

Prof. Doutor Veiga Simão e Prof. Almeida Costa

O Ensino Politécnico Português

Descrição evolutiva e prospectiva deste sub-sistema de Ensino Superior



CONSELHO COORDENADOR DOS INSTITUTOS SUPERIORES POLITÉCNICOS

NOTA PRÉVIA

Dentro dos objectivos estabelecidos, a reflexão produzida incidiu, apenas, sobre a posição do ensino politécnico no nosso país, em correspondência a uma lógica conceptual que as leis e a prática foram assumindo.

No entanto, deve assinalar-se que as preocupações de internacionalização, várias vezes referidas, aconselham especial atenção à emergência de desenvolvimento nos modelos organizativos do ensino superior, tomando como referencial a conhecida *“Declaração de Bolonha”*.

E, assim sendo, tanto as soluções preconizadas como as sugestões formuladas, devem ser enquadradas e, eventualmente, revistas nessa perspectiva, uma vez que, inexoravelmente, surgirá um tempo certo de adaptação do sistema nacional de ensino superior a uma moldura organizativa de dimensão alargada no quadro europeu.

ÍNDICE

| | |
|---|----------------|
| I – GÉNESE DO ENSINO POLITÉCNICO | pág. 3 |
| II – PERCURSO HISTÓRICO | pág. 11 |
| III – OS OBJECTIVOS ACTUAIS DO ENSINO POLITÉCNICO | pág. 31 |
| IV – A EVOLUÇÃO DO ENSINO POLITÉCNICO EM PORTUGAL | pág. 41 |
| V – A IMAGEM SOCIAL DO ENSINO POLITÉCNICO | pág. 55 |
| VI – O FUTURO DO ENSINO POLITÉCNICO | pág. 64 |

I

GÉNESE DO ENSINO POLITÉCNICO

1. A criação do ensino politécnico decorreu da intensificação, do debate que, nos anos 70, se realizou, a nível internacional, sobre o ensino superior, incluindo os seus objectivos e respectivos modelos de organização, na sequência das crises que alastraram de 1966 a 1969.

Em resultado desse debate, as soluções organizativas do ensino superior oscilaram entre a consolidação do modelo unificado, em alguns países, e a adopção de um modelo dual, em outros, que integrava o ensino universitário e o ensino politécnico como modalidades alternativas a serem ministradas em instituições de vocação diferenciada.

No caso português, as linhas gerais da Reforma do Ensino Superior, sujeitas a debate em 1971, apontavam para o modelo dual, prevendo desde logo mecanismos de articulação entre as duas modalidades de ensino, consagrados na existência de um conselho de Reitores do Ensino Superior, de que participavam os “reitores e vice-reitores das Universidades”, os “reitores dos Institutos Politécnicos” e os “directores dos estabelecimentos de ensino superior”

2. E se, em cada país, circunstâncias de conjuntura ou algumas causas próximas podem ser invocadas para o lançamento do “*ensino superior politécnico*”, o certo é que, as razões profundas se podem encontrar em dois aspectos essenciais da reflexão possível sobre a organização dos sistemas educativos:
- a) O entendimento, mais ou menos assumido, de que a educação pode actuar como factor de progresso social;
 - b) o reconhecimento, porventura mais generalizado da influência da educação e formação na criação e distribuição da riqueza e no funcionamento das empresas.
3. No que respeita à ideia da “*educação como factor de progresso social*”, reconhecendo-se que o sistema educativo se integra no sistema social global, é fácil concluir que o pode influenciar, ainda que sejam diferentes as expectativas dessa influência, consoante a democraticidade e dimensão dos sistemas em causa.

Como quer que seja, tal como Edgar Faure e seus colaboradores defenderam em “*Aprender a Ser*”, pode afirmar-se, com mais ou menos convicção, que a educação é, simultaneamente, reprodução e renovação, em atitude que concorre, de forma mais ou menos expressiva, para as transformações ocorridas no sistema social.

Nas próprias palavras dos autores, “*o desenvolvimento da sociedade real não se pode conceber sem renovação da educação. E isto em todas as sociedades, qualquer que seja o seu sentido, qualquer que seja o sistema a que se reporta e qualquer que seja o seu destino numa óptica reformista ou numa perspectiva revolucionária*”.

Dito de outro modo, acredita-se que, em qualquer sistema, a educação pode contribuir para o progresso social, variando apenas o conteúdo que queira oferecer-se a esta expressão.

No nosso caso, tornou-se evidente, desde o primeiro momento em que se “pensou” o ensino politécnico, que o conceito de progresso social abrangia expectativas de crescimento económico e preocupações de justiça social, traduzidas na superação de assimetrias várias, de natureza individual ou regional.

E, nesta perspectiva, o ensino superior politécnico aparecia associado à resposta a um conjunto de quatro orientações convergentes na intenção de progresso social:

- a) A garantia de resposta, em matéria de recursos humanos, às expectativas do mercado de trabalho, encarado em perspectiva dinâmica de desenvolvimento;
- b) o reforço das condições de igualdade no acesso ao ensino superior, desde logo pela hipótese aberta à sua diversificação regional;
- c) a adequação dos conteúdos e práticas do ensino superior a diferentes grupos populacionais, uma vez que a sua intenção profissionalizante sugere, nos métodos pedagógicos adoptados, um apelo determinado à vocação própria de cada um dos educandos ou, quando for o caso, à sua experiência de vida profissional;
- d) o estímulo a modalidades diversas de formação contínua e a hipóteses múltiplas de educação recorrente, necessariamente enquadráveis na sua matriz conceptual original.

4. No que se refere às relações entre o “*sistema educativo*” e o “*sistema económico e, em particular, o sistema produtivo*”, ninguém discordará que a educação deve prosseguir, entre outros, o objectivo de capacitar os indivíduos para o exercício de tarefas ou profissões de natureza empresarial, no sentido mais amplo que a expressão possa significar.

A Lei de Bases do Sistema Educativo acolhe essa ideia ao exprimir na alínea e) do seu Artigo 3º que o sistema se organiza de forma a “*desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade, em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação*”.

Subjacente a esta ideia surge uma outra, de sentido complementar, admitindo que a eficácia do sistema económico é condicionada, pelo menos parcialmente, pela dinâmica interna do sistema educativo.

E foi tendo em atenção estas duas ideias que, num relatório para o Conselho da Europa, escreveu o Prof. De Moor:

“Os sistemas clássicos de ensino superior não podem satisfazer as diferentes procuras individuais de uma clientela de estudantes cada vez mais heterogénea, nem responder às necessidades pedagógicas das sociedades europeias democráticas tecnicamente avançadas e exigindo uma grande variedade de aptidões e qualificações.

A solução destes problemas reside na transformação dos sistemas clássicos de ensino superior em sistemas de ensino terciário, caracterizados por um mais largo leque de opções dos diferentes níveis adoptados e objectivos diversos”.

Como se verifica, a ideia de uma “*diversificação de ensino superior*”, em correspondência a uma diversidade de objectivos

educacionais assente em novas condicionantes de natureza individual e social, é expressamente defendida.

5. Diga-se que esta ideia de diversificação surge, também, como resposta a um *“tradicional conflito”* entre alguns alunos e professores, conflito de ordem conceptual orientado para a definição de objectivos do ensino superior.

Para os alunos, na sua grande maioria, a procura do ensino superior tem que ver com a expectativa de preparação para um exercício profissional, no futuro, tecnicamente exigente e socialmente prestigiado.

Para alguns professores, designadamente os de formação académica mais clássica, os objectivos do ensino superior são bem outros, pois têm mais que ver com o culto do saber e a transmissão e desenvolvimento criativo dos conhecimentos originários das gerações anteriores.

Observe-se a este respeito, a interrogação formulada por um professor italiano, num *“colóquio”* realizado em Bolonha, alguns anos atrás:

“Velhos dilemas que se puseram às antigas universidades, nos tempos do iluminismo e do início da revolução industrial, surgem de novo de uma forma mais aberta: deve a ciência ser pura ou aplicada, devem as escolas ensinar cultura ou treino prático, devem as universidades ser locais de formação geral ou de treino vocacional?”.

Prosseguindo, o citado professor adiantava a sua própria resposta a estas questões, dizendo que *“é nestes tempos de incerteza e de dúvida que a Universidade precisa de confirmar que existe para determinados fins: primeiro, investigação pura, investigação académica, sem limitações de tempo ou*

finalidade. A liberdade da ciência pura foi uma prerrogativa das universidades desde a sua fundação e seria um grave erro limitá-la ou enfraquece-la. Devemos à especulação científica muitos dos grandes avanços do conhecimento e dela devemos esperar novos avanços no futuro”.

E, concretizando melhor o seu pensamento, concluiu que “a universidade existe para treinar a mente dos jovens e isto aparece antes de os treinar para uma profissão”.

6. Aceitando como inquestionável esta afirmação, fica a dúvida de saber se é possível gerir ou resolver, no ensino superior, o conflito conceptual anteriormente referido, pois torna-se evidente que se apresentam dois objectivos complementares de prossecução obrigatória:
 - a) Por um lado, fazer presente o património cultural e científico das gerações anteriores e assegurar a sua evolução e contínuo enriquecimento;
 - b) por outro, preparar os educandos para uma adequada inserção ou exercício profissional.

A questão que se coloca é que, quando se pretende conceptualizar e organizar os “*curricula*” a ministrar ou definir a investigação a realizar, estas finalidades se podem assumir em concorrência temporal, uma vez que a sua prossecução conjunta levanta naturais dificuldades, e a solução técnica de equilíbrio será sempre um problema em aberto.

7. No nosso país, uma hipótese que começou por ser adoptada e chegou a adquirir alguma tradição em certos cursos de algumas universidades, foi a organização de licenciaturas que,

num determinado momento do seu percurso, faziam coincidir a formação adquirida com um “*bacharelato autónomo de cariz profissionalizante*”.

Mas, sendo patente um conflito original de vocação institucional, bem cedo se reconheceu a existência de dois riscos nessa solução, agravados pela formação dos alunos à entrada de sistema:

- a) Sacrificados pela lógica de organização de licenciaturas, os bacharelatos não satisfaziam a intenção profissionalizante pretendida;
- b) sacrificadas pela intenção, ainda que não realizada, dos bacharelatos profissionalizantes e, também, pela rigidez da organização institucional, as licenciaturas não conseguiram assumir a coerência curricular que as devia caracterizar o que acabou por determinar alguma perda de qualidade interna e a indução de alguns constrangimentos aos alunos.

Não surpreende, por isso, que a solução tenha sido abandonada e, em contrapartida, se tenham desenvolvido experiências orientadas em sentido diferente, designadamente através de diversificação institucional.

Na lógica dessas experiências, como é natural, surgiu sempre como determinante essencial a tentativa de adequar o sistema educativo às intenções de progresso social, designadamente na sua vertente de crescimento económico.

No entanto, se numa primeira fase as experiências decorreram de estudos sociais e técnicos qualificados, entrou-se, posteriormente, em atitudes de teor voluntarista, com as inflexões e incoerências determinadas pela intensidade da procura e pelas circunstâncias do mercado, as quais incidiram, inclusivamente, sobre designações de cursos e de instituições,

o que em nada favoreceu a natural evolução do ensino superior como resposta necessária à desejada democratização de ensino.

Aliás, os desenvolvimentos legislativos correspondem, de forma evidente, a essas inflexões e incoerências, deixando o entendimento claro de que algumas decisões políticas se suportaram em razões conjunturais ou decorreram de uma base opinativa que só apresentava validade por ser majoritária ou corresponder a interesses regionais.

II

PERCURSO HISTÓRICO

8. O primeiro momento significativo com expressão na futura criação do ensino superior politécnico foi um relatório sobre Portugal intitulado *“Le Project Regional Mediterranéen”*, elaborado *“no princípio da década de 60 em colaboração com a OCDE, e que se revelou de grande importância para as reformas que então foram produzidas no sector”*.

Nesse documento salientava-se *“a necessidade de desenvolver a formação, através do sistema educativo, de quadros médios e superiores que respondessem às necessidades e complexidades do desenvolvimento económico e social, para além dos tradicionais licenciados, diplomados com uma qualificação geral inferior à desta, sobretudo para o exercício de certas profissões técnicas”*.

“Em conformidade com a orientação daquele relatório da OCDE foi criado, em 1969, no âmbito do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa do Ministério da Educação Nacional, o denominado grupo de Inquérito do Ensino Superior, destinado a estudar, planear e programar as reformas a introduzir no ensino universitário”.

9. Na memória de alguns, está ainda presente a polémica então levantada sobre a possibilidade de as universidades então existentes, tidas como de cariz napoleónico-latino, serem susceptíveis de admitir ou produzir inovações profundas no universo das actividades que realizavam.

E a opinião dominante veio a contemplar a que foi expressa, de forma contundente e radical, pelo Prof. Miller Guerra ao declarar, face à situação existente, que *“as instituições universitárias não se auto-reformam”*.

Nesta perspectiva, começou a definir-se, com nitidez, a necessidade de uma *“ampliação do sistema universitário português”*, tanto mais que se reconhecia ser muito reduzida a *“produtividade”* do sistema existente, face às necessidades reais do país.

Tratava-se, no fundo, de adoptar novas fórmulas institucionais que favorecessem processos de trabalhos inovadores, orientados por preocupações de relevância social das actividades realizadas, sem prejuízo da missão criativa e geradora do conhecimento que a matriz conceptual da Universidade sempre terá de acolher.

Aliás, o próprio debate que em 1970 decorreu na Assembleia Nacional equacionou estas questões, acabando por aceitar a criação de novas universidades, em atitude que o Prof. Sedas Nunes justificou pela expectativa de uma *“activação modernizadora que poderia esperar-se da instituição de uma concorrência entre escolas ou universidades paralelas”*, no pressuposto de que *“as novas instituições, montadas sobre bases que lhes garantissem alto nível de pesquisa e docência, adoptassem modelos organizacionais e métodos pedagógicos efectivamente inovadores”*.

10. No entanto, a hipótese de simples expansão do ensino universitário não representava, quando considerada isoladamente, a solução do problema da formação dos recursos humanos qualificados de que o país necessitava.

Por isso, em consonância com o já citado relatório *“Le Project Regional Mediterranéen”*, haveria de proceder-se, em paralelo, a um processo de diversificação, instituindo o então designado *“ensino superior de curta duração”*.

E, dentro desta orientação, as linhas gerais de Reforma do Ensino Superior divulgadas em Janeiro de 1971, em sequência de estudos que as fundamentaram, entre os quais um relatório elaborado pelo Prof. Sousa Franco, *“apontam para que, paralelamente com criação de novas universidades se proceda também à criação de centros de ensino superior não universitário”*.

Nesta expectativa, no âmbito do GEPAE, foram aprofundados estudos que incidiam, por um lado, sobre a localização de novas universidades e, por outro, sobre a localização de centros de ensino superior não universitário.

Desta forma se configurou uma política de expansão e diversificação do ensino superior, cuja consagração legal ganhou forma com a publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho e o Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto.

Com efeito, nessa Lei surgem várias referências ao ensino politécnico:

- a) Na Base XIII, estabelece-se que *“o ensino superior é assegurado por Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros estabelecimentos equiparados”*.

- b) Na Base XII, estabelece-se que *“serão proporcionadas ao ensino superior, em especial ao universitário, condições que favoreçam e estimulem a dedicação integral e, sempre que possível, exclusiva à docência e à pesquisa científica, bem como o apoio às formas mais adequadas desta última nos diferentes tipos de estabelecimentos do ensino superior(...)”*.
- c) Na Base XV, estabelece-se que *“os Institutos Politécnicos, as Escolas Normais Superiores e os estabelecimentos equiparados conferem o grau de bacharel”* ao qual *“podem corresponder títulos profissionais”*.
- d) Na Base XVI, esclarece-se que *“os estudos destinados à obtenção do grau de bacharel nos Institutos Politécnicos, nas Escolas Normais Superiores e em estabelecimentos equiparados terão a duração normal de três anos e serão organizados de modo a proporcionarem as condições necessárias para o exercício de determinadas actividades profissionais”*.

Por sua vez, o já citada Decreto-Lei nº 402/73, no desenvolvimento dessas Bases reforçou, por um lado, a dimensão profissionalizante dos institutos politécnicos e das escolas normais superiores e, por outro, a necessidade de uns e outros promoverem a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental que lhes deve estar associada.

Nos precisos termos do Decreto-Lei, escreve-se:

- a) *“Os Institutos Politécnicos são centros de formação técnico-profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática, e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental, tendo em conta as*

necessidades no domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional.”

- b) *“As Escolas Normais Superiores são centros de formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino básico, em especial para o preparatório, que ministram cursos superiores de curta duração, abrangendo os domínios humanístico, científico, artístico, pedagógico e de administração escolar, e que desenvolvem investigação educacional e apoiam pedagogicamente os organismos de ensino e de educação permanente, constituindo focos de irradiação cultural nas regiões em que se inserem.*

11. Deve dizer-se que na mesma Base XVI, ao estipular-se que o grau de bacharel pode igualmente ser conferido por estabelecimentos de ensino universitário, se estabelece que ele *“corresponderá (...) a um período normal de estudos de três anos de cursos de licenciatura e será atribuído quando os conhecimentos assim obtidos possam habilitar para o exercício de actividades profissionais”*.

Sem embargo, acrescenta-se que *“fora destes casos, a Universidade poderá conferir o grau de bacharel, quando razões especiais o aconselhem e desde que a organização e os planos de estudo respectivos não afectem os cursos de licenciatura”*.

Esta última referência é interessante, na medida em que deixa antever a hipótese de perturbação da lógica curricular de um curso de licenciatura quando, no seu percurso, se pretenda igualmente induzir a atribuição do grau de bacharel.

Aliás, o receio dessa hipótese ganha maior consistência quando, na Base XVII se estabelece que *“o grau de bacharel obtido nos Institutos Politécnicos, nos Institutos de Educação*

Artística, de Educação Física e Desportos e de Educação Especial, nas Escolas Normais Superiores e em estabelecimentos equiparados permite a continuação de estudos nas universidades, para a obtenção do grau de licenciado, mediante a frequência, com aproveitamento, das disciplinas consideradas necessárias”.

O mecanismo previsto para a concretização deste processo consta da mesma Base XVII, quando se refere que *“aos alunos (...) poderá ser concedida equiparação do aproveitamento obtido nas disciplinas (...) frequentadas para a prossecução de estudos nas Universidades”.*

12. Uma leitura atenta destas disposições faz sobressair duas ideias essenciais:

- a) É natural que nem todas as disciplinas do curso de bacharelato sejam relevantes para a obtenção da licenciatura nas universidades, mas apenas aquelas que sejam objecto de *“equiparação”*;
- b) não é necessário que as disciplinas necessárias para acrescentamento ao currículo do bacharelato com objectivo de conduzir a uma licenciatura determinem uma coincidência total com o currículo desta licenciatura.

Aliás, a Base XVII deixa antever uma certa cautela neste mecanismo, ao estipular que, tanto a *“concessão das equiparações”* como a fixação das *“disciplinas necessárias”* são competência do Ministro da Educação, *“ouvidos os conselhos escolares e sob parecer da Junta Nacional da Educação”.*

Interpretando estas ideias e esta cautela à luz de uma teoria de desenvolvimento curricular, parece evidente que existia a

consciência de que as lógicas curriculares que orientavam a organização de bacharelatos e licenciaturas podem ser distintas, o que conduzia ao entendimento de que a passagem do bacharelato à licenciatura não deveria obedecer a uma simples operação de somatório disciplinar mas sim à escolha de percursos educativos sequenciais ajustados a cada caso concreto.

Este entendimento, no entanto, não afastava a ideia de que seria sempre possível escolher um adequado “*percurso sequencial*”, mesmo quando houvesse que assegurar o “*encontro de duas lógicas curriculares distintas*”.

A experiência posterior veio a comprovar que, não sendo de todo impossível esse encontro, ele apresenta sempre elevada dificuldade técnica, o que no quadro da organização institucional vigente torna a solução pouco aconselhável.

Ao dizer-se isto não se pretende excluir ou limitar o desejo de acesso ao grau de licenciado por parte dos bacharéis originários dos institutos politécnicos ou estabelecimentos equiparados; o que se pretende é encontrar as soluções mais adequadas para satisfazer esse desejo, no respeito pela igualdade de oportunidades e mérito de cada um.

No entanto, a prática e evolução legislativa posterior têm vindo a acentuar a dúvida e, mais que isso, a oscilar nas soluções preconizadas, o que só pode explicar-se pelas contradições criadas no seio do ensino politécnico dificultando-lhe o caminho para encontrar, em si mesmo, a solução mais ajustada ou dela participar activamente.

13. Assim, no ano de 1974, foi publicado o Decreto n.º 824/74, de 31 de Dezembro, no sentido de promover uma reconversão evolutiva dos antigos institutos industriais, convertendo-os em

“institutos superiores de engenharia”, entendidos como “escolas de nível universitário”, dotadas da capacidade de conferir “os graus de bacharelato, licenciatura e doutoramento”.

E se esta reconversão dos institutos industriais não tinha, na altura, nada que ver com o ensino politécnico, a evolução posterior veio a conferir-lhes a condição de sua referência essencial, sendo curioso assinalar o que estipulava em relação à obtenção do grau de licenciatura.

Nos precisos termos fixados no artigo 10º, *“a obtenção de licenciatura resultará de uma das seguintes vias:*

- a) Cumprimento, após o término do bacharelato, de um plano de estudos, genericamente fixado, de dois anos;*
- b) Cumprimento de um plano individual de estudos, que poderá comportar exames “ad hoc” de algumas matérias e prestação de provas constituídas pela apresentação e discussão pelo candidato, perante júri de especialistas, dos próprios trabalhos profissionais”.*

Admitindo estas duas vias, o Decreto-Lei acrescentava que:

“Na modalidade prevista na alínea a) (...) poderá o instituto respectivo genericamente aconselhar ou exigir o prévio exercício de actividade profissional ou a realização de estágio por certo período entre o termo do bacharelato e o início da licenciatura”

e, ainda, que:

“A parte escolar prevista nas alíneas a) e b) (...) poderá ser cumprida parcialmente ou mesmo integralmente, no caso da alínea b), mediante estudos noutras escolas, em conformidade com planos elaborados nos institutos superiores de engenharia”.

O carácter voluntarista do diploma, determinou que, posteriormente, viesse a ser posto em causa, mas nem por isso deve deixar de assinalar-se a preocupação profissionalizante dos cursos de graduação e, da mesma forma, a tentativa de perspectivar alguma coerência curricular entre os cursos de bacharelato e os percursos educativos sequenciais conducentes ao grau de licenciatura.

14. Na mesma linha do diploma anterior, em 6 de Maio de 1976, foi publicado o Decreto-Lei n.º 327/79 que procedeu à reconversão evolutiva dos antigos *“institutos comerciais”*, convertendo-os em *“institutos superiores de contabilidade e administração”*, dotados da capacidade de conferir *“os graus de bacharelato, licenciatura e doutoramento”*.

Como nota saliente deste diploma, até pela data em que foi publicado, vale a pena acentuar a referência de que aos institutos superiores de contabilidade e administração se lhes *“impõe uma componente de investigação e de estudos avançados, que desde já preparam a adaptação a situações futuras para cuja criação estas escolas, integradas num processo de transformação da sociedade portuguesa, devem contribuir”*.

15. Mas é em 1977, com a publicação do Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro, que se concretiza um passo decisivo da criação do *“ensino politécnico”* ao instituir-se o então denominado *“ensino superior de curta duração, tendente à formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação a nível superior intermédio”*.

Em esforço de clarificação de objectivos, no preâmbulo deste diploma escreve-se que a sua publicação *“irá permitir não só uma diversificação do ensino superior, mas também satisfazer necessidades prementes em vários sectores sócio-económicos, pela formação de técnicos qualificados em actividades em que é manifesta a sua falta ou, mesmo, inexistência”*, de que são (eram) exemplos a *“tecnologia de produtos alimentares”*, a *“produção agrícola, pecuária e florestal”*, a *“tecnologia industrial, a “saúde” e os “serviços (secretariado, turismo, administração e contabilidade)”*, para além da *“formação de educadores de infância e professores do ensino primário”*.

Em conformidade com as finalidades definidas, estabelece-se, no artigo 5º, que:

“Os cursos ministrados nas escolas superiores técnicas e nas escolas superiores de educação terão uma duração compreendida entre quatro e seis semestres (...)” e “conterão uma forte componente prática ou pedagógica especializada, de molde a permitir um ingresso imediato dos respectivos diplomados na actividade para que foram formados”.

Curiosamente, no n.º 2 do artigo 2º do Decreto-Lei estipula-se que *“os actuais institutos superiores de contabilidade (...) serão convertidos em escolas superiores técnicas”*, o que, à luz do que já foi referido a propósito do Decreto-Lei n.º 327/76, de 6 de Maio, corresponderia a um processo de involução.

16. O Decreto-Lei n.º 427-B/77 foi ratificado, com emendas, pela Lei n.º 61/78, de 28 de Julho, sendo que essas emendas incidiram logo no objecto do ensino superior de curta duração que, de acordo com a Lei, tende a formar *“técnicos e profissionais de educação de nível superior”*, retirando-lhe o carácter ambíguo decorrente da expressão *“(...) nível superior intermédio”* que aparecia no texto do Decreto-Lei.

E, para melhor superar essa ambiguidade, a Lei torna clara a finalidade das escolas superiores acentuando:

- a) Em relação às escolas técnicas, que lhes compete *“formar profissionais qualificados de nível superior (...)”, “organizar cursos de aperfeiçoamento e de actualização (...)” e “desenvolver a investigação científica e tecnológica dentro do seu âmbito”*.
- b) Em relação às escolas de educação, que lhes compete *“formar educadores de infância e professores do ensino primário”, “organizar cursos de aperfeiçoamento e actualização (...)” e “desenvolver investigação educacional dentro do seu âmbito”*.

Como se verifica, as emendas ao citado Decreto-Lei n.º 427-B/77, vêm no sentido de valorizar a condição de ensino superior do ensino de curta duração, associando-lhe, inequivocamente, prática de investigação científica, tecnológica ou educacional.

- 17.** No entanto, tanto a Lei como o Decreto-Lei são omissos em matéria de graus académicos susceptíveis de ser conferidos pelas escolas, privilegiando a referência a títulos profissionais de que viriam a dispor os diplomados.

Com efeito, o Decreto-Lei preconizava que:

- a) *“Aos diplomados pelas escolas superiores técnicas será conferido o diploma de técnico-especialista”*
- b) *Aos diplomados pelas escolas superiores de educação será conferido o diploma de educador de infância ou de professor do ensino primário”*.

Por sua vez, a emenda da Lei estabelece genericamente: *“Aos diplomados pelas escolas superiores de curta duração será conferido um diploma de técnico superior correspondente à formação especializada conferida pela respectiva escola, cujo valor, para efeitos de função pública, não será inferior ao de bacharelato”*.

Como se verifica, em um e outro caso, existe uma lógica de afastamento do sentido tradicional das instituições do ensino superior, pois que, ao mesmo tempo que se acentua o carácter profissionalizante dos cursos ministrados pelas escolas, se omite os graus académicos que lhes é possível conferir.

18. Logo no ano imediato, é publicado o Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, que altera a designação do *“ensino superior de curta duração”* para *“ensino superior politécnico”* inserindo-o, com uma lógica conceptual, no sistema nacional de ensino superior.

É assim que, no preâmbulo do Decreto-Lei se escreve:

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

E, na tentativa de encarar o sistema de ensino superior como um todo, esclarece-se que *“se pretende conferir ao ensino superior politécnico”* uma *“dignidade idêntica ao universitário”*.

É certo que não se clarificam quais os aspectos envolventes dessa *“idêntica dignidade”*, mas ela começa a configurar-se na definição das finalidades do ensino superior politécnico:

- a) *“Formar, a nível superior, educadores de infância, professores dos ensinos primário e preparatório e técnicos qualificados em vários domínios de actividade”*;
- b) *“Promover, dentro do seu âmbito, a investigação e o desenvolvimento experimental, estabelecendo a ligação de ensino com as actividades produtivas e sociais”*;
- c) *“Apoiar pedagogicamente os organismos de ensino e de educação permanente”*;
- d) *“Colaborar directamente no desenvolvimento cultural das regiões em que estão inseridos”*;
- e) *“Prestar serviços à comunidade, como forma de contribuição para a resolução de problemas, sobretudo de carácter regional, nela existentes”*.

Neste enunciado surgem claramente enquadráveis na missão institucional de cada escola, o serviço de ensino, a prática de investigação e a prestação de serviços à comunidade, acentuando-se, neste último caso, a prevalência do contributo para a resolução de problemas regionais.

19. Num outro aspecto, a preocupação de enquadramento do *“ensino superior politécnico”* no sistema nacional de ensino superior passa também pelas hipóteses de articulação com o *“ensino universitário”* quando se estabelece que:

- a) *“Os estabelecimentos de ensino superior politécnico e os de ensino superior universitário poderão estabelecer entre*

si regimes de associação (...) com objectivos de cooperação mútua, coordenação no âmbito nacional e regional e racionalização e optimização dos meios humanos e de equipamento, tanto educacional como de investigação”;

b) *“A articulação entre os estudos do ensino superior politécnico e os do ensino superior universitário será aprovada por decreto, precedendo proposta dos estabelecimentos interessados de ambos os ensinos”.*

20. O enquadramento do ensino politécnico no sistema de ensino superior ganhou a forma actual com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) quando, depois de definidos genericamente os *“objectivos do ensino superior”*, se pretende distinguir o ensino universitário e o ensino politécnico da seguinte forma:

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

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

Como se verifica, o legislador manifesta grande embaraço na distinção que pretende fazer, quase se limitando a um mero

exercício de semântica, exprimindo ideias semelhantes em tempos e modos não coincidentes.

Com algum esforço e no desejo de encontrar algumas diferenças, talvez se possam deixar apenas dois registos impressivos:

- a) O primeiro, de reserva para o ensino universitário do desenvolvimento da capacidade de *“concepção”*;
- b) o segundo, de uma orientação aparentemente mais determinada, no ensino politécnico, dos *“conhecimentos científicos de índole teórica e prática”* e as suas aplicações para o *“exercício de actividade profissionais”*.

21. Esta última referência, de algum modo, caracteriza o ensino politécnico, oferecendo-lhe uma nítida intenção profissionalizante, em resposta imediata a um dos objectivos genéricos do ensino superior: *“formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa e colaborar na sua formação contínua”*.

Mas a verdade é que, sendo este o objectivo dominante do ensino politécnico, mal se compreenderia que ele ignorasse por completo outros objectivos associados, genericamente, à sua condição de ensino superior, entre os quais se situam, por exemplo:

- i) *“Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”*;
- ii) *“Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da*

tecnologia e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”;

- iii) *“Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outra forma de comunicação”.*

22. A distinção entre as duas modalidades de ensino superior acentua-se, no entanto, quando a Lei de Bases do Sistema Educativo define as possibilidades das que instituições educativas em relação a concessão de graus académicos ou a atribuição de diplomas ou certificados da mesma natureza.

É que, a esse respeito, considera ser distinta a moldura de possibilidades das duas modalidades de ensino, uma vez que estipula:

- a) No ensino universitário *“são conferidos os graus de licenciado, mestre e doutor e são atribuídos outros certificados e diplomas”*, sem prejuízo da possibilidade de conferir, também, o grau de bacharel, no caso da formação de educadores de infância ou de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- b) no ensino politécnico *“é conferido o grau de bacharel e são atribuídos diplomas de estudos superiores especializados, bem como outros certificados e diplomas para cursos de pequena duração”*, sem prejuízo da possibilidade de conferir, também, o grau de licenciado no caso da formação de professores do 2º ciclo do Ensino Básico.

23. Diga-se que a situação actual já não é inteiramente coincidente com o que acaba, de ser referido, uma vez que a Lei nº 115/97, de 19 de Setembro introduziu duas alterações significativas à Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986, ambas relacionadas com o ensino politécnico:

- a) Por um lado, estipula que no ensino politécnico passam a ser conferidos *“os graus de bacharel e de licenciado”*, omitindo a referência à possibilidade de atribuição de *“diplomas de estudos superiores especializados”*;
- b) por outro, estabelece que, para além da formação de educadores de infância e de professores do 1º e 2º ciclos de ensino básico, no ensino politécnico pode, ainda, realizar-se *“a formação dos professores do 3º ciclo do ensino básico”*, ainda que só quando as respectivas escolas superiores cumprirem requisitos a definir pelo Governo, *“nomeadamente no que se refere a recursos humanos e materiais, de forma que seja garantido o nível científico da formação adquirida”*.

24. Deixando para alguns desenvolvimentos posteriores outros comentários sobre as opções preconizadas pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, dada a sua importância merecem registo, desde já, as seguintes observações:

- a) Em primeiro lugar, ela representou um esforço decisivo no sentido de dar coerência a um conjunto de soluções dispersas que a evolução atribulada do sistema educativo, nos planos estrutural e organizacional, tinha acolhido em legislação sucessiva;
- b) nesse sentido, no que ao ensino politécnico respeita, ela consagrou a sua posição como modalidade alternativa ao ensino universitário, no subsistema de ensino superior;

- c) dentro dessa intenção, conferiu ao ensino politécnico a responsabilidade de organizar um primeiro ciclo de ensino superior com uma lógica profissionalizante orientada para proporcionar um rápido ingresso na vida activa dos diplomados;
- d) como lógica orientadora, admitiu um indicador médio de exigência para esse primeiro ciclo de formação profissionalizante, fazendo-o coincidir com a obtenção de um bacharelato, qualquer que fosse o domínio de actividade social em causa;
- e) mas essa exigência para efeitos de ingresso na vida profissional encontrou logo uma excepção, na própria Lei da Bases, no caso da formação de professores para o 2º Ciclo do Ensino Básico, em que a base de inserção é uma licenciatura;
- f) num outro aspecto, o respeitante ao posicionamento do ensino politécnico face à prática de investigação científica; a Lei de Bases, no seu artigo 15º, clarifica a natureza que essa investigação deve assumir ao estipular que *“nas instituições de ensino superior serão criadas as condições para a prática de investigação científica e para a realização para actividades de investigação e desenvolvimento”*, tendo em conta *“os objectivos predominantes da instituição em que se insere, sem prejuízo da sua perspetivação em função do progresso, do saber e da resolução dos problemas postos pelo desenvolvimento social, económico e cultural do país”*;
- g) esse esforço de clarificação, conduzindo ao entendimento de que a “prática da investigação científica” e a “realização de actividades de investigação e desenvolvimento” são inerentes à condição e à prossecução dos objectivos do ensino politécnico, teria, no entanto, ganho maior

significado real se tivesse, em simultâneo, sido acompanhado pelo incentivo à organização de cursos de post-graduação longa, sabido como é que uma e outra estão quase sempre associadas a esses cursos;

- h) finalmente, como referência importante, a Lei de Bases situou no ensino politécnico a possibilidade de realização de uma das actividades do sistema educativo virtualmente mais fecundas, concretamente a organização de cursos de estudos superiores especializados orientados para antigos diplomados que, no decurso da sua actividade profissional, viessem a sentir a necessidade de uma especialização de espectro estreito, a suprir mediante a frequência de um curso que, na sua estruturação, fizesse apelo às experiências individuais de trabalho; infelizmente, em vez de se oferecer alguma identidade a esses cursos, acentuando o seu carácter profissionalizante, privilegiou-se a expectativa de equiparação ou coincidência com o grau de licenciatura, o que conduziu a que os Cursos de Estudos Superiores Especializados se desviassem da sua finalidade original, convertendo-se em “*via indirecta*” e não estruturada de obtenção daquele grau académico;

- 25.** Questão delicada que importa salientar é o facto de a Lei de Bases do Sistema Educativo considerar que a unidade-base do ensino politécnico é a Escola Superior, afastando-se do pensamento anterior que a situava no Instituto Politécnico, passando este a surgir como resultado de uma associação de Escolas e, nessa medida, assumir um modelo obrigatoriamente federativo.

É certo que, no desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 5 de Setembro de 1990 foi publicada a Lei n.º 54/90 que ao definir o estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico, atenua o “apagamento” da entidade Instituto Politécnico sem que, no

entanto, consiga superar a inevitabilidade de assumir um modelo federativo, de escolas superiores.

Preocupando-se com o aprofundamento de aspectos organizativos e da definição do regime de autonomias a Lei n.º 54/90 ainda acentua explicitamente duas das atribuições próprias do ensino politécnico:

- a) A organização ou cooperação em actividades de extensão educativa, cultural e técnica;
- b) a realização de trabalhos de investigação aplicada e de desenvolvimento experimental.

Para além disso, dentro da lógica conceptual de origem, evidencia a dimensão regional do ensino politécnico, ao exprimir que as escolas superiores se orientam *“para a prossecução dos objectivos (...) numa mesma região”*, devendo *“promover uma estreita ligação entre as suas actividades e a comunidade em que se integram, visando a inserção dos seus diplomados”*.

III

OS OBJECTIVOS ACTUAIS DO ENSINO POLITÉCNICO

26. Da apreciação do período, ainda relativamente curto, de funcionamento do ensino politécnico e, bem assim, da leitura dos sucessivos diplomas legais que a ele se referem, torna-se evidente que a definição dos seus objectivos educacionais tem sido algo oscilante, ficando muitas vezes, a dúvida sobre se se trata de problemas de semântica ou de sensibilidade conjuntural do legislador.

Mesmo assim, têm sido constantes duas preocupações na definição desses objectivos, ainda que expressas de forma mais ou menos convicta:

- a) Uma evolução em relação aos objectivos do antigo ensino médio, decorrente da condição assumida de ensino superior;
- b) Uma diferenciação em relação ao ensino universitário, decorrente do propósito de afirmação de uma modalidade que lhe seja alternativa, no âmbito do sistema global de ensino superior.

O importante será, por isso, ter um entendimento claro destas duas características, o que significa dar sentido concreto à “*condição de ensino superior*” e caracterizar, na sua prática, a modalidade “*ensino politécnico*” desse ensino superior.

27. A este respeito, será sempre importante a referência ao tratamento legal dos objectos educacionais do ensino politécnico, mas importa dizer que ela deve ser relativizada, pois que não é no texto da lei que se vai encontrar a realidade que, em concreto, se pretende levar à prática.

Os dispositivos legais serão, obviamente, um referencial obrigatório de actuação, mas com a consciência de que há conceitos que só são completamente definidos pelo uso que deles se faz, o que remete para as instituições e para os académicos a responsabilidade última da sua construção ou, se se preferir, passar dos conceitos nominativos aos conceitos substantivos.

Aliás, só dentro deste entendimento será possível assegurar o necessário sentido evolutivo aos objectivos do ensino politécnico, ajustando-os, na prática, ao que a mudança social vai determinando, através de uma resposta criativa e dinâmica de todos quantos, na vida institucional, lhe vão dando significado concreto.

Nesta observação, não deve esquecer-se a intenção profissionalizante dos objectivos do ensino politécnico é, em si mesma potenciadora do seu sentido evolutivo, se atendermos à progressiva complexidade e mutação do mundo do trabalho.

Dir-se-ia mesmo que o ritmo alucinante em que essa complexidade e mutação se desenvolvem não se compadece com leituras estáticas do texto da lei, como também não se

pode compaginar com hipóteses de conservadorismo funcional que possam existir.

É na consciência desta realidade que o problema dos objectivos do ensino politécnico deve ser encarado a cada momento, o que vale por dizer que se deve oferecer constantemente uma leitura dinâmica e actual à sua formulação legal.

Ao dizer-se isto, o que se pretende é afirmar que a lógica profissionalizante dos cursos e outras actividades realizadas pelo ensino politécnico deve ter em atenção o tempo que corre, interiorizando, na sua concepção e realização, a possibilidade de resposta atempada ao ritmo de alta velocidade social com que a vida se vai modificando.

Dito de outro modo, tem de tomar-se consciência que, em cada dia, há funções e profissões que morrem enquanto outras nascem, ao mesmo tempo que as que permanecem vão modificando o seu perfil de competências...

E esta circunstância tem consequências irrecusáveis em matéria de formação, razão pela qual o ensino politécnico, para se manter fiel à lógica profissionalizante que foi a sua base genética e é a sua matriz legal permanente, tem de assumir uma perspectiva funcional de ajustamento constante ao fluir do tempo e à evolução do saber.

Nesta preocupação, há um pressuposto essencial, nascido da contemporaneidade com a sociedade do conhecimento, que se tornou num dos grandes e mais estimulantes desafios dos sistemas educativos: é que *“só sabe quem faz”* e *“só faz quem sabe”*, uma vez que o simples saber especulativo tem um tempo de vida cada vez mais curto, se atendermos a que a distância temporal entre o fundamental e o aplicado quase se desvaneceu.

28. É perante esta nova realidade que importa retomar e exaltar a ideia de Universidade como espaço de liberdade científica, do culto da verdade e da criação do saber, em que se vai suportar o culto de novos conhecimentos e, em consequência, a gestação de um tempo novo de consolidação e enriquecimento contínuo da própria *“sociedade do conhecimento”*.

No entanto, esta ideia que importa preservar a todo o custo, só será viável se aceitarmos que há hoje, no ensino superior, estabelecimentos com diferentes culturas institucionais, designadamente na sua ligação com a sociedade.

E a diferença está em que, enquanto umas encaram essa ligação com um distanciamento que favorece uma reflexão crítica centrada na sua evolução com o correr do tempo, as outras a encaram numa lógica de enraizamento instantâneo e constante.

Neste sentido, pode falar-se de duas categorias de *“vocação institucional”* para os estabelecimentos de ensino superior, uma vez que, convivendo no mesmo tempo real, uns se preocupam em antever e construir a projecção desse tempo no futuro, enquanto outros se preocupam em acompanhar, momento a momento, o percurso e ritmo dessa evolução.

Dito de outro modo, nos nossos dias, há que considerar que existem, por um lado, instituições de ensino superior cujos objectivos educacionais se situam, predominantemente, no domínio da perspectiva da vida e da sociedade e, por outro, instituições cujos objectivos se situam no propósito de acompanhar, dia a dia, o fluir constante dessa vida social, garantindo uma resposta formativa à progressiva complexidade que venha a assumir.

29. Tendencialmente, poderia admitir-se que esta lógica de acompanhamento contínuo do tempo real seria, academicamente, menos exigente que aquela outra de construção prospectiva do futuro; no entanto, se considerarmos que o *“tempo presente”* se vai sucedendo em ritmo vertiginoso de mudança, teremos de concluir que a dinâmica de um acompanhamento tempestivo exige respostas qualitativamente adequadas, sob pena de obsolescência a curto prazo.

Quer isto dizer que não é no âmbito da exigência qualitativa que se coloca a diferença de vocação formativa institucional entre as duas categorias referidas (ensino universitário e ensino politécnico), mas sim no estilo e na prática das actividades que se desenvolvem, designadamente na concepção e organização curricular dos cursos que ministram e na investigação que praticam.

Aliás, se retomarmos uma ideia essencial já referida, de que nos nossos dias *“só sabe quem faz”* e *“só faz quem sabe”*, e lhe associarmos o ritmo vertiginoso da mudança social, torna-se evidente que a finalidade última da formação promovida por qualquer instituição de ensino superior, independentemente da categoria em que se situe, é preparar os educandos para um *“saber evoluir”*, entendido como um *“saber estar”* que resulta de uma sábia relação entre formação académica original e a experiência de vida adquirida.

Assim sendo, a distinção prática entre as duas categorias de vocação institucional até se desloca das respectivas finalidades essenciais – ainda que estas mantenham o distanciamento de origem entre o horizonte temporal da prospectiva e a conjuntura de curto prazo – para os percursos formativos que escolhem e para a investigação que praticam.

No caso do ensino universitário, em que a expectativa do fazer se situa em cenários temporais diferenciados, o percurso formativo estabelece uma ordem sequencial entre o “saber” e o “saber fazer”, em si mesmo determinante de um carácter fundamental para a investigação que se pratica; no caso do ensino politécnico, em que a expectativa do “fazer” se situa no tempo real de aprendizagem, o percurso formativo pode admitir coincidências temporais entre o “saber”, o “saber fazer”, e o “fazer”, suportadas na natureza aplicada da investigação e desenvolvimento que lhe está associada.

Diga-se, no entanto, que esta lógica curricular do ensino politécnico supõe, por um lado, uma criteriosa atitude de selecção do conhecimento e, por outro, um recurso constante a tecnologias horizontais que expressem preocupações com a unidade teleológica do saber.

Mas o importante é reconhecer que às duas modalidades de ensino correspondem duas concepções curriculares distintas, cujo fundamento pedagógico vai encontrar-se no entendimento, sempre presente na memória do tempo, de que é tanto possível aprender partindo do “todo” para as “partes” como evoluindo das “partes” para o “todo”.

- 30.** A referência anterior relacionada com a preocupação comum com o “saber evoluir” coloca, desde logo, a necessidade de organizar todos os programas de acção numa lógica de educação e formação ao longo da vida.

É que, como já se disse, a cronografia da inovação e da mudança nas sociedades e nas culturas tem registado, nos últimos tempos, um ritmo tão acelerado que tudo fica rápida e irremediavelmente envelhecido.

Em consequência, produzem-se situações e problemáticas novas que deixam confusos e perturbados, muitas vezes de modo dramático, os indivíduos, os grupos e as instituições.

A ciência e a técnica têm sido os principais motores deste complexo processo global que não tem cessado de se intensificar desde o iluminismo, assumindo, nos nossos dias, um ritmo impensável há relativamente pouco tempo.

E, assim sendo, todos e cada um dos horizontes pessoais e institucionais são impregnados de temporalidade, assumindo constante posição de mudança.

De algum modo, vive-se em permanente provisório, pois só a provisoriedade parece definitiva!

Em consequência, educar implica hoje o objectivo concreto de controlar e gerir a mudança, o que passa por promover um tipo de pensamento dinâmico, suportado numa capacidade de reflexão e adaptação pessoal a alta velocidade.

31. O que acaba de ser afirmado em relação à educação ganha pertinência acrescida e, porventura, maior acuidade, no respeitante à formação profissional.

É que, para além dos efeitos induzidos pela evolução da ciência e da técnica, a formação profissional tem, ainda, de ajustar-se a uma nova concepção de “*empresa*”, entendida em sentido lato, que um complexo sistema de novos factores – e das relações que, entre si, estabelecem – vem configurando.

Entre esses factores, sobressaem, designadamente “o fenómeno da mundialização das actividades económicas”, o “*impacto das novas tecnologias*”, o “*aumento dos factores de interdependência*”, a “*permanente reconversão de sectores*

industriais e de serviços”, o “espírito de inovação” e o “recurso a novas formas de organização do trabalho”.

Todos estes factores, na medida em que modificam o estilo de vida das empresas, contribuem fortemente para uma alteração do conteúdo profissional das profissões e, conseqüentemente, do quadro de competências associadas a cada uma.

Em matéria de formação profissional, deixou de haver referências fixas, pois o que está em causa é preparar para um processo dinâmico e evolutivo, em termos de gerar elevada capacidade de adaptação às novas situações que, inexoravelmente, irão surgir.

No passado, a regra era de conservação; agora é a de constante adaptação a novas e alucinantes situações de mudança!

Neste sentido, a formação profissional passou a ser uma acção contínua que deve prolongar-se por toda a vida activa; de acontecimento isolado ou isolável no tempo, converteu-se em processo organizado que percorre a vida de cada um...

É que, em relação ao mesmo indivíduo, as situações de “qualificação” e “não qualificação” sucedem-se em períodos cada vez mais curtos, fazendo salientar a importância e a necessidade de uma formação profissional contínua e articulada desde o início.

Quer isto dizer que têm de abrir-se caminhos de aquisição de créditos de actualização para efeitos de exercício profissional, os quais virão a tornar-se inexoravelmente necessários, solicitando o recurso a novas metodologias formativas por parte do ensino politécnico.

Nesta perspectiva, para que tudo seja conseqüente, torna-se necessário que, logo no traçado original da formação, seja feito

um esforço de ajustamento a uma expectativa evolutiva, o que passa por um certo grau de polivalência que favoreça desenvolvimentos de sentido vertical e horizontal.

- 32.** Porventura, este é o desafio maior do ensino superior que se oriente para uma intenção profissionalizante dos cursos de formação inicial que organize.

Significa isto que o ensino politécnico, em particular, tem de encarar decididamente, assumindo duas atitudes convergentes nesse sentido:

- a) Em primeiro lugar, assegurando uma relação estreita com o mundo empresarial e do trabalho nos trabalhos de concepção e realização dos cursos de formação inicial;
- b) em segundo lugar, promovendo uma dinâmica de formação contínua, segundo modalidades diversas, de forma a garantir mecanismos constantes de actualização, aperfeiçoamento, especialização ou reconversão dos seus diplomados.

Estas duas atitudes supõem um estilo próprio de vida institucional, suportado no enraizamento profundo e continuado na vida social.

A criação desse estilo passa por factores diversos, entre os quais devem ser dominantes:

- a) A presença de representantes da vida económica e social nos não apenas órgãos consultivos, mas também nos órgãos deliberativos das escolas superiores e dos institutos politécnicos;

- b) a existência de um corpo docente em que coexistam e se complementem elementos recrutados em razão da sua formação académica com outros recrutados em razão do seu currículo profissional;
- c) a garantia de um modelo próprio de formação dos seus docentes de raiz académica, orientado por uma lógica de escolha criteriosa das temáticas que são objecto da pesquisa científica ou técnica que tenham de realizar, as quais devem ser predominantemente relacionadas com problemáticas associadas à modernização empresarial e institucional;
- d) o teor aplicado da investigação e desenvolvimento experimental associados à demonstração, em consonância com a especificidade dos respectivos domínios de tratamento;
- e) a prática de metodologias de ensino que exaltem o trabalho autónomo e o “*saber fazer*”, sem prejuízo do rigor científico e da interiorização de uma exigência crítica apurada;
- f) a organização de cursos de formação inicial com duração variável, em conformidade com as exigências de inserção profissional dos diferentes domínios de actividade social, na condição de técnicos qualificados, conferindo-lhes os graus académicos ou os diplomas correspondentes;
- g) a inserção, na estrutura curricular dos cursos, de actividades realizadas em empresas, abrindo perspectivas inovadoras e fecundas no esforço de modernização que se lhes queira conferir.

IV

A EVOLUÇÃO DO ENSINO POLITÉCNICO EM PORTUGAL

33. Logo na sua fase de lançamento definitivo o ensino politécnico em Portugal assumiu, como já se disse, duas características essenciais que têm feito a sua “*marca*” constante na opinião pública:
- a) Uma lógica regional (com âmbito distrital), na sua organização global;
 - b) uma orientação decidida para a realização de cursos de bacharelato.

A primeira característica decorreu, naturalmente, da fixação da “*rede nacional*” já referida no Decreto-Lei nº 402/73 e definitivamente estabelecida pelo Decreto-Lei nº 513-T/74, de 26 de Dezembro, com base na expectativa de resposta directa a necessidades de recursos humanos, apuradas com base em tendências de evolução do mercado de trabalho em âmbito regional.

A segunda, também em conformidade com o espírito e, por vezes, a letra da lei, corresponde à resposta formativa ao

referencial médio do perfil de um “*técnico superior*” com expectativas de ingresso na actividade profissional.

- 34.** Sem prejuízo de se questionar, nos nossos dias, o significado desta segunda característica, pode dizer-se que uma e outra se puderam compaginar, facilmente, com uma das fórmulas mais determinantes da construção do ensino politécnico, traduzida na integração, com sentido evolutivo, de antigas escolas do ensino médio, ocorrida em momentos diferentes do seu percurso.

Assim, logo na fase inicial, o ensino politécnico integrou, ainda que em processo de substituição evolutiva, as antigas Escolas do Magistério Primário e Centros de Formação de Educadores de Infância.

Algum tempo depois, no ano de 1983, integrou, parcialmente, as Escolas das Artes do Espectáculo do Conservatório Nacional, com a criação das Escolas Superiores de Música, de Dança e de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa.

Mais tarde, em 1986, foram integrados no ensino politécnico os antigos Institutos Industriais e Institutos Comerciais, ainda que, nestes casos, como já se disse, legislação anterior, de 1974, houvesse já convertido esses Institutos em Escolas Superiores, até tendencialmente universitárias.

E se, por essa razão, nestes últimos casos se pode induzir um percurso involutivo, ele é meramente jurídico-formal, pois que, em todos eles, a realidade do processo exprimiu a conversão de prestigiadas escolas de Ensino Médio, que eram verdadeiros referenciais de formação profissional, em escolas do Ensino Superior Politécnico que, em outro nível, deveriam manter a sua vocação original.

Neste sentido, a integração de todas as referidas escolas do ensino médio, ajudou a conferir ao ensino politécnico a sua lógica essencialmente profissionalizante e um estilo de formação muito próprio, feito de uma base curricular e uma atitude pedagógica que privilegia o “fazer” e a “*prática experimental*” como processos preferenciais de aquisição de conhecimentos e de “*saberes*” profissionais.

- 35.** Neste processo global de integração das antigas escolas do ensino médio, não podem esquecer-se opiniões discordantes que surgiram e ainda se mantêm em relação às escolas superiores de educação que, para muitos, deveriam situar-se no ensino universitário, ou constituir uma modalidade própria.

A razão destas opiniões, no plano conceptual, situam-se no carácter específico da formação de professores que, tendo em atenção o entendimento irrecusável de que a educação deve antecipar o tempo, se pode (ou deve...) encarar numa lógica prospectiva e, nessa medida, mais conforme ao ensino universitário.

Mas, no plano concreto, na elaboração dessas opiniões pesou talvez muito mais uma razão prática conjuntural, relacionada com o facto de, também nas universidades, se realizar a formação inicial dos professores que as escolas superiores de educação integram na sua missão institucional.

Perante esta situação, invocam-se argumentos que favorecem opiniões de sentido oposto: a lógica profissional imediata dos cursos de formação de professores apontaria para a inclusão das escolas superiores de educação no ensino politécnico; a expectativa de uma necessária intenção prospectiva nessa formação poderia justificar a sua inclusão nas universidades.

Como quer que seja, a Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de Outubro – contrariamente à Lei nº 5/73, de 25 de Julho, que as colocava numa posição autónoma face à universidades e aos institutos politécnicos, em solução de compromisso integrador das duas visões externas possíveis - colocou as escolas superiores de educação no ensino politécnico, criando uma situação que, com o tempo, se tornou praticamente irreversível. E se, em simultâneo, admitiu que também nas universidades se realizasse a formação de Educadores de Infância e de Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, isso correspondeu à necessidade de acolher e dar cobertura legal ao que a prática recente tinha colocado no terreno, invocando, para o efeito, ainda que só de forma implícita, o argumento de ordem conceptual atrás referido.

- 36.** Aliás, esta situação de duplicidade formativa, tem dificultado a reflexão possível sobre a dicotomia “*ensino universitário versus ensino politécnico*”, uma vez que a distinção de paradigmas formativos se confronta sempre com a impossibilidade de superar alegadas coincidências existentes entre a actividade das escolas superiores de educação e os departamentos de educação das universidades.

Deve, por isso, realizar-se um estudo consistente sobre as diferenças de formação em um e outro caso, e analisar as diferenças de paradigma formativo, o que virá a confirmar ou infirmar algumas “*ideias impressivas*” que se vão generalizando.

Aliás, torna-se urgente esse estudo, uma vez que o problema ganhou actualidade com a recente atribuição às escolas superiores de educação da faculdade de realizarem, também, a formação de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico, com o válido argumento de favorecer o “*sentido de unidade do ensino básico*”.

A partir dele, surge uma magnífica oportunidade de mutua cooperação entre instituições universitárias e politécnicas, movidas por uma saudável intenção de melhor contribuírem para resolver o problema da formação básica dos jovens.

37. Acrescente-se, no entanto, que a diversidade de paradigmas formativos pode não ser um mal em si mesmo, podendo mesmo ser enriquecedora do sistema global, já que intenções de “unicidade” são, quase sempre, contrárias à dinâmica criativa que o deve informar.

Aliás, entre o ensino universitário e o ensino politécnico, há outros casos de paralelismo na formação de profissionais orientados para o exercício de funções similares, ainda que, nesses casos, a diferença de paradigmas formativos seja mais evidente, desde início.

É o caso, por exemplo, da formação de engenheiros nas faculdades de engenharia e nos institutos superiores de engenharia, sendo certo que, em certos casos, têm sido acreditados pela Ordem dos Engenheiros.

Este exemplo de paralelismo formativo que já se repete em outros domínios tende até a multiplicar-se a partir da publicação da Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.

No entanto, pode dizer-se que, à partida, parece tendencialmente garantida uma diferença de paradigmas formativos em consonância com reflexão anteriormente produzida: nas universidades, a intenção prospectiva da formação aconselha a que as licenciaturas sejam concebidas globalmente dentro de uma lógica curricular que prevê, inicialmente, a aquisição de conhecimentos básicos, a que se seguem conhecimentos específicos e, porventura, outros de natureza experimental e aplicada; nos institutos politécnicos, a intenção de formação profissional a curto prazo não exige que

as licenciaturas homólogas se subordinem, rigidamente, à lógica dessa sequencialidade de aquisição de conhecimentos, tanto mais que, ao longo do seu percurso, devem prever a atribuição de níveis de formação profissional sequenciais...

Admitindo que o “*saber*” pode construir-se pelo “*fazer*”, o paradigma formativo do ensino politécnico decorre da constante intenção profissionalizante e é nessa lógica que oferece uma dinâmica acrescida de momentos de inserção na vida activa, o que vale por dizer que as licenciaturas são concebidas numa matriz sequencial de ciclos curriculares.

Diga-se, no entanto, que nesta dinâmica formativa os institutos politécnicos deveriam ter ido mais longe se tivessem prestado a conveniente atenção ao previsto na alínea b) do n.º 2 do artigo 2º da Lei n.º 54/90, que lhes atribuía, também, “*a realização de cursos de pequena duração, creditáveis com certificados ou diplomas adequados*”.

Importa estruturar convenientemente esses cursos e dinamizar, com apoio da comunidade empresarial, uma procura aceitável, uma vez que, só em casos muito raros eles foram realizados, permanecendo como uma lacuna na oferta de ensino superior em Portugal, quando comparada com a de outros países. No entanto, só será possível conferir-lhe interesse institucional, se se lhe associar a expectativa de um título ou diploma profissional e garantir a atribuição de créditos académicos para a hipótese de estudos futuros.

- 38.** Configurado o paradigma formativo do ensino politécnico, importa dizer que a sua concretização nos diferentes institutos politécnicos públicos envolveu, como seria de esperar, dois aspectos essenciais do seu desenvolvimento: por um lado, a construção de estruturas físicas e conseqüente equipamento; por outro, a criação de uma adequada consistência científica e

pedagógica, com base na composição do corpo docente que ia sendo recrutado, nas relações institucionais estabelecidas no país e no estrangeiro, na produção científica, etc.

Obviamente, as situações divergiram de instituto para instituto, mas todos eles foram perturbados, no seu esforço de desenvolvimento, pela pressão imediata de receber alunos para os diversos cursos ministrados, face ao aumento, aliás previsível, da procura do ensino superior, determinada pela democratização do ensino.

A par disso, dois outros factores influenciaram, em muito, o desenvolvimento normal do ensino politécnico:

- a) Por um lado, com algumas honrosas excepções, a ausência ou dificuldade de relação entre as universidades e os institutos politécnicos, mesmo quando se tinha a consciência de que as duas modalidades de ensino representavam percursos paralelos e alternativos, dentro de um sistema nacional de ensino superior;
- b) por outro, a persistência governamental em decidir, apesar do discurso, com um pensamento mais orientado pela influência tradicional, naturalmente centrado no ensino universitário, conduzindo, não raras vezes, a opções desajustadas ao ensino politécnico.

39. E é sabido que a decisão política assume importância decisiva na definição de três dos “*pilares*” essenciais do que se desejava fazer do ensino politécnico.

Estamos a referir-nos, em concreto, ao “*regime de organização e autonomias do ensino politécnico*”, ao “*estatuto da carreira docente*” e à “*política de estímulo ao desenvolvimento através, da investigação científica aplicada*” nele praticada.

39.1 No que se refere ao “*regime de organização e autonomia do ensino politécnico*”, para além do aspecto negativo já referido de imposição do modelo federativo na organização dos institutos politécnicos, pouco se inovou no esforço de dinamizar as ligações institucionais à vida social.

Com efeito, para além de uma referência à existência de “*Conselhos Consultivos*” nas escolas superiores e da participação de “*representantes da comunidade e das actividades e sectores profissionais (...)*” no Conselho Geral do Instituto, apenas tem algum significado a hipótese (que a prática tornou quase académica...) do Presidente do Instituto poder ser uma “*individualidade de reconhecido mérito e alargada experiência profissional*”.

Ora, o desejado enraizamento do ensino politécnico na vida e projectos de desenvolvimento de cada região aconselharia um maior envolvimento de representantes das organizações económicas, sociais e profissionais dominantes, o que passaria, como já se disse, pela sua participação em órgãos deliberativos, de forma a influenciarem efectivamente as decisões relativas aos programas de actividades a realizar por cada escola superior.

Mas também em outros aspectos, o regime de organização e autonomias do ensino politécnico não favoreceu aquele enraizamento, na medida em que o carácter mitigado das autonomias do ensino politécnico dificulta a sua adaptação a novas situações e o seu ajustamento à mudança constante da vida social.

Como exemplos destas dificuldades, são sintomáticos “*a não atribuição ao ensino politécnico da faculdade de, livremente, ajustarem os seus planos curriculares a*

situações de mudança de perfis profissionais de competências” e, com mais significado, também “a não aplicação dos mecanismos de flexibilização de gestão previstos pelo Decreto-Lei n.º 252/97, de 26 de Setembro”, bem necessários, por exemplo, à contratação de docentes com base no seu currículo profissional, uma vez que em muitos casos deveria ser informada por uma lógica de cooperação temporária em função dum objectivo concreto, o que não é facilmente enquadrável na condição de “funcionários públicos”.

39.2 No que se refere ao estatuto da carreira docente do ensino politécnico, definido pelo Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho, o mais que se pode dizer dele é que é pobre em ambição e algo hesitante nas soluções inovadoras que pretendeu trazer consigo.

Pobre em ambição, pois na estrutura da carreira que configura, nem sequer prevê a exigência de um doutoramento ou grau equivalente como condição de acesso preferencial a algumas categorias.

E, no entanto, essa exigência parecia decorrer, com naturalidade, do conteúdo profissional para elas definido, na medida em que aos professores coordenadores é cometida a responsabilidade de *“dirigir, desenvolver e realizar actividades de investigação científica e desenvolvimento experimental no âmbito da referida disciplina ou área científica”*, funções essas em que, com eles, *“colaboram”* os professores adjuntos.

É certo que, num mecanismo de aliciamento de docentes universitários doutorados, se prevê, por um lado, o acesso a provas públicas de doutores para a categoria de professor coordenador e se admite, por outro, a figura de *“professor coordenador com agregação”*, mas sem lhe outorgar a

condição de categoria autónoma, limitando-se a beneficiar o respectivo índice remuneratório.

As consequências desta falta de ambição do estatuto da carreira docente do ensino politécnico eram facilmente previsíveis:

- a) o estímulo à obtenção de doutoramentos, não tendo que ver com expectativas de carreira, só poderia surgir da assunção de políticas institucionais de valorização de recursos humanos ou, em alternativa, de apetências individuais decorrentes da interiorização pessoal de exigências de valorização científica;
- b) nos casos em que, pelas razões indicadas houve realização de doutoramentos, não raras vezes isso conduziu ao abandono do ensino politécnico para ingresso no ensino universitário, o que acabou por ter, na fase embrionária em que se encontravam as instituições, um efeito negativo na evolução daquele.

Diga-se, no entanto, que estes desvios de percurso profissional até tinham uma certa lógica, desde logo porque a natureza dos doutoramentos realizados se ajustava mais ao ensino universitário, tanto nos respectivos domínios científicos, como no estilo da investigação de suporte.

Em dois aspectos, no entanto, o estatuto da carreira docente apresentou alguma inovação, ajustada à natureza do ensino politécnico: por um lado, a possibilidade de acesso à categoria de professor adjunto, mediante provas públicas, de *“candidatos habilitados com o curso superior adequado que disponham de currículo técnico ou profissional relevante”*; por outro, a possibilidade de contratação para a prestação de serviço docente de *“individualidades nacionais ou estrangeiras de reconhecida competência científica, pedagógica ou profissional”*, na

condição de equiparados a qualquer das categorias da carreira.

Mas, apesar do sentido positivo destes aspectos inovadores, deve notar-se que em relação ao segundo, a contratação respectiva não apresenta o grau de flexibilidade essencial a uma prestação de serviços diversificada, tendo de obedecer aos mecanismos usuais aplicáveis aos funcionários públicos, o que é fortemente limitativo.

39.3 Mas a questão do ensino politécnico, mais directamente ligada à aquisição de consistência científica, será porventura a que se relaciona com o estímulo (ou ausência dele...) à prática de investigação.

É certo que a lei, como já se recordou, tendo oscilado com o tempo, acabou por consagrar essa prática como elemento estruturante da “*condição de ensino superior*”; no entanto, os obstáculos à sua organização regular têm estado sempre presentes, condicionando a capacidade de inovação institucional que, talvez por isso, não se tem afirmado com vigor próprio, muito embora o desejo de valorização científica e a vontade de alguns docentes tenham garantido a sua existência em alguns casos.

Aliás, os obstáculos começaram logo na dificuldade de organização de cursos de post-graduação longa por parte das escolas de ensino politécnico, pois todos sabemos que é nesse campo de actividades que floresce a investigação e, no caso de esta ser aplicada, o incremento das ligações ao mundo empresarial.

Como argumento para justificar aquela dificuldade, tem-se invocado a ideia de que as escolas de ensino politécnico não dispõem de potencial científico bastante para a realização desses cursos; no entanto, está por averiguar se

assim é com todas elas e, como é evidente, a atribuição legal da faculdade de organizar qualquer curso de post-graduação seria sempre condicionada à existência daquele potencial científico, em matéria de recursos humanos e materiais, mediante requisitos a definir por lei.

Significa isto que a atribuição legal de uma faculdade não determina, desde logo, o seu exercício, pois este depende da satisfação de condições que o possibilitem, com hipóteses de acompanhamento externo.

No plano metodológico, o que se configura é a hipótese de averiguar, com base em propostas devidamente fundamentadas, quais as Escolas e correspondentes domínios tecnológicos em que se verificam condições humanas e materiais para a realização consistentes dos cursos.

É que, para o ensino politécnico, a referida dificuldade ou impossibilidade de organizar os cursos de post-graduação, independentemente da concessão de graus, tem induzido outros obstáculos à prática de investigação, desde a quase inviabilidade de acesso a fundos comunitários até à menorização do financiamento, por parte do Estado, da investigação associada à docência.

39.4 Mas também, num outro plano, vale a pena analisar as consequências que decorreram da impossibilidade ou dificuldade de organizar os cursos de post-graduação longa, por parte das escolas do ensino politécnico, quando isso se traduz no facto de não participarem com voz própria na formação dos seus docentes.

Nessas condições, é mais difícil criar um estilo e uma matriz científico-técnica do ensino politécnico, uma vez que os

docentes que lhe dão corpo e substância têm uma base formativa que se lhe não ajusta facilmente.

Talvez por isso algumas escolas têm organizado parcerias com universidades nacionais e estrangeiras orientadas para a organização de cursos de pós-graduação, assumindo um papel relevante no desenvolvimento desses cursos, o que deixa supor que, pelo menos nesses casos, algum *“potencial científico e tecnológico existe”* e é reconhecido pelas universidades que, ao atribuírem os graus académicos decorrentes, não arriscam a sua credibilidade institucional.

Desta forma, essas escolas por sua iniciativa ou em resposta a solicitações dos seus docentes, têm investido na valorização destes, e, no mesmo passo, constituído alguns centros que têm produzido trabalhos de investigação de qualidade.

E quem presta atenção à vida institucional do ensino politécnico ainda recentemente, já no ano de 1999, se confrontou com dois acontecimentos que são prova disso mesmo:

- a) Em Fevereiro de 1999, por iniciativa do Instituto Politécnico de Santarém foram realizadas as **Jornadas sobre Investigação no Ensino Politécnico**, por iniciativa do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos;
- b) em Novembro de 1999, a Escola Superior de Educação de Lisboa promoveu também um **Encontro Nacional de Investigação e Formação de Professores**, num contexto de globalização e desenvolvimento profissional.

Estes acontecimentos, pela sua importância indicativa comprovam que, no ensino politécnico, a preocupação com a prática da investigação existe, mesmo sem um decidido impulso oficial e a atribuição de apoios significativos; é certo, no entanto, que essa preocupação está circunscrita a algumas instituições, não sendo exacto admitir que ela se estende, de forma generalizada, a todas as outras, até porque, muitas delas, de facto, não dispõem de potencial científico bastante para a promover, o que de algum modo, pode deixar interrogações sobre a verdadeira “*condição de ensino superior*” que assumem.

Mas essa é outra questão, inexoravelmente ligada às aspirações das melhores escolas, a qual, pela sua importância, sugere uma profunda reflexão sobre a lógica como são aceites a criação e os percursos de evolução das instituições de ensino superior.

V

A IMAGEM SOCIAL DO ENSINO POLITÉCNICO

40. Não existe um estudo consistente de opinião que permita exprimir, com total garantia de fidelidade, o pensamento dominante sobre o ensino politécnico, no nosso país.

No entanto, não será arriscado avançar com algumas ideias impressionantes que, com frequência, surgem expressas, tanto em órgãos de comunicação social, como em “*fóruns*” de debate sobre problemáticas do ensino superior.

E a primeira dessas ideias é a de um desconhecimento mais ou menos generalizado do que representa o ensino politécnico, uma vez que, no entendimento tradicional, o ensino superior confunde-se com o ensino universitário em resultado de uma prática de muitos séculos e de um prestígio institucional feito de admiração e respeito por um dos baluartes essenciais da nossa cultura da nossa sociedade e de toda a civilização ocidental.

41. Aliás, esse entendimento tende sempre a apreciar o ensino politécnico com base no referencial universitário, sem se tomar

consciência do equívoco que representa comparar realidades distintas e, como tal, não sujeitas aos mesmos parâmetros e indicadores de apreciação.

Quem se der ao cuidado de observar os juízos formulados sobre ensino o politécnico, facilmente se apercebe que, quase sempre, os termos e a moldura de enquadramento desses juízos se situam numa lógica comparativa com o ensino universitário, ignorando a identidade própria do ensino politécnico.

42. Partindo, assim, de um vício original de análise, não surpreende que a *“imagem social”* do ensino politécnico tenha surgido, muitas vezes, como representando um *“ensino universitário de segunda classe”*, ainda que, hoje em dia, essa imagem comece a dissipar-se pela afirmação dos seus diplomados e pelo reconhecimento de uma boa adaptação profissional em diversos domínios de actividade.

Deve dizer-se, no entanto, que a *“imagem”* suscitada por aquele vício de análise foi ainda potenciada por algumas razões de natureza diversa, susceptíveis de convergir nessa ideia:

- a) A tradição educativa portuguesa que, tendo sempre como referencial dominante, um ensino eminentemente académico e especulativo, dificilmente compreende outros paradigmas e, quando se confronta com a sua existência, tende sempre a desvalorizá-los perante aquele referencial;
- b) a influência, em algumas escolas superiores, de professores que reproduziram cópias desfavorecidas dos cursos que ministraram ou frequentaram no ensino universitário, ignorando a vocação própria do ensino politécnico;

- c) a certeza de que o ensino politécnico não foi dotado, no plano institucional, de todos os factores valorizativos do ensino universitário, designadamente em matéria de qualificação da carreira docente e de estímulo à produção técnico-científica;
- d) o facto de o projecto de “*construção*” do ensino politécnico não ter sido devidamente apoiado, na sua fase de lançamento, uma vez que, desde inicio, foi confrontado com a exigência imediata de acolhimento de alunos, a que se associaram dificuldades de recrutamento de pessoal e dotações de financiamento claramente insuficientes, sem se atender, neste último caso, a que sua natureza prática e experimental exigem custos elevados;
- e) a posição de menor apoio de acção social aos alunos do ensino politécnico que, ao contrário do que seria de supor, chegou a apresentar índices de financiamento “*per capita*” que se situavam em valores inferiores a “*um terço*” da média dos correspondentes em todo o ensino interior;
- f) o acolhimento não programado e devidamente acautelado das grandes escolas do ensino médio que, se tiveram o mérito indiscutível de marcar decisivamente a vocação própria do ensino politécnico, também trouxeram consigo uma cultura institucional que, à partida, não se ajustava à condição de ensino superior;
- g) a falta de habito generalizado no assumir de autonomias institucionais, não correndo riscos e privilegiando a comodidade de recurso ao poder político para a resolução dos problemas, mesmo quando estes têm carácter interno;
- h) o prolongamento, em muitos casos, do período de instalação das escolas, deixando dúvidas sobre exigências

de um rigor desejável no recrutamento de alguns professores;

- i) a existência de um ou outro caso de menor felicidade nas escolhas de membros das comissões instaladoras ou de docentes do ensino politécnico, susceptíveis de deixar uma marca impressiva na opinião pública, até porque se lhes associaram, algumas vezes, conotações de índole não educativa.

Estas e outras razões terão também contribuído para a referida imagem social do ensino politécnico que, sendo injusta e esteja a ser progressivamente atenuada, como já se disse, mantém sintomas de alguma persistência.

E note-se que, numa fase original, ela teve fortes reflexos na procura do ensino politécnico por parte dos candidatos ao concurso de acesso ao ensino superior, induzindo uma outra imagem de “*ensino de segunda vocação*”.

Felizmente, os dados mais recentes indiciam que já assim não sucede, o que vem de encontro à ideia de progressiva atenuação daquele registo impressivo e à construção de uma personalidade própria.

Mesmo assim, é importante continuar a afirmar o ensino politécnico pela positiva, tal como é (ou deve ser...), susceptível de ser realizado com qualidade e com um espaço próprio no sistema nacional de ensino superior.

- 43.** Um pouco mais subtil e restrita a ambientes de quem domina a linguagem educativa existe uma outra imagem curiosa do ensino politécnico, traduzida no entendimento que dele fazem como “*ensino técnico-profissional serôdio*”.

Aliás, se não envolvesse uma leitura depreciativa, esta imagem do ensino politécnico até poderia exprimir uma realidade, se ao conceito “*serôdio*” se associasse a ideia de um prolongamento do percurso educativo de um ensino profissionalizante, tão somente porque a formação correspondente tem de atingir uma dimensão científica e técnica mais elevada, só susceptível de ser realizada no âmbito do ensino superior.

Trata-se, afinal, de encarar a evolução progressiva dos níveis de formação profissional e exprimir a sua tradução em níveis de ensino, segundo uma matriz de correspondência pré-estabelecida.

O risco desta “*imagem*” será induzir para o ensino politécnico as sombras da dicotomia “*ensino liceal versus ensino técnico*”, que se traduziram em formas de uma diferenciação social indesejável e largamente condicionante da assunção de uma lógica estruturante do sistema de ensino, globalmente considerado, orientada por critérios de razoabilidade vocacional e preocupações de igualdade de oportunidades.

44. Diga-se que às sequelas históricas daquela dicotomia no ensino secundário não estão imunes os próprios institutos politécnicos que, por uma ou outra razão, não têm valorizado devidamente o recrutamento de alunos, de entre os originários dos cursos tecnológicos do ensino secundário.

Não está em causa, antes pelo contrário, qualquer hipótese de diminuição dos requisitos académicos exigíveis para efeitos de ingresso no ensino superior, designadamente no que respeita a aspectos de natureza cognitiva específica, susceptíveis de ser apreciados com a realização de provas organizadas pelas escolas superiores; mas, por certo, tem de haver uma linguagem de tipo profissional e um conjunto de competências adquiridas nos cursos tecnológicos que, porventura, poderiam

favorecer desenvolvimentos sequenciais em cursos adequados do ensino politécnico.

Valorizando devidamente a *“via profissionalizante”* do ensino secundário, o ensino politécnico assumiria, coerentemente, a posição de valorização da sua própria matriz formativa, desde a base original, exprimindo, aí também, a intenção de idêntica dignidade à da outra via formativa.

E isto sem prejuízo de se possibilitar a articulação biunívoca entre cursos universitários e politécnicos, com regras bem definidas e, sempre, em resposta às vocações dos alunos.

45. Quer isto dizer que a *“imagem social”* do ensino politécnico, tendo raízes históricas profundas na dicotomia anterior entre *“ensino liceal”* e *“ensino técnico”*, dependerá sempre da forma como esta dicotomia for ultrapassada, o que vale por afirmar que é importante valorizar o *“ensino técnico”* ou, na linguagem actual, os *“cursos tecnológicos”* do ensino secundário.

Esta valorização, aliás, vem no sentido das estratégias de desenvolvimento de todos os sistemas educativos que queiram acompanhar o curso do tempo, na lógica axiomática já afirmada de que, no futuro, só *“sabe quem faz”* e só *“faz quem sabe”*.

É certo que a valorização dos *“cursos tecnológicos”* do ensino secundário, no sentido de lhes conferir a condição de via educativa com idêntica dignidade à dos *“cursos de ensino”* não depende, em exclusivo, do acolhimento que eles venham a ter no ensino politécnico; mas, certamente, esse acolhimento, sendo, como já se disse, uma condição de coerência do ensino politécnico, é também um dos principais sinais da validade científica, técnica e, sobretudo, vocacional desses cursos,

susceptível até de induzir outras posições de apreço perante eles.

46. Aliás, só afirmando esta posição de coerência, estará o ensino politécnico em condições absolutas de recordar o espírito e a letra da lei que, repetidas vezes, se preocupa com a sua “*dignidade*”.

E, como é evidente, esse conceito de “*dignidade*” não se coloca nos planos da moral, da ética ou da assunção de responsabilidades funcionais; o que está em causa é, isso sim, a intenção de possibilitar a afirmação do ensino politécnico no plano institucional e, dentro deste, no quadro estatutário, em termos de lhe conferir capacidades reais de intervenção, no seu espaço próprio.

Assim sendo, no plano legal, a dicotomia “*ensino universitário versus ensino politécnico*” coloca-se essencialmente na diversidade de vocações, sendo certo que, para se afirmarem, até supõem “*dignidade institucional e estatutária*” adequada ao pleno cumprimento das missões e funções que lhe são atribuídas.

A partir daqui, a imagem social de uma e outra das duas modalidades de ensino passará a depender, tão somente, daquilo que souberem e conseguirem realizar...

47. É que, neste cenário, passarão a existir dois paradigmas formativos, em correspondência a duas matrizes distintas de vocação institucional, sem que um qualquer deles se apresente desvalorizado em relação ao outro.

E, assim sendo, os dois paradigmas formativos têm condições idênticas para fazer a sua própria afirmação, em matéria de qualidade científica, de exigência técnica e, ainda, da respectiva moldura vocacional.

Esta será, certamente, a situação desejável para os candidatos ao ensino superior que passarão a orientar a sua procura por critérios de opção vocacional e não por motivos relacionados com a “*imagem social*” do curso que pretendem frequentar.

48. Mas também para o mercado de trabalho a situação se apresentará mais transparente, uma vez que, perante um ambiente de saudável competitividade, existirão diplomados com dois paradigmas formativos que, se respeitarem a matriz vocacional que os determina, acabarão por conferir competências distintas e, nessa medida, inviabilizar equívocos de apreciação.

Questão importante é a de saber se existe “*mercado de trabalho*” ou seja, se as empresas e outras instituições necessitam de diplomados dos dois paradigmas formativos.

Isto exige um acompanhamento da evolução e modernização empresarial e institucional, certos de que, numa sociedade virada para o progresso e com expectativas contínuas de desenvolvimento, há lugar para os “*produtos*” originários dos dois “*paradigmas formativos*”, dentro do entendimento de que o futuro só se pode gerar se houver quem faça a mudança.

Neste sentido, em perspectiva global, há que recorrer a “*competências*” orientadas para a concepção e a “*competências*” mais preocupadas com a realização, a manutenção e o aperfeiçoamento, compatibilizando umas e outras na sua aplicação concreta.

Porventura, esta distinção de competências nem sempre é feita em domínios de escala reduzida, o que pode conduzir a situações de inadequação, muitas vezes superáveis por mérito individual.

Mas a nível de país, em ambiente de globalização das economias e de uma competitividade implacável, a distinção tem de ser feita, pois será numa salutar confluência dos dois “perfis de competências” que o progresso se pode construir com solidez bastante.

49. Associada a esta ideia surge um problema complementar, relacionado com a dimensão quantitativa dos diplomados originários de um outro dos “*paradigmas formativos*”, quando tratada em termos de necessidade de recursos humanos.

Numa apreciação estritamente decorrente de uma interpretação lógica, a expressão quantitativa dos “*diplomados pelo paradigma técnico-profissional*” do ensino politécnico deveria ser maior e, sobretudo, apresentar níveis diversos de hipóteses de ingresso na vida activa.

Por tudo isto, a situação portuguesa actual, facilmente explicável pelo percurso histórico do nosso ensino superior, obriga a uma profunda reflexão sobre o caminho a seguir no futuro e, em consequência, a adopção de uma visão estratégica do ensino superior, resultante de um debate em que intervenham todos os interessados.

VI

O FUTURO DO ENSINO POLITÉCNICO

50. Para se falar do futuro do ensino politécnico em Portugal, convém dizer, desde já, que se trata de um subsistema que, no plano quantitativo, apresenta os seguintes indicadores, de acordo com recentes publicações da Direcção Geral do Ensino Superior:

a) No plano institucional:

- 16 Institutos Politécnicos públicos, que integram 61 Escolas Superiores.
- 32 Escolas Superiores públicas, não integradas.
- 72 Instituições politécnicas privadas (a que acrescem 7 mistas).

b) No plano da organização e frequência de cursos formais:

- Mais de 800 cursos de graduação a funcionar no ano de 1999/2000.
- Cerca de 120000 alunos no ano escolar de 1998/99.

c) No plano dos recursos docentes

- Um total de 4597 docentes, no ano de 1997
- Entre eles, 1424 Mestres (30,9%) e 156 Doutores (3,3%)

Estes indicadores dão ideia do relevo do ensino politécnico no ensino superior, tornando evidente a necessidade de uma ponderação cuidada sobre o sentido evolutivo.

51. Nessa ponderação, a primeira questão que pode levantar-se é o elevado número de instituições e de cursos existentes, suscitando dois tipos de reflexão distintos:

- a) Em primeiro lugar, reconhecendo-se que entre esse elevado número de cursos, há muitos que são homónimos ou afins, importa saber se houve a necessária coordenação entre as diversas instituições que o ministram, em termos de garantir que a globalidade, em cada caso, se ajusta às necessidades reais de recursos humanos qualificados, apuradas região a região ou em âmbito nacional, se for o caso;
- b) em segundo lugar, sabendo-se que, como já foi referido, os cursos profissionalizantes, nos nossos dias, devem apresentar-se com espectro largo, designadamente com domínio das tecnologias horizontais e mesmo com características interdisciplinares, importa averiguar se se justificam alguns cursos que, entre tantos que são ministrados, configuram uma base original estreita e de especialização prematura.

Subjacente a estas duas questões está o problema da relevância social dos cursos que, designadamente quando assumem uma intenção profissionalizante, não pode deixar de ser apreciada.

O processo de avaliação dos cursos em tempo oportuno assume, por tudo isto, um carácter de urgência de realização esperando-se que venha a contribuir para dar resposta a estas questões, muito embora as instituições que os ministram

possam argumentar, desde já que, em princípio, tendo todos os cursos sido aprovados e autorizados a funcionar pelo Ministério da Educação existia a garantia ou presunção daquela relevância social, pelo menos quando foram criados.

- 52.** Questão diversa é a da relevância académica de cada um dos cursos ministrados, relacionada com os índices de exigência qualitativa que os deve informar, nos planos científico, técnico e pedagógico.

Também aqui o processo de avaliação que vai iniciar-se irá formular juízos, no futuro, analisando o cumprimento dos indicadores estabelecidos ou das expectativas que suportaram os actos de aprovação e autorização de funcionamento.

Por outro lado, não pode deixar de assinalar-se um facto incontroverso que, pela sua natureza, pode deixar algumas sombras naquela expectativa...

Referimo-nos, em concreto, a uma tendência recente de certas escolas superiores que, por motivos de sobrevivência ou desejo de alargamento do âmbito das suas actividades, se têm afastado da sua missão institucional, orientando-a para a realização de cursos não enquadráveis, facilmente, na sua vocação original.

E, como é fácil depreender-se desta atitude, isso poderá representar cedências de rigor científico ou degenerescência daquela vocação institucional...

É também por isto que não pode deixar de constituir preocupação que o processo de avaliação institucional das escolas superiores politécnicas tenha sofrido um enorme atraso, com prejuízo para aquelas que souberem responder ao desafio lançado em tempo próprio, até porque se entende que

essa avaliação continua a ser essencial para o futuro do ensino politécnico.

- 53.** Dando como adquiridas estas preocupações que se relacionam com a missão institucional, a relevância social e a relevância académica dos cursos e outras actividades desenvolver pelo ensino politécnico, o seu futuro passará pela afirmação consistente e porfiada da sua vocação própria, e pela definição do espaço que lhe cabe no subsistema de ensino superior.

Para essa afirmação, torna-se necessário que o ensino politécnico, no respeito do referencial evolutivo dos objectivos que lhe são propostos, assuma com determinação, algumas atitudes e posições que contribuem para a consolidação da sua natureza conceptual, entre as quais:

- a) persistir, sem hesitações, na matriz profissionalizante dos cursos e outras actividades que realiza, ponderando sempre que o ritmo da mudança da vida social oferece, em continuidade, um sentido evolutivo à moldura científica e técnica dessa matriz;
- b) valorizar a sua vocação, inovando nas práticas educativas que o individualizam;
- c) aceitar que a concepção dos cursos se deve orientar para uma organização curricular de banda larga, em domínios científicos e tecnologias seleccionadas em termos de possibilitar um ajustamento profissional a várias possibilidades, dentro de um campo de afinidades de competências;
- d) prever que essa organização curricular admita desenvolvimentos horizontais e verticais, no sentido de favorecer a formação ao longo da vida de cada um;

- e) rever as estruturas curriculares, de forma a inserir actividades organizadas ministradas em empresas ou organizações.
- f) privilegiar, no plano metodológico, o trabalho autónomo dos alunos e a adopção de modalidades formativas que incluam pesquisa de conhecimentos, práticas laboratoriais ou de campo, actividades de simulação, estágios profissionais e outras que incidam sobre a vivência de actividades futuras;
- g) orientar as suas actividades de investigação e desenvolvimento para o terreno da produção comercialização e da prestação de serviços;
- h) procurar oferecer, a todas as actividades a realizar, um sentido de utilidade evidente, evitando frustração dos formandos;
- i) finalmente, exprimir sempre uma exigência de qualidade interna nos cursos ministrados e nas actividades a realizar, bem como nos processos a adoptar, sem cedências de qualquer natureza.

54. Para além destes registos de natureza conceptual ou de atitude funcional, a afirmação do ensino politécnico, no futuro, passa também por um conjunto de elementos estratégicos, traduzidos em linhas de acção a desenvolver ou em medidas legislativas a adoptar.

A reflexão a produzir a este respeito, para ser, a um tempo, consistente e realista, terá de encarar dois cenários distintos, naturalmente desiguais no impulso que podem oferecer ao desenvolvimento do ensino politécnico.

- a) O primeiro cenário corresponde à manutenção da actual Lei de Bases do Sistema Educativo;
- b) o segundo, corresponde a uma evolução mais profunda, implicando alterações dessa Lei de Bases.

Em um ou outro caso, o que está em causa é encarar a posição do ensino politécnico no quadro de uma evolução estratégica do ensino superior, globalmente considerado, enquanto elemento de contributo para o progresso da sociedade do conhecimento, com incidência nos caminhos de modernização que o país de terá de percorrer no seu futuro próximo e distante.

Nesta intenção, tanto o ensino politécnico como o ensino universitário têm o seu espaço próprio de afirmação, articulando e coordenando os esforços a fazer, numa lógica de complementaridade alternativa com a qual o país só terá a ganhar.

- 55.** Assim sendo, em qualquer dos cenários, a expectativa de evolução do ensino politécnico passará sempre por um conjunto de linhas de orientação organizacional que, incidindo sobre aspectos distintos, podem assumir concretização diversa consoante o cenário em que irão desenvolver-se.

Entre essas linhas de orientação, apresentam dimensão estratégica essencial as seguinte:

55.1 No plano dos cursos a ministrar

- a) Racionalizar a oferta de cursos de graduação que ministra, tendo sempre presente a expectativa de

relevância social e a prospectiva das necessidades de qualificação dos recursos humanos.

Neste esforço de racionalização convergem três condicionantes que, em caso algum, podem ser desvalorizadas:

- i) a evolução das tendências do mercado de trabalho;
 - ii) o reconhecimento da evolução do número de candidatos originários da escolaridade normal, em regressão progressiva na próxima década;
 - iii) a necessidade de compatibilizar a oferta com a de outras instituições de ensino superior designadamente da mesma zona de influência geográfica.
- b) Diversificar a oferta de cursos, para além dos que se situam nos níveis de graduação.

Neste esforço de diversificação, assumem interesse especial:

- i) a organização de cursos post-secundários, estritamente profissionais, susceptíveis de conferir um diploma ou certificado com correspondência em níveis de formação profissional;
 - ii) a organização de cursos de post-graduação, devidamente orientados para as exigências no universo do trabalho e das necessidades da sociedade, com forte incidência na população activa.
- c) Estimular, na oferta de todos os cursos, a procura de novos grupos populacionais, ponderando designadamente:

- i) o acolhimento de casos de “2ª oportunidade”, o que implica diferente organização dos cursos e novas metodologias de aprendizagem;
 - ii) a valorização acadêmica de “*competências profissionais*”, através de análises globais para efeitos de prosseguimento de estudos ou do seu reconhecimento na sociedade;
 - iii) a abertura a soluções de alternância entre a actividade profissional e a actividade escolar, segundo modalidades de mútua articulação e valorização.
- d) Adotar, em todos os casos de organização de cursos, metodologias de ensino-aprendizagem que valorizem as três componentes essenciais que as integram – académica, vocacional e experiencial - em soluções alternativas que configurem soluções pedagógicas criativas e fecundas na simbiose de conhecimentos que proporcionam.

55.2 No plano da organização e funcionamento interno:

- a) Promover alterações estatutárias que tornem mais flexíveis os comportamentos institucionais e mais expeditas as decisões, em esforço de ajustamento ao ritmo evolutivo da vida social a que importa corresponder oportunamente, sob pena de inutilidade.

Neste sentido, julgam-se importantes:

- i) o reforço das competências do presidente do instituto e de órgãos de coordenação inter-escolas, sem

prejuízo de audições expeditas dos órgãos instituídos;

- ii) a concentração de órgãos decisórios nas escolas superiores;
 - iii) a constituição de gabinetes de planeamento estratégico institucional, com sentido abrangente a todas as escolas superiores e outras unidades existentes.
- b) Assumir, com determinação, uma relação de compromisso funcional com a comunidade envolvente.

Nesse sentido, terão significado determinante:

- i) o envolvimento significativo de representantes das forças sociais, económicas, culturais ou artísticas nos órgãos deliberativos institucionais;
- ii) o reforço, na organização dos cursos, das modalidades de formação em contexto profissional, designadamente trabalhos de campo, seminários de natureza empresarial e estágios profissionais;
- iii) a organização de actividades, incluindo os cursos formais, em regime de parceria organizada com empresas, serviços ou organizações cuja vocação específica o aconselhe.
- iv) nesse âmbito, reconhecendo que a alternativa ao fenómeno da globalização se situa no incentivo à localização, aproveitar a influência geográfica de ensino politécnico para constituir verdadeiros *“contratos de região”*, na linguagem expressiva de Roberto Carneiro.

55.3 No plano da consistência científica e técnica do corpo docente

- a) Assegurar que, na composição do corpo docente, participem conjuntamente docentes recrutados em razão da sua carreira académica e docentes recrutados com base no seu currículo profissional, num equilíbrio percentual definido, mas dependente da natureza específica de cada escola superior.
- b) Garantir que os docentes de raiz académica, no seu percurso de progressiva valorização científica, adquirem a formação mais adequada às metodologias do ensino politécnico e a um estilo de atitude pedagógica compatível com a sua matriz vocacional.

Neste sentido, torna-se irrecusável que:

- i) os cursos de post-graduação de que participem esses docentes apresentem molduras de realização inovadoras, designadamente pela abertura ao estudo e reflexão de aspectos e vivências de natureza profissional;
- ii) em consequência, a iniciativa da organização desses cursos deve ser activamente partilhada com as universidades, uma vez que as instituições politécnicas são imprescindíveis para a escolha das temáticas mais adequadas aos seus objectivos;
- iii) e, nos casos intrinsecamente ligados à apreciação e reflexão de vivências profissionais, será essencial que na organização dos cursos de post-graduação sejam associadas empresas ou outras Instituições de vocação adequada.

- c) Estabelecer que os docentes recrutados em razão do seu currículo profissional podem integrar a carreira, como responsáveis por grupos de disciplinas preferencialmente de índole técnica, instrumental ou profissionalizante, desde que o seu acesso seja realizado mediante concurso de provas públicas de que participem júris de elevada competência científica.
- d) Manter a figura de “*professor equiparado*”, considerando, no entanto, que:
 - i) o seu recrutamento deverá ser feito a partir de mecanismos fortemente selectivos na sua escolha, segundo critérios previamente definidos;
 - ii) se reconheça que a colaboração desses professores só tem significado enquanto representarem os índices de inovação e modernidade e o referencial de processos ou tecnologias avançadas que a sua experiência profissional lhes conferir;
 - iii) se recuse, em consequência, que se constitua uma espécie de “*carreira paralela*” desses docentes, mantendo-os “*ad infinitum*” por uma questão de inércia e, nesse sentido, impedindo que novos impulsos de inovação e modernidade possam surgir.
- e) Garantir um sentido evolutivo ao estatuto de carreira docente do ensino politécnico.

Neste sentido, o importante será:

- i) incluir o grau de doutor como condição de acesso a algumas categorias da carreira docente do ensino politécnico, previamente definidas;

- ii) oferecer alguma ambição a essa medida, o que se traduzirá numa análise cuidada das carreiras do ensino universitário e do ensino politécnico, em consonância com as respectivas funções e com as exigências de ingresso e progressão que elas determinam, preservando as especificidades decorrentes da hipótese aberta para ingresso na carreira de docentes recrutados em razão do seu currículo profissional.

55.4 No plano do desenvolvimento da perspectiva de “*formação ao longo da vida*”

- a) Criar, nas diferentes instituições, “*Gabinetes de Orientação Vocacional*” orientados para o acompanhamento dos alunos e apreciação da inserção e percurso profissional dos diplomados.

Nesta intenção, torna-se desejável:

- i) a cooperação de associações de antigos alunos;
 - ii) a ligação a outras estruturas eventualmente mais centralizadas;
 - iii) a adopção de uma sistemática de recolha de dados, com base em indicadores padronizados.
- b) Organizar cursos de formação contínua, orientados para actualização, aperfeiçoamento, reciclagem ou reconversão de activos.

Nesta intenção, importa ter em conta que:

- i) os cursos em causa podem ser organizados segundo modalidades flexíveis, de acordo com os objectivos específicos que se pretendem atingir;
 - ii) em particular, devem privilegiar-se os cursos orientados para a reflexão sobre as práticas profissionais dos formandos;
 - iii) preferencialmente, na organização dos cursos deve ponderar-se a hipótese de *“formação em serviço”*, o que supõe, em muitos casos, a opção por horários post-laborais;
 - iv) em complementaridade com essa hipótese, deve considerar-se desejável a organização de cursos com recurso a sistemas *“multimédia”*, complementados com sessões presenciais;
 - v) na organização dos cursos devem abranger-se, também, os que se orientam para *“saberes avançados”* designadamente no âmbito das *“tecnologias da informação”* e das *“ciências da vida e do ambiente”* com expectativa de titulação ajustada à sua dimensão científica e duração curricular;
 - vi) intensificar a organização dos cursos em parceria com as empresas, serviços ou organizações de qualidade reconhecida onde os activos exerçam a actividade profissional.
- c) Realizar actividades de extensão científica, técnica ou cultural para a *“terceira idade”*, tendo em conta o papel do ensino politécnico no esforço de elevação do nível cultural das populações e de resposta a aspirações individuais, favorecendo assim o exercício da cidadania.

Nesse sentido, torna-se necessário que:

- i) cada escola superior, dentro do seu domínio científico específico, escolha temáticas susceptíveis de despertar o interesse dos destinatários das acções;
- ii) em consequência, promova acções orientadas para o seu desenvolvimento, segundo as modalidades mais ajustadas a cada situação concreta.

55.5 No plano do incremento das relações institucionais, em âmbito nacional.

- a) Estimular os mecanismos de cooperação com entidades nacionais cujos domínios de actividade se relacionem com a vocação das escolas superiores.

Essa intenção pode concretizar-se mediante a celebração de acordos de cooperação que explicitem de forma concreta:

- i) o envolvimento em projectos comuns de formação, de desenvolvimento técnico-científico ou de assistência tecnológica;
 - ii) a mútua utilização de recursos disponíveis;
 - iii) a prestação de serviços;
 - iv) a realização conjunta de Encontros com interesse regional.
- b) Promover consórcios de âmbito institucional, envolvendo instituições universitárias e politécnicas designadamente da mesma área geográfica.

- c) Associar a esses consórcios outras entidades, como empresas e organizações de serviços.
- d) Incrementar a inovação educativa, mediante a cooperação de escolas politécnicas, em especial as de educação, com escolas dos ensinos básico e secundário, no sentido de contribuir para o estudo e aplicação de novas metodologias e processos de ensino-aprendizagem.

55.6 No plano do incremento das relações institucionais de âmbito internacional

- a) Estimular a cooperação com entidades similares estrangeiras ou internacionais.

Nesta intenção, será conveniente que:

- i) os institutos politécnico, através das suas estruturas de coordenação, participem em “redes” de associação comunitária ou, ainda, mais abrangentes;
- ii) cada instituto desenvolva, por si, redes de cooperação institucional, designadamente no âmbito dos programas comunitários de mobilidade;
- iii) de igual modo, no âmbito de programas de cooperação bilateral, cada instituto promova relações de intercâmbio com instituições estrangeiras, designadamente as que respeitam aos países de língua oficial portuguesa;
- iv) finalmente, deve prosseguir a fecunda cooperação com as instituições de ensino superior de Macau, não deixando de concretizar as ligações que os protocolos existentes permitem viabilizar.

- b) Promover ou participar de iniciativas, de âmbito alargado, nos casos em que revistam interesse institucional.

55.7 No plano da consolidação de uma cultura de qualidade institucional.

- a) Assumir a exigência de uma contínua avaliação das actividades realizadas.

Nesta intenção, é importante que:

- i) cada escola superior, por sua iniciativa, promova a auto-avaliação dos cursos que ministra, com incidência em indicadores seleccionados, designadamente relacionados com o respeito pela sua missão institucional, a respectiva consistência científica e pedagógica e a eficiência funcional;
 - ii) de igual modo, cada escola superior e o instituto politécnico promovam, periodicamente, uma avaliação institucional, com incidência em indicadores de consistência científica e técnica, de desempenho profissional e eficiência institucional.
- b) Acompanhar, de forma empenhada, o sistema nacional de avaliação instituído pela Lei n.º 38/94, de 11 de Novembro.

Nessa intenção, será desejável que:

- i) cada instituição se integre no Banco de Dados que, necessariamente, terá de ser organizado a nível nacional;

ii) cada instituição desenvolva, nos termos e nos prazos estabelecidos, os processos de avaliação promovidos por concertação entre os Conselhos de Avaliação e o Conselho Nacional de Avaliação;

c) Constituir, em cada instituição, um sistema interno de qualidade que integre núcleos descentralizados que, em permanência, assumam a liderança dos processos de avaliação, oferecendo-lhe a consistência que devem revestir e acompanhando a implantação das recomendações que deles decorrem.

56. A realização de cursos e outras actividades, de entre as que foram referidas, nunca deve assumir um carácter casuístico ou subordinado a uma qualquer pressão conjuntural sem interesse evidente.

Pelo contrário, será desejável que cada unidade orgânica – e, em particular, cada instituto politécnico – elabore um plano estratégico de desenvolvimento, num cenário temporal definido, eventualmente coincidente, nos domínios da realização, com um quadro comunitário de apoio, considerando aspectos vários que o devem integrar, entre os quais:

a) a eventual criação de novas unidades orgânicas;

b) expectativa de organização de novos cursos, num quadro de referência que exprima, em termos percentuais, uma composição ajustada dos cursos a ministrar no termo do horizonte temporal do plano estratégico, distinguindo entre cursos de longa duração (de graduação ou post-graduação) e cursos de curta duração, naturalmente mais dependentes de uma conjectura temporal flexível.

- c) a realização de outras actividades que revistam modalidades diversas, designadamente acções de formação com carácter não formal, com incidência na melhoria de exercício profissional;
- d) a prática de actividades de investigação aplicada e desenvolvimento experimental, em domínios especializados;
- e) a prestação de serviços à comunidade;
- f) a cooperação institucional com universidades, outras escolas, empresas e organizações diversas.

A par deste enunciado de actividades a realizar, o plano estratégico deve prever, igualmente, o reforço da consistência científica e técnica institucional, o que passa, designadamente, por:

- a) A assunção de uma dinâmica de formação e valorização interna e externa de docentes, balizada por índices percentuais do corpo de doutores, mestres e professores de “*universo empresarial*” que devem integrar a composição global do corpo docente de cada uma das unidades de ensino;
- b) o reequipamento das diversas unidades funcionais, sempre numa lógica de modernização, temperada por intenções de utilização racional do equipamento resultante;
- c) a extensão dessa dinâmica de formação ao pessoal técnico e administrativo numa lógica consistente de valorização dos recursos humanos disponíveis;
- d) a adopção de mecanismos de recrutamento de novo pessoal docente ou não docente, dentro de idênticos parâmetros de exigência aos que orientam a formação interna e externa já referida.

57. Subjacente a estas referências está a ideia de que se conceptualiza um universo de actividades a realizar, em condições qualitativas sempre elevadas, o que implica a disponibilidade de recursos humanos e materiais ajustados a esse designo institucional.

Há, no entanto, três envolventes essenciais da elaboração do plano estratégico:

- a) Por um lado, a necessidade de fundamentar todas e cada uma das actividades a desenvolver em estudos de utilidade e viabilidade que sustentem a sua integração no plano;
- b) por outro, a imprescindível coordenação com os planos de outras instituições que confluam no mesmo âmbito geográfico;
- c) finalmente, o respeito por orientações de âmbito nacional, no sentido de o enquadrar em políticas globais de desenvolvimento.

Significa isto que o plano estratégico institucional tem uma base de elaboração que deve alargar-se, como várias vezes se acentuou, a outras instituições de ensino superior e ao tecido empresarial e organizacional interessado, em termos de lhe conferir uma consistência de ajustamento a necessidades reais de intervenção.

Concluído que seja, o plano estratégico de desenvolvimento, logo que aprovado, tornar-se-á um importante referencial de actuação, dentro do entendimento de que não será de uma rigidez estática, pois a lógica de um planeamento correcto, inclui, sempre, hipóteses de reavaliação periódica que determinam actualizações consequentes.

- 58.** Em matéria de construção da “*imagem*” institucional, a existência de um plano estratégico de desenvolvimento, quando dele emanar uma ideia de consistência técnica e sentido de envolvimento comunitário, é factor que pode induzir grande credibilidade e, nesse sentido, gerar apetência na procura.

Como factor favorável a essa intenção de procura situa-se a lógica de organização regional do ensino politécnico, pois é grande a tendência para a procura de serviços de proximidade, desde que ofereçam garantias de qualidade e utilidade que os tornem atractivos.

Nesse sentido, o plano estratégico, para além de partilhado na sua elaboração, deverá ser convenientemente divulgado em termos de suscitar o interesse da comunidade que pretende servir.

- 59.** No desenvolvimento das suas actividades, é determinante para o ensino politécnico, como se tem referido, fortalecer uma articulação criativa com o ensino universitário, dentro do entendimento de que se trata de uma atitude biunívoca que favorece ambos e o país.

É certo que esses mecanismos de articulação, para serem eficazes, devem ser organizados de acordo com os condicionalismos legais existentes, mas sem perder de vista a hipótese de formulação de propostas de alteração devidamente fundamentadas e resultantes, designadamente, de experiências bem sucedidas.

59.1 Aliás, a relação com o ensino universitário, assume contornos de inevitabilidade, pois é evidente que há aspectos cujo tratamento, para ser consistente, terá de ser encarado conjuntamente, dando uma lógica global às soluções que venham a preconizar-se.

Entre outros aspectos, são especialmente relevantes:

- a) A racionalização da oferta de cursos;
- b) a procura de maior exigência e coerência no regime de acesso;
- c) a potencialização de sinergias para o desenvolvimento do ensino politécnico.

No que respeita à intenção da racionalização da oferta, não pode ignorar-se a situação vigente de uma total ausência de coordenação global, qualquer que seja o âmbito geográfico, em que nos situemos, conduzindo à lógica de uma oferta que se afastou, com frequência, das expectativas da procura.

Aliás, a situação dos diferentes subsistemas é diferente, no que respeita à moldura de possibilidades legais que enquadram a sua oferta específica, uma vez que:

- i) nas universidades públicas e concordatárias, a oferta é inteiramente livre, uma vez que a única obrigação legal a que se sujeitam é o “*registo*” dos cursos ministrados, embora possa haver restrições de financiamento;
- ii) nos institutos politécnicos públicos e em todo o ensino privado, a oferta é condicionada pela decisão de criação dos cursos e consequente autorização de funcionamento por parte da tutela governamental.

Tendencialmente as decisões da tutela devem ser orientadas por critérios que ponderam, por um lado, a relevância social dos cursos e, por outro, a sua relevância académica.

Aceitando como pertinente este último, haveremos de interrogar-nos sobre a lógica que subjaz à apreciação da *“relevância social dos cursos”* quando o juízo formulado corre o risco de contrariar, em cada caso, o que se passa, ao lado, com o sistema universitário público ou concordatário.

Dito por outras palavras, o país e o Governo só beneficiarão se a ponderação da questão da *“relevância social”* dos cursos se fizer globalmente, pois não se afigura útil nem conceptualmente correcto um processo que só intervenha parcialmente...

Com isto se pretende dizer que, não estando em causa qualquer hipótese de regressão das autonomias, o que se pretende é que as decisões a tomar pelos órgãos competentes assentem em bases fundamentadas, não só com dados institucionais mas também com outros indicadores de âmbito mais alargado.

Em termos figurativos, a situação actual representa quase que uma convicção de teor discutível, quando se admite que o somatório dos programas de formação institucionais corresponde, de forma irrecusável, a um desejável programa nacional de oferta de ensino superior.

É dentro desta convicção que podem explicar-se dados divulgados por várias fontes, que os processos de avaliação já vêm confirmando, sugerindo a ideia de uma multiplicidade de cursos ministrados, sem correspondência real às reais necessidades ou possibilidades do país e, como tal, geradora de frustrações individuais futuras.

Nesse sentido, é legítima a dúvida que se tem levantado sobre se o país dispõe de recursos humanos qualificados e de equipamentos especializados suficientes para que aquela multiplicidade de cursos apresente um mínimo de qualidade compatível com a condição de ensino superior.

E, obviamente, não está em causa qualquer ideia de orientar a oferta de cursos exclusivamente em função do mercado de trabalho, sendo certo até que este apresenta um ritmo de evolução que, até tecnicamente, lhe retira possibilidades de assegurar parâmetros consistentes para essa orientação.

Mas, com o devido respeito por uma liberdade formativa das instituições de ensino superior, quando se orientam por intenções de prospectiva ou de preenchimento de lacunas científicas ou culturais existentes, torna-se evidente que a situação actual é insustentável, pois facilmente se reconhece que muitos cursos existentes não encontram lógica justificativa convincente.

E será importante que este problema seja encarado desde já, pois a regressão demográfica anunciada de procura de ensino superior, por parte dos alunos da escolaridade normal, acabará por agravar a situação...

No fundo, o que está em causa é a hipótese de conciliar a legítima autonomia das instituições do ensino superior (ainda que mitigada, por lei, nos institutos politécnicos públicos e em todo o ensino privado) com os reais interesses do país e a sua capacidade de investimento num ensino superior de qualidade.

É certo que, tal como já se referiu, uma parte da regressão de procura referida virá a ser colmatada pelo acesso ao ensino superior de outros grupos populacionais...

Mas esta será mais uma razão para oferecer um sentido de maior “*relevância social*” à oferta que venha a organizar-se, pois esses novos grupos populacionais apresentam uma recusa mais evidente a hipóteses de frustração na formação que procuram.

59.2 Posta a questão nestes termos, haverá que encontrar uma solução para racionalizar a oferta de cursos, superando o carácter voluntarista que a tem orientado, ao abrigo da capacidade legal das universidades públicas e concordatórias e a uma certa lassidão, por parte da tutela, na apreciação das propostas originárias dos institutos politécnicos e do ensino privado.

No plano teórico, a solução passa sempre por considerar a hipótese de existência de cursos não elegíveis para efeitos de financiamento nas universidades públicas e encontrar mecanismos técnicos que superassem a referida lassidão de apreciação por parte da tutela, nos outros casos.

No entanto, esta solução cria ambiguidades, pode prejudicar os alunos se não forem aconselhados e romperia uma saudável dialéctica de poderes que as leis de autonomia consagraram, entre a tutela e as instituições, ensombrada até pelo carácter mitigado desses poderes nos casos já referidos do ensino politécnico público e das instituições privadas.

Simplemente, o carácter saudável dessa dialéctica, como expressão consistente da autonomia científica inerente à condição de ensino superior, só tem sentido se envolver um sentido de responsabilidade institucional associado.

E é a garantia dessa responsabilidade que pode aconselhar um compromisso livremente assumido por todas as

instituições, de se auto-limitarem na abertura ou na apresentação de propostas de novos cursos, consoante os casos.

Esse compromisso poderia traduzir-se na constituição de uma *”entidade reguladora independente”* que se pronunciaria, em todos os casos, sobre a pertinência de abertura de cursos, convertendo-se, assim, no garante da potencial relevância social que lhe está associada.

Obviamente, será necessário estudar convenientemente a composição dessa *“entidade independente”*, dentro de uma lógica que a libertasse de compromissos de mera representatividade e lhe permitisse assumir uma *“geometria variável”*, para se poder pronunciar sobre todos os casos.

Quer isto dizer que deverá tratar-se de uma entidade baseada no mérito e na capacidade científica e técnica dos seus membros e com composição ajustada ao exercício das funções que lhe foram atribuídas.

59.3 Em relação directa com esta questão da oferta de cursos situa-se o problema do *“concurso de acesso”*, reconhecidamente carecido, também, de alguma racionalização.

Sem se entrar em grandes pormenores, bastará acentuar que, na sua configuração actual, ele não garante:

- a) O acesso de grande número dos estudantes ao curso da sua vocação original, sendo certo que, os mecanismos de mobilidade posteriores não atenuam significativamente essa situação;
- b) a exigência de uma formação específica anterior de solidez adequada à frequência do ensino superior,

desde logo porque admite hipóteses de classificações inferiores ao limiar da referência positiva;

- c) a ponderação de factores de natureza vocacional, salvo casos de singularidade muito específica.

Todas estas referências, com incidência particular na segunda, têm sido determinantes nos índices de insucesso educativo verificados no ensino superior, designadamente nos primeiros anos dos cursos de formação inicial, contribuindo também para uma certa tendência de menorização da exigência qualitativa que os cursos devem apresentar.

E é sabido que quando se diminuírem os índices de exigência qualitativa há um efeito de indução no tempo futuro, dificultando inversões de percurso.

É nesta questão, aliás, que se coloca a expectativa de um conceito já a florado, relacionado com a existência de um ensino post-secundário, distinto do ensino superior propriamente dito e, como tal, não sujeito ao mesmo concurso geral de acesso.

Porventura, será uma distinção a explorar, como alternativa às cedências de selectividade que o sistema de acesso tem favorecido, em conjugação com a lógica de financiamento em função do número de alunos elegíveis para o efeito.

Trata-se, no fundo, de abrir a educação terciária a uma larga maioria da população, numa lógica política inclusiva que se oriente por propósitos de valorização do universo dos activos do presente e do futuro.

Aliás, a hipótese nem se tornaria impeditiva do acesso dos alunos envolvidos ao ensino superior, desde que as instituições, no exercício das suas autonomias,

estabeleçam mecanismos criteriosos de permeabilidade interna, em fase posterior, sempre obedecendo a normas transparentes devidamente divulgadas.

- 59.4** A potencialização de sinergias entre o ensino universitário e o ensino politécnico assume, no âmbito público, uma emergência evidente, sem prejuízo dela ser desejável, também, no âmbito do binómio público-privado.

No caso do ensino público, no entanto, é já possível criar mecanismos de articulação rápidos e eficientes, desde que a legislação permita, de acordo com regras, grande flexibilidade na utilização de meios humanos e materiais.

E note-se que esta flexibilidade se vai tornando uma necessidade premente, se tivermos em atenção as dificuldades orçamentais das diversas instituições, de que é indicador incontrolável o peso das despesas de pessoal na sua estrutura orçamental, com consequências evidentes no decréscimo da qualidade do seu desempenho.

Nesse sentido, a potencialização de sinergias permitiria uma melhor utilização dos recursos existentes, até porque incidiria, naturalmente, na racionalização dos cursos a ministrar, nas condições de acesso e no impacto institucional no meio económico e social.

É nossa convicção, aliás, de que o fortalecimento cooperativo entre as instituições universitárias e politécnicas vai merecer, nos próximos anos, uma prioridade incontornável para o ensino superior.

- 60.** Feitas estas referências a aspectos de desenvolvimento futuro do ensino politécnico, necessariamente em conjugação com o

ensino universitário, é altura de retomar a forma de concretizar uma das linhas essenciais desse desenvolvimento, variável nos dois cenários originalmente apresentados: sem alteração da actual Lei de Bases do Sistema Educativo ou com hipótese de alteração.

Estamos a referir-nos, em concreto, ao reforço da consistência científica e pedagógica do pessoal docente do ensino politécnico, quer nas áreas fundamentais científicas, quer nas áreas profissionais.

Na sequência de algumas reflexões já referidas, insiste-se em que se torna necessário reiterar que o processo de formação dos docentes do ensino politécnico, para ter êxito, exige uma significativa participação das instituições politécnicas nesse processo, de modo a que seja aprofundada a sua matriz vocacional.

É que se assim não suceder, a tendência será sempre a de descaracterizar essa matriz, pois o estilo de actuação desses docentes corre o risco de reproduzir uma lógica feita de uma prática reflexiva e investigativa sobre domínios científicos e temáticos de estudo inteiramente ajustados ao ensino universitário.

Nestas condições, como já se disse, será sempre mais difícil criar um estilo profissionalizante e uma matriz científico-técnica do ensino politécnico, uma vez que os docentes que lhe dão corpo e substância têm uma base formativa que se lhe não ajusta inteiramente.

Em particular, torna-se difícil identificar um modelo suficientemente ajustado à a formação dos professores das áreas profissionais domínio no qual caberá ao ensino politécnico perspectivar uma concepção inovadora, recorrendo ao apoio das universidades e das empresas para o levar à prática.

61. Como quer que seja, o problema do recrutamento e da formação dos professores do ensino politécnico é verdadeiramente estruturante da sua condição de modalidade autónoma de ensino superior; por isso há que procurar-lhe solução adequada.

Neste domínio existem virtualidades para os dois cenários referidos.

61.1 No cenário de impossibilidade de alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação de docentes do ensino politécnico, continuando a realizar-se só nas universidades, torna desejável que os correspondentes cursos de post-graduação sejam organizados em regime de “*parceria*” com os institutos politécnicos, cabendo a estes um papel importante na escolha dos currículos mais apropriados, das temáticas e natureza da investigação mais ajustada e das modalidades de ensino mais convenientes, devendo ainda contribuir com os seus docentes que disponham de requisitos habilitacionais adequados

Aliás, a expectativa destas parcerias poderá viabilizar hipóteses de consórcios institucionais com objectivos mais amplos, incidindo sobre coordenação de cursos a ministrar e mútua cooperação em projectos de interesse comum.

Nesta indução de consórcios institucionais pode, inclusivamente, avançar-se para soluções de âmbito regional traduzidas em modelos associativos, com salvaguarda da identidade de cada uma das instituições participantes e, por maioria de razão, com respeito da dignidade estatutária de todas elas.

A este respeito, vale a pena recordar o que já o Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto previa, ao estipular no seu artigo 7º que:

“As Universidades, os Institutos Politécnicos e as Escolas Normais Superiores de determinada região poderão estabelecer entre si regimes de associação, segundo normas a aprovar pelo Ministério da Educação Nacional, com o objectivo de intensificar a cooperação mútua e a coordenação do ensino superior no âmbito regional e de alcançar uma mais eficiente utilização dos meios humanos e do equipamento educacional e de investigação”.

Esta via cooperativa, na linha de pensamento já expresso, tem potencialidades múltiplas, merecendo, por isso, ser objecto de incentivos para a levar à prática e, em especial, quando se orientar para a satisfação de necessidades em pessoal qualificado definidas em planos estratégicos de desenvolvimento das instituições politécnicas.

Mas, para que essas potencialidades se afirmem, torna-se evidente que a constituição dos consórcios ou associações deve nascer da iniciativa das próprias instituições, universitárias e politécnicas, com respeito da autonomia e identidade de cada uma delas.

Ao poder político compete não só apoiar, mas também dinamizar essas iniciativas, promovendo a criação de incentivos que fomentem o seu desenvolvimento, e simplificando as formalidades administrativas, numa perspectiva de mútua cooperação para interesse do país e afirmação das diferentes instituições no quadro da vocação própria.

61.2 No cenário da alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo associada à aprovação de uma visão estratégica do ensino superior, a hipótese que se coloca é a de o ensino politécnico assumir uma acrescida faculdade legal de organização de cursos de post-graduação, oferecendo-lhes molduras de realização ajustadas à sua própria matriz formativa.

Nesta hipótese, antevê-se não só a organização de cursos de post-graduação não conferentes de grau mas de diplomas, já previstos na lei, mas também a de mestrados profissionais, em condições de grande rigor científico e com um sentido de utilidade social inquestionavelmente reconhecido.

E é neste último aspecto que ganha relevo a constituição da “*entidade reguladora*” já referida anteriormente, ponderando a oportunidade de definir orientações globais em perspectiva mais ampla que a do plano institucional, eliminando sobreposições, distorções ou voluntarismos inadequados.

Mas, no ensino politécnico, as soluções, para serem ajustadas à sua condição, têm de ser inovadoras, nos conhecimentos ministrados, na investigação praticada e na organização dos cursos, uma vez que devem incidir sobre aspectos de exercício profissional, reflectindo e experimentando aspectos relacionados com a sua crescente complexidade, decorrentes da evolução da ciência e da técnica, mas também de exigências de inovação impostas pela globalização da vida económica, pelas interdependências do mercado e pela inevitável competitividade associada às empresas.

Nestes caminhos inovadores de post-graduação profissional, ganham sentido alguns projectos já experimentados, com sucesso, em outros países, em que

parte essencial dos cursos se suporta – em conformidade com a natureza vocacional do ensino politécnico – em actividades nas empresas e na apreciação reflectida e crítica de experiências de vida profissionais muito ricas, feitas de pesquisa, de inovação, de capacidade empreendedora (que não temos valorizado devidamente...) e, também, daquele espírito inventivo que nos é muito característico.

Obviamente que para se lançar por estes caminhos, o ensino politécnico vai necessitar (e muito...) do apoio das universidades, enquanto não conseguir, só por si, viabilizar a qualidade que tem de ser garantida.

Mas essa foi e será sempre, a situação das novas instituições, face às antigas, na fase inicial do seu percurso institucional sendo fundamentalmente importante que o seu desenvolvimento se suporte num plano estratégico com horizonte temporal definido, cujas metas sejam obrigatoriamente atingidas.

Em síntese, neste, tal como no cenário anterior, o regime de parcerias entre universidades e institutos politécnicos continuará, nesta fase, a ser o suporte essencial do processo de formação de docentes do ensino politécnico, mas com responsabilidade acrescida deste último.

- 62.** A concessão formal e progressiva do grau de mestre profissional por algumas escolas do ensino politécnico devidamente seleccionadas nos termos mencionados não deve, no entanto, ser encarada apenas na perspectiva de converter as instituições em “viveiros” de alguns dos seus docentes.

O processo apresenta outras virtualidades bem interessantes, se reconhecermos que, hoje em dia, em muitas actividades sociais, os níveis de exigência de exercício profissional determinam já competências não só cognitivas, mas também práticas, progressivamente mais apuradas, conduzindo ao entendimento de que, também num ensino tendencialmente profissionalizante, se torna necessário evoluir nas habilitações académicas a conceder..

No entanto, essa evolução, susceptível de ser traduzida na organização de mestrados profissionais, deve ser encarada sempre em obediência a uma atitude gradualista, até porque há um referencial de exigência qualitativa, nos planos científico e pedagógico, que importa interiorizar e assegurar logo na concepção original.

Dentro dessa atitude gradualista, no entanto, numa análise de enquadramento conceptual das finalidades do ensino politécnico, não devem impor-se limites à prossecução dos seus objectivos profissionalizantes, deixando a ideia de que o seu paradigma formativo não tem resposta para *“perfis de competências profissionais”* que, para o seu exercício competente, superem um nível de exigência supostamente determinado por uma Lei que já tem catorze anos de existência, num tempo em que o universo das actividades profissionais se modificou e desenvolveu num ritmo nunca antes conhecido, designadamente em resultado da evolução de algumas ciências e da influência das novas tecnologias de informação.

Assim sendo, uma posição de bloqueio pode ter uma consequência perigosa que é a de sugerir como alternativa, no processo formativo, uma outra via educativa que, na sua matriz organizativa, se não orienta por uma lógica de compromisso com a intenção de correspondência aos referidos *“perfis de competências”*.

Quer isto dizer que, em matéria de resposta a exigências de formação técnico-profissional, a via do ensino politécnico não pode ser aprioristicamente desvalorizada pela imposição de limites ao seu desenvolvimento vertical no aspecto profissionalizante, até pela indução de uma imagem social depreciativa à semelhança do que sucedeu com o ensino técnico em relação ao ensino liceal; o que deve, isso sim, é exigir-se-lhe rigor científico, técnico e pedagógico nas soluções que apresente, criando mecanismos sólidos e independentes para a respectiva apreciação.

Mas este é um outro problema que tem que ver com a criação de condições humanas e materiais e, bem assim, de uma cultura feita de ambição consciente e responsável e, por isso mesmo, academicamente reconhecida.

- 63.** Outra questão, por vezes referida, é a hipótese de atribuir aos institutos politécnicos, a faculdade de conferir doutoramentos.

A este respeito, importa registar o conceito do grau de doutor legalmente expresso, dizendo que, nos precisos termos do Decreto-Lei nº 216/92, de 13 de Outubro ele *“comprova a realização de uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento, em alto nível cultural numa determinada área do conhecimento e a aptidão para realizar trabalho científico independente”*.

Alguns argumentarão que este conceito é susceptível de ser compatibilizado com o paradigma formativo do ensino politécnico, invocando que a via profissionalizante pode, em certos casos, abrir horizontes de contributo para o *“progresso do conhecimento”*.

Outros, ainda, salientam que seria necessário e importante redefinir alguns conceitos, na perspectiva da educação e

formação ao longo da vida e das oportunidades abertas pelas novas tecnologias.

No entanto, todos concordarão que o conceito de doutoramento, tal como está definido na lei, se enquadra cabalmente na matriz cultural do ensino universitário, desde logo porque foi para ele definido.

Nestas condições, a hipótese de concessão de doutoramentos no ensino politécnico tem alguns problemas prévios a resolver, entre os quais o da conceptualização de um conceito que se ajuste à natureza da investigação e desenvolvimento associado à sua lógica profissionalizante, incluindo, eventualmente, outra moldura organizativa inovadora, decorrente da especial incidência às problemáticas da vida profissional.

E, se é certo que, em alguns países, existem soluções de referência, com abertura a graus de “*status*” equivalente, deveremos, entre nós, agir com grande prudência, desde logo por quatro razões práticas essenciais;

- a) O reconhecimento de que no universo das actividades sociais, a exigência de doutores para efectivo exercício profissional só tem significado real em domínios limitados e vai sendo satisfeita pelas universidades;
- b) o entendimento de que a outorga da faculdade de conferir doutoramentos a quaisquer instituições de ensino superior, deve resultar de uma “*oportunidade conquistada*”, não por via meramente legislativa, mas sim pela afirmação de um potencial científico e um percurso histórico justificativos de uma outorga decorrente da condição de mérito adquirido;
- c) a evidência de que a preparação para o grau de doutor exige, designadamente nos domínios tecnológicos, a existência de equipamentos de investigação sofisticados, insusceptíveis de dispersão por todas as instituições,

atendendo não só à capacidade financeira do país mas também ao potencial técnico das escolas, induzindo a que se oriente o pensamento para a constituição de redes de investigação que maximizem sinergias humanas e materiais;

- d) a constatação de que o potencial humano em grande maioria das escolas politécnicas é ainda reduzido, como decorre da baixa percentagem de doutores do seu corpo docente já assinalada em termos globais com referência ao ano de 1997 (3,3%), sendo certo que o Conselho Coordenador dos Institutos Politécnicos informou que a situação melhorou significativamente.

- 64.** As considerações anteriores não devem, antes pelo contrário, afastar a ideia de envolver, desde já, as instituições politécnicas em processos orientados para a realização de doutoramentos, procurando parcerias com as universidades, num caminho cooperativo que, servindo às duas modalidades de ensino, têm o objectivo principal de contribuir para o progresso do país, preparando soluções que outros anteciparam com sucesso

Inclusivamente, para dar um sentido mais actuante a essas relações, podem, de novo, referir-se os modelos associativos entre universidades e institutos politécnicos, revestindo mesmo formas a consagrar estatutariamente.

Em termos evolutivos, pode antever-se que cada modelo associativo possibilitaria modalidades de cooperação múltipla que envolveria, designadamente:

- a) A realização de projectos conjuntos;

- b) a coordenação mutua das actividades realizadas por cada uma das instituições;
- c) a cooperação mutua de docentes;
- d) o apoio de cada uma das instituições a projectos das outras;
- e) a aceitação de créditos obtidos em cursos de post-graduação do ensino politécnico para efeitos de concessão de grau no ensino universitário.

E, se quisermos ir mais longe, poder-se-á conceber a abertura de “*Institutos de post-graduação*”, eventualmente existentes, a institutos politécnicos, na qualidade de associados, ou, em hipótese mais fecunda, estimular a constituição de unidades inter-institucionais em cujos órgãos participem representantes não só das universidades mas também dos institutos politécnicos e de organizações empresariais, cujo objectivo dominante seja, exactamente o de funcionarem como “*Institutos de post-graduação*”

- 65.** Reconhece-se, alias, que a problemática da concessão de doutoramentos é mais ampla e não se circunscribe, especialmente ao ensino politécnico, pois atinge também o ensino universitário, com significado evidente no sector privado.

Com isto se pretende dizer que a prudência atrás referida deve ser uma atitude constante na outorga da faculdade legal de concessão do grau de doutor a qualquer instituição pois que, em todos os casos, ela deve ser induzida pelas duas condições assinaladas, concretamente a disponibilidade de potencial científico e humano bastante e um percurso gerador de uma cultura institucional de suporte.

E, em termos gerais, haveremos de interrogar-nos sobre se, no nosso país, será algum dia razoável aceitar que todas as instituições de ensino superior ou, em termos actuais, todas as universidades têm condições para conferir doutoramentos nos diversos domínios científicos em que, organicamente, se encontram estruturadas.

A resposta a esta questão, realisticamente, terá de ser negativa, o que vale por dizer que, no plano institucional, para se garantirem as condições de rigor científico e exigência de qualidade inerentes ao conceito de “*doutoramento*”, será necessário que se seleccionem os domínios em que cada uma delas se deve especializar, gerando um potencial científico consistente e de referência qualitativa inquestionável.

É nesta perspectiva de limitação de domínios de especialização avançada em cada uma das instituições (e, porventura, nem em todas elas...) que faz sentido admitir a hipótese de unidades de post-graduação inter-institucionais, onde podem convergir sinergias múltiplas, susceptíveis de ampliar o espectro de possibilidades de cada uma das entidades constitutivas.

- 66.** Feita esta referência de carácter genérico, importa referir, a finalizar, que a evolução do ensino politécnico, no futuro, tem uma condicionante essencial que, sendo exterior, ao universo de actividades já referidas, se deve situar, também, nas suas preocupações imediatas.

Referimo-nos, em concreto, à criação de uma “*imagem de credibilidade*”, feita de componentes múltiplas, em que sobressaiam a garantia de qualidade, o sentido de utilidade e um ajustamento directo à solução de necessidades identificadas.

Isto supõe, como é natural, um esforço de afirmação do ensino politécnico no seu espaço próprio, mas também a necessidade de tornar visível esse esforço, mediante uma estratégia de marketing orientada, por um lado, para diferentes grupos populacionais susceptíveis de integrarem o universo de procura dos seus cursos e outras actividades mas também os actuais e futuros empregadores

Há que tomar consciência de que, no mundo mediático em que vivemos, só tem existência reconhecida aquilo que é “*ouvido*” e, sobretudo, que é “*visto*”.

Neste sentido, o ensino politécnico terá de emergir na comunicação social, pelo potencial educativo e formativo de que dispõe.

Certamente, quem se der ao cuidado de fazer um “*roteiro*” pelos diferentes institutos politécnicos existentes no país, acabará por reconhecer que a sua criação e desenvolvimento representam um esforço gigantesco que o país realizou nos últimos quinze anos; mas, em boa verdade, quem não participar desse “*roteiro*” desconhece essa realidade.

67. Na afirmação da “*imagem*” do ensino politécnico são essenciais, não só a operação de marketing que venha a realizar-se, mas também outros factores convergentes nesse sentido, entre os quais se distinguem a assunção convicta, pelos próprios, da importância que representa no sistema educativo e o reconhecimento público dessa importância, pelo poder político.

Significa isto que, nos institutos politécnicos, deve ser exaltada a própria cultura institucional, rompendo, definitivamente, com

desejos de reconversão em universidades, aqui e ali aflorados, de quando em vez.

E, por parte do poder político, para além do discurso constante de apoio ao ensino politécnico, será desejável que ele se concretize em afirmações de apreço, traduzidas na abertura a expectativas de evolução institucional, no reconhecimento de que ele representa uma componente do ensino superior de matriz e pensamentos próprios e, em consequência, no reconhecimento de que é aos seus órgãos representativos que compete apresentar os pontos de vista respectivos, com idêntica aceitação aos de todos os outros.

Porventura, dir-se-á, com razão, que assim já acontece; mas a imagem que transparece não é essa e é isso que, neste momento, importa superar...

Lisboa, Janeiro 2000.

José Veiga Simão

António de Almeida Costa