Aberta*.

Salientamos no entanto que, devido aos acontecimentos políticos que puseram fim ao regime político de Salazar e Caetano, em 25 de Abril de 1974, interrompeu-se a reforma encetada em 1973 pelo que muitas das propostas relativas ao

ensino superior preparadas pelo então Ministro da Educação, Veiga Simão, não foram devidamente concretizadas. Prevaleram, no entanto, muitos dos princípios elaborados por aquele professor que num texto oficial definiu as Universidades como *instituições pluridisciplinares*, vocacionadas para ministrar o *ensino superior de curta e longa duração e de pós-graduação* e para promoverem a *investigação fundamental e aplicada nas diferentes disciplinas científicas e em áreas interdisciplinares e, no âmbito da sua missão de serviço à comunidade, considerar o estudo da cultura portuguesa* (Decreto-Lei nº 402/73). Pelo contrário os Institutos Universitários embora ministrando o mesmo tipo de ensino e os mesmos graus que as Universidades, deveriam distinguir-se daquelas pela sua *vocação dominante* e pelo seu grau de *pluridisciplinaridade limitado*.

À parte da rede universitária do ensino oficial destacamos ao tempo a instalação, em 1971, da *Faculdade de Filosofia de Braga da Universidade Católica Portuguesa* — U.C.P. (criada ao abrigo da Concordata entre o Estado Português e a Santa Sé em Maio de 1940), a qual dá seguimento aos estudos em Filosofia que desde 1934 o Instituto de Filosofia vinha a assegurar na capital minhota. Independentemente da sede da U.C.P. em Lisboa e do Centro Regional do Norte sediado na cidade do Porto, a Secção da Faculdade de Filosofia de Braga alargou as suas instalações a Viseu em 1981, verificando-se a instalação de novos pólos da U.C.P. em Leiria e Figueira da Foz uma década depois, no início dos anos noventa.

Para além destas instituições universitárias, convirá também assinalar o alargamento da rede de ensino universitário particular e cooperativo, iniciada durante a segunda metade dos anos oitenta e que parece continuar a expandir-se na actualidade. Recordamos algumas marcas deste processo cuja origem está associada à criação da *Universidade Livre*, que obteve autorização de funcionamento em 1979 sendo a primeira Universidade privada a entrar em funcionamento depois do 25 de Abril de 1974. Após o seu encerramento, em 1985, deu origem à *Universidade Portucalense*, à *Universidade Lusíada* e à *Universidade Autónoma Luís de Camões*. Entre as demais instituições particulares e cooperativas citamos, a título exemplificativo a *Universidade Internacional*, cuja autorização para funcionamento data de 1984 e a *Universidade Moderna* criada no início dos anos noventa. Outras instituições universitárias viram, entretanto, os seus cursos homologados tais como a *Universidade Fernando Pessoa*, a *Universidade Independente* e a *Universidade Lusófona*.

Relativamente ao ensino superior politécnico (sucadâneo do ensino superior curto como começou a ser designado no início da década de setenta), tem a sua origem no ensino superior de curta duração criado pela Reforma Veiga Simão em 1973 e retomado posteriormente pelo primeiro Governo Constitucional em 1977. Embora tendo entrado em funcionamento no termo desta década, seguiu nas suas

grandes linhas e objectivos as propostas então vindas a lume veiculadas pelo último governo do consulado de Marcelo Caetano que pelo Decreto-Lei nº 402/73 criou diversos estabelecimentos de ensino superior, nomeadamente as *Escolas Normais Superiores* (E.N.S.).

Assim aconteceu com as E.N.S. de Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu que só posteriormente vieram a ser regulamentadas na sequência da publicação de nova legislação relativa ao ensino superior de curta duração — Decreto-Lei nº 427-B/77 de 14 de Outubro e do Decreto-Lei nº 513-T/79, de 26 de Dezembro. De salientar que, as medidas preconizadas pela Lei 5/73 alteraram profundamente os moldes do ensino especializado pós-secundário — então representado pelos Institutos Comerciais, pelos Institutos Industriais bem como pelas Escolas de Regentes Agrícolas — contribuindo decisivamente para a sua extinção. Tal veio a ser legislado ainda em 1973 (cf. artº nº 10 do já citado Decreto-Lei nº 402/73 onde se lê: *são criados os Institutos Politécnicos de Coimbra, Lisboa; Porto e Santarém, por reconversão e fusão dos institutos industriais e comerciais e escolas de regentes agrícolas existentes nessas cidades*, mas só foi conseguido depois de 25 de Abril de 1974 dando origem, respectivamente, aos Institutos Superiores de Contabilidade e Administração e aos Institutos Superiores de Engenharia. O mesmo se verificou com estas últimas escolas igualmente integradas no ensino superior politécnico. Ainda antes da criação deste tipo de ensino, em Dezembro de 1979, já a Lei 61/78 havia garantido aos diplomados pelas *escolas superiores de ensino superior de curta duração... um diploma de técnico superior... cujo valor, para efeitos de funções públicas, não será inferior ao do bacharelato*.

Relativamente ainda ao documento que criou o ensino superior politécnico (Decreto-Lei nº 513-T/79), este consagra definitivamente a designação de ensino superior politécnico ao ensino superior de curta duração e acentua a *...tónica vincadamente profissionalizante* deste tipo de ensino — respondendo às necessidades de formação sentidas pelo sistema produtivo — em contraste com as características *mais conceptuais e teóricas* do ensino superior universitário. O mesmo documento definiu a rede do ensino superior politécnico — passo importante para a democratização do acesso ao ensino superior — calendarizando, ao mesmo tempo, a abertura das novas escolas e cursos que se pretendiam mais adequados ao perfil diversificado dos alunos e às carências crescentes de mão de obra qualificada.

Embora com algum desfazamento em relação ao inicialmente previsto, o alargamento da rede de ensino superior foi conseguido com a inclusão das *Escolas Superiores Agrárias* (E.S.A.) no ensino superior politécnico e através da criação de novas escolas superiores. O mesmo ocorreu no seguimento das disposições de

1979, em 1980 e nos anos seguintes com a publicação de nova legislação, nomeadamente da Lei nº 29/80 de 28 de Julho que assegura a *concretização da reconversão das escolas de regentes agrícolas...* através de decreto-lei. Posteriormente acabaram por entrar em funcionamento as E.S.A.s de Santarém e de Coimbra em 1981, a E.S.A. de Castelo Branco em 1983, prosseguindo-se em 1986 com o desenvolvimento de novos projectos para Beja e Viana do Castelo (ambos financiados pelo Banco Mundial).

No que respeita ainda o ensino superior politécnico e na sequência do "exame da política educativa portuguesa" levado a cabo pela O.C.D.E., verificou-se nova ampliação e diversificação da rede — nomeadamente nas suas vertentes de tecnologia e de gestão — em 1985 com a criação de novas escolas (cf. Decreto do Governo nº 46/85). Tal veio a incentivar a abertura de novas escolas superiores em Faro, Guarda, Leiria, Ponte de Lima, Viana do Castelo, Santarém e Portalegre, estendendo-se assim a rede de ensino superior a todos os distritos do continente e integrando os diversos estabelecimentos de ensino politécnico de cada distrito no respectivo instituto politécnico.

A este respeito, convém ainda notar que, volvidos alguns anos após a concessão dos empréstimos pelo Banco Mundial através do B.I.R.D. (*Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento*) em 1977 e 1979, destinados não só às instalações mas ainda ao equipamento, à formação e à assistência técnica, impunha-se a entrada em funcionamento destas escolas as quais, embora integradas numa rede ampla e diversificada, estaria à partida desactualizada no que concerne ao seu dimensionamento original.

Sobre este assunto e referindo-se, em particular, à formação de professores, Loureiro (1985; 313) havia defendido a criação de uma rede nacional de formação, constituída não só pelos estabelecimentos de ensino politécnico mas ainda por todas as universidades por forma a dar-se resposta às necessidades então sentidas. Segundo o mesmo autor, os efeitos práticos dos investimentos nesta área, ao nível da formação inicial e contínua dos professores, não deixariam de se repercutir numa efectiva mudança social sendo certo que *...os agentes educativos são a base do próprio progresso e desenvolvimento social, uma vez que ...o investimento na formação de professores e a sua valorização científica, pedagógica e social são essenciais a qualquer estratégia de mudança da escola* (Loureiro; 1985; 316).

No que respeita ao ensino superior universitário e uma vez que ao ensino superior politécnico cabia, entre outras responsabilidades, a formação de educadores de infância e de professores dos ensinos primário e preparatório, tarefa para a

qual as novas universidades não estavam habilitadas, foi reconhecido primeiramente às universidades do Minho, de Aveiro e de Évora e posteriormente às universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro, Beira Interior e Açores a possibilidade de ministrarem cursos para aqueles níveis de ensino nos *Centros Integrados de Formação de Professores*.

Note-se que independentemente destas universidades, politécnicos e de outras escolas que entretanto iniciaram a sua actividade a rede actual, como veremos mais além, abarca um número considerável de estabelecimentos de ensino superior sediados não só nas cidades e distritos de Lisboa e do Porto mas ainda noutros centros urbanos de menores dimensões. Quanto à sua frequência, os QUADROS 4 e 5 dão-nos conta da evolução e da distribuição dos alunos (por tipos de ensino e regiões) nos finais da década passada, período em que se assistiu à grande expansão da rede do ensino superior em Portugal.

QUADRO 4. Alunos matriculados no ensino superior

	1980/81		1984/85		1989/90	
	Oficial	Total	Oficial	Total	Oficial	Total
Universitário	64 462	69 682	73 910	83 448	87 962	107 905
Não Univ.	10 981	13 525	13 684	17 624	23 347	38 882
Politécn.	-	-	662	662	21 837	24 771
Outro	10 981	13 525	13 022	16 962	1 510	14 111
Médio	2 857	4 049	5 644	6 973	-	-
Total	78 300	87 256	93 238	108 045	111 309	146 787

in: G.E.P.; 1992

A expansão deste fenómeno registado quer no ensino superior público quer no ensino particular e cooperativo, leva-nos a recordar um estudo da O.C.D.E. (1984; 116) que atribui num primeiro momento papéis distintos às instituições universitárias recém-criadas. De acordo com este documento as universidades novas *embora tentando alcançar um padrão idêntico de qualidade no ensino e na investigação, insistem na formação de especialistas aptos a darem um contributo útil ao desenvolvimento regional e no desenvolvimento de actividades de assistência técnica que as levem a uma maior integração na comunidade*. Já as universidades mais antigas, *sem menosprezar as considerações regionais, orientam-se mais para o desenvolvimento do conhecimento científico e técnico que lhes permita integrarem-se na comunidade internacional*.

QUADRO 5. Ensino Superior — Frequência por Regiões (1989/90)

	Universidade Pública (1)	Politécnico Público	Universidade Privada (2)	Total (3)	%
Reg. Norte	24 285	6 163	3 533	38 434	27
Reg. Centro	20 649	5 560	+	26 668	18.7
Reg. Lx. V.T.	38 953	8 456	10 697	70 248	49.3
Reg. Alentejo	3 622	857	+	4 479	3.1
Reg. Algarve	453	801	+	1 254	0.9
Reg. Aut. Madeira	111	+	+	247	0.2
Reg. Aut. Açores	1 269	+	+	1 269	0.9
Total	89 342	21 837	14 230	142 599	

(1) Não inclui 207 alunos da Universidade Aberta

(2) Não inclui 5 941 alunos da Universidade Católica (dados não regionalizados)

(3) Não inclui 1 876 alunos no ens. púb. não exclusivamente tutelado pelo M.E.

in: DGES-ME; 1993

Por via, no entanto, da nossa integração na União Europeia esta situação tem vindo a alterar-se esbatendo-se hoje em dia o significado desta descrição.

3.3 — Os objectivos do ensino superior

Voltemos aos ensinos universitário e ao politécnico e recordemos os seus objectivos. De acordo com a L.B.S.E. (artº 11º) o primeiro visa *...assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.*

Ao ensino politécnico compete *...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 técnica e prática e suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.*

A distinção entre os objectivos fundamentais destes dois tipos de ensino, o universitário e o politécnico, traduz-se igualmente na duração dos cursos, na sua própria organização curricular e na sua ligação à comunidade. Daí a permanência de uma *lógica de organização regional* dos cursos do politécnico, através de uma intenção marcadamente profissionalizante dos seus diplomas, que os deverá distinguir dos

seus congéneres do ensino universitário. Esta perspectiva está igualmente expressa na Lei 46/86 que incentiva a articulação entre as diversas instituições de ensino superior, nomeadamente entre os institutos politécnicos — identificados como centros de formação técnico-profissional — e as universidades, reconhecendo-se desde logo o interesse desta cooperação.

Assim, prevê-se a nível regional, a articulação entre cursos ministrados por aqueles estabelecimentos de ensino e as instituições universitárias, bem como a associação entre ambas, por forma a garantir-se *uma mais eficiente utilização dos meios humanos e do equipamento educacional e de investigação.* As vantagens desta articulação deverão expressar-se *pelo reconhecimento mútuo do valor da formação e competências adquiridas ...* (cf: L.B.S.E.), havendo já algumas iniciativas em curso relativas a esta associação.

Tendo presente os objectivos anteriormente expressos, a cooperação entre estes dois sub-sistemas do ensino superior (por forma a garantir a melhoria dos recursos humanos indispensáveis ao desenvolvimento regional), parece-nos absolutamente necessária devido até à própria evolução do ensino universitário que nos últimos anos, e na esteira de uma mais ampla democratização do ensino registada nos países europeus, passou por diversas fases. Recordamos algumas delas.

À semelhança do que se verificou posteriormente em Portugal os anos sessenta ficaram marcados pelo alargamento da rede bem como pelo esforço de democratização do acesso e da equidade nos serviços prestados. A década seguinte foi marcada pela criação dos novos estabelecimentos, embora este alargamento da rede tenha ocorrido em simultâneo com algumas alterações demográficas devido aos efeitos da quebra da natalidade e à alteração da estrutura da população residente.

Os efeitos de um crescimento económico mais oscilante exigiram, a partir dos anos oitenta, uma maior atenção ao funcionamento e à natureza dos cursos ministrados, uma maior ligação ao meio e uma ampla reflexão sobre a qualidade e a eficácia deste tipo de ensino. Daí que as preocupações actuais vão no sentido de se atingirem níveis de qualidade acrescida e de excelência, funcionando a avaliação como um dos meios que garantem às sociedades modernas envolverem-se numa *... renovação cultural, no que diz respeito ao trabalho, à produção de bens e serviços, à tecnologia aplicada e à participação social na definição dos objectivos principais* (Gottifredi; 1993; 87) e ainda a nível da cooperação internacional.

Perante as inúmeras expectativas sociais e da própria população servida por este tipo de ensino será de esperar que a entrada nesta última fase permita a tão

almejada consolidação do subsistema de ensino superior garantindo-lhe não só melhores financiamentos mas também a aplicação de estratégias que tenham em conta os imperativos sociais que se fazem sentir na nossa sociedade. Trata-se, afinal, de dar resposta às *funções económicas e sociais explícitas* (cf. O.C.D.E.; 1988, 159) que numa forma ampla deverão responder às expectativas de ... *uma procura nova e diversificada proveniente tanto dos estudantes como da colectividade* representada quer pelos *estudantes habituais*, que dedicam aos estudos a totalidade do seu horário, quer pelos *estudantes não habituais* que procuram este tipo de ensino em simultâneo com o exercício de uma actividade profissional.

Nesta conformidade, recordamos que a Lei 46/86 atribui ao ensino superior a responsabilidade de formar *diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa* (L.B.S.E.). Para tanto, requer-se que os estabelecimentos deste nível de ensino propiciem uma formação aprofundada e especializada que permita aos seus diplomados e jovens licenciados satisfazerem as necessidades actuais do mercado de trabalho. Esta obrigação torna-se cada vez mais inquietante, uma vez que parte dos cursos hoje ministrados não correspondem, em absoluto, aos perfis exigidos pela indústria e serviços nem às vagas no mundo do trabalho.

Para além das atribuições anteriormente referidas e segundo a L.B.S.E. o sistema educativo deve *contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência* (artº 3º). Sem pretendermos apreciar as responsabilidades que cabem aos diversos níveis de ensino na atenuação deste cenário, não podemos deixar de realçar a necessidade de aplicação de medidas de política educativa que favoreçam a promoção do ensino superior isoladamente e na sua articulação com os demais níveis de ensino.

Com estas notas queremos apenas sublinhar que de acordo com o espírito de equidade e o princípio de democratização aceites pela sociedade portuguesa nenhum dos subsistemas existentes, do ensino básico ao ensino superior, tem o direito de reclamar outros privilégios que ponham em causa o equilíbrio e o funcionamento normal do sistema no seu conjunto.

Apetece-nos, a propósito, recordar um elenco das prioridades defendidas, em tempo, por Godinho (1979, 97): *a prioridade das prioridades é o jardim de infância, e depois uma escola primária segura, moderna, devendo a reforma caminhar da base para o topo*. Reconhecendo, embora, a validade destas afirmações no contexto em que as mesmas foram proferidas, devemos notar a oportunidade e o alcance das medidas de políti-

ca educativa que promovam a *emergência de uma nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social* tal como foi preconizado na Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86 (de 22.1.86) que criou a Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Do preâmbulo deste documento transcrevemos o seguinte: *a importância da educação como factor condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico tem sido claramente assumida pelo Governo... Ao fazê-lo, reconhece implicitamente que o sistema educativo português está longe de corresponder aos legítimos anseios e previsíveis necessidades do País, não só no imediato, mas, principalmente, em relação ao futuro*.

Nestas circunstâncias se a igualdade de oportunidades pode ser favorecida pelo alargamento da oferta de formação, o desenvolvimento tecnológico do país requer, igualmente, que essa formação seja não só de qualidade mas adaptada às necessidades do tecido social e produtivo. Isto implica que o subsistema de ensino superior se mantenha atento às exigências da comunidade e responda adequadamente a essas necessidades. E certamente que uma dessas respostas será conseguida através da maior cooperação ensino superior-empresa, sendo certo que apesar dos esforços nesse sentido a situação presente não é ainda das mais favoráveis.

Evocamos a propósito um estudo do Conselho para a Cooperação Ensino Superior-Empresa (CCES/E; 1994; 16-17) que nos descreve tal realidade: *o insuficiente aproveitamento dos recursos naturais e a inexistência de fileiras com significativo valor acrescentado; a escassa presença em sectores e segmentos de mercado dum forte potencial de crescimento...; o insuficiente aproveitamento de sinergias sectoriais... e a limitada valorização da mão-de-obra*. Estas, em suma, algumas das razões que justificam algumas das fragilidades sentidas no momento.

Ultrapassando esta questão e sem pretendermos trazer uma vez mais à colação o discurso sobre a importância da educação pré-escolar e do ensino tecnológico no processo de desenvolvimento das sociedades pós-industriais, devemos reconhecer que a democratização do ensino passa não só pela diversificação e alargamento da rede mas ainda pela oportunidade dada aos alunos de poderem optar pelas formações que entenderem mais apropriadas ao seu caso. A grande questão reside afinal não só na escolha (perante a diversidade da oferta...) mas ainda nos condicionalismos individuais de natureza social, económica e cultural que determinam esse tipo de opção.

Quanto à oferta disponível arrolámos, no ano de 1994, a leccionação de quase três centenas e meia de cursos (muitos deles com a mesma designação mas ministrados em instituições diferentes) na área das ciências exactas (10%), das ciên-

cias naturais (5%), das ciências de engenharia e tecnologia (26%), das ciências da saúde (9%), das ciências de agricultura, silvicultura, pecuária, caça e pesca (5%) e das ciências humanas (45%). Presumindo que muitos deles vêm dar resposta, eficaz, às necessidades regionais e nacionais de formação (mormente os cursos de natureza técnica e profissional), outros virão contribuir para o acréscimo do "subemprego qualificado" já sentido em diferentes áreas, nomeadamente na área das Ciências Humanas e Sociais

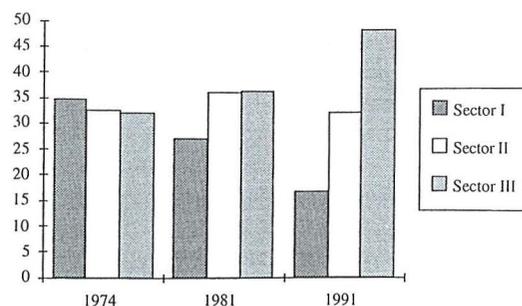
Quanto à *herança cultural* destes alunos o QUADRO 6, elaborado a partir da escolaridade dos seus progenitores, poderá orientar a nossa reflexão. A sua análise ficará no entanto mais completa se a ele associarmos a distribuição da população activa portuguesa, por sectores de actividade, em diferentes épocas (FIGURA 1).

QUADRO 6. Origem social dos alunos do ensino superior

Escolas	Habilitação académica mais alta do pai ou da mãe	
	<= 6º ano	pós-secundário
Univ. públicas	33%	24%
Univ. privadas	28%	28%
I. Polit. públicos	46%	12%
I. Polit. privados	48%	11%
Popul. (15-65 anos)	88%	5%

in: C.N.E.; 1993

Figura 1. População activa por sectores de actividade



I.N.E.

3.4 — O ordenamento social português

Voltemos aos anos setenta quando da criação das novas universidades, da expansão da rede de ensino e do fenómeno do aumento da procura social da educação, que se havia começado a verificar por meados do nosso século. De acordo com Ambrósio (1985:1024), *o acréscimo da procura de maiores níveis de ensino é uma manifestação de aspirações de diversos grupos sociais* que habitam o nosso território e identificam a nossa sociedade. E para compreendermos melhor o significado destes valores importa lembrar os traços fundamentais do seu *ordenamento social*.

Num dos estudos mais pertinentes sobre este assunto Caldas e Loureiro (1966) identificaram a existência, em todo o continente, de fortes *assimetrias regionais* fenómeno que no dizer de Sedas Nunes (1964; 407) era específico não só de Portugal mas doutros países em vias de desenvolvimento. Na opinião do mesmo autor a sociedade portuguesa era então conhecida por ser *uma sociedade dualista, onde ao redor de restritas áreas de economia e sociedade moderna se mantém toda uma vasta zona de economia e sociedade tradicional*. Por esta via, na caracterização destas áreas, assumiam especial relevo: *o grau de urbanização das populações, dado que é sobretudo nos (e pelos) meios urbanos que a civilização se propaga e a densidade do escol cultural, uma vez que é neste que se contêm os principais agentes propagadores, pela via intelectual e pela criação económica, das novas formas de civilização* (Nunes; 1964; 415).

Alguns indicadores referentes à estrutura da população activa por sector de actividade e eventualmente dentro destes à sua discriminação por profissões, ajudar-nos-ia a compreender as assimetrias na repartição do escol de profissões liberais, directores de empresas e quadros administrativos, médicos, advogados, professores e demais licenciados que se concentravam nos três principais distritos do continente: Lisboa, Coimbra e Porto.

Como já assinalámos para 1981 (cf: Arroteia; 1991-c); 79) essa repartição acompanhava o perfil das actividades económicas dominantes em cada um dos distritos, justificando assim a desigual repartição dos Médicos (preferencialmente em Coimbra), dos Engenheiros (no Porto, em Aveiro, Leiria, Lisboa e Setúbal), dos Agrónomos em Santarém, Évora, Beja e Portalegre e dos licenciados em Letras e Ciências Humanas nos outros distritos do continente. Ainda que referindo-se a uma época mais recente este mesmo fenómeno pode continuar a ser apreciado através da repartição dos habitantes segundo a frequência e o nível de ensino atingido ao nível das cinco regiões do país (QUADRO 7).

Como poderemos verificar através do recurso a outros indicadores e modelos de análise (cf: Figueiredo; 1988) ainda que desfazadas no tempo parece-nos que se mantêm oportunas as reflexões que Sedas Nunes nos legou a propósito da caracterização *dual* da sociedade portuguesa. Trata-se afinal de fenómeno antigo e reconhecido já em diversos escritos oficiais publicados a partir dos finais dos anos sessenta.

QUADRO 7. População residente segundo a frequência e o nível de ensino atingido 1991

Área geográfica	Analfabetos (>10anos)	A frequentar o ensino	Nível de ensino atingido		
			Básico	Secund.	Médio/Sup.
Região Norte	351 592	686 627	2 457 283	602 728	224 627
Região Centro	238 629	335 992	1 175 775	323 375	113 646
Reg. Lx e V. Tejo	284 454	707 843	1 846 355	911 207	382 945
Região do Alentejo	114 059	97 128	353 839	110 635	28 588
Região do Algarve	49 213	61 111	214 156	86 238	20 609

in: I.N.E.; 1994

Tendo presente a dimensão deste problema o III Plano de Fomento (1968-1973), à data preconizou:

- equilibrar a rede urbana com a finalidade de dotar as populações de equipamentos sócio-económicos mínimos, concentrados a distâncias razoáveis;
- descentralizar a indústria e os serviços para polos de crescimento a concretizar
- especializar a agricultura regional de acordo com as aptidões dos solos e as influências climáticas (M.A.I.; 1981; 15-Anexos).

Por sua vez os documentos preparatórios do IV Plano de Fomento (1974-79) defenderam a criação de equipamentos económicos e sociais, exigidos pela valorização das diversas áreas do território, devendo os mesmos ser instalados atendendo à urgência de satisfazer as necessidades básicas das populações em matéria de educação e cultura, saúde, urbanização e habitação, abastecimentos de água e electricidade, saneamento, transportes e comunicações (M.A.I.; 1981; 20-Anexos).

As preocupações expressas nestes documentos mantiveram-se em textos posteriores os quais continuaram a inquietar-se com a mesma situação. Assim aconteceu com o Plano a Médio Prazo:77-80 ao enumerar diversos condicionalismos do desenvolvimento regional português. Enunciamos algumas das dificuldades então arroladas e que nos continuam a incomodar na actualidade (M.P.C.E.;1977; 115):

- desertificação das regiões do interior;
- concentração excessiva nas áreas do litoral, quer da população urbana, quer da população total;
- baixa taxa de urbanização;
- manutenção da concentração urbana, em Lisboa e no Porto;
- estrutura etária envelhecida;
- desemprego.

Como se tem vindo a notar, persistindo no continente português um grande número de assimetrias espaciais e sectoriais, a situação presente continua a demonstrar um fraco aproveitamento endógeno dos recursos nacionais, nomeadamente dos seus recursos humanos, por via não só da persistência de uma estrutura dualista [da economia nacional], mas ainda pela persistência de um processo interno de expulsão e saída dos seus próprios recursos e energias. Perante esta cenário, não será despiciendo recordar, no seguimento do que já assinalou Nunes (1964; 459), que a prolongar-se esta situação a mesma continuará a arrastar um *auto-empobrecimento acelerado de descapitalização demográfica, económica, laboral e humana, que as estanca irremissivelmente na depressão e transforma esta num fenómeno praticamente irreversível.*

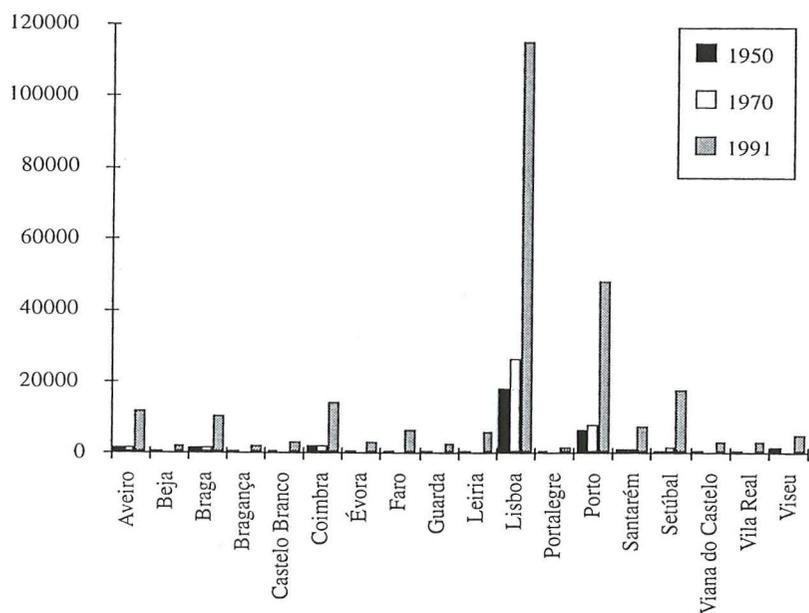
Na sequência do que já notámos acerca da distribuição do *escol* de quadros e técnicos superiores parece-nos oportuno evidenciar os dados contidos na FIGURA 2 que nos dão conta da repartição dos universitários diplomados no continente, nos anos de 1950, 1970 e 1991. Como facilmente se verificará e à parte de outras reflexões sugeridas pela redução destes efectivos nos anos setenta, o seu crescimento posterior parece comprovar os efeitos da democratização do ensino superior iniciada nessa década.

Na esteira do que anteriormente assinalámos e evocando outros autores que se têm debruçado sobre este assunto, notamos que a expansão do ensino superior iniciada nos anos setenta correspondeu a um esforço de desenvolvimento global da sociedade portuguesa colocando-se a par de outros empreendimentos como o complexo portuário e industrial de Sines, a construção de auto-estradas, a barragem de Cabora Bassa (Grácio; 1985; 81). Daí que, segundo o mesmo autor (Grácio;1985; 73) ...numa estratégia de desenvolvimento e modernização, o sistema educacional desempenharia papel importante, mediante a democratização do ensino, a diversificação das formações propiciadas e a maleabilidade do sistema educacional.

Como podemos verificar através da extensão da rede pública, particular e cooperativa de estabelecimentos de ensino superior, notamos que a sua localização actual acompanha a maior concentração urbana, industrial e de serviços nas regiões

do litoral, entre Viana do Castelo e Aveiro, entre Leiria e Setúbal estendendo-se ainda ao Algarve. No que concerne o interior do país notamos uma distribuição *nodal* nas capitais de distrito ou já noutros centros urbanos de menores dimensões, fenómeno que certamente ajudará a fixação de quadros e de técnicos superiores indispensáveis ao desenvolvimento de novas actividades produtivas e de serviços nestas áreas do continente.

Figura 2. Universitários diplomados residentes por distritos: 1950, 1970 e 1991



in: Gago (coord.); 1994

Os dados relativos à frequência escolar, indicados noutra local, permitam-nos certamente ajuizar sobre o perfil de saídas e da sua adequação às necessidades dessas actividades.

4. A massificação e a selecção social

A indiferenciação cultural só se poderá operar através de uma indiferenciação social. E esta está longe de se realizar na sociedade contemporânea, qualquer que seja o tipo de sociedade, e a perspectiva ... de salvar a cultura considerada "superior" consiste por vezes em pretender recriar as diferenciações sociais e repor, conseqüentemente, a antiga estrutura.

A.Teixeira Fernandes; 1983

4.1 — Os investimentos estratégicos

As notas que redigimos anteriormente sobre a configuração do ensino superior em Portugal escondem uma nova realidade educacional decorrente da abertura deste subsistema a um número cada vez maior de alunos oriundos de diversos estratos e classes sociais. Este fenómeno deverá ser analisado tendo em conta não só o sector público mas também o particular e cooperativo, sugere hoje em dia diversas reflexões acerca da massificação e da qualidade do ensino superior, da natureza das aprendizagens e da sua adequação às necessidades do mercado de trabalho, do tipo de investigação desenvolvida, do sucesso escolar e da mobilidade social da população que o frequenta. Tendo presente esta situação, preocupações igualmente recentes advogam um maior cruzamento entre a vida universitária e a vida empresarial por forma a incentivar uma ... *reflexão estratégica concertada em condições de encorajar o desenvolvimento convergente das instituições de ensino e investigação, para responder aos desafios decorrentes da expansão e modernização dos diversos sectores de actividade* (CCES/E; 1994; 14).

Tendo presente estas orientações recordemos que o panorama educacional no nosso país na actualidade e mais ainda no início dos anos oitenta, ficava muito aquém da situação dos outros países comunitários (cf: QUADRO 8) tendo merecido medidas especiais por parte da Comunidade Europeia que em 1990 aprovou um programa especial de apoio a Portugal, o Programa Operacional de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP).

QUADRO 8. Taxas de escolarização nos países da C.E. (em %)

		Anos de estudo		
		1-6	7-12	Ens. Superior
Alemanha	-1983	99	74	29
Bélgica	-1984	93	86	30.6
Dinamarca	-1984	100	76	29.3
Espanha	-1983	100	91	25.2
França	-1983	100	90	26.8
Grécia	-1981	89	76	17.7
Holanda	-1984	87	86	31.4
Itália	-1984	99	74	26.3
Irlanda	-1982	89	79	22.1
Luxemburgo	-1982	+	+	+
Reino Unido	-1982	93	81	20.3
Portugal	-1987	90	40	11

in: DGES-ME; 1993

Com uma duração de quatro anos este programa integrou um conjunto de linhas de empreendimentos e de projectos de formação com vista à generalização e desenvolvimento da educação no nosso país, à modernização das infraestruturas educativas e à melhoria da qualidade da educação.

Cofinanciado pelo governo português e pela Comunidade Europeia através do FEDER e do FSE, o PRODEP incluiu na sua primeira edição (o mesmo se verificando na actualidade), um conjunto de Sub-programas e Medidas destinadas à modernização da rede escolar; à valorização dos recursos humanos; à diversificação do ensino profissional; à formação de adultos e de professores, bem como ao desenvolvimento do ensino superior universitário e politécnico. Tratou-se, em suma, de um programa de grande extensão comprometido não só na melhoria do sistema educativo mas ainda, por arrastamento, no desenvolvimento do sistema económico do país com o fim de nos aproximar aos restantes países comunitários. Embora abrangendo um período reduzido, de 1990 a 1992, o QUADRO 9 dá-nos conta dos investimentos previstos no ensino superior público, universidades e politécnicos, por NUTSII.

QUADRO 9. Investimentos previstos entre 1990 e 1992
(por fontes de financiamento)

Região	Tipo	PIDDAC (em contos)	PRODEP (em contos)	TOTAL (em contos)
Norte	Universidades	5 218 550	11 204 942	16 423 492
	Politécnicos	3 495 578	3 189 760	6 685 338
Centro	Universidades	5 410 730	6 052 989	11 463 719
	Politécnicos	4 571 975	3 656 970	8 228 945
Lx.Vale do Tejo	Universidades	7 405 980	13 041 994	20 447 974
	Politécnicos	5 066 502	4 444 803	9 511 305
Alentejo	Universidades	811 500	1 419 429	2 230 929
	Politécnicos	985 387	1 396 299	2 381 686
Algarve	Universidades	1 036 170	1 033 471	2 069 641
	Politécnicos	*	*	*
	Total — Univ.	19 882 930	32 752 825	52 635 755
	Total — Polit.	14 119 442	12 687 832	26 807 274

in: Gago (coord.); 1994

Anotamos alguns elementos referentes à cobertura e às características do sistema educativo à data do lançamento deste empreendimento que justificam as expectativas criadas em torno da sua boa execução e avaliação, bem como dos seus efeitos sobre a sociedade portuguesa. De acordo com um estudo de Cid e Abreu (1993; 20) o cenário da realidade portuguesa era, num passado recente, pouco animador: mais de 85% da população residente possuía menos de seis anos de escolaridade obrigatória; o abandono escolar continuava a ser muito alto nos alunos do 6º ano de escolaridade; registavam-se taxas elevadas de insucesso escolar ao nível da escolaridade obrigatória; mantinha-se diminuta a percentagem de alunos a frequentar a via técnico-profissional — cerca de 5% — em contraste com a via de ensino e a taxa de escolarização — de 7-12 anos de estudo — a qual correspondia a cerca de metade da média dos outros países da Comunidade.

De acordo com estes autores e no que concerne mais directamente ao ensino superior, não deixamos de indicar que a taxa de escolarização, dos 18 aos 24 anos,

era de apenas 11% — em contraste com os 25% da média dos países da U.E. — registando-se por outro lado uma fraca diversificação na frequência do ensino superior com 84% dos alunos matriculados em cursos de tipo universitário clássico e apenas 16% em cursos de tipo técnico. Daí o preconizar-se, para os próximos anos, o aumento da taxa de escolarização neste nível de ensino de forma a atingir os 20% e assim reduzir a diferença que nos separa da média dos restantes países comunitários.

Espera-se que este aumento resulte, sobretudo, do acréscimo da frequência no ensino politécnico (por meio da construção de infraestruturas para mais de 35 000 alunos) e em sectores considerados estratégicos para o desenvolvimento dos nossos recursos humanos. Como se compreenderá tal iniciativa não se poderá realizar sem ter em conta a evolução da população docente que à semelhança do número de alunos tem vindo a aumentar significativamente nos últimos anos (QUADRO 10).

QUADRO 10. Pessoal docente do ensino superior público, segundo o tipo de instituição

Ano lect.	Universidade	Politécn.	Outro	Total
1985/86	8 440	108	1 037	9 585
1986/87	9 483	717	1 130	11 330
1987/88	9 976	858	1 207	12 041
1988/89	10 305	2 332	133	12 770
1989/90	10 482	2 577	140	13 199

in: G.E.P.; 1992

De acordo com dados recolhidos por Gago (1994; 445-446), o número de doutoramentos realizados entre 1910 e 1970 não ultrapassou os 557 enquanto que entre 1970 e 1992 atingiu os 2265. Espera-se que por via da atribuição de diversas bolsas de doutoramento concedidas ao abrigo dos programas CIÊNCIA, PEDIP, PRAXIS XXI e outros, este número venha a triplicar até ao final da presente década melhorando significativamente a relação aluno/doutorado existente nas diversas instituições de ensino superior.

4.2 — Os desequilíbrios internos

Completando o que anteriormente escrevemos acerca da sociedade portuguesa e de alguns traços da sua evolução acrescentamos novos elementos que melhor

caracterizam a população e o território nacional. Vejamos alguns valores respeitantes aos homens que o habitam (QUADRO 11).

QUADRO 11. População por regiões

1970		1991	
Total	8 668 267	Total	9 862 056
R. Norte	2 623 258	R. Norte	3 434 496
R. Centro	2 199 212	R. Centro	1 708 908
R. Lisboa	2 511 449	R. Lisboa	3 305 676
R. Sul	790 100	R. Alentejo	540 613
-	-	R. Algarve	367 825
R. Açores	291 028	R.A. Açores	241 086
R. Madeira	253 220	R.A. Madeira	263 452

in: I.N.E.; 1972

in: I.N.E.; 1993

Os dados anteriores confirmam o panorama que há mais de uma década nos foi traçado num estudo do M.A.I. (1981; 25-26) que reafirmava a divisão do continente português em duas grandes áreas com características bem distintas: a faixa litoral entre Braga e Setúbal, estendendo-se ainda pela orla algarvia, ficou conhecida pela maior carga humana — cerca de 2/3 de habitantes — pela densidade de população e grande acessibilidade do ponto de vista físico, económico e cultural. De acordo com este texto, aqui se situam também as melhores vias de comunicação, a maior e melhor parte do equipamento colectivo, a maioria dos serviços de informação e (especialmente em Lisboa) a maior parte da capacidade de decisão política, económica, cultural e financeira — em suma o poder.

Como não poderia deixar de ser, em virtude dos contrastes e da dependência entre aquelas duas áreas distintas, assiste-se ... a uma transferência líquida de recursos do interior para a faixa costeira, seja pela degradação dos termos de troca entre produtos agrícolas e industriais, seja pela via dos sistemas fiscal e bancário que canalizam do interior para a costa mais recursos do que desta para aquele, seja ainda pela emigração dos elementos mais válidos, educados e dinâmicos da população activa do interior que buscam nas regiões mais desenvolvidas ou no estrangeiro realizar aspirações que, de outro modo, nunca passarão de vagos anseios, para sempre insatisfeitos (M.A.I.; 1981; 26).

Embora merecendo uma apreciação mais detalhada o recurso a alguns indicadores educativos ajuda-nos a compreender tal situação (QUADRO 12).

QUADRO 12. Indicadores educativos por regiões

Região	% Analfabetismo (estimativa 87/88)	% Cump. escolarid. 9 anos	% N° alun.12º ano (1987/88)
Norte	13.1	36.7	24.79
Centro	18.2	45.1	20.13
Lx.V.T.	10.4	60.7	47.46
Alentejo	28.9	52	4.47
Algarve	22.4	56.4	2.88
Continente	14.3	44	*

in: DGES-ME; 1993

Como já o assinalámos esta dualidade física e humana que identifica desde longa data o solo português não se esbateu na actualidade, persistindo algumas daquelas características que acabam por reforçar as marcas já enunciadas: um território desequilibrado por natureza e uma sociedade dualista na sua evolução. Perante esta realidade, compulsámos um outro estudo oficial (cf: M.P.A.T.; 1988; I-XI) para identificar os traços mais marcantes que deverão condicionar, nos próximos anos, a evolução da sociedade portuguesa:

- O crescimento moderado dos habitantes com elevado envelhecimento na base e no topo da nossa população. Este será o aspecto mais significativo a reter num país que há menos de três décadas, devido ao peso da sua população jovem era considerado uma das *reservas demográficas* da Europa meridional. Não obstante essa realidade, o *comportamento malthusiano* da população nacional passou a registar nos últimos anos da década de oitenta, taxas de crescimento natural inferiores a 0.2 % decorrentes das baixas taxas de natalidade — da ordem dos 12‰ — e de mortalidade — da ordem dos 10‰. Este fenómeno foi-nos confirmado pelos resultados do último recenseamento da população (1991). Com efeito entre 1981 e 1991 o aumento da população foi de pouco mais de duas dezenas de milhar de habitantes facto que atesta as modificações estruturais que se operaram na demografia portuguesa no decurso dos últimos anos.

No que concerne ao movimento desta população as maiores taxas de crescimento natural continuaram a verificar-se nos distritos litorais de Braga, Porto e

Aveiro e em menor valor em Setúbal e Lisboa. Principalmente nestes dois últimos casos, bem como em Faro, os ganhos de população devem-se, sobretudo, à atracção demográfica e à persistência de migrações internas que arrastam consigo em especial os jovens em idade de procriação (QUADRO 13).

QUADRO 13. Mobilidade interna da população portuguesa — 1985/91

NUT II	Pop.res.(91)	Migr. internas*
Reg. Norte	3 472 715	-608 6
Reg. Centro	1 721 650	-544 9
Lx.V.Tejo	3 292 108	10 864
Alentejo	543 442	-639 8
Algarve	341 404	9 367

* Migrações Internas (Saldo) = Imigrantes no concelho - Emigrantes do concelho para outro concelho

in: I.N.E.; 1994

Pelas razões anteriormente expressas os saldos fisiológicos, fortemente negativos praticamente em todo o território, são acompanhados por elevadas taxas de repulsão que fazem aumentar os já citados desequilíbrios demográficos agravados na actualidade pela existência de uma população cada vez mais envelhecida.

- Independentemente destes movimentos tem-se vindo a verificar uma redução gradual da população em idade escolar, situação particularmente evidente ao nível da escolaridade básica. Este fenómeno parece ser contrariado em relação ao número de activos, principalmente nas regiões norte do território onde se regista ainda um acréscimo dos grupos funcionais jovens-adultos e adultos, em virtude da persistência de taxas elevadas de crescimento natural. De realçar que dada a persistência de mão de obra jovem, muitas destas áreas poderão tornar-se mais atractivas para investimentos públicos e privados uma vez que se tornam menos exigentes em equipamentos sociais destinados, sobretudo, aos idosos.
- Coincidindo com os movimentos anteriormente assinalados, é de esperar a continuação da tendência de concentração da população na faixa litoral, de Setúbal a Braga, embora a ritmo mais moderado que nas décadas anteriores. Alguns indicadores estatísticos mais recentes indicam que a região de Lisboa tenha mesmo *estabilizado (ou aumentado ligeiramente) o seu peso no total do país, sendo o norte litoral que beneficia de um acréscimo significativo* (M.P.A.T.; 1988; III).

Como nota este último documento (M.P.A.T.; 1988; V e VI), a área Metropolitana de Lisboa mantendo-se embora como ... o principal polo de desenvolvimento do país,

não se pode desligar do que se verifica na área Metropolitana do Porto a qual *dispõe de um grande potencial de crescimento*. Convirá assinalar que a construção de novas unidades industriais no litoral entre estas duas grandes áreas metropolitanas registada nos finais da década passada, principalmente na zona centro-litoral do país, poderá induzir um novo crescimento da população neste território, devido não só à fixação dos naturais mas ainda à atracção de novos habitantes.

- Acompanhando a evolução do movimento natural da população portuguesa espera-se a desaceleração do ritmo de urbanização do continente verificando-se, no entanto, um aumento da concentração da população nos centros urbanos mais importantes do interior. De acordo com o estudo anterior (M.P.A.T.; 1988; III) *a área metropolitana de Lisboa estará provavelmente a crescer abaixo da média nacional, sendo as áreas urbanas do norte litoral, alguns centros algarvios e algumas capitais de distrito do interior (Vila Real, Viseu, Guarda e Castelo Branco) que apresentam as maiores taxas de crescimento*.
- Independentemente dos fenómenos já relatados é de acentuar a ocorrência de dinamismos económicos significativos em algumas áreas do interior do país e mesmo, no litoral, entre o norte e a região de Lisboa. Neste caso deverá assistir-se, no norte, *a um crescimento em extensão, aprofundando a especialização nas indústrias tradicionais... Já na região de Lisboa, a perda de emprego industrial é acompanhado por um aprofundamento da terciarização, por ganhos em relação à média na produtividade industrial, por melhoria da estrutura tecnológica da mão de obra e por manutenção do seu peso no VAB quer da indústria quer global* (M.P.A.T.; 1988; IV).

No caso das regiões do litoral o crescimento industrial assentou, fundamentalmente, na expansão de indústrias de mão de obra intensivas — caso dos têxteis, do calçado e do vestuário -, e eventualmente na implantação de novas actividades ligadas aos domínios industriais relacionados com a electrónica e os transportes.

- Por outro lado parece ainda inevitável a redução do nível de concentração do emprego nas áreas metropolitanas e o aumento consequente do emprego industrial no interior com base em indústrias intensivas de mão de obra ou na exploração dos recursos naturais. Esta situação foi particularmente visível nos distritos de Viseu, Guarda e Castelo Branco, não deixando de se estender a Portalegre e a Évora.

Pelo que anteriormente dissemos e evocando mais uma vez Cid e Abreu (1993; 31) parece-nos que o ensino superior poderá ter um papel influente no esbater destas assimetrias devendo contribuir para a *concentração de estratégias de valorização de recursos endógenos, quer do ponto de vista científico, tecnológico e económico*. Daí que seja de esperar que o alargamento da actual rede seja geradora de novas dinâmicas

sociais e espaciais que promovam o aparecimento de iniciativas responsáveis pela fixação da população nas suas regiões de origem bem como pela elevação do seu nível e qualidade de vida. Tal facto, é plenamente justificado tendo em conta não só a hemorragia demográfica que continua a afectar, de forma ameaçadora, as áreas rurais ou menos industrializadas do país, mas também os investimentos já realizados na melhoria das condições de acessibilidade do território.

À medida, no entanto, que estas se forem melhorando e fortalecida que seja a rede pública e privada daqueles estabelecimentos de ensino, será de esperar que a fixação dos diversos quadros nas suas regiões de origem contribua para o aparecimento de novos polos de desenvolvimento regional e para um ordenamento mais consentâneo do território e da nossa sociedade.

Por esta razão e na tentativa de corrigir a *litoralização* crescente da vida portuguesa (e a macrocefalia da capital) defenderam ainda aqueles autores (Cid e Abreu; 1993; 31-32) que deverá ser incentivado *o reforço das instituições de ensino superior situadas na faixa interior do País, apoiando a sua capacidade de atracção e de competitividade relativamente a instituições similares da orla fronteiriça espanhola*.

Pelo desafio que é posto às instituições sediadas na chamada *raia do subdesenvolvimento* — tal como foi identificada há duas décadas toda a zona fronteiriça com a Espanha — e se pensarmos que estas se podem constituir como polos dinamizadores do crescimento económico local interessará ter em conta o quadro demográfico dominante uma vez que é esta vasta zona interior a mais afectada pelo envelhecimento dos seus habitantes.

De acordo com o que vimos a assinalar este será mais um desafio que se coloca ao sistema educativo português no seu conjunto e não só ao subsistema do ensino superior, tendo presente a tendência verificada de aumento da procura social da educação e do processo de democratização do ensino. Nestas circunstâncias, será de não esquecer, a *função social* desempenhada pela educação, mormente a de nível superior, sendo por isso bem-vindas as medidas de política educativa que contrariem os *mecanismos de selecção e de estratificação social* que persistem na sociedade portuguesa (cf. Arroiteia; 1991-d); 161).

Tendo presente as características já assinaladas, referentes ao ordenamento físico e social do território e da nossa sociedade, interessará igualmente ter em conta alguns indicadores relativos à população escolar bem como às suas preferências e frequência actual. Esta apreciação poderá ajudar-nos a compreender não só os desequilíbrios já inventariados mas também o significado das *representações sociais* manifestadas pelos alunos quando do concurso de acesso.

A frequência de alunos nos cursos superiores universitários e politécnicos expressa nos QUADROS 14 e 15 bem como as FIGURAS 1 e 2 esclarecem-nos sobre a actual procura indiciando-nos algumas particularidades relativas à sua distribuição por cursos e regiões.

QUADRO 14. Alunos matriculados no ensino superior universitário público — 1993/94

Universidade	Cursos						TOTAL#
	Ciênc./Eng.	Econ./Gest./ Plan./Adm.P.	Med./Farm.	Agr./Vet./ Silvic.	Let./Dir./ C.Soc./Ens.	Desp./E.Fís./ Artes/Arq.	
Algarve	1053	783	*	*	563	*	2425
Aveiro	3119	461	*	*	1990	55	5880
Beira Int.	2028	762	*	*	847	*	3672
Coimbra	6997	2088	1710	*	6926	67	18700
Évora	1377	1086	*	594	2126	269	5486
Lisboa	5187	*	2018	*	9412	1035	18725
Téc. Lisb.	8064	2939	*	2063	2303	2565	19061
Nova Lisb.	3291	1097	782	*	3866	*	10486
Minho	4270	1149	*	*	4109	*	10375
Porto	6598	2996	2802	*	4662	2288	20343
U.T.A.D.	813	100	*	2198	1461	300	5008
U. Açores	269	310	*	*	973	*	1568
U. Mad.	225	67	*	*	893	289	1474
I.S.C.T.E.	*	2563	*	*	971	*	3951
Total##	43291	16401	7312	4855	41102	6868	127532

Inclui alunos de cursos de Mestrado e Pós-graduações

Total de alunos: Lic's e Bacharelatos: 119 829

in: Dep. Ensino Superior-ME; 1995

Embora relativos a outro período — ano lectivo de 1991/92 — transcrevemos os dados recentemente publicados pelo Ministério da Educação nas *Estatísticas de Educação* — 92 relativos aos alunos que concluíram os cursos no ensino superior. Assim para um total de 21 449 diplomados naquele ano lectivo, mais de metade — 50.4% — concluíram cursos da área das ciências sociais, ciências humanas e formação de professores; 19.5% na área das ciências exactas e engenharias e 13.8% na área da economia e gestão. As menores percentagens couberam ao desporto, arquitectura e artes — 5.2%; às ciências agrárias e veterinária, bem como às ciências da saúde com cerca de 4% cada.

Figura 3. Alunos matriculados no ensino superior universitário público, por áreas científicas — 1993/94 (em %)

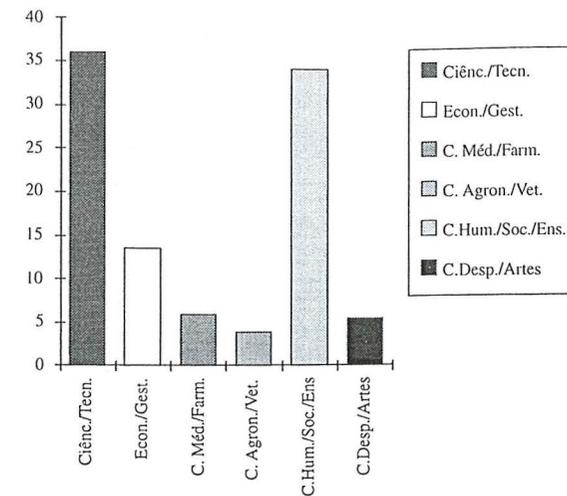
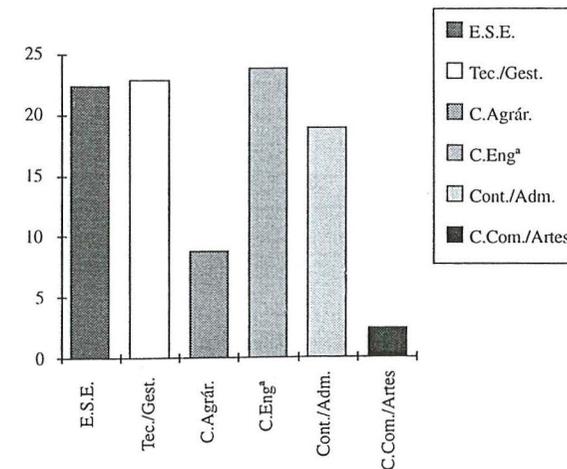


Figura 4. Alunos matriculados no ensino superior politécnico público, por áreas científicas -1993/94 (em %)



Os elementos indicados na figura anterior atinentes à frequência escolar no ensino superior politécnico são reveladores da expansão da rede no território nacional quer pela construção de novas escolas — caso das Escolas Superiores de Educação e das Escolas de Tecnologia e Gestão — quer pela inclusão, neste subsistema de ensino, de outras. Assim aconteceu com os Institutos de Contabilidade e Administração e com os Institutos Superiores de Engenharia. Em quaisquer dos casos espera-se destas instituições, *largamente disseminadas pelo país*, que funcionem como *verdadeiros polos de formação profissional, apoiando a formação em serviço e dando resposta às necessidades de mão de obra regional qualificada* (Braga e Grilo; 1981; 237).

QUADRO 15. Alunos matriculados no ensino superior politécnico público — 1993/94

	Cursos						TOTAL
	ESE	Tecn/Gest. Hot., E. Ind.	ESAgrár.	ISEnga.	ISCAC	Com.,Artes Música e Esp.	
Aveiro	*	*	*	*	1164	*	1164
Beja	676	*	828	*	*	*	1504
Bragança	686	*	968	*	*	*	1654
C.Branco	716	207	610	*	*	*	1533
Coimbra	568	*	447	1423	1321	*	3759
Faro	993	2148	*	*	*	*	3141
Guarda	975	2030	*	*	*	*	3005
Leiria	718	1047	*	*	*	230	1995
Lisboa	603	*	*	5477	3422	730	10232
Portaleg.	687	326	*	*	*	*	1013
Porto	1048	366	*	3532	2393	178	7517
Santarém	258	1464	805	*	*	*	2527
Setúbal	605	787	*	*	*	*	1392
V.Cast.	417	672	168	*	*	*	1257
Viseu	838	916	*	*	*	*	1754

in: Dep. Ensino Superior-ME; 1995

Dado o actual regime de concurso nacional de acesso ao ensino superior estes dados ganharão novo significado se comparados com as escolhas feitas pelos alunos relativas à sua colocação por cursos e estabelecimentos de ensino nos diferentes distritos do continente. Sendo difícil de inventariar as preferências por curso (no ano de 1994, 16112 alunos, representando 50.5% do total, foram colocados em 1ª

opção), pareceu-nos mesmo assim útil inventariar as 1ªs preferências manifestadas por esta população na sua colocação, por localidades, durante a 1ª fase do concurso nacional de acesso. Foi o que ensaiámos servindo-nos dos dados oficiais relativos ao ano de 1994 (QUADRO 16 e ANEXO 1).

QUADRO 16. Preferências dos alunos no concurso nacional de acesso ao ensino superior — 1994

Distrito	Preferências (1)
Aveiro	* * * * *
Beja	* *
Braga	* * * * *
Bragança	* *
C.Branco	* * *
Coimbra	* * * * * * * * * * * * * * * *
Évora	* * * * * *
Faro	* * * *
Guarda	* *
Leiria	* * *
Lisboa	* * * * * * * * * * * * * * * *
Portalegre	* *
Porto	* * * * * * * * * *
Santarém	* * *
Setúbal	* * *
V. Castelo	* *
V. Real	* * *
Viseu	*

(1) Só estão assinaladas as 5 primeiras preferências indicadas pelos alunos

Fonte: Dep. de Ensino Superior-ME; 1994 (Outubro)

Como se poderá verificar as maiores preferências vão para os centros universitários mais antigos de Coimbra, Lisboa e Porto, manifestando-se com preferências intermédias os novos centros universitários de Évora, Braga, Aveiro e Faro. A procura de Vila Real e da Covilhã é pelo contrário reduzida situando-se mesmo ao nível da de outros centros dotados, apenas, de ensino superior politécnico.

Embora merecendo outro tipo de comentários não deixamos de realçar que à excepção dos candidatos oriundos do distrito de Santarém e de Setúbal que escolheram Lisboa como 1ª preferência, em todos os outros distritos as preferências dos alunos — ainda que não parcialmente atendidas —, foram em primeiro lugar para cursos e estabelecimentos de ensino sediados na sua área geográfica de origem. As restantes opções terão sido eventualmente ditadas pela acessibilidade e pelas *representações sociais* construídas a partir das informações disponíveis sobre a natureza dos cursos e das escolas em funcionamento.

4.3 — Os constrangimentos demográficos

Como já demos a conhecer embora as perspectivas de frequência do ensino superior não sejam de imediato afectadas pela quebra global da fecundidade e da natalidade que se têm vindo a reduzir em Portugal desde a década de setenta, agravando-se drasticamente durante os anos seguintes, o certo é que, tal fenómeno não deixará de se repercutir, no futuro, sobre esta população discente. Note-se que somente nos últimos anos a taxa de natalidade desceu, entre 1985 e 1990, de 13.2‰ para 11.8‰ baixando o índice sintético de fecundidade de 1.7 para 1.5 nas mesmas datas. Isto significa que deixando cada mulher de ter 2.1 filhos em média a renovação das gerações em Portugal ficou totalmente comprometida.

Por outro lado, se atendermos à estrutura da população verificamos que também aqui se operaram alterações significativas que justificam, só por si, a redução do movimento natural da população. Neste caso a variação, entre os dois últimos censos, da estrutura etária da população residente nas diversas regiões do continente (QUADRO 17), acentua a existência de diferentes dinâmicas internas que reforçam o poder de atracção e de repulsão de algumas regiões do nosso território. Note-se como estas variações acompanharam o crescimento moderado da nossa população fenómeno que se tem ficado a dever, nos últimos anos, à conjugação de dois tipos de factores: ao crescimento natural — cada vez mais reduzido devido às quebras da fecundidade e da natalidade, muito embora compensadas por uma redução igualmente significativa da mortalidade — e ao crescimento migratório.

Neste caso depois do *êxodo* maciço que se generalizou a todo o país durante os anos sessenta e princípios dos anos setenta tem-se assistido, nos últimos anos, a uma quebra das saídas da população portuguesa para o exterior. Este movimento tem vindo a ser parcialmente compensado pela entrada de emigrantes regressados ao seu país de origem, de retornados e de imigrantes estrangeiros, estes em número muito significativo.

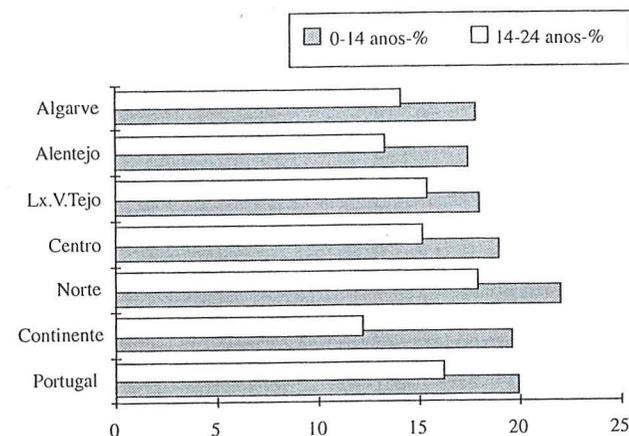
QUADRO 17. Variação da estrutura etária da população residente: 1981-1991

Regiões	Total	0-14	15-24	25-64	>65 anos
Norte	1.8	-21.4	-2.4	15.9	17.8
Centro	-2.4	-21.8	-8.4	5	14
Lisboa e V. do Tejo	0.9	-20.8	6.3	4.3	24.8
Alentejo	-6	-19.9	-11.4	-4.5	12
Algarve	5.5	-9.5	8.6	8.3	14.2
Continente	0.4	-20.8	-1	7.8	18.5

I.N.E.

No que concerne a situação actual a composição da nossa população mostra-nos uma repartição muito diferenciada dos grupos funcionais dos jovens (< 14 anos) e jovens adultos (14-24 anos) nas diferentes regiões do território fenómeno que se repercutirá no futuro, de forma distinta, na procura do ensino superior (FIGURA 5).

Figura 5. Distribuição da população jovem — 1991 (NUT II)



I.N.E.

Não obstante as quebras demográficas já assinaladas notámos, durante as duas últimas décadas, um crescimento global da população discente e docente no

ensino superior (QUADRO 18). Este fenómeno é justificado não só pelo alargamento da rede mas ainda pelas perspectivas de mobilidade social (ascendente) para uma população escolar cada vez mais diversificada nas suas origens e detentora de níveis diferentes de *herança cultural*.

Como já notámos, este aumento da *esperança de vida escolar* resulta igualmente do alargamento dos períodos de escolarização obrigatória e da maior permanência dos jovens nos sistemas educativos. Assim o reconhece um documento da Eurostat (1992; 94): *o declínio da população escolar total teria sido ainda maior, se a duração dos estudos não tivesse tendência para aumentar*. Trata-se de um fenómeno comum aos restantes países industrializados que se vêem confrontados com um envelhecimento progressivo da sua população e com uma dependência excessiva destes dois grupos funcionais, dos jovens e dos idosos, perante a classe dos activos.

QUADRO 18. Ensino superior: alunos inscritos

Instituições	1988/89	1990/91	1992/93	1993/94
Ens. Público				
Tutelado exclus. p/ M.E.	106251	131087	157757	169479
Universidades	87985	102916	119292	126032
Politécnicos	18266	28171	38465	43447
Dupla tutela				
Ens. Universitário	1218	3187	1077	994
Ens. Politécnico	565	1076	5599	5757
Ens. Particular e Cooperativo				
Universidades	11080	19487	30378	32281
Outros Estabelecim.	11891	24830	42600	52686
Univ. Católica Portuguesa	5358	7113	8671	8812
Total	136563	186780	246082	270009

in: M.E.; 1994

Nestas circunstâncias o aumento da *longevidade escolar* decorrente do retardamento progressivo da entrada dos jovens no mundo do trabalho, acaba por ser uma atitude acalentada pelas autoridades oficiais que assim conseguem atenuar as taxas de desemprego que afectam os demais estratos etários, nomeadamente os adultos. Contudo, os investimentos sociais que são realizados tendo em vista o bem estar desta população não deixam de pesar sobre o orçamento global do Estado reduzin-

do, por isso, as perspectivas de financiamento a outros grupos sociais como sejam os idosos e os desempregados.

E tal como já sucedeu com outros países europeus, Portugal entrou numa nova fase do seu regime demográfico identificada por um desequilíbrio entre a natalidade e a mortalidade o que se tem traduzido, na prática, por um *crescimento zero* da nossa população. Esta é a imagem característica da última fase da *teoria de transição demográfica* que tem lugar quando o crescimento nulo entra em queda acabando por se traduzir numa perda crescente dos seus habitantes.

Como refere Nazareth (1991) Portugal, a Grécia e a Espanha entraram já nesta *segunda transição demográfica*, identificada por uma regressão da sua população, facto que nos obriga a repensar o futuro do ensino superior não só em termos curriculares e de prioridades de investimento, mas ainda no redimensionamento da rede que hoje estamos a implantar. Nestas circunstâncias e de acordo com o que acabámos de verificar as perspectivas que do ponto de vista demográfico se abrem à sociedade portuguesa não parecem as mais animadoras. É que, se por um lado a população tende potencialmente a decrescer, reduzindo-se cada vez mais o número de jovens, por outro agrava-se o peso da população idosa. Trata-se de um exemplo típico de *duplo envelhecimento* em que o prolongamento da *esperança de vida escolar* e o retardamento da entrada dos jovens no mundo do trabalho originam cada vez maiores encargos sociais que pesam sobre a população activa. Esta situação não deixa de ser ainda agravada pelo aumento crescente do desemprego e das prestações sociais que directa e indirectamente são suportadas por aquela classe.

Em complemento do que estamos a assinalar, não cedemos ao desejo de descrever uma nesga da imagem desta situação recente servindo-nos, para o efeito, de um estudo de Nazareth (1991; 44): no contexto da Europa Comunitária, Portugal *aparece-nos no final dos anos oitenta como um país de reduzida expressão numérica, com um ritmo moderado de crescimento e com tendência para o declínio, com níveis de fecundidade e de envelhecimento próximo dos valores médios europeus mas com os mais elevados valores de nupcialidade e de mortalidade infantil. É claramente um país de transição acabada à beira da entrada na complexidade das problemáticas inerentes à segunda transição demográfica*.

Não podendo ficar indiferente a esta realidade, os estabelecimentos de ensino superior terão de prosseguir, dentro da autonomia que a lei lhes confere, as suas funções nos domínios da investigação e da docência mas sem esquecer a prestação de serviços voltados para a comunidade e para a realidade social circundante. Espera-se que este contributo seja alcançado não apenas numa perspectiva de investigação pura ou aplicada exclusivamente a sectores de ponta da indústria nacional, mas

orientada para o desenvolvimento de outro tipos de projectos alicerçados em *contratos sociais* que atendam às diferenças inter-geracionais e à necessidade do desenvolvimento de novas tarefas voltadas para esta realidade socio-demográfica nacional e comunitária. Por conseguinte, a análise destas questões, relativas quer à situação demográfica portuguesa quer ao ordenamento do nosso território, deveriam sugerir o lançamento de diversos programas de intervenção por parte da administração pública que poderá ...*dar um contributo decisivo para a homogeneização do espaço no que respeita à acessibilidade, às infraestruturas e equipamentos essenciais ao desenvolvimento* (M.P.A.T.; 1988; IV) bem como na promoção do bem estar e da melhoria das condições de vida dos seus habitantes.

Embora não seja objectivo deste ensaio aprofundar este tema, não deixamos de recordar que a acessibilidade acrescida aos bens e serviços culturais, de saúde e de lazer (não obstante o aumento das taxas de desemprego que afectam diversos estratos e tipos profissionais) reclama uma intervenção mais decisiva dos poderes públicos e à qual os estabelecimentos de ensino superior, se devidamente consultados, não se podem, evidentemente, alhear.

5. O paradigma da qualidade

Um amplo debate, que tem por objecto a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, está actualmente em curso nos países da O.C.D.E. O emprego do termo "qualidade" pelos pedagogos, pelos políticos, pelos patrões e pelo grande público é recente, ainda que termos como "excelência", "níveis" e "resultados" desde há muito façam parte da linguagem corrente. Ele corresponde a uma nova orientação do debate sobre o ensino e incorre o risco de não só semear a confusão nos espíritos, mas também dar origem a slogans cómodos, à medida que esta palavra for utilizada para dar uma resposta fácil às numerosas críticas que nos nossos dias se erguem contra os sistemas educativos

O.C.D.E.;1992

5.1 — As exigências de um formação aprofundada

As notas anteriores serviram para assinalar as etapas mais significativas do crescimento do ensino superior em Portugal. Em simultâneo procuraram relembrar alguns dos factores condicionantes da sua evolução recente e do estado de desenvolvimento do nosso território. Esta descrição permitiu evocar a importância deste tipo de ensino como factor determinante da correcção das assimetrias actuais bem como do seu contributo na alteração do panorama social, económico e cultural do país.

Como já assinalámos a importância deste tipo de ensino como factor de mudança da sociedade actual, constitui um dos temas de discussão menos controvertidos dos nossos dias principalmente se as instituições de ensino superior souberem responder às *necessidades de formação* das regiões onde se integram (cf: Claudino; 1995; 197 e Pihan; 1990; 37) e no *quadro de uma política de recursos humanos* (cf: Lopes; 1987; 385). É o que nos parece estar a acontecer em alguns dos centros universitários e politécnicos onde se começam a manifestar resultados práticos muito evidentes na formação dos recursos humanos e na prestação de diferentes serviços à comunidade depois da criação destes novos estabelecimentos de ensino. A estas funções acresce ainda a inserção, cada vez maior, destas instituições na comunidade através

quer do desenvolvimento de projectos de I&D quer ainda pela sua acção na transferência de tecnologia e no apoio às empresas industriais.

A este respeito não deixamos de evocar O. Ribeiro (1970; 170-171) quando afirma: *...as Universidades, que outrora cultivavam a Ciência, cultivavam-na em geral num esplêndido isolamento, ao passo que a Universidade actual é a cada passo solicitada pela técnica, pela organização da vida social, pelas necessidades prementes de um mundo que aumenta em população, que carece de valorizar os seus recursos, que está num progresso cada vez mais acelerado, a intervir, a contribuir, através dos conhecimentos científicos, para que esse conjunto de técnicas se torne cada vez mais eficaz e mais economicamente reprodutivo.*

Outra forma de se analisar a inserção destes *centros de cultura* na vida regional é apreciar a sua orientação na oferta de cursos directamente vocacionados para as estruturas produtivas sediadas na sua área de influência, facto relevante ao nível do ensino superior politécnico que atesta, pela sua natureza e forma de recrutamento dos alunos, uma maior inserção regional. De acordo com os dados do concurso nacional de acesso de 1994 verifica-se que cerca de 1/3 dos cursos da área científica das ciências da engenharia e tecnologias foram oferecidos por escolas de natureza politécnica, sendo igualmente relevante — mais de 2/3 do total — a oferta por estas escolas de cursos na área das ciências da saúde (com particular destaque para os cursos de enfermagem), na área científica da agricultura, silvicultura e pecuária e especialmente nos cursos de formação de professores e de educadores de infância.

Note-se que para além do aprofundamento do conhecimento científico e da resposta aos anseios da sociedade local também a participação na formação de recursos humanos, indispensável ao crescimento económico, fazem parte do processo de *desenvolvimento sustentado* no qual estas escolas devem, necessariamente, participar.

Desta forma, a criação de cursos cada vez mais especializados e de maior componente técnica acabaram não só por responder às exigências do mercado mas ainda por incentivar linhas específicas de investigação nas quais se aliam as instituições de ensino superior e as empresas numa simbiose cujo funcionamento não parece desagradar a ambas as partes.

Igualmente, este tipo de associação, beneficiando da capacidade técnica e organizativa das empresas, tem permitido aprofundar a investigação tecnológica e a transferência de experiências entre os sistemas produtivo e o educativo permitindo um aproveitamento mais racional dos recursos materiais e humanos necessários à reestruturação das próprias empresas. Tal é absolutamente indispensável para evitar

deseconomias que resultam de se andar a investigar ou a procurar inventar o que já é conhecido ou está descoberto (CCES/E; 1994; 34).

Como já demos a conhecer a segmentação do trabalho específico das sociedades industriais, tem vindo a exigir uma formação científica aprofundada que não se compadece com preocupações essencialmente teóricas nem tão pouco com programas de formação académica desligados dessa realidade. E esta tem sido uma das críticas mais frequentes dirigidas à instituição universitária. A propósito da própria universidade convém não perder de vista, tal como assinalou Ribeiro (1964; 30), trata-se de *...um lugar para aprender e não uma fábrica de diplomas*. Por esta razão, conclui o mesmo autor que *dirigindo o ensino aos melhores, eliminam-se naturalmente os incapazes, sendo preferível esta atitude do que sacrificar à mediocridade a formação da elite da Nação*. Este tipo de reflexão subjacente a uma das ideologias educativas comum nos países mais desenvolvidos, a meritocracia, ganhou adeptos entre nós no começo dos anos sessenta quando a academia portuguesa vivia um período de forte contestação ao regime.

Esclareça-se que a formação científica das novas gerações de diplomados constitui apenas um dos atributos que Parsons, num estudo realizado sobre a Universidade americana (1973), atribui a esta mesma instituição. Tal como o reconhece Habermas (1993; 59) *... a criação de uma consciência cultural própria e para o processo de formação intelectual crítica* constitui, em nosso entender, outra das funções tão importante como a primeira, a cumprir por estas entidades.

Entendemos, por outro lado, que a resolução dos problemas postos pelo desenvolvimento social, económico e cultural do país devem constituir uma das vertentes da investigação científica realizada no âmbito do ensino superior a qual *... deve ter em conta os objectivos predominantes da instituição em que insere*.

Esta partilha de responsabilidades, explícita em diversos artigos da Subsecção III da Lei de Bases do Sistema Educativo dedicada ao ensino superior, faz-nos recordar o que o Tratado da União Europeia, no Título XV, defende a propósito da investigação e do desenvolvimento tecnológico (artº 130-F):

1. *A Comunidade tem por objectivo reforçar as bases científicas e tecnológicas da indústria comunitária e fomentar o desenvolvimento da sua capacidade concorrencial internacional...*
2. *Para o efeito, a Comunidade incentivará, em todo o seu território, as empresas, incluindo as pequenas e médias empresas, os centros de investigação e as universidades nos seus esforços de investigação e de desenvolvimento tecnológico de elevada qualidade; apoiará os seus esforços de cooperação, tendo especialmente por objectivo dar às empresas a possibi-*

lidade de explorarem plenamente as potencialidades do mercado interno, através, nomeadamente, da abertura dos concursos públicos nacionais, da definição de normas comuns e da eliminação dos obstáculos jurídicos e fiscais a essa cooperação.

Tomando uma vez mais como exemplo o nosso caso, temos conhecimento, durante as últimas décadas, da assinatura de numerosos convénios entre a vetusta instituição universitária e as empresas, numa associação considerada impensável há alguns anos. Tal processo, decorrente da evolução tecnológica e social, do desenvolvimento e da especialização do tecido produtivo, não deixa de se repercutir nos métodos e nos conteúdos do ensino que têm sido adoptados a estas novas realidades, abrindo melhores perspectivas profissionais aos jovens diplomados. Nem sempre, porém, é possível concretizar esta abertura quer por razões de natureza burocrática e organizacional quer pela resistência e oposição de algumas mentalidades, fenómeno que gera situações de atraso, de resistência à inovação e à mudança, características das sociedades tradicionais. Esta postura continua igualmente instalada em muitos dos agentes educativos afectando negativamente os resultados escolares da população discente.

Para além destas dificuldades, Alberto Amaral (1993) enumera outras causas determinantes da falta de qualidade e da melhoria do ensino entre nós. Passamos a enunciá-las: *um estatuto da carreira docente demasiado centrado na valorização da investigação, ... a falta de adaptação dos métodos de ensino quer ao fenómeno da massificação quer à emergência das novas tecnologias, a falta de condições de estudo..., o exagero das cargas horárias..., a ausência de esquemas de acompanhamento dos alunos... nada contribuíram para o aumento da eficácia do ensino, tanto mais que se existe sempre a desculpa fácil da má preparação anterior...*

A juntar a estes problemas notamos também que a permanência, cada vez mais prolongada, dos jovens no sistema educativo requer maiores exigências na sua formação responsabilizando também as instituições que asseguraram a certificação da respectiva classe docente. Nestas circunstâncias, o aumento de qualificações que hoje em dia se reclama para o mercado de trabalho, e às quais o sistema educativo pretende responder através da diversificação de cursos e das vias de ensino, deve ser acompanhado por modelos de formação mais flexíveis que atendam à evolução do próprio sistema produtivo e às mutações sociais e económicas, tecnológicas e de mentalidades, que se operam no nosso quotidiano.

Para acompanhar estas mudanças as instituições de ensino superior terão de oferecer as melhores condições de ensino aos seus alunos estimulando o contacto posterior com a escola no exercício da sua actividade profissional. Neste caso uma das formas de prestação de serviços à comunidade será conseguida através da arti-

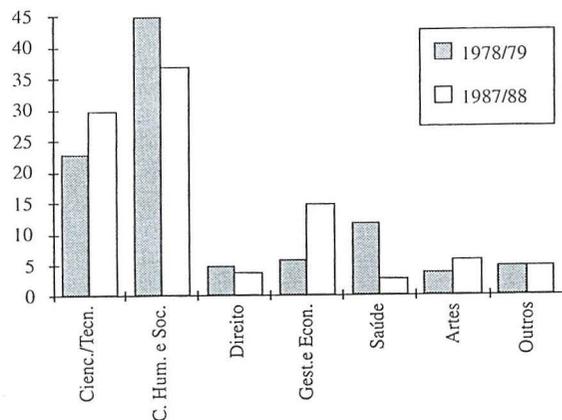
culação entre a formação inicial e os programas de formação contínua orientados para estes diplomados. Note-se que a *re-socialização* profissional desempenha hoje um papel crucial na estabilização das sociedades pós-industriais devido à evolução científica e tecnologia actual e à necessidade de reconversão de grande parte da população ocupada em indústrias tradicionais e de desempregados que residem no espaço comunitário onde nos situamos.

Por outro lado, o desenvolvimento destas acções, nomeadamente as que são especialmente destinadas à população docente, poderá constituir-se como um dos pilares de sobrevivência de muitos dos estabelecimentos de ensino já afectados por quebras de frequência em muitos dos seus cursos de formação inicial. Justificada, como dissemos anteriormente, pelo comportamento demográfico da população portuguesa, esta variação não deixa de reflectir os efeitos de uma evolução que gradualmente se operou no nosso país onde persistem traços dominantes de uma sociedade rural e tradicional em simultâneo com outros indicadores, que nos fazem igualar às sociedades de serviços, reconhecidas por uma urbanização e terciarização crescente das suas actividades.

Para além de outros exemplos um dos aspectos dessa evolução pode ser comprovada através da própria procura dos cursos universitários o que faz realçar ainda mais aqueles contrastes. Assim compulsados os dados relativos às preferências da população discente há três décadas atrás (ano lectivo de 1964/65), para um total de cerca de três dezenas de milhar de matrículas verificava-se uma maior procura dos alunos pelos cursos de Letras (cerca de 28% dos alunos), de Ciências Sociais (14%) ou mesmo pelos cursos de Ciências Exactas e Naturais (20%) ou ligados às Ciências Médicas (12% dos cerca de 32 000 alunos matriculados no ensino superior) (cf: INE; 1972). A importância dos cursos de Direito (10%) respondia ainda a essa tendência enquanto que a preferência pelos cursos de Engenharia (8%) apontava já para o desenvolvimento de um novo quadro social e produtivo em expansão que garantia as expectativas de ocupação dos novos licenciados nessa área.

Escusado será recordar que o alargamento da rede e a abertura de novos cursos de cariz mais tecnológico contribuiu para uma alteração da escolha dos alunos acusando as inscrições mais recentes um peso maior da componente de engenharia, ao mesmo tempo que se assiste ao reforço das matrículas nos cursos de ciências sociais. É o que podemos observar através quer dos dados já divulgados (cf: FIGURAS 3 e 4) quer através da própria distribuição percentual dos diplomados em Portugal, por grandes áreas científicas (FIGURA 6).

Figura 6. Distribuição percentual, por áreas, dos diplomados em Portugal



in: C.N.E.; 1993

Defendemos anteriormente que as instituições de ensino superior desempenham um papel preponderante na formação inicial e permanente dos recursos humanos. Dissemos também que a escola cumpre um papel de relevo na transformação da própria sociedade e que aquelas instituições devem assegurar uma formação condigna aos alunos por forma a que eles próprios possam contribuir, de forma positiva, para a mudança social que deve acompanhar o acréscimo das qualificações académicas. Neste sentido e sem constituir nossa preocupação discutir as vantagens e os inconvenientes dos diferentes modelos de formação adoptados pelas Universidades e pelas escolas superiores integradas nos Intitutos Politécnicos, não podemos esquecer que as reformas sociais, quaisquer que elas sejam, não podem ficar à margem da escola e esta se quiser participar nesse processo tem de dispôr de bons professores habilitados do ponto de vista académico e profissional.

Tendo em consideração a função desempenhada pelos docentes dos diversos níveis de ensino e em particular os dos ensinos básico e secundário nas aprendizagens e na socialização dos alunos, parece-nos útil relembrar a evolução de alguns dos modelos de formação de professores adoptados no nosso país. Esta sistematização, elaborada por Formosinho (1986; 213-221), denota a relação existente entre as soluções encontradas na resolução de alguns dos problemas que têm assolado o sistema educativo português e os demais acontecimentos que têm marcado a nossa sociedade durante o último meio século deste seu percurso.

De acordo com aquele autor os modelos mais recentes seguidos pelas instituições de ensino superior vocacionadas para a formação da população docente foram os seguintes:

- o modelo da formação de professores da Escola selectiva e diferenciada (1930-1969) dominado, desde 1930, pela criação da "secção de ciências pedagógicas" nas Faculdades de Letras. De acordo com outro autor, Loureiro (1981), este modelo de formação designado por *trietápico* assentava numa formação científica inicial obtida nas Faculdades de Letras ou de Ciências, na formação pedagógica complementar obtida naquelas secções pela frequência do curso de Ciências Pedagógicas e por fim na realização de um estágio profissional desligado dos momentos anteriores.

Segundo as orientações do regime político então vigente, os concursos de admissão para a docência eram bastante selectivos, garantindo através da *élite* constituída por alguns dos seus profissionais a reprodução ideológica e cultural que apoiou a sua demorada manutenção e existência.

- o modelo de formação de professores para a escola de massas — primeira fase 1969-1974 o qual surgiu depois da criação ...do Ciclo Preparatório, em 1967 e o aumento da escolaridade obrigatória, com o conseqüente aumento da procura social do ensino secundário.

Perante as novas necessidades de professores qualificados decorrentes do alargamento da escolaridade obrigatória e do acréscimo da rede escolar, foram tomadas diversas medidas que favoreceram a frequência dos estágios profissionais aos novos licenciados. O crescimento da população estudantil e a necessidade de quadros docentes qualificados justificou, durante esse período, a reestruturação dos cursos das Faculdades de Ciências (em 1971) com a criação do ramo educacional — *modelo bietápico*, (Loureiro; 1981) -, facto que permitiu um aumento significativo dos professores profissionalizados no sistema.

- o modelo de formação de professores para a escola unificada de massas — segunda fase 1974-1980 ficou conhecido por duas ocorrências distintas: pela facilitação do processo de profissionalização em virtude da abolição do Curso de Ciências Pedagógicas e do Exame de Estado (em 1974) e pela institucionalização do *modelo integrado* nos cursos de formação de professores das universidades novas — bacharelatos em ensino e mais tarde, licenciaturas em ensino.

A principal novidade introduzida por este modelo consistiu na formação simultânea nas áreas da especialidade e das Ciências da Educação e na realização do estágio pedagógico, integrado na estrutura do mesmo curso;

- *o modelo de formação de professores para escola unificada de massas — terceira fase 1980-1985 o qual resultou da extinção, em 1985, do modelo de estágio clássico e pela introdução do modelo da profissionalização em exercício. De acordo com aquele autor, este esquema tinha como preocupação ... a de contribuir para a animação pedagógica das escolas e para a inovação educativa.*

No mesmo sentido se havia já pronunciado Loureiro (1985; 311) que via neste modelo, de profissionalização em exercício, *o seu comprometimento na dinamização da escola, o que deveria fazer com que ela funcionasse como mecanismo de formação contínua em relação a todos os professores desta.* Note-se no entanto que a coexistência dos diferentes modelos de formação anteriormente descritos, ficou patente no processo de reestruturação das Faculdades de Letras, em 1987, o qual permitiu, tendo em conta a autonomia universitária, que cada instituição definisse o modelo de formação educacional mais conveniente para os seus alunos.

Como notámos não sendo pacífica a escolha de um modelo único de formação inicial de professores, nem de formação contínua desta classe profissional, parece-nos lícito esperar que as medidas de política educativa mais recentes continuem a promover o processo de democratização da escola — tal como tem sido defendido pela UNESCO — e o desenvolvimento humano da sua população.

Evocando mais uma vez Loureiro (1985; 17) e à semelhança do que este autor preconizou, entendemos que deveria manter-se como preocupação dos diferentes responsáveis pela educação estimular a mudança escolar baseada no desenvolvimento humano assente não só em estratégias políticas mas acima de tudo em estratégias pedagógicas. Isto, porque segundo aquele autor *...as "aptidões", mais do que inatas, são adquiridas, mais do que descobertas, são construídas* devendo toda a actividade escolar ser o factor primordial do desenvolvimento humano, dependendo em grande medida da sua organização e orientação aquilo em que cada um de nós se torna.

5.2 — As mudanças do sistema

Voltemos às questões relacionadas com o acesso e frequência do ensino superior. Em primeiro lugar devemos destacar que à parte das características individuais que condicionam a frequência dos alunos neste nível de ensino também a natureza dos cursos, os seus objectivos e os custos que envolvem, impedem o seu carácter universal. Daí, portanto, a existência de meios de selecção que garantem o acesso a este nível de ensino a um número distinto de alunos variável consoante o grau de permeabilidade social e a capilaridade do sistema educativo.

Se tivermos em conta a nossa situação verificamos que o acesso ao ensino superior, ditado não só por razões económicas mas da própria herança cultural da população discente, tem sido sujeito a algumas alterações que têm variado ao longo dos anos de acordo com a procura e a capacidade de resposta do sistema. A comprová-lo notamos a forma como foi institucionalizado o exame de aptidão à 1ª matrícula para os estudos ministrados nas Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, em 1936 (Decreto Lei nº 26 594), de forma a prevenir o *problema do desemprego intelectual, resultante da superpopulação das escolas secundárias e superiores.* A partir de 1952, essa matrícula foi permitida não só aos candidatos aprovados naquelas provas mas ainda aos alunos com média global não inferior a 14 valores inclusivé nas chamadas *disciplinas nucleares* (Decreto-Lei nº 39 001).

Depois da revolução de Abril de 1974 o acesso à Universidade foi novamente modificado. Assim, depois da suspensão do funcionamento dos primeiros anos dos cursos de ensino superior durante o ano lectivo de 1974/75, foi estabelecido o cumprimento do Serviço Cívico Estudantil, em Maio de 1975, como requisito indispensável para admissão na Universidade. Entendia-se, à data, que a Universidade *deveria desempenhar papel preponderante na construção da sociedade socialista em Portugal* (Decreto-Lei 270/75).

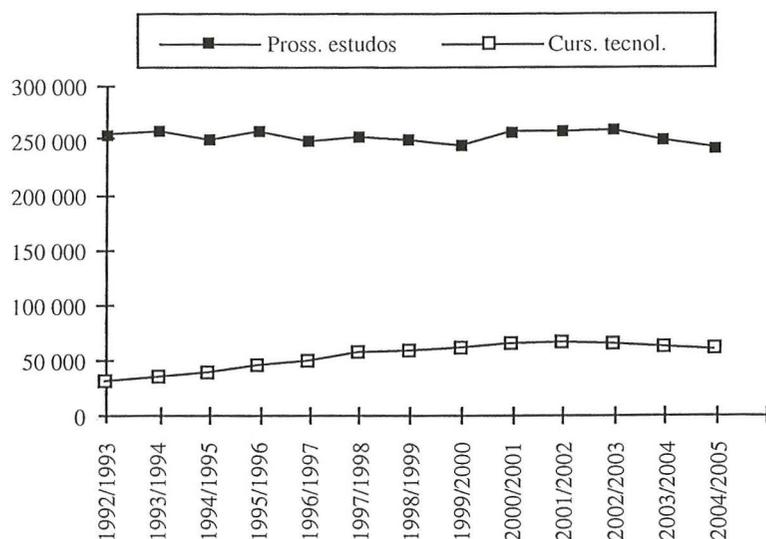
Dois anos mais tarde e após as primeiras tentativas de institucionalização do regime de *numerus clausus* em cursos de Medicina, Medicina Veterinária e de Psicologia, aquele regime foi universalmente estabelecido em 1977 (Decreto-Lei nº 397/77) sendo nesse mesmo ano instituído o Ano Propedêutico (Decreto-Lei nº 491/77) em substituição do Serviço Cívico Estudantil. Esta solução que funcionou em regime de ensino à distância e com as características de ano complementar foi alterada definitivamente em Junho de 1980 com a criação do 12º Ano de escolaridade orientado, desde então, para duas vias distintas: a via de ensino e a via profissionalizante.

Excluindo uma apreciação às soluções encontradas neste lapso de tempo e à natureza das provas de selecção em vigor, teremos de concluir que perante as inúmeras assimetrias que afectam o sistema educativo português relativas à natureza dos seus recursos físicos e à diversidade social, de formação e de motivação dos seus recursos humanos, somos obrigados a aceitar a existência de diversos percursos formativos conducentes ao ingresso no ensino superior. Mesmo assim não deixamos de acentuar, tal como o fez Godinho (1979; 97), que as reformas devem *caminhar da base para o topo*, pois de contrário, *a falta de bases leva a criar anos propedêuticos, e depois sem dúvida ter-se-á de ir para anos vestibulares alongando escusadamente os estudos só porque não se aprendeu a língua materna (por exemplo) quando devia aprender.*

Apesar destas observações, devemos ter presente a diversidade de aspectos que identificam as comunidades escolares em termos não só de formação académica dos seus docentes mas da própria herança cultural dos alunos, sendo de esperar que as expectativas geradas em torno da democratização do ensino e da mobilidade social conferidas pela titularidade de um diploma e da própria situação do mercado de trabalho continuarão a reforçar a procura social da educação no decurso das próximas décadas.

É o que poderemos observar por meio da FIGURA 7 que nos dá uma previsão do número de inscrições no ensino secundário: prosseguimento de estudos e cursos tecnológicos, daqui até ao começo da próxima década (cf: Gago; 1994; 45). De qualquer modo estas projecções deverão acompanhar a evolução global das matrículas no sistema, em particular no ensino secundário, as quais têm vindo a revelar um acréscimo significativo de inscrições nos últimos anos: 127,2 milhares de alunos no ano lectivo de 1988/89; 197,4 milhares em 1990/91 e 250,7 milhares em 1993/94.

FIGURA 7. Ensino secundário: prosseguimento de estudos e cursos tecnológicos



in: Gago(coord.); 1994;

QUADRO 19. Rede de estabelecimentos do ensino superior público — 1995

Distrito	Universidade(s)	Inst. Politécnico (a) (b)	Natureza das Escolas
Aveiro	Aveiro	Aveiro	ISCA; ESTec.e Gest.(3)
Beja	*	Beja	ESAg.; ESE., ESTec.e Gest.
Braga	Minho	Cávado e do Ave	ESGest.; ESTec.
Bragança	*	Bragança	ESAg., ESE., ESTec.e Gest.
C. Branco	Beira Interior (Covilhã)	Castelo Branco	ESAg., ESE., ESTec.e Gest. (4)
Coimbra	Coimbra	Coimbra	ESAg., ESE., ISCA, ISEng.
Évora	Évora	*	*
Faro	Algarve	Faro	ESE.(5), ESTec., ESGest.Hot.Tur. (6)
Guarda	*	Guarda	ESE.(7), ESTec.e Gest.(7)
Leiria	*	Leiria	ESE.(8), ESTec.e Gest.(9), ESTec.Gest.Arte e Design(10)
Lisboa	Lisboa Técnica de Lisboa Nova de Lisboa Univ. Aberta ISCTE	Lisboa	ESE., ISCA, ISEng., ESCom.Social., ESDança, ESMúsica, ESTeat. e Cinema,
Portalegre	*	Portalegre	ESAg.(11), ESE., ESTec.e Gest.
Porto	Porto	Porto	ESE., ISCA, ISEng., ESEst.Ind. e Gestão(12) ESTec. e Gest., ESMús. e das Artes do Espect.
Santarém	*	Santarém	ESAg., ESE., ESGest., ESTec.e Gest.(13)
Setúbal	*	Setúbal	ESE., ESTec., ESCiën. Empr.
V. Castelo	*	V. Castelo	ESAg.(14), ESE., ESTec.e Gest.
Vila Real	Trás-os-Montes e Alto Douro (1)	*	
Viseu	*	Viseu	ESAg., ESE.(15), ESTec.(15)
P. Delgada	Açores (2)		
Funchal	Madeira		ISArte e Design (U. Madeira)

in: Dep.Ensino Sup.-M.E. (1994)

LEGENDA: ES - Escola Superior; E - Educação; Ag - Agricultura; Tec. - Tecnologia; Gest. - Gestão; Hot. - Hotelaria; Tur. - Turismo; Com. - Comunicação; Teat. - Teatro; Mús. - Música; Espect. - Espectáculos; Est. - Estudos; Ind. - Industriais; IS - Instituto Superior; CA - Contabilidade e Administração; Eng. - Engenharia; ISCTE - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

NOTAS: 1. Também em Chaves; 2. Tb. em Angra Heroísmo e Horta; 3. Em Águeda; 4. Tb. em Idanha-a-Nova; 5. Tb. em Vila Real de Sto António; 6. Tb. em Vila Real de Sto António e Portimão; 7. Tb. em Seia; 8. Tb. nas Caldas da Rainha; 9. Tb. em Peniche; 10. Nas Caldas da Rainha; 11. Em Elvas; 12. Em Póvoa do Varzim e em Vila do Conde; 13. Em Tomar; 14. Em Ponte de Lima; 15. Tb. em Lamego

- a) OUTRAS ESCOLAS — ENS. SUP. POLITÉCNICO — Escola Náutica Infante D. Henrique (Oeiras); Escola Superior de Conservação e Restauro (Lisboa); Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (Estoril)
- b) ENS. SUP. PÚBLICO MILITAR E POLICIAL — Academia da Força Aérea (Sintra); Escola Naval (Almada); Academia Militar (Lisboa); Escola de Serviço de Saúde Militar (Lisboa); Escola Superior de Polícia (Lisboa); Escola Superior dos Pupilos do Exército (Lisboa)

Outro tanto será determinado pela saturação do mercado de emprego que condicionará o número de inscrições não só ao nível da formação inicial mas ainda em cursos de especialização, de pós-graduação e de outros cursos livres orientados para uma população diversificada na sua origem social, na sua formação académica de base, nos seus interesses e projectos profissionais.

Os dados seguintes permitem-nos completar a nossa reflexão com elementos relativos à distribuição da população estudantil no ensino superior, bem como apreciar a extensão e a dimensão actual da própria rede. O QUADRO 19 dá-nos conta da rede pública de estabelecimentos de ensino superior — universitário e politécnico — bem como da natureza das escolas que fazem parte dos Institutos Politécnicos sediados nos diferentes distritos do continente. Neste grupo incluímos ainda o ensino superior de enfermagem que concentra nas cidades de Lisboa (5 escolas), no Porto (4 escolas) e em Coimbra (3 escolas) quase metade nos estabelecimentos públicos existentes no país, situação que é retratada nos quadros seguintes.

No que ao ensino particular e cooperativo diz respeito, a enorme oferta de estabelecimentos de ensino superior é igualmente notória nas cidades de Lisboa e no Porto (QUADRO 20) e em alguns dos concelho contíguos ou já mais afastados mas dotados boa acessibilidade em relação a estes centros. Tal verifica-se em diversos centros urbanos pertencentes às áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, justificando-se não só pela maior concentração humana e da própria população estudantil mas ainda pela dimensão das suas actividades capazes de atraírem novos serviços e habitantes.

Note-se que no seu conjunto a rede onde se integram estes estabelecimentos, de natureza particular e cooperativa, albergava em 1993/94 quase uma centena de milhar de estudantes ou seja cerca de um terço da população estudantil matriculada nesse ano no ensino superior.

QUADRO 20. Estabelecimentos de ensino superior: U. C. P., enfermagem (ensino público) e ensino particular e cooperativo — 1994/95 (Distritos de Lisboa e Porto)

Distrito	Localidade	U.C.P.	E.Pub.- E.S.	E.Particular e Cooperativo	
			Enferm.	Universidade	Politécnico
Lisboa	Lisboa	U.C.P.	Enf.(1)	U.Autón.L.C. U. Internac. U. Lusfada U. Moderna	(3)
	Amadora Estoril Odivelas Torres Vedras				ESEAG, ESSA ISCE COCITE,ISG,ISHT,ISMAG
Porto	Porto	U.C.P.	Enf.(2)	U. Portugal. U.Lusfada U.Moderna	(4)
	Maia Matosinhos Penafiel Santo Tirso Valadares V.N.Gaia				ISMAI ESADec,IEP,IPAM ISPP ISPP ESEJPA,IESF ISLA,ESCT/ISPG,ESDSC/ISPG

in:Dep. Ensino Superior-M.E.; 1994 (Julho)

NOTAS: 1. Esc. Sup. de Enfermagem — Artur Ravara; Calouste Gulbenkian; Francisco Gentil; Maria Fernanda Resende; Tecnologia da Saúde de Lisboa; 2. Esc. Sup. de Enfermagem — Cidade do Porto; D. Ana Guedes; S. João; Tecnologia da Saúde do Porto; 3. ANSOrg.; COCITE; Dinensino; ESAI; ESAD; ESEJD; ESEd.IMU; ESEnf.CVP; ESEnf.FMM; ESEnf.S.VP; IADE; ESD/IADE; ESMP/IADE; IEE; IESF; IPA; IPAM; IPES; ISLA; ISMAG; INP; ISPI; ISPA; ISSSLx; ISTEC; IST; ISCSSul; ISCEM; ISEC; ISGB; ISG; ISHT.; 4. ESAP; ESEPF; ESESt.M; ESEnf.IC; ESEnf.St.M; ESJ; IEP; IEES; IESF; IPAM; ISAG; ISAI; ISCET; ISCIE; ISSSP; ISTEC; ISCSNorte; ISET.

Em complemento do que estamos a assinalar interessa apreciar o QUADRO 21 que nos dá conta da extensão desta rede (escolas sede e extensões) existentes no ano de 1994/95.

5.3 — A massificação do sistema

Embora respondendo às solicitações da população estudantil a procura universal da educação em todos os seus níveis e em particular no ensino superior,

exige algumas precauções resultantes da massificação deste tipo de ensino e, por arrastamento, do desvio aos objectivos a cumprir por estas instituições quanto às actividades de docência, de investigação e à qualidade dos serviços prestados.

No que concerne a Universidade e como assinalou O. Ribeiro (1970; 170), começando por ser ... *centros de educação das "élites"; hoje as Universidades estão abertas largamente... a uma massa ávida de saber e necessitada de adquirir, através da frequência de cursos superiores, uma qualificação técnica e profissional.*

Por estas razões seria de esperar que o número de inscrições em determinados cursos do ensino superior não resultasse apenas de um incentivo pessoal mas acompanhasse as carências de mão de obra e de formação sentidas em alguns domínios especializados respondendo assim às necessidades de formação de recursos humanos sentidas nessas áreas.

Estas considerações lembram-nos, a propósito, um estudo levado a cabo pelo Gabinete de Estudos e Planeamento, do Ministério da Educação e Cultura (GEP; 1987) sobre o *Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Portugal* e onde o *modelo das necessidades de mão de obra surge como um dos modelos seguidos para a elaboração das projecções num cenário temporal que aponta até ao ano 2005.*

Como recorda este documento o modelo em causa ... *tem por principal função o cálculo das necessidades de mão de obra por cada ocupação profissional, de modo a serem atingidos os objectivos de produção e de produtividade sectoriais de acordo com as respectivas taxas de crescimento previamente estabelecidas.* Trata-se, na sua essência, não só de um modelo de projecção com larga incidência no sistema educativo, porque permite *uma estimativa das necessidades de docentes* (G.E.P.; 1987; 17) mas, simultaneamente, de um dos métodos de planeamento defendido por Coombs no início da já distante década de setenta.

Os argumentos deste autor (Coombs; 1980; 46), baseiam-se no facto do crescimento económico ser considerado o motor do desenvolvimento geral de uma nação devendo ser, por isso, o critério essencial da repartição dos seus recursos. Desta forma ... *le développement des ressources humaines grâce au système de l'éducation est un préalable essentiel à la croissance de l'économie et à un investissement des faibles ressources matérielles, à la condition que, par son contenu et par son esprit, l'éducation adapte sa production aux besoins de main-d'oeuvre de l'économie.*

Como verificámos estes pressupostos já haviam sido reconhecidos como fundamentais pela classe política, durante a década de sessenta, influenciando algumas das medidas tomadas em prol da educação. Em relação à situação actual o estudo do G.E.P. (1987; 17-19) baseou-se não só na aplicação do modelo das neces-

QUADRO 21. Estabelecimentos de ensino superior: U. C. P., enfermagem (ensino público) e ensino particular e cooperativo — 1994/95

Distrito	Localidade	E.Pub.- E.S.	U.C.P.	E.Particular e Cooperativo	
		Enferm.		Univ.	Politécnico
Aveiro	S.M.Feira Lourosa	*			ISCIA,IPAM ISVouga ISPAB
Beja		Enf.			U.Mod. ISSS
Braga	Fafe Guimarães V.N.Fam.	Enf.	U.C.P.		ESEFESTF ESAP
Bragança	Chaves Mac.Cavaleiros	Enf.		U.Lus.	ISLA ESEJPN, ESEnf,JPN
C. Bra.	Fundão	Enf.			ISHT, ISMAG ISMAG
Coimb.	F.Foz	Enf. (1)	U.C.P.	U.Int.	ETAC,ISBB, ISSC
Évora		Enf.			
Faro	Portimão	Enf.			ISHT, ISMAG,
Guarda		Enf.			ISACE
Leiria	C.Rainha Mar.Grande	Enf.	U.C.P.	U.Aut.	ISLA, ISHT, ISMAG,
Portalegre		Enf.			
Santarém	Entroncamento Torres Novas	Enf.			ISLA, IST ESETN
Setúbal	Almada Monte Caparica	*		U.Mod.	COCITE, ESEJP ISCS
V.Cast.	Ponte Lima	Enf.			IEES
Vila Real	Chaves	Enf.	U.C.P.		ISPI
Viseu	Lamego	Enf.	U.C.P.		ESEJP ISPP
Angra Heroísmo	Enf.				
Ponta Delgada	Enf.				
Funchal		Enf.	U.C.P.		ESEnf.S.J. Cluny,ISAL

in: Dep. Ensino Superior-ME; 1995 (Estatísticas)

Nota: 1. Esc. Sup. de Enfermagem — Bissaia Barreto; Dr. Ângelo da Fonseca; Tecnologia da Saúde de Coimbra

sidades de mão de obra mas ainda noutros modelos de simulação com o objectivo de determinar, com maior rigor, as necessidades de pessoal especializado em Portugal nos próximos anos. Sem pretendermos ser exaustivos relembramos alguns dos restantes modelos utilizados: o modelo da população activa, o da simulação educacional e o das políticas de mão de obra.

Pela sua actualidade detemo-nos sobre os resultados finais daquele estudo que enumeram um conjunto de desajustamentos entre as qualificações necessárias aos diferentes sectores da economia e as qualificações que uma larga faixa da população possui. No que concerne à mão de obra disponível este trabalho apontava para um largo excedente de cerca de 400 mil pessoas no final do período de projecção (G.E.P.; 1987; 47). Como uma das causas possíveis para esta situação, aponta-se o deficiente funcionamento e estrutura do sistema educativo que nos próximos anos, e de acordo com as taxas previsíveis para o sucesso e abandono, continuará a lançar no mercado de trabalho uma percentagem de jovens sem qualificação e desajustados das necessidades que certamente prevalecerão no início do próximo milénio.

Em complemento estima este documento (G.E.P.; 1987; 48) que ...no ano 2005 as carências mais significativas de mão-de-obra situam-se nos níveis dos a) quadros superiores intermédios, b) quadros médios, c) empregados altamente qualificados e d) trabalhadores manuais altamente qualificados.

Embora relativos ao todo nacional, os resultados alcançados por este estudo indicam a necessidade de uma nova orientação na definição das políticas educativas e de formação sugerindo uma reflexão e participação conjunta das estruturas universitárias e politécnicas com os órgãos regionais e nacionais de planeamento. É o que obriga as universidades a Lei 108/88, de 28 de Setembro: colaborar na formulação pelo Estado, das políticas nacionais de educação, ciência e cultura (artº 4º).

Nestas circunstâncias e não obstante a autonomia que assiste àquelas instituições parece-nos fundamental esta articulação de forma a adequarem os seus cursos às necessidades registadas no mercado nacional. Tal facto permitirá não só a preparação dos quadros necessários ao desenvolvimento económico do país mas ainda prosseguir-se uma taxa razoável de escolarização dos jovens dos 18-24 anos que atinja os 20% nos próximos anos.

Retomando uma vez mais o caso português e tendo presente a actual estrutura do ensino secundário lembramos a sua divisão em cursos de carácter geral, em cursos tecnológicos e em cursos profissionais, separação que permite uma orientação precoce dos alunos por diferentes vias de ensino. Contudo, tendo presente as

perspectivas de mobilidade social que se esperam abrir através de uma escolarização prolongada e do retardamento progressivo da entrada dos jovens no mundo do trabalho é de atender, num futuro próximo, ao designado efeito de onda que levará um número cada vez maior de alunos a procurar o ensino superior e universitário. Esta situação vem de encontro ao pensamento de Gottifredi (1993; 88) quando afirma: ...existe por parte de uma classe média em expansão uma procura crescente por um ensino secundário mais extenso, não excluindo as opções posteriores a esse tipo de ensino. Mesmo assim, sendo previsível, durante os próximos anos, o aumento global da população escolar no ensino secundário e mesmo no terceiro ciclo do ensino básico por via do aumento da esperança de vida escolar, as estatísticas recentes indiciam uma quebra já assinalável no primeiro ciclo do ensino básico: decréscimo de quase 150 milhares de alunos entre 1988/89 e 1994/95 e uma relativa estabilização, embora com grandes oscilações no segundo ciclo do ensino básico.

QUADRO 22. Taxas de escolarização por distrito e por idade (14 aos 17 anos)

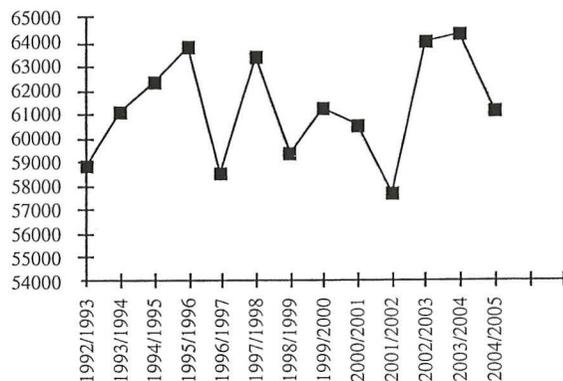
Distritos	Idades			
	14	15	16	17
Aveiro	62.7	55.1	49.3	44.9
Beja	87.4	59.1	76.1	62.6
Braga	58.5	42.8	37.5	28.8
Bragança	72	62	65.1	53.4
C.Branco	84.1	72.3	72.5	76.2
Coimbra	86.6	77.6	76.7	74.4
Évora	82.3	83.1	85	76.2
Faro	93.1	92.5	94.7	74.7
Guarda	84.9	70.2	70.1	72.7
Leiria	72.5	63.9	56	51.3
Lisboa	85.6	90.4	90.6	79.7
Portalegre	93.9	74.1	66.5	58.3
Porto	66.8	59.8	55.1	47.4
Santarém	76.9	54.3	44.6	34.5
Setúbal	85.8	84.6	83.8	70.5
V.Castelo	61.5	49	46.9	38.9
Vila Real	75.9	52.3	47	45.6
Viseu	64.9	52.5	47.1	40.7

in: DGES-ME; 1993

Este mesmo fenómeno é igualmente sugerido através de um indicador de escolarização — a taxa de escolarização do grupo etário 14-17 anos — registado nos últimos anos da década de oitenta. Os valores relativos aos diferentes distritos do continente alertam-nos para os efeitos regionais da *pressão demográfica* exercida sobre o subsistema do ensino superior (QUADRO 22).

Tendo embora consciência da alteração rápida de alguns destes indicadores, eles poderão ajudar-nos a compreender a evolução previsível da procura do ensino superior bem como as dinâmicas sociais que lhe andam associadas. Recorremos para o efeito, aos dados globais apresentados por Gago (1994; 45) que estimam uma oscilação da procura da população no ensino superior daqui até ao final da presente década (FIGURA 8).

FIGURA 8. Prováveis candidaturas ao ensino superior



in: Gago(coord); 1994

A apreciação destes valores parece-nos absolutamente relevante não só para efeitos de ajustamento da própria rede mas também para fundamentar algumas das decisões políticas e estratégicas de fundo que requiere o nosso sistema educativo. Como se reconhe no Memorando (DGES; 1992; 48): *não se desconhece que perdeu credibilidade a lógica de planeamento em função da necessidade de recursos humanos identificados; mas, mesmo assim, continuam a representar um referencial importante a curto e médio prazo.* Para tanto, sugere este documento: i) a elaboração de cenários de necessidades de âmbito regional e nacional, a curto e médio prazo; ii) a garantia de coordenação entre soluções formativas oferecidas pelas instituições do ensino superior, nos respectivos âmbitos geográficos.

Como se vê, trata-se de um desafio difícil de conseguir se tivermos em conta não só o nível de desenvolvimento do nosso país mas também as características do espaço europeu onde nos integramos e a mobilidade da sua população. Este tipo de reflexão não pode, por isso, ser considerado à margem da nova realidade social que acompanha os sistemas educativos dos países que fazem parte da União Europeia em consequência não só das reformas em curso, mas igualmente das condições sociais dominantes, do mercado de emprego e da própria mobilidade registada entre os estudantes do ensino superior nos diversos países comunitários.

Acresce a este fenómeno o facto de não podermos ficar indiferentes às quebras de natalidade registadas após o *baby-boom* dos anos cinquenta nem à estrutura etária dos diversos países que actualmente compõem o *mosaico europeu*, onde habita um número cada vez menor de habitantes pertencentes ao grupo etário dos mais jovens (QUADRO 23).

QUADRO 23. Estrutura por idades da população — 1990 (% da população total)

	<15 anos		15-64 anos		>65 anos	
	1960	1990	1960	1990	1960	1990
Alemanha	21.3	14.9	67.8	69.7	10.9	15.4
Bélgica	23.5	18.1	64.5	67	12	14.9
Dinamarca	25.2	17.1	64.2	67.4	10.6	15.6
Espanha	27.3	19.7	64.5	66.9	8.2	13.4
França	26.4	20	62	65.8	11.6	14.1
Grécia	26.1	19.8	65.8	66.5	8.1	13.7
Holanda	30	17.6	61	69.1	9	13.3
Itália	23.4	15	67.6	69.8	9	15.3
Irlanda	30.5	27.3	58.6	61.3	10.9	11.4
Luxemburgo	21.4	17.1	67.8	69.5	10.8	13.4
Reino-Unido	23.3	19	65	65.3	11.7	15.7
Portugal	29	20.9	62.9	65.9	8.1	13.1

in: O.C.D.E.; 1992

A conjugação destes fenómenos imporá, certamente, uma nova reestruturação da tipologia dos estabelecimentos escolares e da própria rede sugerindo por sua vez uma alteração significativa dos papéis dos professores, da organização dos tempos lectivos e das matérias a leccionar no âmbito do ensino superior. Note-se que

o decréscimo do número de alunos, não fora as reduções orçamentais e a falta de uma maior autonomia na organização/gestão do trabalho escolar, poderia ser favorável para o funcionamento de turmas mais reduzidas e para uma articulação mais estreita entre as actividades escolares e a própria comunidade.

Perante estes novos cenários haverá certamente necessidade de repensar a duração dos ciclos de estudos bem como os próprios planos curriculares que deverão promover não só aquisição de novos conhecimentos científicos mas também, para aqueles que se destinam ao ensino, a aprendizagem de práticas profissionais que privilegiem a formação centrada na própria escola e orientada para os interesses da população discente.

De acordo com Gago (1994; 344), a *mudança dos modelos organizativos e pedagógicos* (por via do aumento da procura social e da difusão dos conhecimentos e experiências inovadoras de formação superior) e o *aparecimento de novos partenariados de formação* (em consequência das recomendações e programas internacionais, por necessidades de sobrevivência das Universidades) constituem dois dos *vectores dominantes* que irão marcar as ofertas de formação no futuro, principalmente ao nível dos cursos de pós-graduação. Note-se que no presente a oferta de cursos desta natureza, da responsabilidade das Universidades, abarca pouco mais de meio milhar de cursos oferecidos pelas instituições públicas e menos de três dezenas oferecidos pelas universidades privadas. Independentemente destes cursos Gago (1994) assinala pouco mais de meia centena de outros cursos de pós-graduação, principalmente na área das ciências sociais e humanas, que foram leccionados nos últimos anos em diversas instituições de ensino superior. Para o ano de 1993/94 os elementos que recolhemos junto do Departamento do Ensino Superior (cf: D.E.S.; 1995), dão-nos conta da frequência de pouco mais de sete milhares de alunos em cursos desta natureza (cf: QUADRO 14).

Pelo que anteriormente apreciámos, somos obrigados a concluir da relevância deste subsistema de ensino na formação dos recursos humanos e na modernização e desenvolvimento da nossa sociedade. Estes atributos constituem, portanto, mais um desafio que se coloca ao ensino superior no seu conjunto, exigindo um grande envolvimento e participação de todos os agentes educativos e dos parceiros sociais interessados no futuro da educação do nosso país. Por outro lado chama-nos a atenção para o seu papel como promotor das mudanças sociais que reclamamos na transição para o próximo milénio.

A este respeito, parece-nos ainda de assinalar que o diálogo inter-institucional que advogamos não se deve apenas confinar aos membros de uma mesma comunidade mas deverá estender-se para além desta de forma a abarcar os sectores em-

pregadores e as instituições formadoras sediadas num mesmo território educativo. Neste contexto, será necessário que as instituições de ensino superior venham a promover a sua aproximação aos sectores diversificados do mercado de trabalho — escolas, empresas, instituições públicas — através não só da realização de projectos em parceria com estas entidades, mas ainda por meio da realização de estágios complementares da formação académica assistidos pela própria escola. Este procedimento tem-se mostrado eficaz na aproximação entre os dois mundos: o universitário/politécnico e o empresarial, permitindo ainda testar a validade e a qualidade da formação recebida através da aceitação que esses diplomados venham a ter no mercado de trabalho. Como o reconhece, no entanto o C.C.E.S./E. (1994; 59) *o sistema escolar está ainda muito distanciado do sistema empresarial. Há toda uma pedagogia de reforma de mentalidades que é preciso desenvolver... A longo prazo, só uma educação para o empreendimento irá permitir que sejam ultrapassadas muitas das dificuldades hoje sentidas, em particular uma certa desconfiança e alheamento que existem no relacionamento entre a comunidade do ensino superior e a comunidade empresarial.*

A resposta a algumas das questões anteriormente expostas, não altera nenhuma das funções quer da universidade — considerada como centro de *criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e tecnologia* (Lei nº 108/88) — quer do próprio politécnico e das escolas superiores — consideradas como *centros de formação cultural e técnica de nível superior* (Lei nº 54/90) — que o integram. Antes, pelo contrário, promove a integração destas organizações na vida da sociedade facilitando o espírito de democratização e participação que devem primar nestas escolas.

Este entendimento leva-nos a supor que a actual procura do ensino e a situação daí resultante em algumas instituições universitárias, a braços com frequências excessivas em alguns dos seus cursos, poderão estar a encaminhá-las para uma *Universidade massificada e despersonalizada* justificando, por conseguinte, uma adequada reestruturação da organização dos seus planos de estudos. Tal facto parece-nos revelador de uma certa anomia social vivida por algumas das nossas instituições universitárias devido ao acréscimo da sua população comprometendo, deste modo, a qualidade do ensino ministrado em alguns dos seus cursos.

6. A reforma do sistema

En définitive, la demande de la société recouvre une triple compétence:

- *une compétence professionnelle qui se situe au confluent de la qualification au sens traditionnel et de la maîtrise d'un certain nombre d'attitudes et de comportements;*
- *une compétence culturelle indispensable pour se mouvoir dans une société confrontée à la mondialisation et au sein de laquelle l'offre de culture n'a jamais été à la fois aussi abondante ni aussi hétérogène;*
- *une compétence civique car la démocratie et les droits de l'homme se construisent et se défendent tous les jours.*

René Monory; 1987

6.1 — A articulação dos saberes

Como já assinalámos um dos problemas fundamentais com que se debatem algumas das instituições universitárias mais antigas, resulta do aumento da sua população e da ausência de meios físicos e humanos para a leccionação, a investigação e o apoio pedagógico aos alunos por forma a atenuar os efeitos da actual pressão discente sobre as estruturas académicas. Tal facto é menos sentido ao nível do ensino superior politécnico ou mesmo de algumas das universidades novas em virtude dos grandes investimentos para aqui canalizados no decurso das últimas décadas.

Acerca do problema da grande densidade de ocupação de algumas daquelas escolas apetece-nos recordar um texto, em tempo subscrito por Cruz (1973; 5) para a Junta Nacional de Educação, intitulado: *Projecto de Reforma do Ensino Superior* onde se fala do perigo de *degradação e secundarização* a que se encontram expostas as instituições de ensino superior, ...*envolvidas pelos assédio das massas*. Como solução remediável preconizava este autor a *desmassificação da Universidade* através da ...*estruturação duma ampla rede de estabelecimentos de ensino pós-secundário que conceda uma gama de diplomas profissionais tão variada, pelos menos, como a das diferentes licenciaturas universitárias*.

Note-se que a criação de um ciclo superior de curta duração foi sugerido nos anos sessenta e setenta no seio dos países da O.C.D.E. como uma alternativa possível à desmassificação da universidade por forma a garantir a continuidade do ensino de elite e a colocação de vastas clientelas noutros estabelecimentos mais vocacionados para a formação de quadros de nível médio. Nestas circunstâncias o reforço deste tipo de ensino permitiria, fundamentalmente, esbater os efeitos da já sentida *massificação universitária* salvaguardando os interesses e os objectivos destas instituições relacionados com a investigação, a docência especializada e a prestação de serviços à comunidade. Estas as razões que induziram as reformas introduzidas no ensino pós-secundário em Portugal durante os anos setenta e que passaremos a recordar na sua essência.

Embora não tendo em mente discutir a organização nem a estrutura actual no que respeita ao nível do ensino básico e secundário, temos de reconhecer que o percurso escolar dos alunos no sistema educativo português se processa de forma pouco articulada e coerente, principalmente ao nível dos anos terminais do secundário e na sua passagem para o ensino superior. Com efeito e sem trazer à colação a forma como se concretiza o acesso a este nível de ensino lembramos que essa transição é marcada por uma grande descontinuidade entre os diversos ciclos gerando situações conflituosas das quais só resultam prejuízos quer para os alunos quer para as escolas superiores.

De acordo com o que anteriormente referimos e se tivermos em conta o progressivo aumento do período de escolaridade obrigatória e a criação de vias diferenciadas que possibilitam o encaminhamento dos alunos para o ensino universitário, para o ensino politécnico ou tão sómente para o mundo do trabalho, tal reforça o interesse de se estudarem novas formas de organização que favoreçam uma maior articulação entre eles. Daqui resulta a necessidade já sentida por algumas instituições universitárias da criação de *ciclos iniciais de estudos* englobando as cadeiras básicas e fundamentais que garantam uma sólida formação de base, do ponto de vista científico e metodológico, seguida de um *ciclo complementar* de feição mais especializada — *de iniciação científica dos estudantes*, como defendeu O. Ribeiro (1970; 172) — consoante a natureza e a essência dos respectivos cursos.

Não deixamos de evocar uma vez mais o pensamento de Lloyd Braga (1991) ao constatar que tendo o primeiro grau do ensino superior deixado de ser selectivo ... *o seu curriculum deve estar programado para que a maioria dos seus alunos adquira esse grau num intervalo de tempo pré-estabelecido*. O que verificamos, porém, é uma lacuna bastante acentuada ao nível da articulação dos saberes e das aprendizagens entre o ensino secundário e o ensino superior. Daí o parecer-nos que essa iniciativa deveria passar

pela co-responsabilização das instituições do ensino superior na elaboração dos programas e no acompanhamento desses cursos por forma a permitir uma maior sequência lógica e funcional entre estes dois níveis de ensino.

Recordemos que o despacho ministerial nº 198/80 de 26 de Junho ao determinar os objectivos da via de ensino do 12º ano de escolaridade refere que este deve não só *estimular atitudes de reflexão*, mas ainda *promover o aperfeiçoamento dos métodos de trabalho individual e de grupo, estimulando hábitos de pesquisa científica e proporcionar a consolidação e o reforço da formação geral e específica ...tendo em vista o prosseguimento de estudos no ensino superior universitário e politécnico*.

Note-se que o novo modelo de ensino secundário, divulgado a partir de 1993/94, divide-se em cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos (CSPOPE) ou cursos de carácter geral e em cursos predominantemente orientados para a vida activa ou cursos tecnológicos (CT). Estes últimos conferem um certificado de qualificação profissional de nível III viabilizando, embora, o prosseguimento de estudos no ensino superior.

Este o cenário actual no quadro de uma escolaridade obrigatória de 9 anos uma vez que ao proceder-se futuramente ao seu alargamento por inclusão de pelo menos um ano de educação pré-escolar, torna-se imprescindível que se reequacionem alguns aspectos relativos à sua organização e estrutura e ao modo de funcionamento dos diversos ciclos que o compõem.

Tal como se verifica noutros países, o fosso entre estes dois níveis de ensino, o secundário e o universitário, é reconhecido por um estudo da O.C.D.E. (1984; 115) no qual se afirma que *o primeiro procura conservar a qualidade do ensino e desenvolver a investigação; o segundo gerir mais eficazmente as escolas e criar condições de formação profissional para todos os jovens portugueses*. Nestas circunstâncias, a articulação oportuna e necessária, dos programas leccionados no ano terminal do ensino secundário com as matérias dos anos propedêuticos do ensino superior parece-nos imprescindível podendo contribuir, de forma decisiva, para atenuar os indicadores de insucesso que grassam em tantos cursos e instituições universitárias.

Não escondemos também as nossas preocupações face aos problemas que actualmente se colocam quanto ao modelo de acesso ao ensino superior e à questões que tem gerado. Parece-nos no entanto que qualquer instituição de ensino superior deve certificar-se, à entrada, do limiar de conhecimentos e aptidões que assegurem o sucesso académico da sua população discente. Nestas circunstâncias a matrícula no ensino superior deverá ter como *bitola* um determinado nível de co-

nhcimentos e aptidões reveladas pelos alunos em provas de selecção e orientação não podendo ser condicionada pela *rasoira* oficial determinada por um concurso nacional de acesso e pelo respectivo regime de *numerus clausus*.

Relembramos que as barreiras estabelecidas por este regime de admissão à entrada neste subsistema, embora justificado por razões de saturação já enunciadas, não deixa de ser incongruente se atendermos a que todo o ensino pré-universitário deixou de ter um carácter meramente espontâneo, ditado pelos interesses dos alunos e/ou dos seus familiares, para ser induzido pelo processo de democratização da própria sociedade. Esta nova realidade não deixa de pôr em causa o *modelo burocrático* de admissão, actualmente em vigor, sugerindo a sua melhoria por forma a reduzir os estrangulamentos e as disfunções que pairam sobre muitas instituições resultantes do *iletrismo* funcional da sua população, causa de desperdícios e de perdas que se registam em diversos níveis deste sistema.

A este respeito evocamos, mais uma vez, os escritos de outros autores. O primeiro, elaborado por Lloyd Braga em 1991 (Introdução) vem a propósito da actual massificação do ensino superior verificado depois da II guerra mundial e refere o seguinte: *...o acréscimo de encargos que esta evolução originou, passaram a constituir motivo de grande preocupação, tanto para as instituições que ministram esse ensino, como para as que o financiam. As primeiras lutando pela qualidade do ensino, da investigação e dos alunos que formam, não conseguem baixar os custos, sempre crescentes, por aluno matriculado. As segundas, em especial os governos, têm cada vez mais dificuldade em canalizar recursos para esse tipo de ensino, cujos encargos, crescendo em flecha, passaram a representar uma fatia importante dos orçamentos gerais do Estado.*

O segundo trabalho, de autoria de Cid e Abreu (1993) aponta as principais dificuldades sentidas pelo ensino superior neste desafio imposto pela dinâmica resultante da ampla diversificação e alargamento da sua rede, com reflexos evidentes na qualidade da oferta e do funcionamento do próprio subsistema. Transcrevemos alguns dos entraves inventariados por Cid e Abreu (1993; 28):

- aumento da frequência do ensino superior público sem ser devidamente acompanhado, em todos os seus aspectos, *da disponibilidade de instalações, equipamentos e pessoal docente;*
- alargamento da rede de instituições privadas, causando não só os efeitos anteriores mas ainda o surgimento *de problemas relacionados com o reconhecimento oficial da qualidade dos cursos oferecidos;*
- *desequilíbrio da oferta de cursos no ensino superior privado, que se traduz num desequilíbrio global da oferta do ensino superior;*

- *dificuldade na vertente da investigação ligada ao ensino superior por falta de recursos financeiros e humanos;*
- *escassez de pessoal técnico especializado;*

Este tipo de reflexão não pode deixar de evocar a existência de outros estudos relacionados com o ensino superior em Portugal que apontam, no seu conjunto, para a importância estratégica que lhe é atribuída em termos de promoção social e de desenvolvimento do território e das suas actividades.

Relembramos, a propósito, o trabalho de Mariano Gago (1993) que apontando como linha de rumo *conseguir o melhor ensino superior para o maior número com o objectivo de responder à crescente procura do Ensino Superior e estimular novos segmentos de procura; garantir qualidade e pertinência não só ao Ensino Superior como às políticas e instrumentos de intervenção que lhe dizem respeito,* enumera um conjunto de linhas de orientação com vista ao seu desenvolvimento futuro. De forma global as propostas referidas neste documento realçam não só a necessidade da valorização e de afirmação nacional e internacional do ensino superior e da investigação científica levada a cabo por este subsistema, mas ainda a necessidade de se repensarem alguns dos modelos relativos quer à sua organização interna quer à sua articulação com o ensino secundário.

Sem desmerecer quaisquer das propostas apresentadas por este autor parecem-nos igualmente útil recordar que o desenvolvimento do ensino superior em Portugal, nomeadamente o ensino universitário, não deixará de ser considerado como um sector vital para a evolução da própria economia e sociedade devendo, por isso, ser objecto de apreciação e de avaliação crítica da comunidade nacional. Só assim, as opções em curso relativas à sua expansão e valorização crescentes serão compreendidas pela sociedade a braços com problemas de ordem económica, como o desemprego; de ordem social resultantes do acréscimo de idosos, de pensionistas e reformados, e de ordem cultural derivados do analfabetismo real e funcional e da quebra de valores e da solidariedade que outrora cimentavam as próprias comunidades. Parece-nos que a exigência de investimentos nestes domínios obriga a repensar, a curto prazo, os investimentos em alguns dos subsistemas educativos se estes não tiverem em conta os interesses gerais da sociedade portuguesa mas tão só o de algumas das suas élites.

Sobre este mesmo assunto parecem-nos pertinentes as afirmações de Carin Berg, Director da CEPES/UNESCO (Roménia): *les professeurs/ chercheurs doivent non seulement contribuer au changement de tout un système mais ils doivent aussi faire évoluer les méthodes, influencer les attitudes, en tenant compte des exigences des nouveaux phénomènes tels que*

l'université de masse, les nouvelles technologies, la participation aux décisions des étudiants... (ADMES; 1992; 14; 1º vol.). Seria obviamente vantajoso que neste jogo de atribuição de responsabilidades e competências as instituições mais idóneas e o seu corpo docente e investigador fosse solicitado a pronunciar-se por forma a dar maior credibilidade a algumas soluções com as quais diariamente contactamos.

Do mesmo documento (ADMES; 1992; 42; 1º vol.) e a propósito da existência do desenvolvimento de novos modelos pedagógicos no ensino superior, Gilles Ferry sintetiza os traços gerais do modelo tradicional — infelizmente ainda bastante generalizado entre nós — confrontando-o com a emergência de um novo modelo baseado na inovação e nas práticas de formação de adultos. No que concerne àquele modelo tradicional, diz-nos Ferry: *pour diverses raisons le modèle ne convient plus: les savoirs et les savoir-faire tendent à s'organiser en fonction des finalités professionnelles, le rapport enseignant-étudiant n'est plus de type maître-disciple mais de type partenariat, les universités et les écoles s'ouvrent sur les entreprises, les "nouveaux étudiants" ont rarement un projet personnel, ils apparaissent très dépendants des adultes, ils ont besoin de soutien, d'appuis, d'orientation.*

De acordo com o mesmo autor (cf: ADMES; 1992; 42; 1º vol.) e sendo embora difícil de desenvolver no nosso país dada a enorme expansão e constrangimentos registados, nomeadamente no ensino superior universitário, o chamado modelo racional assenta num conjunto de inovações que privilegiam, para além do reforço da aprendizagem das línguas estrangeiras, ...*l'élaboration d'un "projet personnel de formation", la pratique du tutorat, l'alternance du travail en amphî et du travail par petits groupes...*, *l'année de transition entre le secondaire et la 1ère année universitaire, la démarche "qualité", l'évaluation formative, l'idée d'un observatoire permanent des démarches pédagogiques.* Estas são um conjunto de sugestões certamente muito úteis para quem tiver a responsabilidade (e os meios) de gerir estas novas organizações sociais.

Da mesma forma constituem uma das vias possíveis de promover o acréscimo de eficácia do nosso sistema educativo transformando-o cada vez num sistema em equilíbrio e não num sistema em desperdício (cf: Arroteia; 1994; 30) como lamentavelmente ainda hoje se configura em muitos dos seus aspectos de funcionamento.

6.2 — Questões de política educativa

Como acabámos de verificar as questões anteriormente abordadas mostram ser imperioso repensar o modo de funcionamento do subsistema de ensino superior, universitário e politécnico, articulando-o com os demais sistemas sociais por

forma a favorecer a sua capacidade de resposta às expectativas, aos desafios e às necessidades da sociedade em que vivemos. Do mesmo modo tais modificações deverão justificar-se como resultado do processo de reestruturação do tecido produtivo e da valorização crescente da investigação como esteio desse processo.

A este respeito, evocamos dois textos que equacionam, em momentos diferentes, a pertinência desta questão. De O. Ribeiro (1970; 182) transcrevemos o seguinte: *a Universidade e a investigação são necessariamente criadoras de riqueza. Constituem, quando bem orientadas, aquilo a que os economistas chamam um investimento reprodutivo.* Por sua vez o Memorando (DGES; 1991; 5) preconiza: *o produto dos sistemas de educação e de formação (incluindo em especial o ensino superior), em termos quantitativos e qualitativos de qualificação a todos os níveis, é o primeiro factor determinante da produtividade industrial de um país e, conseqüentemente, da sua competitividade.*

Na mesma linha de pensamento não devemos ainda esquecer a participação cada vez maior deste subsistema na cooperação trans-europeia defendida pela União Europeia que considera este tipo de acções *de importância estratégica para a Comunidade, à luz da concretização do Mercado interno, do movimento rumo à união política e dos desafios globais que a economia europeia tem de dar resposta* (Memorando; 1991 — Préambulo).

Que a reforma das políticas educativas, onde se inscreve a melhoria do ensino superior, constitui uma peça vital para o desenvolvimento das sociedades não parece levantar suspeitas. É o que defende também Ambrósio (1992; 10) quando afirma: *as Políticas Educativas são hoje um factor de mudança, de desenvolvimento das sociedades, pelo papel charneira que a Educação ocupa, enquanto sistema social.* Por isso, *decidir em Educação é, fundamentalmente, decidir em função de estratégias e modelos de desenvolvimento assumidos pelas comunidades que construíram os seus Sistemas Educativos.*

Pelas razões anteriormente expostas parece-nos pertinente a necessidade de se promover a melhoria global de funcionamento deste sistema quer pela reorganização curricular e dos tempos lectivos, quer pela introdução de novas formas de comunicação pedagógica e pelo reforço no investimento da formação pedagógica e científica dos seus quadros. Da mesma forma se torna inevitável a melhoria e valorização do seu estatuto social. Recorde-se que a emergência de um novo *racionalismo técnico* de cariz Taylorista inspirado na organização científica do trabalho e na eficácia do trabalho industrial parece constituir um dos temas de referência para justificar o protelamento de algumas medidas decisivas para a valorização do estatuto do ensino superior, nomeadamente do ensino universitário.

Esta situação traz novamente à colação alguns dos princípios divulgados há duas ou mais décadas atrás e que postulavam o investimento na educação como o factor primordial do desenvolvimento económico e social. A realidade presente não deixa, contudo, de evocar a validade desses pressupostos sugerindo, no entanto, um maior cuidado na sua leitura e aplicação. Mesmo assim, a necessidade de uma valorização acrescida dos recursos humanos e a vivência de uma nova era, marcada por uma grande competitividade e excelência de qualificações profissionais, levamos a considerar como perfeitamente obsoletos e totalmente ultrapassados determinados conceitos de gestão dos recursos educativos que esquecem o papel relevante desempenhado pelos seus quadros docentes e investigadores.

A mesma constatação é ainda reforçada se tivermos em conta a necessidade de se introduzirem mudanças de estratégias que favoreçam *uma nova relação entre o ensino superior e a vida económica* e uma formação mais adequada da população activa. É o que preconiza uma vez mais o Memorando (C.C.E.; 1991; 6) que defende igualmente ... *um relacionamento que tenha em maior conta a mutação da procura de qualificações por parte dos sistemas económicos, um relacionamento que sublinhe a flexibilidade das formas de ministrar o ensino e a formação bem como dos processos de aquisição de qualificações, um relacionamento, que se caracterize, em suma, por um maior empenho de todas as partes na educação e na formação contínua e recorrentes.*

No que a Portugal diz respeito já anteriormente verificámos que a evolução esboçada pelo crescimento demográfico dos seus habitantes tenderá a condicionar, dentro de uma ou mais décadas, a entrada de novos habitantes neste subsistema. A mesma tendência ocorre, igualmente, nos restantes países da Europa Comunitária (QUADRO 24) donde se justifica o repensar dos modelos de formação em vigor de forma a esbater eventuais conflitos que possam surgir decorrentes da *necessidade de um novo relacionamento entre o estudo e o trabalho* (C.C.E.; 1991; 6).

Mesmo assim e não obstante os novos programas de formação que estas instituições têm de preparar com vista à actualização dos seus diplomados, através da formação contínua e especializada, o certo é que nos veremos confrontados, num futuro próximo, com a necessidade de definir com mais rigor, o perfil (ou perfis) de alguns dos quadros e técnicos superiores do país a quem caberá a responsabilidade de gerir as empresas e os serviços que irão animar o espaço económico nacional, cada vez mais interdependente nas suas relações internacionais. Tal obrigará a repensar a lógica do modelo de formação do ensino superior garantindo uma articulação mais perfeita entre a formação inicial e a formação permanente adaptando-as a certas exigências formuladas pelo Tratado da União Europeia.

QUADRO 24. População dos 20 aos 24 anos de idade nos estados-membros da U.E. (1988 = 100)

	1980	1988	1995	2000	2010	2020
Alemanha	85.5	100	62	56	63	53
Bélgica	101.7	100	85	77	74	65
Dinamarca	88.2	100	88	78	69	75
Espanha	89.5	100	99	93	75	80
França	98.3	100	98	85	86	83
Grécia	91.3	100	92	93	+	+
Holanda	93.8	100	89	74	77	82
Itália	83.3	100	91	76	58	58
Irlanda	98	100	92	95	82	74
Luxemburgo	99.3	100	81	77	81	76
Reino Unido	85.7	100	83	73	82	86
Portugal	95.6	100	102	95	+	+

in: C.C.E. Anexo; 1991

No que aos quadros docentes diz respeito e não obstante as vicissitudes por que têm passado, nos últimos anos, os sistemas de formação nomeadamente os sistemas de formação de professores, não deixamos de notar a necessidade de se garantir uma sólida formação de base aos agentes de ensino ao nível não só da formação inicial mas também da formação contínua. Nestas circunstâncias, parece-nos oportuno o envolvimento das instituições universitárias e das restantes escolas superiores com experiência na formação de professores, em projectos de investigação e de investigação-acção (de natureza científica e pedagógica) com estabelecimentos de outros níveis de ensino tal como tem vindo a suceder, num passado recente, através da colaboração com os *Centros de Formação das Associações de Escolas*.

Dadas as virtualidades deste modelo e os resultados já alcançados em diversos casos, parece-nos que estes Centros poderão vir a desempenhar, num futuro próximo, um papel relevante no processo de formação contínua de professores ao mesmo tempo que permitirão, se associados àquelas instituições de ensino, tornarem-se parceiros privilegiados no aprofundamento de novos modelos e processos de formação inicial dos jovens diplomados.

Não será descabido recordar o que o referido Tratado da U.E., no seu capítulo III — dedicado à educação, formação profissional e à juventude — (artº 126) estipula:

1. A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística.
2. A acção da Comunidade tem por objectivo:
 - desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-membros;
 - incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores, nomeadamente através do incentivo ao reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo;
 - promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino;
 - desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas educativos dos estados-membros;
 - incentivar o desenvolvimento do intercâmbio de jovens e animadores sócio-educativos;
 - estimular o desenvolvimento da educação à distância.

Já reconhecemos que uma das funções primordiais do ensino superior é a sua capacidade de promover uma formação especializada numa determinada área ou domínio científico e proporcionar ao aluno os conhecimentos, o sentido crítico e a capacidade de trabalho que favoreçam o exercício de uma actividade profissional. Esta perspectiva sugere no entanto, que as escolas superiores, departamentos e faculdades, estejam preparados para o exercício de tais funções dispondo não só de um corpo docente habilitado e exigente do ponto de vista profissional, mas ainda de infraestruturas adequadas que apoiem, no dia a dia, a docência e as actividades de pesquisa realizadas no seu interior.

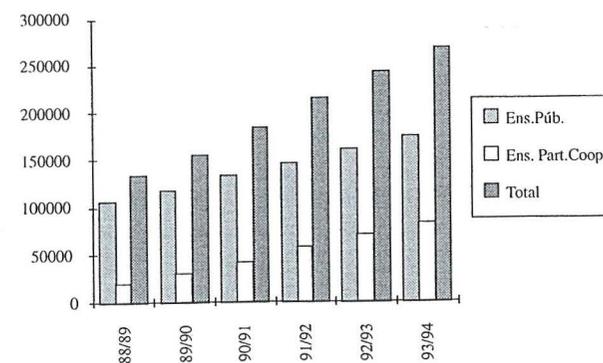
Para tanto será necessário promover a coesão e a solidariedade entre as diversas equipas docentes e de investigadores de forma a facilitar a construção e a criação de novos conhecimentos. Como nos recorda Ribeiro (1964; 36), *uma Universidade que se limita a reproduzir doutrinas alheias, cujos professores não investiguem, que não suscite vocações científicas entre os alunos, atraiçoa a sua missão. Mais ainda. Uma Universidade imobilizada na esterilidade científica, que não acompanhe e não participe da renovação constante dos factos e dos conceitos, não assegura o progresso dos recursos técnicos do país, imobilizados numa imobilização rotineira.* Tomando como referência esta citação entendemos que as comunidades universitárias, porque radicadas na defesa de interesses comuns e em solidariedade(s) institucional(ais) só se poderão consolidar se existir, no seu seio, uma verdadeira *divisão do trabalho social* que garanta a perenidade e continuidade desta instituição.

Como nos recorda Habermas (1993; 36), *a Universidade deixa de constituir uma totalidade a partir do momento em que os laços que consolidam a sua consciência corporativa se desintegram*, pelo que se torna necessário reforçar os laços e a coesão entre os seus membros. Só assim se constituem verdadeiras escolas que através do trabalho realizado podem consolidar a formação do seu corpo docente e desenvolver o espírito crítico dos seus alunos por forma a garantir-se uma nova construção de saberes assentes numa consistente formação científica de base, na cooperação e na solidariedade institucional.

As observações anteriores não deixam de nos questionar sobre o verdadeiro interesse de projectos pedagógicos e científicos de certas escolas que abrem as suas portas sem que se tenha acautelado os interesses dos alunos (mas tão só os de alguns alunos), e os dos professores (mas tão só os de alguns professores...). Em alguns casos, porém, tratam-se de experiências inovadoras denotando um forte espírito de iniciativa muitas vezes corolário do esforço desenvolvido pelo poder local e correspondido pelos interesses dos alunos e da comunidade.

A análise de alguns quadros precedentes deu-nos uma ideia da distribuição actual da população escolar por regiões evocando, ao mesmo tempo, o aumento surpreendente do número de inscrições no ensino superior privado o qual apenas entre 1987/88 e 1991/92 aumentou em 250% contra 40% no Sector público (FIGURA 9).

Figura 9. Evolução da população escolar no ensino superior

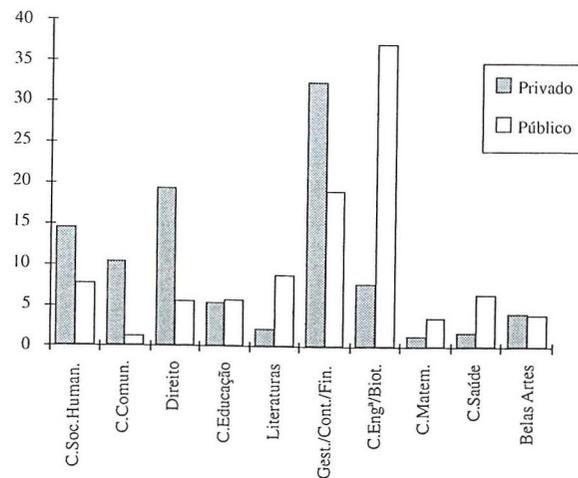


Note-se contudo que a criação de cursos e sobretudo de instituições universitárias de natureza privada e/ou cooperativa, garantida pela Constituição da Repúbli-

ca Portuguesa (artº 43), é assegurada como expressão do direito de aprender e ensinar constitucionalmente consagrado. Contudo, como o refere o Documento Preparatório do Relatório Final do *Memorando sobre o ensino Superior na Comunidade Europeia* (cf. D.G.E.S.; 31) a situação do Ensino Superior Privado aparece-nos distorcida e gravosa devido à oferta de numerosos cursos em relação aos quais o mercado se encontra já saturado. Entre outras razões a sua existência pode ser justificada pela simples razão de que *não exigem investimentos significativos em equipamento e apresentam baixos custos de funcionamento: gestão, história, filosofia, informática para a gestão, direito, etc., ignorando-se, totalmente, o ensino das tecnologias.*

A análise da FIGURA 10 mostra a desproporção entre a frequência dos alunos no ensino superior público e privado no que concerne aos cursos de Humanidades e Científico-Tecnológicos. Em relação ao funcionamento global deste subsistema, somos obrigados a acreditar que a avaliação global das instituições universitárias, promovida oficialmente, virá a garantir a melhoria do funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior, e não só os de natureza pública ou privada, cada vez mais procurados por uma população escolar ávida da melhoria do seu estatuto social e aquisição de uma nova formação profissional.

Figura 10. Ensino Superior — nº de alunos por domínios de estudo



in: Crespo, 1993

O interesse num melhor funcionamento das instituições universitárias está garantida pela Lei 108/88 — mais vulgarmente conhecida por *Lei de Autonomia das Universidades* — que acabou por lhes conceder a possibilidade de se organizarem internamente no respeito pela democraticidade e participação. Reconhece este documento serem as universidades *centros de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, que, através da articulação do estudo, da docência e da investigação, se integram na vida da sociedade* (artº 1º). Além de favorecerem a criação científica, cultural e tecnológica devem igualmente *assegurar a pluralidade e livre expressão de orientações e opiniões* bem como a participação de todos os corpos universitários na vida académica fomentando a gestão democrática (artº 2º).

Segundo a mesma Lei é atribuída às universidades portuguesas autonomia *estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar* (artº 3), prescrevendo-se igualmente os princípios de financiamento e os meios necessários ao exercício da autonomia. Esta será garantida pelo exercício dos diversos órgãos de governo: assembleia da universidade, reitor, senado universitário e conselho administrativo.

Será de esperar que na esteira deste documento se venha a proceder a uma reflexão detalhada que permita aprofundar o significado de alguns indicadores e rácios de funcionamento e promover uma racionalização mais consensual dos recursos humanos e das despesas efectuadas por estas instituições.

Naturalmente que da melhoria global do seu funcionamento dependerá o devir da instituição universitária portuguesa a qual deverá requerer uma atenção muito especial dos seus responsáveis de modo a garantir, à semelhança do que acontece com os demais sistemas sociais, as transformações necessárias por forma a que *mantendo as linhas fundamentais de orientação, introduzam as mudanças requeridas pelo evoluir da sociedade* (Crespo; 1993; 213).

7. Nota final

Si c'était à refaire, je recommencerais par l'éducation

Jean Monnet

Difícil se torna num trabalho desta natureza realçar, em geito de conclusão, as ideias mestras apresentadas e defendidas nas páginas precedentes. Não podemos, no entanto, ficar indiferentes a algumas delas. Retomemos o seu significado.

A universidade em Portugal constitui uma das mais antigas e prestigiadas instituições culturais e de ensino cuja evolução foi acompanhada pela abertura gradual da sociedade portuguesa, ao mundo e a si própria, não deixando de reflectir, como símbolo de um importante subsistema social, as vicissitudes experimentadas pelos restantes sistemas sociais. Assim numa sociedade estratificada como a nossa, o ensino superior no seu conjunto e o universitário em particular, tem constituído um dos meios privilegiados de *capilaridade social*, mau grado ser já reconhecido em alguns países que a abertura do sistema nem sempre facilitou a mobilidade social ascendente dos alunos dotados de menor herança cultural.

Como demos a conhecer o desenvolvimento e a expansão deste subsistema ficou marcado pelas diversas etapas do pensamento científico universal, traduzindo-se esse facto na abertura de novos cursos e escolas, bem como na sua democratização, o que gradualmente superou o peso e a tradição dos centros universitários tradicionais. Estes novos centros do saber e de investigação abriram-se gradualmente às actividades do meio envolvente, sendo hoje reconhecida a importância da associação escola-empresa e a sua ampla participação em projectos da comunidade.

A expansão recente do ensino superior português, nomeadamente do ensino universitário, favorecida pela integração de Portugal na União Europeia, não deixa de constituir um motivo de reflexão sobre o devir e a natureza deste tipo de ensino. Deixando de ser um ensino de *élites* não pode, mesmo assim, sofrer os efeitos de uma massificação excessiva, a menos que seja objecto de uma profunda e séria (re)estruturação. Daí que, como o reconhece a O.C.D.E. (1993; 144), as questões principais que hoje em dia se põem ao ensino superior dizem respeito não só ao seu dimensionamento mas também à sua capacidade de resposta ao crescimento e às necessidades da sociedade.

Nestas circunstâncias, o futuro deste sistema social, pela natureza das suas opções e expectativas que a sociedade lhe atribui, requer um empenho acrescido de todos os seus actores de forma a permitir que essa evolução corresponda, de facto, às necessidades futuras da sociedade portuguesa. Com efeito, como assinalaram Braga e Grilo (1981; 233) *o ensino superior perdeu em quase toda a Europa o seu carácter elitista e formal, em consequência da necessidade de adaptar o ensino à satisfação das solicitações do "mercado de emprego" e às exigências da realização individual*. Por outro lado torna-se necessário que responda com celeridade e adequação aos vultosos investimentos que a nível do poder central ou dos fundos comunitários, têm sido postos à sua disposição para crescimento e consolidação das suas actividades.

Não renegamos, neste aspecto, o peso de algumas lições do passado no traçar dos novos destinos que hoje em dia se põem a este subsistema de ensino. Nem duvidamos, sequer, do interesse e do esforço que os responsáveis pela gestão das actividades académicas e pedagógicas dispõem no exercício dos seus cargos de modo a garantirem o cumprimento de uma das funções mais relevantes da própria instituição universitária: *pensar e ensinar sempre o real*. Tal facto obriga, mais ainda, a preparar quadros adaptados à mudança tornando-se num espaço de *reflexão e de produção cultural, aberta aos desafios do mundo real e às aspirações das gerações* (Lopes; 1987)

As questões anteriormente enunciadas prendem-se, igualmente, com um conjunto de matérias que tendo sido afluídas nos parágrafos anteriores não deixam de constituir um repositório actual digno de uma mais profunda reflexão. A articulação entre os diversos subsistemas de ensino torna-se hoje um imperativo social e educacional que obriga à tomada de medidas coerentes e eficazes com vista a uma maior equidade e democratização do ensino superior, à sua maior eficácia e resposta às expectativas que a sociedade, no seu conjunto, nele deposita. Como afirma Lesourne (1987; 15), *nous sommes à la veille de graves problèmes de société qui vont se cristalliser autour du système éducatif, car la conjonction des difficultés présentes et des pressions de l'avenir va imposer progressivement des transformations considérables, tant dans la cohérence interne de ce système que dans ses relations avec le reste de la société*.

Compreende-se, desta forma, a necessidade de repensar este subsistema à luz de um novo modelo organizacional e humano que atenda, igualmente, às expectativas e aos interesses da população discente, promovendo a aprendizagem mais de acordo com modelos pedagógicos inovadores que em métodos repetitivos, escolásticos e tradicionais (cultivados durante séculos...), pouco adaptados ao momento em que vivemos. Justifica-se, igualmente, a necessidade de repensar o modo de funcionamento destas organizações sociais à luz de uma nova cultura científica e organizacional, do trabalho de docência e de investigação que privilegie a adop-

ção de um estatuto condigno aos quadros que a integram, que dê garantias de progressão e de mobilidade profissional permitindo assim a partilha equilibrada entre a investigação, a docência, a gestão e as tarefas de serviço à comunidade. Trata-se, em suma, de valorizar a função docente como função produtiva e não meramente consumista como certas correntes de pensamento o fazem crer.

Como nos recorda Amaral (1987) a propósito da instituição universitária, a sua participação junto da comunidade e em projectos de I&D, *na procura de maiores níveis de inovação industrial e de progresso tecnológico* — sem esquecer a importância do *ensino humanístico evidentemente adaptado às necessidades do nosso tempo* (cf. Ribeiro; 1970; 174) — constitui, mesmo assim, uma das linhas de actuação da Universidade no futuro.

Entre os outros desafios que igualmente se colocam a esta velha instituição — a *casa do saber* — recordamos a necessidade da sua participação na *Construção Europeia* cada vez mais necessária dada a convergência de diversos programas interuniversitários e o acréscimo da mobilidade da população estudantil. Por outro lado tendo presente as responsabilidades históricas da sociedade portuguesa, a cooperação com outros países, nomeadamente os de língua e expressão portuguesas, surge como um novo desafio possível de realizar dada a identidade da língua e dos traços culturais que favorecem a aproximação destes povos.

Os mesmos desafios se colocam ao ensino superior politécnico.

Relativamente ao mais antigo *centro de cultura* parece-nos necessário defender, no termo da actual centúria, a construção de uma Universidade nova e renovada, mais democrática, equitativa, participativa, interventora e decisiva para o progresso social e o desenvolvimento de toda a sociedade. Por esta razão nos parece oportuno citar Oakeshott (1993; 34) e recordar que aquela deixará certamente de existir *quando o seu saber tiver degenerado no que agora se designa por investigação, quando o seu ensino se tiver transformado em mera instrução, ... e quando os que vêm para ser ensinados vierem não em busca do seu destino intelectual mas com uma vitalidade tão debilitada ou minguada que apenas desejem que lhes seja dispensada uma utilitária bagagem moral e intelectual, ... desejando somente uma qualificação para ganhar a vida ou um certificado que lhes abra a porta para a exploração do mundo*.

É este, em suma, o modelo de Universidade que não gostaríamos de ver florescer entre nós nos próximos anos uma vez que, como nos recorda Ribeiro (1964; 18-19) *seja qual for o âmbito que se pretenda atribuir à Universidade, sejam quais forem os caminhos que se abram à sua função social e à sua influência na nossa vida colectiva, a Ciência figura sempre como seu objectivo fundamental*.

BIBLIOGRAFIA

- A.D.M.E.S., 1992 — *Efficacité pédagogique dans l'enseignement supérieur* (2 volumes), Paris; Association pour le Développement des Méthodes de Formation dans l'Enseignement Supérieur/UNESCO; 1992 (Les Cahiers de l'ADMES; n° 6)
- ALVES, Mariano Teixeira, 1985 — *The creation of the University of the Azores: a policy study*, Edmonton/Alberta; Department of Educacional Administration (Tese de Doutoramento)
- AMARAL, Alberto, 1987 — A Universidade e a Construção Europeia. Discurso de abertura do congresso: *A Universidade e a Construção Europeia*; Porto; Universidade do Porto (Abr./87)
- AMARAL, Alberto, 1993 — Evolução do ensino superior, in: *Notícias da Educação*; 2; 1 (Out.-93)
- AMBRÓSIO, Teresa, 1985 — Aspirações sociais e políticas da educação; in: *Análise Social*; XXI; (87,88,89); 3º,4º,5º; pp. 1023-1039
- AMBRÓSIO, Teresa, 1992 — Ciências da educação e decisão nas políticas educativas, in: S.P.C.E.; 1992; pp. 9-19
- AMBRÓSIO, T., AVAKOV, R. e TIBÚRCIO, L., 1983 — *Structures industrielles, changements technologiques et enseignement supérieur au Portugal*, Paris; Unesco
- ARROTEIA, Jorge, 1990 — Enseignement supérieur et développement régional au Portugal, in: *Revue Géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest*; 61; 1; pp. 139-153
- ARROTEIA, Jorge, 1991-a, Higher education and continuing education in Portugal in: *Higher Education in Europe*; XVI; 1; pp. 56-66
- ARROTEIA, Jorge, 1991-b, L'enseignement supérieur et les identités régionales au Portugal in: *L'identité régionale: l'idée de région dans l'Europe du sud-ouest* — Paris; Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique (Actes des Deuxièmes Journées d'Études Nord du Portugal-Aquitaine; pp. 217-238)
- ARROTEIA, Jorge, 1991-c, *Desequilíbrios demográficos do sistema educativo português*, Aveiro; Universidade de Aveiro (Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação; n° 3)
- ARROTEIA, Jorge, 1991-d, *Análise social da educação: indicadores e conceitos*, Leiria; Roble Edições
- ARROTEIA, Jorge, 1992 — Aspectos do ensino superior em Portugal: o exemplo da Universidade de Aveiro, in: *Marco Cavallo* (Rivista di Scienze dell' educazione), Catania; 1991/92; pp. 53-74
- ARROTEIA, Jorge, 1994 — Contributo para a elaboração de uma tipologia dos sistemas educativos, in: *Estudos em Educação Comparada*, Aveiro; Universidade de Aveiro (Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação; n° 8; pp. 9-36)
- BRAGA, C.Lloyd, 1991 — *A razão alunos/docente e a escolaridade semanal no ensino universitário* (Policopiado)
- BRAGA, C. L. e GRILO, E.M., 1981 — Ensino superior, in: SILVA e TAMEN; 1981; pp. 223-257

- C.C.E.S./E., 1994 — *Livro verde da cooperação ensino superior/empresa*, Lisboa; Conselho para a Co-
operação Ensino Superior/Empresa
- C.N.E., 1993 — *A educação em Portugal no horizonte dos anos 2000*, Lisboa; Conselho Nacional de
Educação
- CALDAS, Eugénio e LOUREIRO, M.Santos, 1966 — *Regiões homogêneas no continente português*,
Lisboa; C.E.E.A. — Fundação Calouste Gulbenkian
- CARNEIRO, Roberto, 1988 — *Educação e emprego em Portugal — uma leitura de modernização (Por-
tugal, os próximos 20 anos, V vol.)*, Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian
- CARVALHO, Rómulo, 1986 — *História do ensino em Portugal*, Lisboa; Fundação Calouste
Gulbenkian
- CID, José Salter e ABREU, Manuel Viegas, 1993 — *Contributos para um programa de desenvolvi-
mento do sistema educativo de 1994 a 1999*, Lisboa; Conselho Nacional de Educação
(Policopiado)
- CLAUDINO, Sérgio, 1995 — *Ensino superior português: diplomados e desenvolvimento regional*, Lisboa;
Centro de Estudos Geográficos — Faculdade de Letras de Lisboa (Estudos de Geografia
Humana e Regional)
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS — C.C.E., 1991 — *Memorando sobre o ensino su-
perior na Comunidade Europeia*, Bruxelas; Comissão das Comunidades Europeias
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO, 1988 — *Proposta global de reforma*, Lis-
boa; Ministério da Educação
- COOMBS, Philip H., 1980 — *Qu'est-ce que la planification de l'éducation?*, Paris; Unesco-Institut
International de Planification de l'Éducation
- CORTESÃO, Luisa, 1982 — *Escola, sociedade: que relação?*, Porto; Edições Afrontamento
- COSTA, António Almeida (Dir.), 1993 — *Revista Educação*, Porto; Porto Editora; nº 7 (Ensino
Superior Politécnico)
- COULTER, W. e MOORE, A., 1987 — L'utilisation des indicateurs de performance pour le
Financement au Niveau de l'État aux États-Unis, in: *Revue Internationale de Gestion des
Établissements d'Enseignement Supérieur*; II, 2; pp. 231-244
- CRESPO, Vitor, 1993 — *Uma Universidade para o ano 2000 — o ensino superior numa perspectiva de
futuro*, Lisboa; Editorial Inquérito
- CRUZ, Guilherme Braga, 1973 — *Reforma do ensino superior*, Coimbra; Edições Cidadela
- CRUZ, Luís Braga da, 1987 — As universidades nas Regiões, sua contribuição para o desen-
volvimento regional, Comunicação apresentada no congresso: *A Universidade e a Construção
Europeia*; Porto; Universidade do Porto (Abr.-87)
- DEPGEF/ME, 1995 — *Estatísticas da Educação — 92*, Lisboa; Departamento de Programação e
Gestão Financeira — Ministério da Educação

- DES/ME, 1994 — *Ensino Superior: 1994 — Instituições*, Lisboa; Departamento do Ensino Superior
— Ministério da Educação (Julho) (Guias do Ensino Superior, 16)
- DES/ME, 1994 — *Acesso ao Ensino Superior 1989-94 (1ª fase do concurso nacional de acesso)*, Lisboa;
Departamento do Ensino Superior — Ministério da Educação (Outubro)
- DES/ME, 1995 — *Alunos inscritos — ensino superior: 1993/94*, Lisboa; Departamento do Ensino
Superior — Ministério da Educação (Estatísticas: 1/95)
- D.G.E.S., 1992 — *Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia* (Documento prepa-
ratório do relatório final) (Policopiado), Lisboa; Direcção-Geral do Ensino Superior —
Ministério da Educação
- D.G.E.S., 1993 — *Memorando sobre o Ensino Superior — contribuição portuguesa para o debate*, Lisboa;
Direcção-Geral do Ensino Superior — Ministério da Educação
- EUROSTAT, 1992 — *A Europa em números*, Luxemburgo; Serviço das Publicações Oficiais das
Comunidades Europeias
- FERNANDES, António Teixeira, 1983 — *O social em construção*, Porto; Figueirinhas
- FIGUEIREDO, Ernesto V.S., 1988 — *Portugal, que regiões?*, Lisboa; Instituto Nacional de Inves-
tigação Científica
- FORMOSINHO, J., 1986 — Da formação inicial como ponto de partida à formação contínua
como ponto de chegada, in: *Ensino superior e formação de professores*, Lisboa; F.N.P. FENPROF;
pp. 213-222 (Cadernos da FENPROF, nº 7)
- G.E.P., 1987 — *Desenvolvimento dos recursos humanos em Portugal — cenários até 2005*, Lisboa; Ga-
binete de Estudos e Planeamento — Ministério da Educação e Cultura
- G.E.P., 1992 — *Sistema Educativo Português: situação e tendências — 1990*, Lisboa; Gabinete de Es-
tudos e Planeamento — Ministério da Educação
- GAGO, José Mariano, 1993 — *Documento de orientação sobre o Ensino Superior em Portugal*, Lisboa;
Conselho Nacional de Educação (Policopiado)
- GAGO, José Mariano (coord.), 1994 — *Prospectiva do ensino superior em Portugal*, Lisboa; Depar-
tamento de Programação e Gestão Financeira — Ministério da Educação
- GODINHO, Vitorino Magalhães, 1979 — *Um projecto para Portugal*, Lisboa; Publicações Europa-
-América
- GOTTIFREDI, J.C., 1993 — Contributos para a modernização das universidades na América
Latina, in: *Colóquio Educação e Sociedade*; 3; pp. 79-110
- GRÁCIO, Rui, 1985 — Evolução política e sistema de ensino em Portugal in: LOUREIRO;
1985; pp. 53-154
- HABERMAS, Jurgen, 1993 — A idéia da Universidade, in: *Colóquio Educação e Sociedade*; 3; pp.
35-66
- I.N.E., 1972 — *Estatísticas para o planeamento*, Lisboa; Instituto Nacional de Estatística

- I.N.E., 1992 — *Portugal social*, Lisboa; Instituto Nacional de Estatística
- I.N.E., 1994 — *Censos 91 — resultados definitivos*, Lisboa; Instituto Nacional de Estatística
- LESOURNE, Jacques, 1987 — *Éducation et société demain*, Paris; Ministère de l'Éducation Nationale
- LOPES, A. Simões, 1987 — *Desenvolvimento regional: problemática, teoria, modelos*, Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian
- LOPES, Ernâni Rodrigues, 1987 — *Construção europeia e política de desenvolvimento*, Comunicação apresentada ao congresso: *A Universidade e a Construção Europeia*; Porto; Universidade do Porto (Abr.-87)
- LOUREIRO, João Evangelista, 1981 — *Evolução das políticas de formação de professores do ensino secundário*, in: *Revista da Universidade de Aveiro*; 2; nº 1 e 2; pp. 15-46
- LOUREIRO, João Evangelista, 1985 — *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*, Aveiro; Universidade de Aveiro
- LOUREIRO, João Evangelista, 1985 — *Educação e desenvolvimento humano*, in: LOUREIRO (1985); pp. 11-27
- LOUREIRO, João Evangelista (coord.), 1985 — *As novas orientações do ensino e a formação de professores*, in: LOUREIRO (1985); pp. 295-316
- M.A.I., 1981 — *Livro branco sobre regionalização*, Lisboa; Ministério da Administração Interna — Sec. de Estado da Administração Regional e Local (Vol I + Anexos)
- M.E., 1991 — *Autonomia universitária*, Lisboa; Secretaria de Estado do Ensino Superior — Ministério da Educação
- M.E., 1992 — *Rapport national du Portugal* (43ª Conference International de l'Éducation), Lisboa; Ministério da Educação
- M.E., 1994 — *Anuário 94/95*, Lisboa; Ministério da Educação
- M.E.N., 1973 — *A reforma do sistema educativo*, Lisboa; Ministério da Educação Nacional (Divisão de Documentação)
- M.P.A.T., 1988 — *Relatório do estado do ambiente e ordenamento do território*, Lisboa; Ministério do Ambiente e Administração do Território /SEALOT/SEARN
- M.P.C.E., 1977 — *Plano 77/80 — Relatório de Política Regional*, Lisboa; Ministério do Plano e Coordenação Económica — Sec. de Estado do Planeamento
- MARQUES, A.H. de Oliveira, 1976 — *História de Portugal* (2 volumes), Lisboa; Palas Editores
- MILLER GUERRA, 1970 — *As universidades tradicionais e a sociedade moderna*, Lisboa; Moraes Editores
- MONORY, René, 1987 — *Plan pour l'avenir de l'éducation nationale*, Paris; Ministère de l'Éducation Nationale

- MORIN, Edgar, 1984 — *Sociologie*, Paris; Librairie Arthème Fayard
- NAZARETH, J. Manuel, 1991 — *A problemática da demografia portuguesa nos anos noventa*, in: *Estudos Demográficos*; Lisboa; I.N.E. 30; pp. 41-45
- NUNES, A. Sedas, 1964 — *Portugal, sociedade dualista em evolução*, in: *Análise Social*; 7-8; pp. 407-462
- O.C.D.E., 1984 — *Exames das políticas nacionais de educação*, Lisboa; Gabinete de Estudos e Planeamento — Ministério da Educação
- O.C.D.E., 1987 — *Que futuro para as Universidades*, Lisboa; Gabinete de Estudos e Planeamento — Ministério da Educação
- O.C.D.E., 1988 — *O ensino na sociedade moderna*, Porto; ASA
- O.C.D.E., 1992 — *As escolas e a qualidade*, Porto; Edições ASA
- O.C.D.E., 1992 — *L'Observateur de l'OCDE* (Supplément), Paris; OCDE; nº 176; pp. 6-7 (Juin-Juillet)
- O.C.D.E., 1993 — *De l'enseignement supérieur a l'emploi — rapport de synthèse*, Paris; OCDE
- OAKESHOTT, Michael, 1993 — *A ideia de Universidade*, in: *Colóquio Educação e Sociedade*; 3; pp. 21-34
- PARDAL, Luís António, 1992 — *Formação de professores do ensino secundário (1901-1988)*, Aveiro; Universidade de Aveiro (Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação, nº5)
- PIHAN, Jean, 1990 — *Les régions françaises et l'éducation*, in: *Géographie Sociale*; 9; pp. 29-58
- RASSEKH S. e VAIDEANU G., 1987 — *Les contenus de l'éducation*, Paris; Unesco
- RIBEIRO, Orlando, 1964 — *Problemas da Universidade*, Lisboa; Livraria Sá da Costa Editora
- RIBEIRO, Orlando, 1970 — *Variações sobre temas de ciência*, Lisboa; Livraria Sá da Costa Editora
- ROCHA, Filipe, 1984 — *Fins e objectivos do sistema escolar português*, Porto; Paisagem Editora
- ROSA, Manuel Carmelo, 1993 — *Apontamentos para a evolução do conceito de Universidade em Portugal*, in: *Colóquio Educação e Sociedade*; 3; pp. 127-155
- S.P.C.E., 1992 — *Decisões nas políticas e práticas educativas*, Porto; Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- SÁ, A. Moreira de, 1960 — *O Infante D. Henrique e a Universidade*, Lisboa; Comissão Executiva das Comemorações do Quinto Centenário da Morte do Infante D. Henrique
- SAMPAIO, José Salvado, 1973 — *Evolução do ensino em Portugal*, Lisboa; Centro de Investigação Pedagógica — Instituto Gulbenkian de Ciência
- SAMPAIO, José Salvado, 1980 — *Portugal: a educação em números*, Lisboa; Livros Horizonte
- SERRÃO, Joel, 1981 — *Estrutura social, ideologias e sistema de ensino*, in: SILVA e TAMEN; 1981; pp. 17-45

- SERRÃO, Joel, 1985 — *Perspectiva histórica do ensino em Portugal*, in: LOUREIRO, 1985; 31-51
- SILVA, Manuela e TAMEN, M. Isabel, 1981 — *Sistema de ensino em Portugal*, Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian
- SOUSA, M. LOURDES F.M.F., 1991 — *Legislação do ensino superior: 1930-1990*, Bragança; Instituto Politécnico de Bragança
- STOER, Stephen R., 1986 — *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*, Porto; Edições Afrontamento
- TAVARES, Luis Valadares, 1993 — *O desenvolvimento do sistema educativo português no horizonte dos anos 2000*, in: C.N.E.; 1993; pp. 157-199
- TELES, Inocência Galvão, 1969 — *Estatuto da Educação Nacional — Projecto (1968)*, Lisboa; Ministério da Educação Nacional

Índice dos Quadros

1. Evolução do perfil de actividade económica	25
2. Educação — movimento geral	27
3. Ensino superior: 1960-1970	32
4. Alunos matriculados no ensino superior	37
5. Ensino superior: frequência por regiões	38
6. Origem social dos alunos do ensino superior	42
7. População residente segundo a frequência e o nível de ensino atingido — 1991	44
8. Taxa de escolarização nos países da C.E.	48
9. Investimentos previstos entre 1990 e 1992	49
10. Pessoal docente do ensino superior público, segundo o tipo de instituição	50
11. População por regiões	51
12. Indicadores educativos por regiões	52
13. Mobilidade interna da população portuguesa — 1985-1991	53
14. Alunos matriculados no ensino superior universitário público: 1993/94	56
15. Alunos matriculados no ensino superior politécnico público: 1993/94	58
16. Preferências dos alunos no concurso nacional de acesso ao ensino superior — 1994	59
17. Variação da estrutura etária da população residente: 1981-1991	61
18. Ensino superior: alunos inscritos	62
19. Rede de estabelecimentos do ensino superior público — 1995	75
20. Estabelecimentos de ensino superior: U.C.P., enfermagem (ensino público) e ensino particular e cooperativo: 1994/95 — Distritos de Lisboa e Porto	77
21. Estabelecimentos de ensino superior: U.C.P., enfermagem (ensino público) e ensino particular e cooperativo: 1994/95	79
22. Taxas de escolarização por distrito e por idades (14 aos 17 anos)	81
23. Estrutura por idades da população — 1990	83
24. População dos 20 aos 24 anos de idade nos estados membros da U.E.	95

Índice das figuras

1. População activa por sectores de actividade	42
2. Universitários diplomados residentes por distrito — 1950, 1970 e 1991	46
3. Alunos matriculados no ensino superior universitário público, por áreas científicas -1993/94	57
4. Alunos matriculados no ensino superior politécnico público, por áreas científicas — 1993/94	57
5. Distribuição da população jovem — 1991	61
6. Distribuição percentual, por áreas, dos diplomados em Portugal	70
7. Ensino secundário: prosseguimento de estudos e cursos tecnológicos	74
8. Prováveis candidaturas ao ensino superior	82
9. Evolução da população escolar no ensino superior	97
10. Ensino superior: nº de alunos por domínios de estudo	98

ANEXO I

Mobilidade entre distritos: candidaturas (1ª preferência) e colocações dos alunos no ensino superior (1ª fase do concurso nacional) - 1994

	Total	Aveiro	Porto	Coimbra	Braga	Lisboa	C. Branco
Aveiro	1959	1052	918	870	207	191	102 (1ª Preferência)
	3697	542	377	383	94	79	100 (Colocação)
	Total	Beja	Lisboa	Évora	Faro	Setúbal	Coimbra
Beja	685	250	198	77	71	27	15
	363	132	59	47	65	11	13
	Total	Braga	Porto	Coimbra	V.Cast.	Lisboa	V.Real
Braga	4065	1818	832	266	215	205	181
	2070	726	372	116	169	72	147
							*C.Branco-104
	Total	Bragança	Porto	Lisboa	Coimbra	V.Real	Braga
Bragança	1190	411	182	135	114	85	69
	636	226	89	37	54	70	37
	Total	C.Bran.	Lisboa	Coimbra	Guarda	Santar.	Portaleg.
C.Branco	1365	529	297	191	131	34	33
	724	337	107	94	47	19	15
							*Év.-21; Lei.18; Far.-17
	Total	Coimbra	Aveiro	Lisboa	Porto	Leiria	V.Real
Coimbra	3663	3095	123	122	74	44	35
	2032	1568	93	63	36	59	18
							*C.B.-52; Far.-28; Sant.-22
	Total	Évora	Lisboa	Beja	Coimbra	Portaleg.	Faro
Évora	1118	501	277	101	54	44	41
	587	248	86	88	23	28	35
							*Set.-24
	Total	Faro	Lisboa	Coimbra	Évora	Porto	Setúbal
Faro	2402	1546	536	138	48	34	21
	1316	938	185	40	32	11	19
							*Beja-32; C.B.-14; Lr-13
	Total	Guarda	Coimbra	Lisboa	C.Branco	Aveiro	Porto
Guarda	1280	498	260	139	70	67	54
	637	216	123	52	50	44	19
							*V.R.-25; Vis.-23
	Total	Leiria	Lisboa	Coimbra	Aveiro	Porto	Faro
Leiria	2336	677	631	589	76	75	50
	1232	429	211	244	57	31	47
							*Sant.-54; C.B.-43
	Total	Lisboa	Setúbal	Coimbra	Santarém	Faro	Évora
Lisboa	16985	15715	333	247	125	111	93
	6783	5312	435	82	205	189	117
							*Lr.-92

(continua na página seguinte)

	Total	Portaleg.	Lisboa	Coimbra	Évora	C.Bran.	Faro
Portalegre	843	363	226	66	57	32	32
	416	181	65	31	26	47	14
							*Sant.17
	Total	Porto	Braga	Coimbra	V.Real	Lisboa	Aveiro
Porto	10181	7714	824	446	285	271	222
	4697	3162	379	211	203	102	163
	Total	Lisboa	Santarém	Coimbra	Leiria	Évora	C.Branco
Santarém	2515	975	669	389	78	63	52
	1299	316	407	162	60	58	59
	Total	Lisboa	Setúbal	Coimbra	Évora	Faro	Beja
Setúbal	6213	4267	1176	173	143	122	81
	2584	1301	657	62	100	123	66
							*Sant.67
	Total	V.Cast.	Porto	Braga	Coimbra	Lisboa	V.Real
V.Castelo	1579	425	364	338	128	127	44
	805	201	168	125	60	41	34
	Total	V.Real	Porto	Bragança	Coimbra	Braga	Lisboa
V.Real	1660	618	226	154	119	117	107
	806	238	101	128	60	39	40
							*C.B.-42
	Total	Viscu	Coimbra	Lisboa	Porto	Aveiro	Guarda
Viscu	2042	566	487	238	231	135	89
	1092	336	201	92	93	91	38
							*C.B.-68;V.R.-52

Fonte: Dep. Ensino Superior/M.E.; 1994 (Outubro)

ANEXO II

Estabelecimentos de Ensino

ANSORq.	Academia Nacional Superior de Orquestra
COCITE	Cooperativa de Técnicas Avançadas de Gestão e Informática
Dinensino	Dinensino-Ensino, Desenvolvimento e Cooperação, CRL
ESADec.	Escola Superior de Artes Decorativas
ESAD	Escola Superior de Artes Decorativas
ESAI	Escola Superior de Actividades Imobiliárias
ESAP	Escola Superior Artística do Porto
ESCT	Escola Superior de Ciência e Tecnologia
ESD	Escola Superior de Design
ESDSC	Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário
ESEAG	Escola Superior de Educação Almeida Garrett
ESEF	Escola Superior de Educação de Fafe
ESEJPA	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada / Arcozelo
ESEJPN	Escola Superior de Educação Jean Piaget do Nordeste
ESEJD	Escola Superior de Educação João de Deus
ESMP	Escola Superior de Marketing e Publicidade
ESEPF	Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
ESESt.M	Escola Superior de Educação de Santa Maria
ESETN	Escola Superior de Educação de Torres Novas
ESEd.IMU	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich
ESEnf.A	Escola Superior de Enfermagem de Alcoitão
ESEnf.CVP	Escola Superior de Enfermagem da Cruz Vermelha Portuguesa
ESEnf. FMM	Escola Superior de Enfermagem das Franciscanas Missionárias de Maria

ESEnf.IC	Escola Superior de Enfermagem da Imaculada Conceição
ESEnf.JPN	Escola Superior de Enfermagem Jean Piaget do Nordeste
ESEnf.S.JC	Escola Superior de Enfermagem de S. José de Cluny
ESEnf. S.VP	Escola Superior de Enfermagem de S. Vicente de Paulo
ESEnf.St.M	Escola Superior de Enfermagem de Santa Maria
ESJ	Escola Superior de Jornalismo
ESSA	Escola Superior de Saúde de Alcoitão
ESTF	Escola Superior de Tecnologias de Fafe
ETAC	Escola de Tecnologias Artísticas de Coimbra
IADE	Instituto de Artes Visuais Design e Marketing
IIE	Instituto de Electromecânica e Energia
IEP	Instituto Empresarial Portuense
IEES	Instituto Erasmus de Ensino Superior
IESF	Instituto de Estudos Financeiros e Fiscais
IPA	Instituto Politécnico Autónomo
IPAM	Instituto Português de Administração e Marketing
IPES	Instituto Português de Estudos Superiores
ISAG	Instituto Superior de Administração e Gestão
ISAL	Instituto Superior de Administração e Línguas
ISACE	Instituto Superior de Administração, Comunicação e Empresa
ISAI	Instituto Superior de Assistentes e Intérpretes
ISBB	Instituto Superior Bissaia Barreto
ISCE	Instituto Superior de Ciências Educativas
ISCET	Instituto Superior de Ciências Empresariais e Turismo
ISCIA	Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração
ISCIE	Instituto Superior de Ciências da Informação e da Empresa
ISCS	Instituto Superior de Ciências da Saúde
ISCEM	Instituto Superior de Comunicação Empresarial

ISEC	Instituto Superior de Educação e Ciências
ISET	Instituto Superior de Educação e Trabalho
ISVOUGA	Instituto Superior de Entre Douro e Vouga
ISGB	Instituto Superior de Gestão Bancária
ISG	Instituto Superior de Gestão
ISHT	Instituto Superior de Humanidades e Tecnologias
ISLA	Instituto Superior de Línguas e Administração
ISMAI	Instituto Superior da Maia
ISMAG	Instituto Superior de Matemática e Gestão
INP	Instituto de Novas Profissões
ISPAB	Instituto Superior de Paços Brandão
ISPG	Instituto Superior Politécnico Gaya
ISPI	Instituto Superior Politécnico Internacional
ISPP	Instituto Superior Politécnico Portucalese
ISPA	Instituto Superior de Psicologia Aplicada
ISSSC	Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra
ISSSLx	Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa
ISSSP	Instituto Superior de Serviço Social do Porto
ISTEC	Instituto Superior de Tecnologias Avançadas
IST	Instituto Superior de Transportes

Fonte: Dep. Ensino Superior/M.E.; 1994 (Julho)