



Instituto Superior de Economia e Gestão

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA



Mestrado em:

SISTEMAS SÓCIO-ORGANIZACIONAIS DA ACTIVIDADE ECONÓMICA

RELAÇÃO ENTRE OS INSTITUTOS POLITÉCNICOS
E OS TECIDOS SÓCIO-ECONÓMICOS REGIONAIS

Maria Alexandra Falcão Bento Baptista Vilhena de Carvalho

Orientador:

Doutor Fernando da Conceição Medeiros

Júri:

Presidente: Doutor Fernando da Conceição Medeiros

Vogais: Doutor Elísio Guerreiro do Estanque

Doutor João Alfredo dos Reis Peixoto

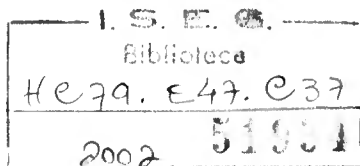
Março 2002

x 96124116x



Instituto Superior de Economia e Gestão

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA



Mestrado em:

SISTEMAS SÓCIO-ORGANIZACIONAIS DA ACTIVIDADE ECONÓMICA

RELAÇÃO ENTRE OS INSTITUTOS POLITÉCNICOS E OS TECIDOS SÓCIO-ECONÓMICOS REGIONAIS

Maria Alexandra Falcão Bento Baptista Vilhena de Carvalho

Orientador:

Doutor Fernando da Conceição Medeiros

Júri:

Presidente: Doutor Fernando da Conceição Medeiros

Vogais: Doutor Elísio Guerreiro do Estanque
Doutor João Alfredo dos Reis Peixoto

Março 2002



in memoriam ...

Com profundo querer, puros afectos,

...

*Tem a nossa Alexandra olhos pretos,
Rasgados, belos, meigos, cativantes ...*

*Tão minha amiga como os outros netos,
Seus iniciais passinhos, hesitantes,
Inseguros, em mínimos trajectos,
Com os meus se parecem, vacilantes.*

*Cá vamos a "cantar como o burrinho",
Ela inocente, eu gasto e já velhinho,
Uma ruína ao lado de uma flor.*

*Ao mato vai, sim,
Colher rosmaninho
- "Orvalho marinho" -
P'ra a jarra, p'ra mim*

*Me traz, bem assim,
De ao pé do caminho,
Cheiroso raminho
De verde alecrim.*

*E ramos, também,
Excelsa menina,
Ao Pai e à Mãe.*

*Esperta, ladina,
O avô te quer bem
E, assim, a "Bonina" ...*

José Augusto Falcão
(8 / 5 / 1891 – 4 / 7 / 1986)

RELAÇÕES ENTRE OS INSTITUTOS POLITÉCNICOS E OS TECIDOS SÓCIO-ECONÓMICOS REGIONAIS

MARIA ALEXANDRA FALCÃO BENTO BAPTISTA VILHENA DE CARVALHO

Mestrado em: SISTEMAS SÓCIO-ORGANIZACIONAIS DA ACTIVIDADE ECONÓMICA

Orientador: Prof Doutor Fernando Medeiros

Provas concluídas em:



Resumo

O século XX foi um período bastante conturbado da sociedade, que afectou o sistema educativo português e não só. O fim das escolas técnicas e o aparecimento de instituições de ensino superior paralelas às universidades são dois marcos da transformação social do nosso país no sentido que estes tornam o ensino superior mais próximo dos diversos grupos sociais, com as naturais consequências na estrutura social. A evolução destas estruturas de ensino superior, a sua interacção com os tecidos económicos regionais, o seu futuro face à cada vez maior integração europeia, são temáticas desenvolvidas neste trabalho, que aborda ainda o seu enquadramento legislativo, a razão de ser do seu aparecimento e consequências.

O paradigma da imagem social do ensino superior politécnico face ao ensino universitário em Portugal e a comparação estrutural do ensino superior em alguns países da Europa Ocidental, com especial enlevo para estruturas que suportem o ensino superior não universitário, são preocupações que estão patentes neste estudo.

No âmbito europeu é feita especial referência à Declaração de Bolonha e suas consequências práticas.

Com este trabalho é feita a demonstração dos benefícios do ensino superior politécnico ao nível regional, benefícios esses que extravasam largamente o âmbito económico.

Palavras Chave:

I21 – Análise de Educação

I22 – Financiamento da Educação

I28 – Políticas Governamentais

J71 – Discriminação

O15 – Recursos Humanos

R11 – Análise de Crescimento, Desenvolvimento e Mudança

(Sistema de Classificação do Journal of Economic Literature – 4 / 2001)

RELAÇÕES ENTRE OS INSTITUTOS POLITÉCNICOS E OS TECIDOS SÓCIO-ECONÓMICOS REGIONAIS

MARIA ALEXANDRA FALCÃO BENTO BAPTISTA VILHENA DE CARVALHO

Mestrado em: SISTEMAS SÓCIO-ORGANIZACIONAIS DA ACTIVIDADE ECONÓMICA

Orientador: Prof Doutor Fernando Medeiros

Provas concluídas em:

Abstract

The twentieth century was a disturbed period in the portuguese society, who damaged the learning system. The ending of technical schools and the rise of superior teaching schools parallels to universities, are two steps of social changing in our country who approach the superior learning and the social groups, with natural consequences on social structure.

The evolution of this structures, the interaction with regional economic tissues, them future in the following of european integration, are developed issues in this work, who also refer the legislative squirement, reason of his rising and consequences.

The paradigmatical image of superior politechnic learning in face of superior learning in Portugal and the strutural comparing with superior learning in the other Western European Countries, with special reference to structures who support the non-university learning, are patent preoccupations in this study.

In the european area there are special reference to Bologne Declaration and his practical consequences.

This work made the demonstration of politechnic superior learning benefits at regional level, who transcend the economic issue largely.

Keywords:

I21 – Analysis of Education,

I22 – Educational Finance

I28 – Government Policy

J71 – Discrimination

O15 – Human Resources; Income Distribution; Migration

R11 – Analysis of Growth, Development and Changes

(Classification System of the Journal of Economic Literature – 4 / 2001)

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	6
1 – INTRODUÇÃO	7
2 – ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO	10
3 – O ENSINO SUPERIOR E AS	21
DESIGUALDADES SOCIAIS	21
3.1 – PERSPECTIVAS	21
3.2 – DA MERITOCRACIA.....	26
3.3 – O ENSINO SUPERIOR E AS DESIGUALDADES SOCIAIS: ENTRE A REPRODUÇÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO.....	28
3.4 – EXCLUSÃO “BRANDA”, “CONTÍNUA”, “INSENSÍVEL”, “DESPERCEBIDA”	38
4 – A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL	40
4.1 – A EVOLUÇÃO.....	40
4.2 – OS FACTORES DE REPRODUÇÃO.....	46
4.3 – O NÍVEL DE QUALIFICAÇÃO.....	49
4.4 – NÍVEIS DE DIFERENCIAÇÃO SOCIOESPACIAL.....	51
4.5 – FACTORES DE DEMOCRATIZAÇÃO	59
4.6 – A CONTRIBUIÇÃO DOS DIFERENTES SUBSISTEMAS.....	60
4.7 – A FEMINIZAÇÃO.....	62
4.8 – DESPESAS DE EDUCAÇÃO	74
5 – A IMAGEM SOCIAL DO ENSINO POLITÉCNICO	77
5.1 – O FUTURO DO ENSINO POLITÉCNICO.....	79
6 – O ENQUADRAMENTO DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO NA EUROPA OCIDENTAL	88
6.1 – A DECLARAÇÃO DE BOLONHA.....	91
6.2 – A EUROPA.....	92
7 – O IMPACTO REGIONAL	104
8 – CONCLUSÃO	127
BIBLIOGRAFIA	129
ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS	136

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta envergadura não pode ser tomado de âmbito leve e requer um penhorado esforço de todos quantos de uma forma ou de outra se empenharam na sua prossecução.

Aqui gostaria de expressar o meu mais profundo agradecimento a essas pessoas. À minha família, que sempre me apoiou e incentivou para que esta árdua tarefa fosse levada a cabo; ao Instituto Politécnico de Tomar, aos seus funcionários que me ajudaram na pesquisa bibliográfica e legislativa.

Especial menção para o Professor Doutor Fernando Medeiros, que sempre me incentivou, mesmo quando o tempo escasseava, para que eu prosseguisse este trabalho.

O meu muito obrigado.

1 – INTRODUÇÃO

O paradigma da educação que dominou todo o séc. XX foi o utilitário. Aprender seria condição de sucesso profissional, de acesso a conhecimento “útil” e de fruição de bens económicos. Quanto mais e melhor “ensinado” maior a garantia de integração disciplinada no processo de produção económica decretado pelas regras industriais de ordenamento da sociedade.

O clima de competição e mudança que envolve o mundo contemporâneo exige que as empresas apostem na inovação, na concepção de novos produtos, com processos de fabrico mais económicos. A capacidade de inovar reside na capacidade de investigar e de aplicar rapidamente os resultados da investigação aos processos de produção e a uma eficaz rede de distribuição e comercialização.

A criação e a aplicação de novas tecnologias, bem como a concepção de novos produtos e serviços, novas formas de gestão e organização, faz com que as empresas necessitem de pessoal com níveis educativos mais elevados, nomeadamente trabalhadores com habilitações académicas superiores.

Ao ensino superior compete-lhe a formação do capital intelectual, considerado a força motriz de todo o processo de desenvolvimento.

A oferta de formação ao nível do ensino superior deve privilegiar áreas onde existam carências de qualificações, tendo em conta as alterações estruturais do emprego. Há pois que criar situações de tendência para um equilíbrio o mais possível perfeito, entre as qualificações dos diplomados e as exigências da procura, por parte das entidades empregadoras.

O ensino superior deve pois, empenhar-se cada vez mais na formação contínua, dado o ritmo com que se processa a “obsolescência” dos conhecimentos e ao elevado índice de destruição / criação de empregos, imposto por um acelerado processo de modernização. A formação contínua representa um precioso contributo do ensino superior para o processo económico.

A fraca competitividade da economia portuguesa, entre outros prende-se com o baixo nível da educação / formação da população portuguesa comparativamente à média europeia. Ainda que os ensinos básico e secundário juntamente com os sistemas de formação profissional ocupem um lugar fundamental na qualificação dos recursos humanos, há que não descurar a importância do ensino superior na preparação de profissionais com os perfis adequados à prossecução do processo de modernização da economia portuguesa, tornando-a mais competitiva nos mercados internacionais.

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma crescente cooperação entre o ensino superior e as empresas, principalmente no plano industrial. Para tal, têm contribuído os projectos comunitários no âmbito da investigação e desenvolvimento tecnológico. Todavia, a cooperação do ensino superior com o tecido empresarial está muito longe das necessidades reais das empresas de forma a aumentar a sua competitividade.

Dado o papel contributivo do ensino superior para o desenvolvimento e competitividade da economia portuguesa, impõe-se um forte investimento neste grau de ensino.

Neste panorama toma especial enlevo a existência de uma dualidade estrutural no ensino superior – o ensino universitário e o ensino politécnico. Este último, devido às suas especificidades, teoricamente deveria permitir uma interação maior com o tecido empresarial, no espaço geográfico onde este ensino se insere.

2 – ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro) o ensino superior encontra-se organizado em dois subsistemas: o Ensino Universitário e o Ensino Politécnico.

Neste diploma, definem-se os objectivos do Ensino Superior, que passam especificamente por:

- a)* Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- b)* 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;
- c)* 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;
- d)* 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 outras formas de comunicação;

e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.

Ainda de acordo com este diploma, 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.

Da mesma forma, 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.

A criação dos Institutos Politécnicos surge consagrada no Decreto-Lei 513-T/79 de 26 de Dezembro. Mas já antes, em 1977 é instituído o Ensino Superior de Curta Duração, pelo Decreto-Lei 427-B/77 de 14 de Outubro.

Com o desaparecimento da formação de técnicos de nível médio – com a aplicação dos Decretos-Lei nº 830/74, 316/76 e 327/76 de 31 de Dezembro, 29 de Abril e 6 de Maio respectivamente – transformou-se o antigo ensino médio em ensino superior, sem se tomar em linha de conta que desta forma se criou uma lacuna no sistema de ensino, como na própria formação de técnicos de que as actividades sócio-económicas carecem.

Se a reconversão dos antigos institutos e escolas de ensino médio se pode aceitar num processo evolutivo das estruturas do ensino em Portugal, a verdade é que ela não veio corrigir as deficiências anteriormente existentes. Apenas se tentou uma transformação dos antigos planos de estudo, aproximando-os do ensino ministrado nos estabelecimentos universitários. Isto é: aumentou-se a produção de diplomados portadores de uma formação teórica semelhante à conferida pelas escolas universitárias, ainda que com diferente duração dos respectivos cursos, sem por outro lado ter havido a preocupação de se estudar a correspondência entre a quantidade de diplomados a formar, pelas escolas e institutos criados ao abrigo daqueles decretos-leis, e as reais necessidades do País, do que tem resultado um evidente desequilíbrio, que poderá vir a ter graves repercussões sociais e económicas.

Com esta preocupação em mente, surgiu a criação de escolas de ensino superior de natureza essencialmente prática, voltada para a formação de técnicos qualificados de nível superior intermédio, com um estatuto próprio e uma dignificação profissional correspondente, de forma que seja pela capacidade produtiva que se hierarquizam os valores pessoais de produção e não apenas pelo título académico que cada um possui.

Do mesmo modo será de atender à formação qualificada de educadores de infância e dos professores do ensino primário, cujas funções necessitam igualmente de uma preparação mais graduada, superando as limitações que vêm sendo sentidas nas escolas do magistério primário, pese embora o esforço da modernização que ali tem sido realizado. O alargamento da escolaridade mínima e as exigências que o próprio desenvolvimento científico e social exige dos educadores de infância e dos professores do ensino primário impõem que lhes seja oferecida uma formação de nível superior.

A forma de preencher as lacunas e as necessidades já referidas levou a que, depois de estudo atento, se optasse pela institucionalização de um novo modelo de ensino

superior, à semelhança, aliás, do que já vem sendo feito em numerosos países, com resultados marcadamente positivos. Este modelo é o ensino superior de curta duração.

Este modelo esperava-se que viesse 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. Assim, numa fase inicial, a resposta às necessidades deu-se na tecnologia de produtos alimentares, na produção agrícola, pecuária e florestal, na tecnologia industrial, na saúde e nos serviços (secretariado, turismo, administração e contabilidade), para além da já referida formação de educadores de infância e professores do ensino primário. Numa segunda fase, outras necessidades e carências, também em resposta à evolução técnica e a novas necessidades de mercado.

Esta opção, considerada na altura, económica e socialmente correcta, tornaria viável a existência de um novo tipo de diplomados, de formação vincadamente prática, especializada e profissionalizante, com muito elevada probabilidade de aceitação no mercado do trabalho, tanto no sector público, como no privado.

Do texto do Decreto-Lei 427-B/77, destaca-se a preocupação, expressa no Artigo 1º onde “É instituído o ensino superior de curta duração tendente à formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação a nível superior intermédio.”

Esta preocupação estende-se ao impacto regional que estes cursos têm, nomeadamente no art. 2º – 1 “O ensino superior de curta duração será ministrado em estabelecimentos de ensino predominantemente de âmbito regional com a denominação de escolas superiores técnicas e escolas superiores de educação.” E ainda no mesmo Artigo o nº 5, quando se diz que o “Governo criará por decreto os novos estabelecimentos de ensino superior de curta duração que vierem a ser considerados necessários em domínios de âmbito nacional ou regional, tendo em conta as condições de ordem social, económica e cultural das diversas áreas do País.”

Os cursos ministrados nestas escolas superiores técnicas e de educação assim criadas, eram estabelecidos e estruturados em função das necessidades nacionais e regionais, nomeadamente no que concerne à superação de carências de técnicos qualificados, educadores de infância e professores do ensino primário e ao desenvolvimento das actividades sócio-económicas existentes, ou a criar, a nível nacional ou regional.

Aos diplomados pelas escolas superiores técnicas era conferido o diploma de técnico-especialista e aos diplomados das escolas de educação era conferido o diploma de educador de infância ou de professor do ensino primário.

Após as alterações introduzidas pela Lei nº 61/78 de 28 de Julho, é criado o ensino superior politécnico, com o Decreto-Lei nº 513-T/79 de 26 de Dezembro.

De acordo com este Decreto-Lei, este sistema de ensino, aquando da sua criação, visava no essencial, dotar o País com os profissionais de perfil adequado de que este carecia para o seu desenvolvimento. 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 em que se insere, sem prejuízo, embora, da conveniente articulação entre ambos os referidos tipos de ensino.

Numa primeira fase, e na persecução dos objectivos do ensino superior de curta duração, pretendeu-se conferir a estes uma dignidade idêntica ao universitário.

Considerando as assimetrias existentes, as necessidades nacionais e sobretudo as regionais, o Ministério da Educação decide criar escolas superiores de educação (ESE) e escolas superiores técnicas nas capitais de distrito, com algumas excepções. Assim fica legislado que os cursos de produção cobririam a totalidade do território, tendo em conta

as características particulares de cada uma das regiões, justificando-se, qualitativamente - isto é, em termos de diferenciação ecológica, e não quantitativamente, ou seja, apenas com base numa análise das necessidades de mão-de-obra - as seguintes escolas: ao norte do Douro, duas escolas, uma virada para o tipo de agricultura da zona oeste (litoral), de maior pluviosidade, e outra na zona do Nordeste (a Terra Fria), onde se localizam empreendimentos como o do Cachão e uma outra localizada em Bragança.

Na zona centro, também se verifica uma separação nítida entre o litoral e o interior. Assim, se no litoral as então Escolas de Regentes Agrícolas de Coimbra e Santarém (devidamente reestruturadas) davam uma cobertura adequada, no interior, e tendo em vista empreendimentos como o da Cova da Beira e da Campina da Idanha, justificava-se a criação de uma escola em Castelo Branco.

O Alentejo, com as suas características próprias, necessita, para além do Instituto Universitário de Évora, onde são leccionados cursos de licenciatura, de uma escola que, articulada com aquele Instituto Universitário, permitia fazer a cobertura da região, estando localizada em Beja.

O Algarve (Faro), igualmente atendendo à sua especificidade, justificava manifestamente a existência de cursos de produção nestes domínios. O Instituto Politécnico de Faro, viria a ser fundido mais tarde com a Universidade do Algarve, ficando esta com a responsabilidade de ministrar os cursos de curta duração – os bacharelatos.

Para as tecnologias alimentares previam-se, numa fase inicial, cursos nas escolas de Coimbra e Santarém, para os produtos agro-pecuários, e em Faro, para o pescado. Estas implantações resultavam da existência de unidades industriais, podendo esta rede ser expandida na medida em que haja necessidade de mão-de-obra que o justificasse, noutras regiões.

No sector das tecnologias industriais incluíam-se os cursos de mecânica, electrónica e electricidade industriais, instrumentação, etc. As escolas desta rede localizavam-se em Lisboa, Porto e Coimbra (por reconversão dos então Institutos Superiores de Engenharia) e em Setúbal e Faro.

As três primeiras cobriam a zona litoral a norte de Setúbal, que era a zona mais industrializada do País, com ênfase especial para Porto-Braga-Aveiro e Lisboa-Setúbal. Nesta última região, devido às suas proporções e à existência de grandes indústrias com uma apetência natural de técnicos, justificava-se uma escola nova em Setúbal, para apoiar os empreendimentos de Sines. Como pólos secundários do desenvolvimento industrial existiam os de Covilhã-Seia, Viseu-Nelas e Tomar-Torres Novas-Abrantes, razão pela qual a rede inclui escolas em Viseu e Tomar.

Nas regiões nordeste do Alentejo e do Algarve apenas nesta última se justificava a existência de cursos neste sector, por considerações de distância à escola mais próxima e de desenvolvimento.

No sector de gestão incluía-se a contabilidade, administração, gestão, etc., com a existência de escolas em Lisboa, Coimbra, Aveiro, Porto e em Faro.

Note-se que as empresas industriais e os serviços são os que maior necessidade têm de técnicos com esta formação. Assim, é natural que a rede deste sector acompanhe a do sector industrial, complementada pelas zonas onde os serviços têm um peso importante.

Pensava-se, assim, que as escolas propostas cobriam perfeitamente as regiões nas condições indicadas.

Quanto ao sector da saúde, o problema era, à partida, interministerial, visto que a formação de saúde (incluindo enfermagem) era feita predominantemente no âmbito do Ministério da Assistência Social. Considerando que para a formação de técnicos de saúde é necessário um núcleo populacional mínimo (segundo recomendação da OMS),

que à partida só se encontra nas zonas de Lisboa e Porto, a rede, neste caso, apenas incluía duas escolas.

As escolas superiores em cada localidade seriam agrupadas em institutos politécnicos com uma função de coordenação entre as escolas e de diálogo com o Ministério da Educação, função esta semelhante à das Universidades em relação às Faculdades e ao Ministério da Educação.

Ao ser instituído o ensino superior politécnico, e de acordo com o Decreto-Lei nº 513-T/79 de 26 de Dezembro, pretendia-se que este tivesse as seguintes finalidades:

- 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 existente.

O estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico encontram-se consagrados na Lei nº 54/90 de 5 de Setembro. Aí está disposto que os institutos politécnicos são instituições de ensino superior que integram duas ou mais escolas superiores globalmente orientadas para a prossecução dos objectivos do ensino superior politécnico numa mesma região, as quais são associadas para efeitos de concertação das respectivas políticas educacionais e de optimização de recursos.

Para além das escolas superiores, os institutos podem integrar outras unidades orgânicas orientadas para a prossecução dos seus objectivos.

Os institutos politécnicos são pessoas colectivas de direito público, dotadas de autonomia estatutária, administrativa, financeira e patrimonial.

As escolas superiores, enquanto unidades orgânicas dos institutos politécnicos, são centros de formação cultural e técnica de nível superior, aos quais cabe ministrar a preparação para o exercício de actividades profissionais altamente qualificadas e promover o desenvolvimento das regiões em que se inserem.

Aquando da publicação desta lei, eram consideradas atribuições das escolas superiores:

- a) A realização de cursos conducentes à obtenção do grau de bacharel e do diploma de estudos superiores especializados;
- b) A realização de cursos de pequena duração creditáveis com certificados ou diplomas adequados;
- c) A organização ou cooperação em actividades de extensão educativa, cultural e técnica;
- d) A realização de trabalhos de investigação aplicada e de desenvolvimento experimental.

Mantém-se contudo a importância deste subsistema de ensino – os politécnicos – no âmbito regional, nomeadamente “(...) apoio ao desenvolvimento regional” – art. 2º – nº 6 d).

O facto dos politécnicos, para além do bacharelato, poderem atribuir outros graus e em especial o DESE (Diploma de Estudos Superiores Especializados) e o CESE (Curso de Estudos Superiores Especializados), permite que de uma forma indirecta os politécnicos possam fornecer uma formação ao nível da licenciatura, uma vez que o detentor de um bacharelato e de um CESE, ambos em domínios compatíveis,

equivalem, em conjunto, a uma licenciatura. Por esse motivo, a Portaria nº 43-A/98 de 17 de Julho, vem estabelecer os princípios gerais a que deve obedecer a organização e funcionamento de cursos bietápicos de licenciatura ministrados pelas escolas de ensino superior politécnico públicas, particulares e cooperativas. Entretanto são extintos os CESEs e DESEs.

Por curso bietápico de licenciatura entende-se aquele que é organizado em dois ciclos, conduzindo o primeiro ao grau de bacharel e o segundo ao grau de licenciado.

Estes têm a seguinte duração:

O 1.º ciclo do curso tem a duração de seis semestres lectivos.

O 2.º ciclo do curso tem uma duração de dois a quatro semestres lectivos.

Os cursos podem, em casos devidamente fundamentados, funcionar em regime nocturno com duração prolongada nos termos que sejam fixados pelo respectivo instrumento legal de criação ou de autorização de funcionamento.

Apesar das escolas superiores poderem conferir o grau de licenciado, não são extintos os bacharelatos. Estes são indispensáveis para o ingresso no 2º ciclo, incluindo estágios profissionalizantes, quando façam parte do curriculum da formação do 1º ciclo.

A Lei nº 26/2000 de 23 de Agosto aprova a organização e ordenamento do ensino superior. Esta lei estabelece o regime da organização e do ordenamento do ensino superior, no quadro das normas aplicáveis do direito internacional e comunitário e das bases gerais do sistema educativo constantes da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro) e ainda do objectivo constitucional de promoção pelo Estado do ensino de qualidade, universal e progressivamente gratuito, como factor de desenvolvimento do País.

Assim, e de acordo com esta Lei a organização institucional do ensino superior assegura que cada estabelecimento:

- a) É uma comunidade autónoma de saberes e competências dedicada à educação e ao conhecimento;
- b) Tem um projecto educativo próprio e autónomo;
- c) Ministra um ensino de elevada qualidade científica, técnica e cultural;
- d) Satisfaz um conjunto adequado de requisitos infraestruturais, humanos e materiais;
- e) Estabelece interacção com a comunidade e o território em que se insere;
- f) Contribui para dar resposta às exigências de desenvolvimento do País quanto a formação de nível superior.

3 – O ENSINO SUPERIOR E AS DESIGUALDADES SOCIAIS

“A mudança de século coincide com um período de alta turbulência”

3.1 – Perspectivas

Se a tónica sobre aprender revela uma das mais significativas alterações do paradigma que a literatura contemporânea consagra em homenagem a uma sociedade biológica, por oposição ao paradigma do ensinar que dominou o ideal mecanicista de uma sociedade industrial, importa evitar um apressado “exorcismo” da educação, função social por excelência e que merece ser totalmente reabilitada.

Para Manuela Teixeira (*O professor e a Escola*, 1995) “(...) educar reassume, por isso, a sua mais vasta significação social, ao postular que a verdadeira aprendizagem deve ter lugar em grupo e numa dimensão relacional. No limite educar representa a mais vigorosa denúncia de uma aprendizagem totalitária centrada na exacerbação de um individualismo platónico e destruído de responsabilidade social ou cívica”.

Esta autora defende ainda que a teia de relações entre actores numa sociedade e, sobretudo, ao conjunto de recursos sociais que ela gera – obrigações e expectativas – tendo em vista a manutenção da sua coesão e a construção de bases de confiança entre os seus membros, chama-se capital social.

Família e Escola são as duas instâncias sociais que mais podem contribuir para a geração desse *corpus* crítico de capital social.

No decurso das últimas décadas, o económico sobrepôs-se ao social. Vivemos num tempo dominados pelo individualismo e pelo máximo consumo pessoal. A história das nossas cidades é por isso uma narrativa de exclusão, fragmentação, violência e destruição de valores cívicos.

A missão educativa enfrenta um desafio na senda da criação de um novo destino e de uma nova esperança de futuro.

O relatório Delors pressupõe um processo deliberativo prolongado, a conclusão faz lembrar que o problema inquietante é relançar a educação. A educação pode definir a principal diferença entre economias e sociedades, no sentido que esta é a base formativa de todo um conjunto de “actuações” nas quais os actores sociais desempenham, melhor ou pior, o seu papel. Quanto maior for essa formação, maior será a probabilidade de um “desempenho” seguro.

Para Manuela Teixeira “pensar Educação é, em qualquer momento, obrigatoriamente, pensar Professor. Não que este seja o centro do sistema educativo. O centro do sistema tem de ser o Aluno, tem de ser o País”.

Perspectivar qualquer reforma do sistema educativo, qualquer nova maneira de torna a educação melhor e mais eficaz é, necessariamente, pensar nos professores, no modo como se espera que eles actuem.

Mas o professor existe num determinado contexto social e organizativo. Pensar Educação é, também, pensar Escola. Porque os actores, para serem actores, precisam do

espaço e do tempo para acção. E a escola é um espaço e um tempo para a acção. E a escola é um espaço e um tempo, onde, se julga ser onde existe o acto criador, onde a educação acontece.

A escola só existe através dos actores que a fazem ser, despojada destes, ela é uma casa como outra qualquer. De facto, como Crozier e Friedberg (1977, p. 9, *in* Manuela Teixeira) afirmam: “o sistema só existe através do actor que é o único que pode conduzi-lo, dar-lhe vida e modificá-lo”.

São estes sociólogos que reconhecem que o “actor não existe fora do sistema que define a liberdade que é a sua e a racionalidade que ele pode usar na sua acção” (*ibidem*)

A utilização do paradigma burocrático como paradigma explicativo da escola leva vantagens sobre todos os outros.

Esta ideia é bem expressa por Manuela Teixeira no seu livro “O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais”, fazendo referência às obras de Crozier, Bidwell, Alves-Pinto, Banks, Formosinho e Fernandes entre outros.

Ainda em referência a Crozier (*in* Manuela Teixeira), este autor sintetizará deste modo o seu pensamento sobre o sistema educativo, como organização burocrática: o sistema educativo é burocrático “em primeiro lugar, no seu aspecto mais especificamente organizacional em que a centralização e a impersonalidade são levadas ao máximo. É-o, em segundo lugar, na sua pedagogia e no acto mesmo de ensinar caracterizados pela existência de um fosso entre o professor e o aluno que reproduza separação em extractos do sistema burocrático. É-o, ainda, no seu conteúdo demasiado abstracto, sem contacto com os problemas da vida prática e da vida pessoal do aluno. É-o, enfim, na importância que dá ao problema da selecção de uma pequena elite e da assimilação às camadas sociais superiores em detrimento da própria formação do conjunto dos estudantes”.

No caso de Formosinho (*in* Manuela Teixeira, op. cit), o autor deixa univocamente expresso que o modelo burocrático prevalece não só antes como depois da revolução de 1974. Na sua análise à legislação que rege as escolas, Formosinho verifica que no ensino existe uma uniformidade e rigidez nas tomadas de decisão: as regras administrativas prevalecem sobre as regras pedagógicas; existe um elevado grau de centralização, centralização que prossegue, aliás, até à actualidade.

Bidwell (*in* Manuela Teixeira, op. cit), considera o sistema educativo como uma burocracia, mas reconhece que a escola difere em muitos aspectos da burocracia clássica e analisa a existência de movimentos em favor da desburocratização da escola. Refere que esses movimentos têm duas componentes: uma decorre do conflito entre a autoridade legal e a autoridade baseada na especialização; outra decorre do problemático tratamento uniforme dos alunos (op. cit, p. 112).

Katz, Husin, King (*in* Manuela Teixeira, op. cit) entre outros, reconhecem a influência da teoria da burocracia, mas admitem a existência de outras teorias para explicar o sistema educativo.

Katz, que estuda a escola dos Estados Unidos na primeira metade do séc. XIX, considera que existiu, nessa época, um conflito entre quatro modelos principais de organização: o paternalista voluntarista, o corporativo voluntarista, o democrático regionalista e o de uma burocracia incipiente. Considera, ainda que o modelo paternalista voluntarista foi a forma de organização característica na era pré-industrial e nas cidades comerciais (*mercantile city*); os modelos corporativo voluntarista e democrático regionalista implantaram-se nas áreas rurais e foram propostos para as cidades precisamente por ocasião da passagem de uma sociedade mercantil para estádios industrializados de desenvolvimento; o modelo burocrático aparece com a industrialização: “a burocracia incipiente expande-se com a incipiente industrialização”.

As diferentes teorias organizacionais, à medida que foram surgindo, não substituíram as anteriores. Como refere Lussato (*in* Manuela Teixeira, *op. cit*) estas teorias estão ainda hoje “muito vivas e coexistem não sem influências recíprocas”.

Max Weber (*in* Manuela Teixeira, *op. cit*), traz um grande contributo, no que concerne ao estudo das organizações, este faz uma reflexão sobre os tipos de autoridade, e designadamente, sobre a burocracia. As principais características da burocracia, segundo Weber, passavam pela normalização da acção (toda a actividade é regulamentada por orientações escritas, precisas e previamente definidas); existia uma hierarquia de autoridade e de funções com clara distribuição de competências, impessoalidade nas relações, distinção entre administração e propriedade: funcionários seleccionados por concurso ou por habilitação, só devendo obediência aos deveres da sua função.

Weber no entanto expressa características do ideal – tipo de administração burocrática onde este autor refere que a totalidade da direcção é constituída por funcionários individuais que são pessoalmente livres, só devendo obediência aos deveres objectivos da sua função.

A escola é vista como uma organização em que abundam características da teoria da burocracia na organização escolar nomeadamente ao que concerne às regras estabelecidas centralmente sobre os processos de avaliação dos alunos, o curriculum, e o modo como se processa o recrutamento do pessoal docente.

Mintzberg, no seu livro *Le Pouvoir dans les organizations*, procura fazer uma síntese da forma como as várias dimensões do poder organizacional se articulam nas organizações, o que conduz a seis tipos de configurações: o instrumento, o sistema fechado, a autocracia, o missionário, a meritocracia, e a arena política.

Para Mintzberg é “necessário compreender quais os detentores de influência no presente, que necessidades cada um deles procura satisfazer na organização, e como é que cada um deles é capaz de exercer o seu poder no sentido de obter essa satisfação”.

Este autor define as suas configurações, e algumas dessas são aplicáveis à escola, e são elas o instrumento e a “meritocracia”.

Existe um detentor de influência exterior que é dominante, o Ministério da Educação, e que “pode impor a sua vontade à coligação interna graças a constrangimentos formais”.

3.2 – Da Meritocracia

Para Mintzberg (1986, p. 512) “os especialistas (no nosso caso os professores) podem aplicar um conhecimento prático estandardizado directamente às necessidades do cliente (aluno) e assim trabalhar de modo relativamente autónomo”.

O poder, em boa parte, está nas mãos de quem tem o conhecimento especializado necessário ao funcionamento da organização (op. cit., p. 511).

Também no caso da escola, é claro que se torna altamente difícil controlar o trabalho do professor com os alunos. Tal controlo só se realiza em situações limite.

“Os detentores de poder externo têm duas espécies de interesses: os serviços oferecidos, que são apreendidos como essenciais, e os laços directos numerosos, entre os especialistas internos e os detentores da influência externa” (ibid., p. 530) relativamente à primeira situação – a que se reporta à relevância dos serviços – a escola

é, certamente, um lugar preponderante; quanto à segunda questão, as associações sindicais de professores são um importante exemplo a reter.

A coligação externa “tem o poder de influenciar os fins” da organização (ibid, p. 531). O Governo traça objectivos e dá também orientações concretas que influenciam de certa forma os fins a atingir.

Os fins da organização tendem a ser oficiais ligados à sua missão, “(...) vagos e não operacionais” (op. cit. p. 542).

É impossível definir graus ou níveis de consecução das finalidades ou objectivos da Escola, como por exemplo, o de “contribuir para a realização integral do educando” (Lei de Bases do Sistema Educativo, art. 3º).

Lendo a escola numa perspectiva organizacional, torna-se imperioso estudar a diminuição cultural que hoje emerge como novo paradigma da análise das organizações.

Para Sainsalieu a cultura aparece como “o reservatório interiorizado, transmitido e cuidadosamente elaborado pela história de um conjunto de valores, de regras e de representações colectivas que funcionam no mais profundo das relações humanas” (1987, p. 142).

De uma forma semelhante, Horton e Hunt (*in* Manuela Teixeira, op. cit) referem a cultura como um “comportamento socialmente apreendido de normas e valores partilhados por um grupo humano”.

Identicamente, para Hampsen-Turner (*in* Manuela Teixeira, op. cit) a cultura é “um modo de vida, formas de actuar, sentir e pensar que são apreendidas por grupos de pessoas”.

Podemos descortinar orientações para a vida da escola que vão no sentido da explicitação e do desenvolvimento de uma cultura escolar assente nos princípios da

participação de uma negociação permanentes: a referência ao projecto educativo e ao plano de actividades.

Não é possível estudar a problemática das relações entre o professor e a escola sem, num determinado momento, nos confrontarmos com a questão do clima da escola.

De facto, parece ser extremamente forte a relação existente entre o clima da organização e a motivação dos actores organizacionais. Schneider e Reichens (*in* Manuela Teixeira, op. cit) consideram mesmo que “o clima proporciona uma alternativa útil às interpretações motivacionais do comportamento no trabalho”, acrescentando “uma ênfase necessária à importância dos fenómenos de grupo na investigação organizacional”.

Uma sociedade educativa é aquela que sabe exigir o máximo dos seus professores, na medida das graves representatividades sociais por eles detidas. Mas uma sociedade que nutre também a sabedoria de cuidar dos seus professores: do seu bem-estar material e espiritual, das condições concretas do respectivo exercício profissional, da sua justa valorização na hierarquia das actividades comunitárias. Uma componente vital do papel dos professores é alimentar uma certa reflectividade que é timbre das sociedades mais avançadas.

3.3 – O Ensino Superior e as desigualdades sociais: entre a reprodução e a democratização

Pierre Bourdieu e J. C. Passeron (*Les Héritiers*, 1964) alertam para os mecanismos que no interior da própria escola, transformam as desigualdades sociais em

desigualdades escolares. Desmistificar a ideologia do dom, que olha como “natural” o que é, afinal herança cultural de classe.

“Os elementos mais favorecidos”, escrevem Bourdieu e Passeron, “não só devem ao meio de origem os hábitos, o treino e as atitudes que lhes são mais úteis nas tarefas escolares, mas herdaram também saberes e um *savoir-faire*, gostos e um bom gosto, cuja rentabilidade escolar, embora indirecta, não deixa de se verificar”. A influência do privilégio cultural no sucesso académico é claramente evidenciada.

As esperanças subjectivas em relação à escola variam segundo as probabilidades objectivas de mobilidade – facto bem revelador de uma interiorização da situação e de uma consequência clara entre níveis de aspiração e possibilidades de sucesso.

Os herdeiros

A cultura escolar é idêntica à cultura que “respiram” na família, ao passo que para outros, ela representa uma aculturação.

Bourdieu e Passeron concluem que nem as desigualdades económicas nem a vontade política bastam para explicar a discriminação escolar – o sistema educativo contribui também, através da sua própria lógica, para assegurar a perpetuação do privilégio. A igualização formal face à escola (a “igualdade de oportunidades”) jamais conseguirá, portanto, superar as desvantagens dos alunos oriundos das classes trabalhadoras. “Uma vez realizada a igualdade formal de oportunidades, a escola (poderá) então colocar todas as aparências de legitimidade ao serviço da legislação dos privilégios”.

Os obstáculos económicos não bastam para explicar as diferenças reais nas taxas de “mortalidade escolar”, de acordo com as classes sociais. Mesmo sem outros indicadores, e na ignorância dos múltiplos e muitas vezes ínvios caminhos através das

quais a escola elimina constantemente os indivíduos originários dos meios mais desfavorecidos, encontraríamos, no próprio facto de se verificarem ainda, a nível do ensino superior, diferenças de atitudes e aptidões significativamente ligadas à origem social (apesar desses estudantes terem todos sido sujeitos, ao longo de quinze a vinte anos, à acção homogeneizadora da escola e dos mais desfavorecidos dentre eles deveram o facto de aí se encontrarem unicamente à sua maior adaptabilidade ou a um meio familiar mais favorável), uma prova da importância dos obstáculos culturais que esses indivíduos têm que vencer.

De todos os factores de diferenciação, a origem social, é sem dúvida, aquele cuja influência mais fortemente se faz sentir sobre o meio estudantil; a sua influência é mais importante do que o sexo e a idade, e sobretudo mais importante do que factores muito visíveis como por exemplo, a religião.

Por mais diferentes que sejam sob outros aspectos, os estudantes, considerados no seu papel específico, têm em comum o efectuarem estudos, mesmo na ausência de qualquer assiduidade ou prática, todos eles subordinam e sentem o seu futuro profissional subordinado a uma instituição que, com o diploma, monopoliza um meio essencial de sucesso social. Mas os estudantes podem ter em comum certas práticas sem que possa daí concluir que têm uma experiência idêntica e sobretudo colectiva.

O sucesso escolar depende, em grande parte da aptidão (real ou aparente) para lidar com a linguagem das ideias próprias ao ensino e que o sucesso neste domínio está muito dependente da prática anterior de estudos clássicos. Os sucessos ou os fracassos actuais que os estudantes e os professores (inclinados a pensar à escala do ano escolar) têm tendência a imputar ao passado imediato, quando não ao dom e à pessoa, dependem na realidade, de orientações precoces que são, por definição, produtos do meio familiar. Assim, a acção directa dos hábitos culturais e das disposições herdadas do meio de origem é redobrada pelo efeito multiplicador das orientações iniciais (elas próprias

produzidas por determinismos primários) que provocam a acção de determinismos induzidos, tanto mais eficazes quanto se exprimem na lógica propriamente escolar, sob a forma de sanções que consagram as desigualdades sociais, ignorando-as na aparência.

Para os estudantes originários das classes inferiores que sobreviveram à eliminação, as desvantagens iniciais evoluíram. O passado social transformou-se em passivo escolar, através de um jogo de mecanismos de transmissão que se revela nas orientações precoces, frequentemente feitas com base em informações escassas, nas escolhas forçadas, ou nas reprovações.

Observam-se diferenças análogas nas atitudes relativas ao ensino. Quer por aderirem mais fortemente à ideologia do dom, quer por acreditarem no seu próprio dom (factos que normalmente andam ligados), os estudantes de origem burguesa, embora reconhecendo como os outros, a existência de técnicas de trabalho intelectual, ostentam um desprezo muito maior em relação às técnicas vulgarmente consideradas como incompatíveis, como por exemplo, a posse dum ficheiro ou um horário de trabalho.

O carácter mais gratuito dos compromissos intelectuais nos estudantes das classes superiores revela-se nas formas subtis que assume a respectiva vocação ou na conduta dos estudos. Enquanto os estudantes das classes superiores, mais seguros da sua vocação ou das suas aptidões, exprimem o seu eclectismo real ou pretendido e o seu diletantismo mais ou menos frutuoso na maior diversidade dos seus interesses culturais, os estudantes das classes inferiores testemunham uma maior dependência em relação à Universidade.

A cultura “livre”, condição implícita do sucesso universitário em certas disciplinas, é distribuída de forma extremamente desigual entre os estudantes originários de meios diferentes, sem que a desigualdade dos rendimentos consiga explicar as diferenças constatadas. O privilégio cultural é particularmente manifesto no caso de familiaridade com obras que só uma frequência regular do teatro, do museu ou

do concerto (frequência que não é organizada pela escola ou só o é de forma esporádica) pode dar.

Em qualquer domínio cultural – teatro, música, pintura, jazz ou cinema – os estudantes têm conhecimentos tanto mais ricos e vastos quanto mais elevada for a sua origem social. Se é verdade que a variação ao nível da prática dum instrumento de música, do conhecimento de peças teatrais através do espectáculo ou da música clássica através do concerto, se processa no sentido previsível, uma vez que os hábitos culturais de classe e os factores económicos acumulam aqui os seus efeitos, é muito mais surpreendente que os estudantes se distingam ainda, e de forma muito clara, segundo a origem social, no que respeita a frequência dos museus ou o conhecimento da história do jazz ou do cinema, frequentemente considerados como “artes de massa”.

No caso da pintura (que não é ela própria objecto de um ensino) aparecem diferenças ao nível do conhecimento dos autores mais clássicos, diferenças que se acentuam ainda mais no que respeita aos pintores modernos; também a erudição em matéria de cinema ou de jazz (sempre mais rara do que em relação às artes consagradas) é ela própria muito desigualmente repartida segundo a origem social, tem de se concluir que as desigualdades face à cultura em nenhum outro ponto são tão marcadas como nos domínios em que na ausência dum ensino organizado, os comportamentos culturais obedecem mais aos determinismos sociais do que à lógica dos gostos e preferências individuais.

A orientação dos interesses artísticos permite também distinguir socialmente os estudantes. Sem dúvida que os factores sociais de diferenciação podem por vezes anular os seus efeitos mais visíveis, podendo por exemplo, o pequeno burguês superar a vantagem que a familiaridade com a cultura “superior” dá aos estudantes das classes elevadas. Mas os diferentes valores que orientam comportamentos semelhantes podem revelar-se indirectamente através de diferenças mais subtis. Isso é bem visível no que

respeita ao teatro, que diferentemente da pintura ou da música, participa ao mesmo tempo da cultura escolar e da cultura livre e livremente adquirida.

Em oposição ao meio pequeno-burguês, em que a maior parte das vezes os pais não podem transmitir mais do que a boa vontade cultural, as classes cultivadas agem através de incitações diferentes, mas muito mais adequadas para suscitar, através de toda a espécie de persuasões clandestinas, a adesão à cultura.

Para os indivíduos originários das camadas mais desfavorecidas, a escola continua a ser a única via de acesso à cultura, e isso a todos os níveis de ensino; ela seria de facto, a via real da democratização da cultura se não consagrasse, ao ignorá-las, as desigualdades iniciais face à mesma e se não chegasse até muitas vezes – ao criticar um trabalho escolar por demasiado “escolar” – a desvalorizar a cultura que transmite, em proveito da cultura herdada.

Só formalmente são os estudantes iguais face à aquisição de cultura “superior”; na realidade, diferem através de todo um conjunto de pré-disposições e pré-saberes atribuíveis ao meio de origem.

Os membros das classes médias distinguem-se (e pretendem distinguir-se) das classes inferiores por concederem à cultura de elite (da qual muitas vezes não têm mais do que um conhecimento bastante vago) um reconhecimento decisivo que testemunha a sua boa vontade cultural, mera intenção de obter acesso à cultura.

O sucesso de alguns, faz-nos frequentemente esquecer que o terem conseguido ultrapassar e as suas desvantagens culturais se deve muitas vezes a aptidões especiais ou a certas particularidades do meio familiar.

Uma vez que o acesso ao ensino superior implica uma série ininterrupta de esforços, a igualdade relativa entre os indivíduos seleccionados com um rigor desigual pode dissimular as desigualdades que a fundamentam.

Se as vantagens ou as desvantagens sociais pesam tão fortemente sobre as carreiras escolares e, duma forma geral sobre toda a vida cultural, é porque apercebidas ou não, elas são sempre cumulativas.

A eficácia dos factores sociais de desigualdade é tal que se poderia efectivar a igualização dos meios económicos sem que o sistema universitário deixasse por isso consagrar as desigualdades, ao transformar o privilégio social em dom ou mérito individual.

Se há campo em que as classes e as várias fracções de classes concorrem com particular vigor, comunicam intensamente e desenvolvem persistentemente práticas visando defender ou conquistar lugares na estrutura social, ele é sem dúvida, actualmente, o campo escolar.

No cerne das dinâmicas de classe encontram-se “estratégias de reprodução” mediante as quais os membros das diferentes classes e fracções de classes possuidoras de capital procuram, de uma forma não necessariamente consistente, preservar ou melhorar a sua posição na estrutura social através da manutenção ou reforço do seu capital. Esta ideia é defendida por diversos autores com especial referência para Bourdieu. Tal é conseguido de forma diferenciada para cada classe e fracção de classe, visto que a estrutura patrimonial detida, ou seja, o volume e a estrutura dos capitais (económico, cultural, simbólico, social) possuídos e a transmitir, é distinta.

As estratégias de reprodução não dependem apenas dos constrangimentos associados às estruturas incorporadas, aos efeitos delimitadores da classe social de origem e de pertença, mas dependem também de estruturas objectivadas, ou seja de condicionamentos objectivos decorrentes do próprio estado do sistema de instrumentos de reprodução resultante das relações de força instauradas entre as classes.

Por um lado, a extensão de escolarização por muito variável que tenha sido, o seu processo de concretização e por muitas resistências com que se tenha deparado a

nível social e local, constitui hoje um fenómeno de relevância na configuração das sociedades actuais, e uma dimensão inquestionável de socialização, de produção e reprodução social.

Em todas as classes, a passagem mais ou menos duradoura pelo sistema de ensino apresenta-se hoje como destino inevitável para os seus jovens membros, o que não só retira à família parte da autonomia relativa anteriormente detida na selecção e transmissão das aprendizagens mais consonantes com a provável condição futura, mas confere também um estatuto acrescido à transmissão cultural enquanto componente do modo de reprodução actualmente dominante.

As fracções da burguesia e da pequena burguesia mais providas de capital económico passam a reconhecer vantagens reais ou simbólicas em contraposição à tradicional transmissão directa desse capital (seja ele empresa, negócio familiar, etc.) aos seus sucessores a transmissão de títulos escolares.

Nestas fracções, existe a tendência em reverter parte do capital económico possuído e a legar, num capital de outra espécie como por exemplo, o capital cultural, através do ensino, com elevada rentabilidade ou pelo menos tendo maior legitimidade, no actual estado das relações sociais, como forma de acesso a posições de poder. As fracções dessas classes cujo caminho principal, ou mesmo exclusivo de reprodução tem assentado na transmissão de um património cultural, traduzido essencialmente em diplomas escolares cuja eficácia no acesso real ou virtual a posições dominantes tem sido avaliada como sendo proporcional à sua raridade relativa, vêem ultimamente ameaçada essa vantagem comparativa pela intensificação da utilização do sistema educativo por parte de elementos outrora afastados do mercado escolar.

Os fenómenos de “explosão escolar” e de “massificação do ensino”, vem provocar nestas fracções o prolongamento da duração dos estudos como forma de preservar algumas das vantagens, desencadeando, uma luta acrescida pelos títulos no

mercado escolar, particularmente ao nível do ensino superior, onde os diplomas aí conferidos mantêm ainda algum poder social e simbólico.

Apenas quatro anos antes de *A Reprodução*, o artigo “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” (1966) assinalou uma etapa decisiva na extrapolação das funções escolares de reprodução cultural e de conservação social.

Rompendo com as explicações fundadas em aptidões naturais e individuais e desejando – de modo particularmente pioneiro – a crítica do mito do “dom”, o autor desvenda as condições sociais e culturais que permitiram o desenvolvimento desse mito. E desmonta também os mecanismos dos quais o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais – resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdades do destino escolar.

Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculados pela escola que tende a ser interessada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada por diletantismo, facilidade verbal “natural”. A escola contribui para um modo de aquisição e uso do saber (essa relação com o saber).

Bourdieu formulou o conceito de capital cultural para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças das diferentes classes sociais, procurando relacionar o “sucesso escolar” com a distribuição desse capital específico entre as classes ou fracções de classe.

O capital cultural existe sob três formas:

- a) no estado incorporado, sob a forma de disposições duráveis no organismo (pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação)
- b) no estado objectivado, sob a forma de bens culturais (quadros, livros, instrumentos, etc.)

c) no estado institucionalizado, consolidando-se nos títulos e certificados escolares que, da mesma maneira que o dinheiro, guardam relativa independência em relação ao portador do título.

Por meio desta última forma de capital cultural é possível colocar a questão das funções sociais do sistema de ensino e do aprender as relações que mantêm com o sistema económico.

O capital social é, para Bourdieu, o conjunto de recursos (actuais ou potenciais) que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizados, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinados grupos.

Bourdieu escreve que a reprodução do capital social é tributária de instituições que visam fornecer as trocas legítimas e a excluir as trocas ilegítimas, produzindo ocasiões (recepções, cruzeiros, etc.), lugares (escolas selectas, clubes, etc.), ou práticas (desporto, jogos de sociedade, etc.), que reúnem, de maneira aparentemente fortuita, indivíduos homogêneos sob todos os pontos de vista.

O sistema de estratégias de reprodução pode ser definido como sequências ordenadas de práticas que todo o grupo produz para se reproduzir enquanto grupo.

As estratégias educativas, conscientes e inconscientes, são investimentos de longo prazo que, em geral, não são percebidos como tais pelos agentes.

O futuro de classes é determinado pela relação entre o património, e os sistemas dos instrumentos de reprodução, os detentores de capital não podem manter a sua posição na estrutura social (artístico ou jurídico), senão ao preço de reconversões das espécies de capital que detêm, em outras espécies mais rentáveis ou mais legítimas no estado considerado dos instrumentos de trabalho.

Em 1978, Bourdieu estende a análise às estratégias empregadas pelos diferentes grupos sociais para obter o maior rendimento possível dos seus investimentos

educativos e do seu capital escolar, segundo a posição que ocupam no espaço social, esses diferentes grupos travam, em torno do diploma uma verdadeira luta por uma classificação, para não se desclassificarem ou para se reclassificarem, dado que com o mesmo nível de diploma, ocupam-se postos cada vez menos elevados na hierarquia escolar.

Já em 1975, no artigo “As categorias do juízo do professorado, nos anos 60”, Pierre Bourdieu e Monique de Saint-Martin, constataam que as notas são mais altas nos alunos de estratos mais elevados.

Bem mais recente, o artigo “Os excluídos do interior” publicado originalmente em Arss (1992) e reproduzido, um ano após, no livro *La misère du monde* (1993), trata da constituição de novas formas de desigualdade escolar.

3.4 – Exclusão “branda”, “contínua”, “insensível”, “despercebida”

A escola exclui hoje e fá-lo de um modo mais dissimulado, conservando no seu interior os excluídos e reservando a estes os sectores escolares mais desvalorizados.

Patrick Champagne, em 1992 traduz bem o pensamento de Bourdieu no que se refere ao papel da escola: a escola permanece uma das instituições principais de manutenção dos privilégios.

Numa perspectiva mais próxima da intimidade dos sujeitos, o autor reflecte sobre as formas de “sofrimento social” que têm a família e a escola na sua origem. Cita como situação exemplar o caso de pais originários de meios desfavorecidos cuja relação com a escolaridade prolongada e o sucesso escolar do filho é marcada por uma forte

ambivalência: ao mesmo tempo em que desejam que este se diferencie deles tornando-se alguém bem sucedido escolar e socialmente, temem a inevitável distância dos padrões populares – e portanto de si mesmos – que tal processo acarretaria para o filho, este último, por sua vez enfrenta uma contradição em relação a si mesmo: ter sucesso acarreta consigo um sentimento de culpa pois significa trair as suas origens; renunciar a ele também, pois representa decepcionar expectativas paternas.

4 – A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

4.1 – A Evolução

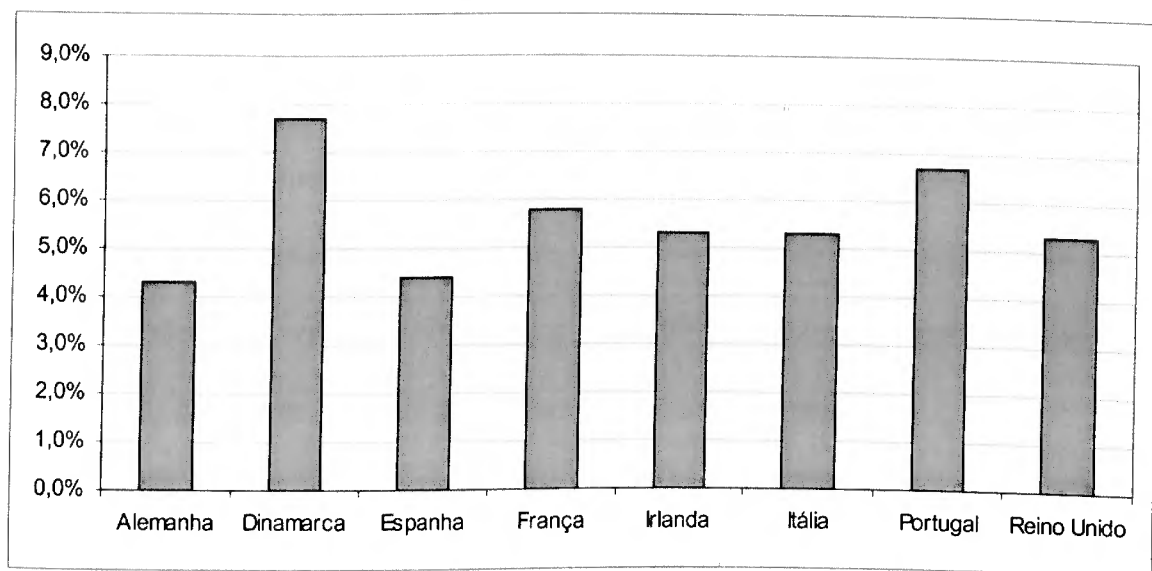
O nível educacional da população portuguesa aumentou claramente nos últimos anos, como está patente nas Estatísticas da Educação e no Inquérito ao Emprego. Em 1990, cerca de 26% da população dos 15 aos 64 anos tinha completado, pelo menos, a escolaridade obrigatória. Este valor, em 1995, é de 39%, verificando-se que, para os jovens dos 15 aos 24 anos, atinge 60%.

Em 1990-91 frequentaram o ensino superior aproximadamente 187 000 estudantes, para em 1995 o número de vagas ultrapassar os 350 000. Esta duplicação, em menos de uma década, reflecte claramente o processo de massificação do sistema.

A taxa bruta de escolarização neste nível de ensino passou de 18% em 1990 para 37% em 1995. Para esta evolução contribuiu, sobretudo, a população feminina, sendo de referir que, em 1995, para cada 100 homens a frequentar o ensino superior, existem 140 mulheres.

Em 1994, a Administração Pública gastou, em educação, 6,4% do PIB. Em termos internacionais, Portugal despende em educação uma proporção do PIB superior a países como a França e o Reino Unido.

Figura 1 – Proporção do PIB em despesas de Educação



Fonte: INE – Inquérito ao Emprego, 1994

O consumo *per capita* das famílias, em educação, mais do que quadruplicou, em valores nominais, desde 1988, atingindo cerca de 21 000 escudos por ano em 1994.

Os números constantes nas Estatísticas da Educação e no Inquérito ao Emprego, demonstram que no período de 1990-1995, assiste-se a um aumento da taxa de escolarização dos jovens dos 6 aos 29 anos, da ordem dos 6 pontos percentuais, dinamizado principalmente pela participação nos níveis de ensino para além da escolaridade obrigatória que, entre 1990 e 1995, aumenta de 14% para 24%.

Entre 1990 e 1995, assiste-se a um decréscimo substancial no número de alunos matriculados no ensino básico em consequência, fundamentalmente, da baixa da taxa de natalidade.

Em 1995, a população escolar dos ensinos pré-escolar, básico, secundário e superior representa cerca de 23% do total da população residente.

De facto, o ensino superior está a generalizar-se e deixou de ser uma oportunidade acessível a apenas algumas camadas sociais, como acontecia na década de 60 (Nunes, 1970).

Em termos de estrutura social, existe, uma certa tendência de aproximação entre a composição social das famílias dos estudantes e a estratificação social da população portuguesa.

O desenvolvimento educacional do indivíduo condiciona a sua vida social, cultural e económica, estando correlacionado com o seu nível de desempenho potencial numa sociedade cada vez mais complexa e competitiva. Consequentemente, o nível educacional da população é crucial para o desenvolvimento do país.

A aptidão para ler e escrever tem sido considerada um critério simples para aferir do progresso educativo dos indivíduos e baseia-se no valor da taxa de analfabetismo. Em Portugal, o número de analfabetos reduziu-se significativamente desde a década de 60. A taxa de analfabetismo, que em 1960 era de 33,1%, trinta anos mais tarde cai para 11%.

No entanto, este indicador não esgota a análise da evolução do nível educacional da população portuguesa. É importante analisar a distribuição da população por nível de ensino atingido e como tem sido a sua evolução.

Em 1990, 74% da população residente do 15 aos 64 anos completou, no máximo, o 6º ano de escolaridade. Se considerarmos como limite mínimo de escolaridade necessária, para um desempenho suficiente do indivíduo em termos económicos e sociais, a escolaridade obrigatória actual, apenas 26% da população acima referida a atingiu ou ultrapassou. Dos indivíduos nesta categoria, apenas 5,2% completou o ensino superior.

Quadro 1 – População dos 15 aos 64 anos, por nível de ensino atingido (%)

Ano	Nível de ensino atingido			
	Até 2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Superior
1990	73,7	13,7	7,2	5,2
1991	71,8	14,6	7,6	5,7
1992	66,0	15,6	10,1	8,3
1993	64,6	16,3	10,7	8,4
1994	62,9	16,9	11,6	8,6
1995	61,0	17,2	12,8	8,9

Fonte: INE – Inquérito ao Emprego, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995

Cinco anos mais tarde, em 1995, 61% da população residente dos 15 aos 64 anos, isto é, ainda mais de metade da população adulta potencialmente activa, completou, no máximo, o 6º ano de escolaridade; deste conjunto, 11% não tem qualquer nível de instrução. Em 1995, a população que completou ou ultrapassou a escolaridade obrigatória atingiu cerca dos 39% do total.

Embora, ainda persista uma sobreposição das classes mais qualificadas, sobretudo quadros superiores, pode-se afirmar que a possibilidade de acesso ao ensino superior já não provoca fortes distinções sociais. Então, poder-se-á colocar algumas questões que anteriormente nem se pensariam pôr-se. Será que o ensino superior é um sistema que contribui de certa forma para a equidade social? Ou será que este tende a democratizar-se?

Para responder a estas questões utilizar-se-ão várias perspectivas. Se se considerar que a democratização é a abertura do sistema por intermédio da generalização do acesso, pode dizer-se que o processo de democratização é efectivo, e consagrado no artigo 3º da Lei nº 54/90 de 5 de Setembro.

Se analisarmos o ingresso não como a mera possibilidade de entrada no sistema, mas como o acesso às melhores oportunidades (os cursos ou as instituições consideradas mais prestigiosas), poder-se-á afirmar que o ensino superior está longe de ser um sistema democrático.

A massificação não resolveu as desigualdades sociais provocadas pelo sistema, ao invés, trouxe consigo novas problemáticas sociais e novas formas de distinção social.

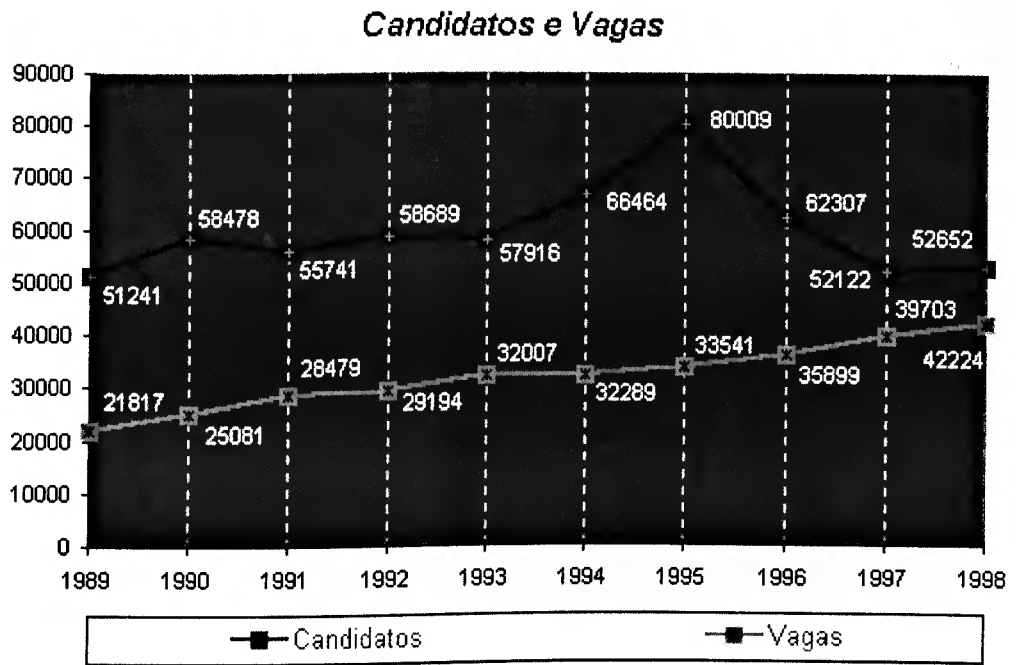
A desigualdade de oportunidades já não pode ser medida estabelecendo apenas a diferença entre os que acedem e os que ficam de fora; mas na verdade tem-se constatado que a estratificação e a diferenciação das oportunidades dão-se cada vez mais, dentro do próprio sistema.

O ensino superior deixou de ser exclusivo das elites e passou também a albergar estudantes oriundos das classes mais baixas. No entanto, essa abertura não significa que estes últimos têm as mesmas oportunidades de aceder aos recursos que os primeiros tendem a ocupar. O ensino superior generalizou-se, deu um passo decisivo para se democratizar, mas no seu interior continuam a existir mecanismos de reprodução social.

Os conceitos de democratização e de reprodução entrecruzam-se e constituem diferentes dimensões do mesmo fenómeno social. No sistema do ensino superior verificam-se em simultâneo relações de dependência entre o acesso às mesmas oportunidades e a origem social. Neste caso estamos perante mecanismos reprodutivos e factores que tendem para a independência dos constrangimentos sociais, ou seja, para a democratização.

Tem-se verificado um aumento significativo do número de vagas e uma diminuição do número de candidatos no ensino superior. Para esse efeito, muito tem contribuído, também o ensino superior politécnico com o crescente número de vagas e de cursos ao dispor da população, em especial daquela que se localiza nas áreas de influência deste tipo de ensino. Com a possibilidade da concessão do grau de licenciado pelos institutos politécnicos, este sai mais credibilizado junto do público-alvo, aumentando ainda mais o número de candidatos ao ensino superior.

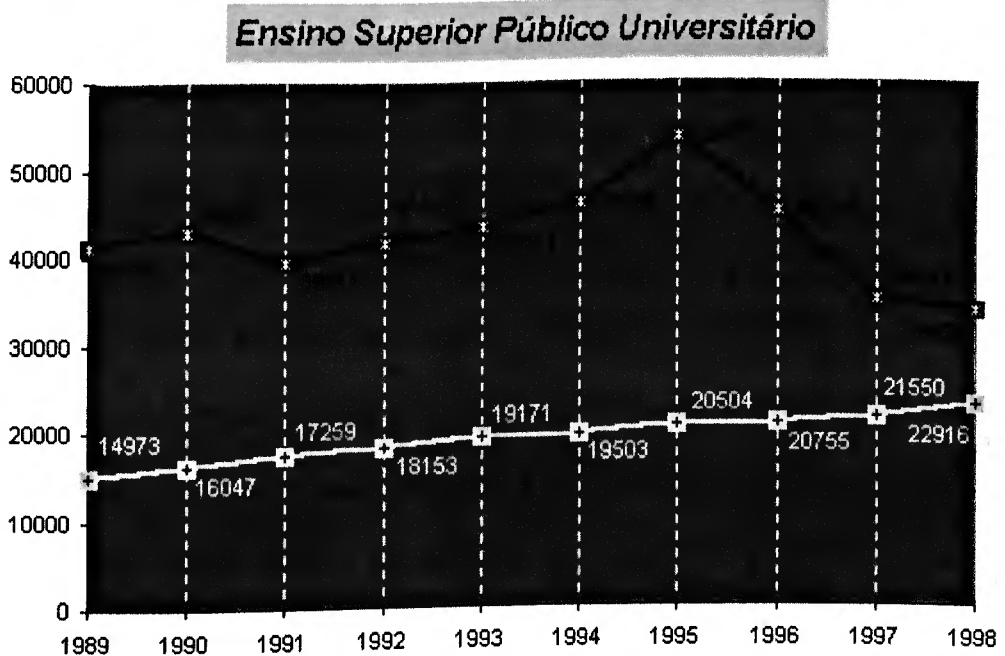
Figura 2 – Comparação entre o nº de candidatos e vagas no Ensino Superior



Fonte: DESUP – Ministério da Educação

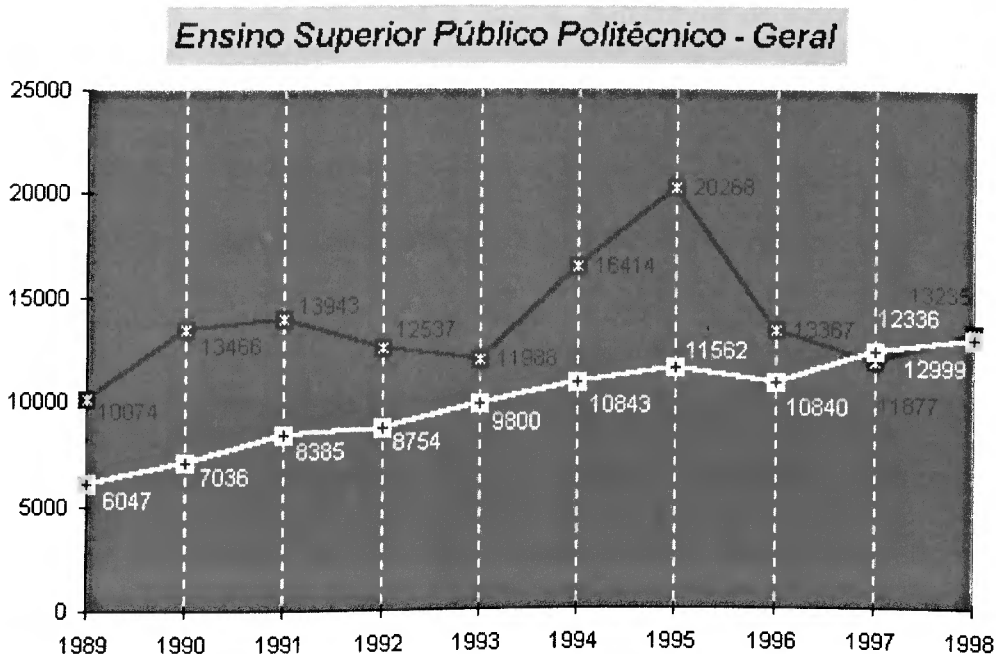
Esta situação encontra-se patente, comparando o número de vagas e de candidatos para estes dois sistemas de ensino superior.

Figura 3 – Candidatos versus vagas no ensino superior público universitário



Fonte: DESUP – Ministério da Educação

Figura 4 – Candidatos versus vagas no ensino superior público politécnico



Fonte: DESUP – Ministério da Educação

4.2 – Os factores de reprodução

O acesso aos cursos e instituições do ensino superior é desigual, o nível do prestígio e as médias de ingresso variam conforme as instituições: as universidades públicas são consideradas mais prestigiosas, sobretudo, se se localizarem nos grandes centros urbanos. O acesso a estas diferentes oportunidades varia em função da origem social dos estudantes. Existe, na verdade, um conjunto de factores sociais que condicionam o ingresso no sistema.

Através do estudo dos dados, este estudo identificou, fundamentalmente, dois factores reprodutivos que estão associados: *o nível de escolaridade e de qualificação dos progenitores e o nível de diferenciação socioespacial da região de origem dos*

estudantes. Estas duas dimensões caracterizam as condições socioeconómicas e culturais herdadas por cada estudante e que se reflectiram necessariamente no seu processo de socialização. O indivíduo socializado no meio urbano e num contexto familiar marcado pelo elevado nível de qualificação dos pais tem, inevitavelmente, mais possibilidades de se enriquecer culturalmente e mais facilidade em aceder aos melhores recursos educativos.

A *herança cultural* adquire, assim, um papel central na análise do acesso às diferentes oportunidades que constituem o sistema do ensino superior. Este conceito foi muito discutido nas décadas de sessenta e setenta a partir da análise de Bourdieu e Passeron. Os autores descortinaram uma série de relações relativamente lineares entre a origem social e o sucesso escolar. No entender destes sociólogos, o *trabalho pedagógico* das famílias com capital cultural elevado favorece a possibilidade dos indivíduos acederem às oportunidades mais prestigiosas e raras do sistema educativo. A ideia de reprodução deriva dessa constatação.

Nas décadas posteriores a mecanicidade deste esquema foi relativizada pela análise de outros sociólogos, nomeadamente, Boudon e Berthelot. Deixou-se de dar tanta relevância à correspondência final e mais importância aos factores interactivos inerentes ao processo: a perspectiva centrou-se na análise das diferentes motivações e opções tomadas pelos vários agentes durante as diversas etapas que constituem a trajectória escolar do indivíduo. No entanto, a mudança de perspectiva não alterou a importância da correlação estabelecida entre as condições sociais herdadas e o sucesso escolar.

Boudon vem contradizer a tese de Pierre Bourdieu,. Para Boudon a liberdade de escolha de acções sociais por parte dos actores sociais é relativa. Para as categorias sociais mais modestas, a preocupação central é a maximização do investimento, pesando permanentemente os prós e os contras. Neste sentido procuram cursos de

curricula mais curtos e com maiores garantias de emprego após formação, optando normalmente por cursos com saídas profissionalizantes, enquadrando-se perfeitamente no âmbito do ensino superior politécnico.

No caso português, com as licenciaturas ministradas nos institutos politécnicos vem retirar a esse curriculum essas virtudes. As estatísticas do Ensino Superior (disponíveis em <http://www.deseup.min-edu.pt>) revelam um crescente aumento do número de inscritos no Ensino Superior Politécnico após a regulamentação que permite a atribuição de graus de licenciatura por parte destes. Apesar de ser difícil separar as motivações de ingresso no ensino superior politécnico, estes estudos tentam justificar esse crescente número de inscritos, também pelo facto de estes possibilitarem o acesso ao grau de licenciado aos seus alunos.

Em Portugal estamos a viver o fenómeno da massificação do ensino superior que outros países europeus assistiram há duas ou três décadas atrás. E, tal como aconteceu nesses países, actualmente confunde-se a generalização do ensino superior com a ideia de democratização, e tende-se a relacionar a possibilidade de ingresso numa instituição prestigiada apenas com o sucesso e a capacidade individual. De facto, em termos de política educativa vivemos a ilusão do sucesso, pois o próprio sistema faz a selecção elitista dos seus formandos. As classes mais favorecidas continuam a frequentar as universidades estatais e prestigiadas enquanto as classes menos favorecidas continuam a frequentar “as outras”.

É fundamental descodificar os mecanismos que contradizem essa ilusão. Neste contexto, torna-se relevante utilizar conceitos que à partida parecem já não ter significado na actualidade, como é o caso do conceito de reprodução. Do inquérito chega-se à conclusão que os factores de reprodução ainda são determinantes em relação ao acesso às diferentes oportunidades do sistema.



4.3 – O nível de qualificação

Para a análise do estatuto socioeconómico e cultural das famílias dos estudantes, este estudo utiliza dois indicadores fundamentais: o *lugar de classe* e o *nível de escolaridade do pai*. A construção da tipologia dos lugares de classe estabelece uma diferenciação a partir de dois eixos fundamentais: a posse de propriedade e o nível de qualificação. A posição topo perante o recurso da propriedade é ocupada pelos *empregadores*, enquanto os *quadros superiores e profissionais liberais* representam as profissões que exigem um maior nível de qualificação.

Num primeiro momento, analisa as diferenças que se estabelecem entre os estudantes pertencentes as estas duas categorias sociais, de forma a perceber qual o eixo que gera os maiores mecanismos reprodutores.

Comparando as diferentes posições, verificamos que o acesso às melhores oportunidades do sistema do ensino superior depende claramente do estatuto socioeconómico das famílias dos estudantes. Assim, são os estudantes filhos de quadros superiores que concretizam as oportunidades mais prestigiadas. Esta tendência é confirmada pelo nível de escolaridade, de facto, os filhos de diplomados compreendem um maior número de vantagens dentro do sistema.

Quadro 2 – Lugares de classe por subsistemas de ensino em 1997

Lugar de classe	Subsistemas de ensino			TOTAL
	Universitário público	Privado	Politécnico Público	
Patrões	40.0	45.3	14.7	100.0
Pequenos empresários	43.9	38.5	17.6	100.0
Trabalhadores independente	40.2	36.2	23.6	100.0
Quadros superiores e profissionais liberais	59.1	28.6	12.3	100.0
Quadros técnicos	48.2	30.0	21.8	100.0
Empregados administrativos e de serviços	42.2	33.6	24.3	100.0
Operários da Indústria	38.7	34.4	25.7	100.0
Isolados e trabalhadores agrícolas	41.2	26.1	32.7	100.0
Outros	52.5	32.7	14.8	100.0

Fonte: Inquérito CODES (2000)

A situação que melhor ilustra essa vantagem diz respeito ao ingresso no subsistema de ensino (ver quadros 2 e 3). O universitário público é o subsistema preferencial para a maior parte dos candidatos ao ensino superior (68% dos estudantes desejava entrar numa universidade pública). No entanto, são os filhos dos quadros superiores que mais se aproximam da concretização desse desejo: quase 60% ingressaram numa universidade do Estado. Por seu turno, a proporção de estudantes, filhos de patrões ou pequenos empresários, a frequentar uma universidade pública ronda os 40%. Esta percentagem não se afasta muito dos valores que compõem as categorias mais baixas.

Quadro 3 – Nível de escolaridade do pai por subsistema de ensino frequentado em 1997

Nível de escolaridade do pai	Subsistema de Ensino frequentado			Total
	Univ. Público	Privado	Politécnico Público	
Analf.-Primária	39.2	35.4	25.4	100.0
Preparatória	44.2	32.9	23.0	100.0
Complementar	48.0	31.3	20.7	100.0
Médio-Superior	57.3	31.1	11.5	100.0

Fonte: Inquérito CODES

Esta tendência aparece recursivamente em relação a outros recursos: ao nível do grau académico, constatamos que a maior percentagem de estudantes a frequentar cursos de licenciatura são filhos de quadros superiores; é também neste grupo de estudantes que encontramos a maior proporção de médias de ingresso mais elevadas.

Assim, no que diz respeito aos eixos de estratificação social, este estudo põe em evidência que a posse de propriedade não gera a mesma relação reprodutora que resulta da detenção de conhecimento especializado e de uma qualificação elevada por parte dos progenitores dos estudantes.

Esta situação deve-se, em parte, a elementos estruturais que constituem a sociedade portuguesa. Em Portugal, os empregadores não são tradicionalmente uma classe muito instruída, comparativamente com os profissionais técnicos e de enquadramento que compreendem maiores níveis qualificação. Esta diferença repercute-se na geração seguinte em forma de herança cultural: o acesso diferenciado às melhores oportunidades do sistema do ensino superior é representativo da força que essa herança pode provocar.

4.4 – Níveis de diferenciação socioespacial

Em termos demográficos e sociais a realidade portuguesa sofreu nestas últimas décadas três processos interdependentes, a saber: a concentração de população no litoral e a conseqüente urbanização das cidades, sobretudo da área de Lisboa e do Porto, a desertificação e despovoamento do interior. Estes fenómenos contribuíram claramente para a intensificação da dualidade centro versus periferia.

As regiões urbanas de Lisboa e Porto ocupam o centro estrutural da sociedade portuguesa, não só porque monopolizam a maior parte das funções e actividades económicas e administrativas, mas também, porque, em termos sociais, congregam a maior proporção de indivíduos qualificados e tendencialmente mais jovens. Por seu

turno, a periferia, sobretudo o interior do país, sofre um preocupante processo de envelhecimento, havendo nestas regiões um forte défice de população qualificada.

Esta dualidade reflecte-se claramente na estrutura do ensino superior. Grande parte dos estudantes oriundos das famílias mais qualificadas reside nas cidades mais urbanizadas do Litoral (ver quadro nº 4): nas cidades das áreas de Lisboa e Porto a proporção de pais com curso superior ronda os 32%. No interior a proporção de indivíduos com curso superior é residual: a percentagem de progenitores com escolaridade superior nas regiões mais rurais do interior ronda os 5%.

Em análises semelhantes à realizada, a comparação inter-grupos das frequências relativas de acesso à educação universitária é geralmente apresentada como um estudo diferencial das oportunidades de acesso àquele grau de instrução. Parte-se, implicitamente, do princípio de que, se os indivíduos dispõem de efectivas possibilidades materiais (ou seja, de oportunidades) para frequentar cursos superiores, seguramente não deixam de as aproveitar, pelo que as desigualdades sociais verificadas na frequência desses cursos traduzem e medem exactamente desigualdades de oportunidades (no sentido de desigualdades de possibilidades materiais).

Quadro 4 – Nível de escolaridade do pai por nível de diferenciação socioespacial em 1997

Nível de diferenciação Socioespacial	Nível de escolaridade do pai				TOTAL
	Analf./Inst Primária	Prepar./ Unificado	Comple- mentar	Curso médio- superior	
Cidade nas áreas de Lisboa/Porto	31.4	23.8	12.9	31.8	100.0
Vila/aldeia nas áreas de Lisboa/Porto	45.1	25.1	10.4	19.4	100.0
Cidade do Litoral	34.4	30.9	11.8	22.9	100.0
Vila/aldeia do Litoral	60.1	26.0	5.8	8.0	100.0
Cidade do Interior	39.9	31.4	11.3	17.4	100.0
Vila/aldeia do Interior	75.0	16.8	3.5	4.7	100.0

Fonte: Inquérito CODES (2000)

A associação entre a origem regional e o nível de qualificação contribui para o aprofundamento da desigualdade de oportunidades no sistema do ensino superior. Os estudantes oriundos do interior têm um posicionamento inferior em relação a alguns

recursos, por exemplo, ingressaram no sistema com médias proporcionalmente mais baixas. Esta diferença vai reflectir-se no acesso desigual às oportunidades, nomeadamente, aos cursos e instituições de ensino. As médias de ingresso e o nível do prestígio das instituições de ensino do centro são mais elevados relativamente às instituições menos centrais. Neste sentido, o sistema do ensino superior também compreende uma estrutura dual.

Uma das componentes fundamentais para se medir a reprodução social é a análise da mobilidade espacial da população estudantil. Na verdade, as deslocações geradas pelo processo de acesso aprofundam as assimetrias estabelecidas entre centro e periferia: as instituições centrais consideradas mais prestigiosas, principalmente universidades públicas, atraem população oriunda do centro. Por seu turno, as instituições periféricas são compostas por população originária maioritariamente da periferia.

No entanto, através de uma análise mais apurada, verifica-se que o sistema do ensino superior não só espelha as desigualdades que estruturam a sociedade portuguesa, como tem a capacidade de as aprofundar. Assim, ao autonomizar a origem social da minoria de estudantes do interior que consegue aceder às instituições centrais, observa-se que a sua composição social tende a afastar-se relativamente aos estudantes do interior que frequentam instituições periféricas: a proporção de indivíduos pertencentes a famílias com estatuto socioeconómico e cultural superior é maior nos primeiros.

Deste modo, pode-se concluir que a mobilidade espacial provocada pelo ensino superior intensifica a dualidade estrutural. O centro tende a absorver os estudantes oriundos do centro que, concomitantemente, pertencem maioritariamente a famílias com níveis de escolaridade superior; como também tende a atrair os estudantes da periferia oriundos de famílias com capital cultural e económico superior.

Poder-se-á então concluir, que a diferenciação socioespacial intensifica a importância que a herança cultural detém no acesso às melhores oportunidades do sistema.

Podemos distinguir dois tipos de mobilidade individual inter-gerações: de um lado, uma mobilidade social, movimento de entrada dos filhos em classes ou camadas sociais mais altas, ou mais baixas, que as dos seus pais, e do outro, uma mobilidade educacional, que se define, para fins da análise em curso, como simples movimento de acesso dos filhos a nível de instruções superiores ou inferiores àqueles que os seus pais alcançaram. Estes dois tipos de mobilidade individual podem, como é óbvio, ocorrer simultânea e associadamente; mas também podem dissociar-se. Se, por exemplo, o filho de um homem de negócios cujo nível de instrução é apenas primário faz estudos mais avançados que o seu pai, vindo contudo a ocupar na sociedade uma posição idêntica à dele, é evidente ter de registar-se, a seu respeito, uma mobilidade educacional, mas não propriamente uma mobilidade social.

Introduzida a distinção que acabei de estabelecer, ressalta um ponto importante que me parece imprescindível sublinhar.

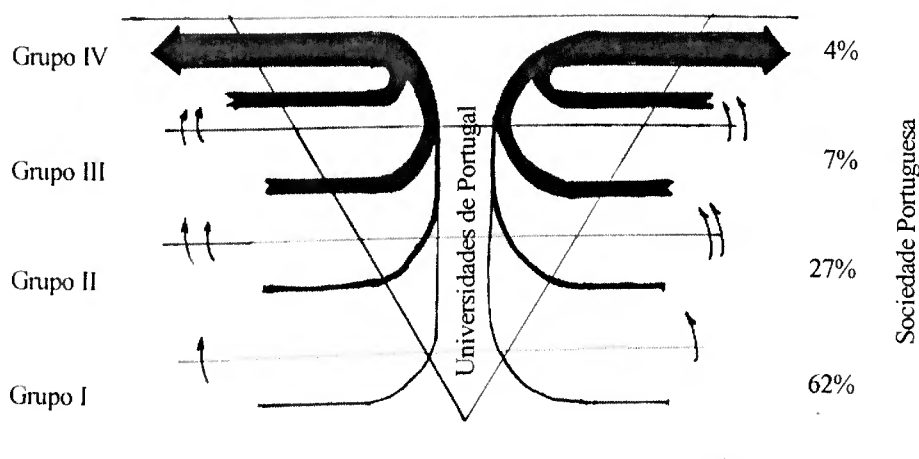
De uma parte, o inquérito CODES revela, não só que 71,3% dos estudantes das Universidades eram em 1963/64 filhos de indivíduos com níveis de instrução inferiores ao universitário, mas ainda que os pais de 35,2% de tais estudantes não tinham ultrapassado o grau primário de instrução ou nem sequer o haviam atingido. Estes valores denotam seguramente um movimento considerável de mobilidade educacional ascendente. Ao mesmo tempo, sugerem que, entre a geração dos avós e a dos pais dos estudantes, haja ocorrido igualmente um movimento de ascensão social. Com efeito, uma vez que, conforme se vê, a grande maioria dos avós dos estudantes somente proporcionou instrução elementar ou secundária aos seus filhos, e que estes, por seu turno, vieram a oferecer aos respectivos descendentes uma instrução de nível

universitário, não pode arredar-se a possibilidade de uma tal diferença inter-geracional de comportamentos ser devida, parcialmente, a um processo de promoção social exterior às universidades, verificado de uma para a outra das duas gerações imediatamente antecessoras da dos estudantes que foram inquiridos.

De outra parte, o mesmo inquérito aduz que tão só 15,3% dos alunos interrogados provinham dos dois grupos de mais baixo nível socioprofissional acima identificados. Isto significa – dado que esses grupos abrangiam perto de 90% das famílias residentes em Portugal – que o movimento de elevação social (ou mais exactamente: de mobilidade social ascendente individual) através das universidades se processava, à data do inquérito, essencialmente dentro de faixas muito restritas e mais ou menos privilegiadas da sociedade portuguesa.

Na figura que se segue, encontra-se reproduzido graficamente o esquema do movimento de mobilidade social individual através das universidades, revelado pelo inquérito CODES durante a década de 60, mas já anteriormente posto em evidência por Sedas Nunes. Em tal figuração, as universidades aparecem como uma espécie de cunha embutida nessa estrutura: enquanto que a sua parte larga se localiza ao nível das duas categorias superiores, a sua parte estreita, depois de perfurar a penúltima categoria inferior, só ao de leve penetra na que de todas é a mais inferior (classes trabalhadoras).

Figura 5 – Esquema provável do movimento de mobilidade social, através das universidades, em Portugal



Na mesma figura, os movimentos de mobilidade social ascendente que se processam no exterior das universidades são simplesmente evocados, sem qualquer propósito de sugerir o seu volume ou natureza, pelas pequenas flechas que atravessam as fronteiras inter-categorias sociais. As linhas figuram os movimentos de mobilidade que perpassam através das próprias universidades: as respectivas espessuras são proporcionais às intensidades dos fluxos sociais por elas representados. O facto de todos estes movimentos serem figurados a convergir num fluxo único, que se escoia por fim essencialmente no Grupo IV, justifica-se em razão de neste grupo estar decerto incluída a generalidade das famílias de indivíduos com instrução universitária.

Naturalmente que, do exame desta figura, o que primeiro ressalta é que o movimento de mobilidade social ascendente através do acesso à educação universitária decorria em Portugal, na época em que o inquérito CODES foi realizado, basicamente no interior de faixas muito estreitas e mais ou menos privilegiadas da sociedade.

Contudo uma outra observação pode ser feita a propósito da extrema frieza dos fluxos ascensionais que, avançando pela via do acesso àquele nível de instrução, têm origem nas vastas categorias sociais médias-baixas e inferiores, conglobantes de respectivamente 27% e 62% das famílias. Uma tão manifesta debilidade permite, com efeito, concluir que, no nosso país e ao redor de 1963/64, para que um indivíduo oriundo dessas categorias sociais viesse ocupar posição, mediante realização de estudos superiores, dentro do grupo socioprofissionais mais elevado, era por via de regra necessário que previamente e por outros canais de mobilidade a sua família houvesse efectuado um percurso de ascensão social que a tivesse feito entrar em alguma das limitadas classes e camadas componentes do decil superior da sociedade portuguesa.

É imprescindível ter presente que esta situação se verificava num momento em que, conforme inicialmente referido, a população estudantil das faculdades já entrara, desde uma data assaz distante, num processo de crescimento em ritmo cada vez mais

acelerado. Por isso mesmo, constata-se, que havia apenas 12 alunos universitários por cada 10 000 habitantes em 1940/41, mas havia já 28,5 em 1964/65.

Fica assim confirmado que esse crescimento pode efectuar-se sem romper com um esquema de acesso às universidades fortemente selectivo do ponto de vista social, ou seja, sem alterar significativamente uma configuração dos mecanismos de mobilidade social, onde a passagem através das universidades se apresenta quando efectivamente significa mobilidade ascendente, como "um troço complementar de percursos ascensionais previamente realizados mediante outros processos de elevação na sociedade. Assim volta a pôr-se em questão de se o quadro de parâmetros estruturais (socio-económicos, institucionais, culturais) que se revelou capaz de manter intacto aquele esquema durante tão longo prazo, terá podido sofrer, depois de 1963, mudanças suficientemente importantes para determinarem nos mecanismos focados uma sensível modificação.

Evidentemente, só ao fluxo proveniente do grupo III se deve atribuir um indubitável significado de mobilidade social e não de mobilidade meramente educacional. Terá a sua importância relativa progredido, estacionando ou regredido, no período anterior a 1963/64?

Sob este respeito, apenas se sabe que, no inquérito efectuado pela Juventude Universitária Católica em 1952/53 a uma vasta amostra (infelizmente não obtidas mediante adequadas técnicas de amostragem) de estudantes universitários, se encontrou que os pais de 42,9% dos inquiridos cabiam em quatro das cinco profissões reunidas no grupo III. A fazer fé nesta indicação, haveria de dizer-se que em 1952/53 os estudantes providos deste grupo representavam cerca de 45% da população universitária, contra 42% em 1963/64.

Sendo assim, deixa de ter fundamento a opinião amiúde expressa de que o notável incremento já assinalável em 1963, da massa estudantil se devia, basicamente,

ao incremento quantitativo ou ao progresso económico das chamadas classes médias-altas, que manifestamente integram a parcela mais significativa daquele grupo. Certo é haver-se já referido também que o modo como os estudantes se dividiam em 1963/64, segundo os diferentes níveis paternos de instrução sugere que a geração dos seus avós para a dos seus pais ocorreu um considerável movimento de mobilidade social ascendente. Mas este ponto não oferece argumento proveitoso para a citada opinião, porquanto o simples facto de se conservar relativamente estável, no interior de uma população em notório processo de crescimento, a parte percentual do grupo III, implica que, em valor absoluto, o número de estudantes oriundos deste grupo se expandiu consideravelmente e ao mesmo ritmo que a população universitária global. Ora não custa admitir, antes pelo contrário, que uma tal expansão tenha sido ocasionada por um movimento de elevação social, quer das próprias classes médias-altas colectivamente consideradas, quer de indivíduos movendo-se de outras categorias sociais em direcção a elas.

Entretanto, o que mais impressiona é que também o contributo percentual do exíguo grupo IV para a população universitária não mostre sinais de declínio até 1963, mau grado o forte acréscimo absoluto do número de estudantes. Com efeito tal contributo, cifrado em 42,3% no ano lectivo de 1963/64, teria sido de 40 ou 41% em 1952/53, segundo o inquérito da Juventude Universitária Católica dessa data.

Parece certo portanto que, até à data do inquérito CODES, o volume de estudantes originários das classes e camadas do topo subiu pelo menos tão rapidamente quanto o do estudantado em geral. Como não se afigura de aceitar que semelhante acréscimo haja sido induzido, quanto ao essencial, por uma expansão quantitativa daquelas categorias sociais, então parece indispensável inferir a seguinte conclusão: no período para o qual se dispõe de dados, aumentou nos escalões dominantes e superiores da sociedade portuguesa a propensão à procura de instrução universitária. Por outras

palavras: tudo indica que, entre os jovens pertencentes a esses escalões, se tornou proporcionalmente muito maior o número daqueles que passaram a procurar as universidades.

4.5 – Factores de democratização

Do ponto de vista estatístico, a democratização equivale a uma relação independente entre o acesso às oportunidades e às condições sociais. No entanto, é muito difícil encontrar uma independência absoluta. Por este motivo, deve-se considerar o factor de democratização como um processo, que compreenda uma certa durabilidade, na qual se depreenda uma tendência de abertura do sistema ou, pelo menos, de inversão dos mecanismos reprodutores.

No ensino superior português detectou-se fundamentalmente dois processos de democratização. O primeiro relaciona-se com o desenvolvimento do subsistema do politécnico público, que tem contribuído para o ingresso no sistema de estudantes oriundos de famílias menos favorecidas. O outro, muito discutido, diz respeito ao fenómeno de feminização da população estudantil. Ambos os processos têm-se desenvolvido de forma gradual.

Contudo, estas tendências gerais de abertura coexistem com os mecanismos de reprodução. Como se verificará, os factores de democratização podem, até certo ponto, gerar novas formas de desigualdade.

4.6 – A contribuição dos diferentes subsistemas

Os subsistemas de ensino são constituídos por diferentes populações estudantis. Como se viu (quadro nº1 e nº2), na composição social do universitário público existe uma sobre representação das classes mais elevadas, sobretudo, estudantes filhos de quadros superiores. Em contrapartida, é no politécnico público que encontra a maior proporção de estudantes vindos de famílias menos favorecidas. Curiosamente, o subsistema privado encontra-se numa posição intermédia.

Em Portugal a generalização do ensino superior fez-se, em parte, às custas do sector privado e, portanto, não é lícito neste caso falar de democratização, apesar de não existir, em média, uma sobrerrepresentação tão saliente das classes mais elevadas, relativamente à distribuição que se encontra no universitário público.

É, fundamentalmente, no subsistema politécnico público que encontramos alguns factores de abertura do sistema: neste sector a distribuição da composição social aproxima-se da estratificação social que encontramos na população portuguesa. Este fenómeno pode ser interpretado de duas formas.

Primeiro, poder-se-á considerar que estas instituições contribuíram claramente para a democratização do ensino superior. As instituições do politécnico são escolas relativamente recentes e tiveram na sua origem uma dupla preocupação: por um lado, estabelecer as infra-estruturas necessárias que contribuíssem para o aumento da qualificação da população regional e, por outro, desenvolver uma formação com um teor essencialmente técnico e pragmático que se pudesse diferenciar do ensino universitário, tradicionalmente mais académico.

O objectivo central desta política seria a de captar uma camada populacional que normalmente não ingressava no ensino universitário. Este objectivo foi, até certo ponto, concretizado. Assim, em primeiro lugar verifica-se que este subsistema cresceu e se desenvolveu fortemente num espaço de duas décadas, actualmente, compreende mais de

20% dos estudantes do ensino superior. Segundo, constata-se que, em termos proporcionais, a sua implantação está menos concentrada nos grandes centros urbanos (Lisboa e Porto) como acontece no caso do universitário público e do privado. Por fim, e tendo como critério a estrutura da população estudantil, verifica-se que são principalmente os institutos politécnicos do interior que cumprem uma função democratizadora: compreendem um raio de recrutamento claramente regional, havendo uma considerável proporção de estudantes oriundos de classes mais baixas.

No entanto, é possível optar por outra interpretação que, à partida parece contradizer a anterior. Pode considerar-se que parte dos estudantes que ingressam no politécnico público o fazem porque não conseguiram entrar no universitário. Neste sentido, o politécnico adquire uma função fundamental em relação aos mecanismos reprodutores que identificámos. Isto é, são canalizados para este subsistema estudantes oriundos das classes mais desfavorecidas que não têm possibilidade de aceder aos recursos mais raros e prestigiosos do sistema.

A reprodução torna-se assim o reverso da democratização, ambas coexistem no ensino superior e são, até certo ponto, condição uma da outra. O ensino superior é um sistema dinâmico que resulta da interdependência de fenómenos contraditórios. Não é possível identificar-se processos absolutamente lineares.

Uma questão que se coloca é a que se deveu a intensificação do afluxo às universidades de indivíduos provenientes das classes e camadas superiores? Em parte muito considerável, sem dúvida que à vigorosa tendência que tem vindo a desenvolver-se em Portugal no sentido de as mulheres jovens dessas categorias sociais, bem como as das camadas médias-altas, procurarem, com uma frequência cada vez mais próxima da que se verifica entre os homens com as mesmas origens sociais, realizar estudos universitários.

Os estudos mencionados referem que em 1940/41, as alunas não chegavam a representar 20% da população estudantil, e dez anos mais tarde, em 1950/51, ainda mal atingiam 25%. Cinco anos depois, já alcançavam 30%, posição que mantiveram sem sensível mudança até 1960/61. A partir desta data, as taxas de feminização do estudantado universitário passaram, porém, a acusar um incessante e acentuado crescimento, de tal modo que em 1969/70 cerca de 45% dos estudantes eram mulheres.

Entre 1952/53, data do inquérito da Juventude Universitária Católica, e 1963/64, data do inquérito CODES, a parcela feminina da população estudantil elevou-se de 26,5% para 38,3%. Os resultados do inquérito CODES indicam com toda a clareza que esta forte subida foi ocasionada essencialmente por uma afluência de jovens oriundas quer do grupo III, quer sobretudo do grupo IV. Com efeito, em 1963/64 e de acordo com aquele inquérito, cerca de 46% das alunas pertenciam ao grupo IV e 40% ao grupo III. Assim não é lícito pôr em dúvida que um dos principais factores que contribuíram para a expansão da procura dos cursos superiores por parte dos indivíduos provenientes do grupo IV foi o progressivo incremento da feminização.

4.7 – A feminização

A feminização do ensino superior tem evoluído de forma gradual desde a década de sessenta, altura em que foi identificada por A. Sedas Nunes (1970). Nos finais dos anos sessenta o sistema era composto por estudantes oriundos maioritariamente das camadas mais elevadas da população portuguesa. Por este motivo, o autor interpretou a feminização como resultante da própria selectividade social que constituía o sistema. Segundo Sedas Nunes, se na altura o acesso fosse generalizado às classes sociais mais

baixas, isso iria provocar um decréscimo na taxa de feminização: nas classes trabalhadoras a proporção de elementos do sexo feminino a ingressar no sistema seria menor, isto porque, tradicionalmente, nestas camadas sociais o nível de escolarização das mulheres é menor.

O argumento da elevada 'elitização' do sistema, também é utilizado, por Sedas Nunes, para explicar o nível de feminização do ensino superior português, relativamente a outros países mais desenvolvidos da Europa, como o caso de França. No entender do sociólogo, neste país o sistema compreendia um maior número de estudantes pertencentes às classes menos favorecidas o que atenuava o ingresso de população feminina.

Passados trinta anos verifica-se que o ensino superior se generalizou e, simultaneamente, contabiliza-se um crescimento gradual da percentagem da população estudantil feminina: a partir do princípio da década de noventa as mulheres já são maioritárias e, actualmente, a sua proporção ultrapassa os 60%. Por outro lado, observa-se que a taxa de feminização do ensino superior português continua a ser das mais elevadas da Europa.

Deste modo, a hipótese formulada por Sedas Nunes não se confirmou com o crescimento do ensino superior e o conseqüente ingresso de estudantes provenientes das classes trabalhadoras. Pelo contrário, pode-se afirmar que a taxa de feminização é o único fenómeno do sistema em que é possível estabelecer uma associação entre massificação e democratização. Na medida em que se descortina uma independência, quer em relação às condições e origens sociais, quer no que diz respeito ao acesso à maior parte das oportunidades e recursos do sistema.

Num estudo realizado por Maria de Lurdes Baptista (Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação), numa análise comparativa dos fluxos de diplomados por sexo e no que concerne ao espaço temporal

1979 a 1984, verifica-se uma percentagem de diplomados do sexo masculino ligeiramente superior à do sexo feminino (1,4%). Tal situação veio, contudo, a alterar-se no período de 1985 a 1990, em que os diplomados das escolas de ensino superior foram maioritariamente do sexo feminino, ultrapassando os homens em cerca de 12%.

Utilizando os dados do inquérito de 1997, denota-se uma distribuição relativamente equitativa por género em função dos diferentes lugares de classe, curiosamente, é ao nível dos quadros superiores e técnicos que se assinala uma ligeira sub representação de estudantes do sexo feminino. Portanto, actualmente não se depreende qualquer aumento da proporção de estudantes do sexo masculino nas categorias mais baixas (a percentagem assemelha-se à média nacional).

Observa-se a mesma tendência em relação à origem regional. Nas regiões menos urbanizadas e mais desfavorecidas a proporção de estudantes do sexo masculino ou feminino também ronda a média nacional.

No que diz respeito ao acesso às instituições do ensino superior, constata-se, ao nível dos três subsistemas, uma distribuição relativamente uniforme, existindo até uma pequena sub representação das mulheres no politécnico público.

Deste modo, é lícito concluir que a feminização do ensino superior representa um efectivo processo de democratização do sistema, na medida em que não se detectam fortes constrangimentos sociais que invertam a tendência geral de abertura.

O processo contínuo de feminização transcende a realidade do sistema do ensino superior, e deverá ser enquadrado em determinados factores estruturais que constituem a sociedade portuguesa, alguns deles difíceis de identificar. De qualquer forma, podem-se salientar dois fenómenos interligados que ajudam a integrar as tendências explicitadas. Assim, em Portugal, assiste-se, desde da década de 60, a um aumento substancial da taxa escolarização e da taxa de actividade da população feminina (Machado *et al*, 1998). A feminização é, portanto, um processo geral na estrutura económica e social do país.

No entanto, a generalização da feminização não assume a mesma proporção em todos os sectores da sociedade. Por exemplo, ao nível da estrutura socioprofissional a mulher ainda detém uma posição minoritária em algumas posições sociais de topo, sobretudo, ao nível dos *dirigentes e empresários*. Existe um desequilíbrio estrutural entre o nível de qualificação que a mulher obtém e a sua integração no mercado de trabalho. Os cargos de chefia que integram níveis de decisão ainda são dominados pelos homens.

Pode-se estabelecer, até certo ponto, uma ligação entre esta situação e a observação de um certo desequilíbrio que também se encontra no sistema do ensino superior. Assim, tal como no mundo do trabalho existem os cargos dominados pelos homens, no ensino superior também se encontram áreas de estudo ocupadas tradicionalmente pelo sexo masculino. Desta forma, na área das *engenharias* os estudantes ainda têm uma posição maioritária (58%). Por outro lado, nas áreas de *letras* e de *ciências sociais* as estudantes estão fortemente sobre representadas (72% e 83% respectivamente).

Embora se assista a uma feminização ela não se generaliza da mesma forma em todas as áreas. As estudantes ainda escolhem maioritariamente as áreas de estudo que viabilizam um emprego nas actividades profissionais tradicionalmente ocupadas pelas mulheres. Como refere Sérgio Grácio, ainda existe uma «(...) forte orientação das estudantes para o ensino e também para as posições profissionais de menor poder» (Grácio, 1997: p.47).

As representações interiorizadas pelas estudantes, em relação ao exercício de uma futura actividade profissional, são condicionadas por factores exteriores ao sistema do ensino superior. A socialização e o trabalho pedagógico realizado pelas famílias poderá ter uma importância central, que não nos é possível descortinar. No entanto,

pode assinalar-se que também em relação à feminização existem alguns mecanismos reprodutores que atenuam os factores de democratização.

No entanto, apesar de se identificar algumas tendências reprodutoras, pode-se concluir que o ensino superior compreende uma importante função de valorização social e cultural em relação aos estudantes das classes menos favorecidas e aos elementos do sexo feminino, podendo potenciar mecanismos de mobilidade social ascendente na estrutura socioprofissional da sociedade portuguesa.

A distribuição da população dos 15 aos 64 anos, por nível de ensino e sexo, não se alterou significativamente, nos anos em análise. As mulheres são a maioria daqueles que não chegaram a completar qualquer nível de ensino, ultrapassando os 65%. A situação inverte-se para o ensino secundário e superior.

Quadro 5 – População feminina na população dos 15 aos 64 anos, por nível de ensino atingido (%)

Ano	Nenhum	Básico 1º Ciclo	Básico 2º Ciclo	Básico 3º Ciclo	Secundário	Superior
1992	67,5	49,2	44,5	48,9	52,2	56,0
1993	67,3	49,6	45,2	48,4	52,0	56,6
1994	67,2	49,1	45,5	47,8	52,4	57,8
1995	66,4	49,7	44,8	47,0	52,4	58,4

Fonte: INE – Inquérito ao Emprego 1992, 1993, 1994, 1995

No período 1990-95, a renovação das gerações é o principal factor dinamizador do nível educacional da população em idade activa (15-64 anos), injectando no conjunto considerado uma população jovem com um nível educacional substancialmente mais elevado. De salientar que, neste período, a população dos 15 aos 24 anos que completou, pelo menos, a escolaridade obrigatória, passou de cerca de 60% para 40%, sendo evidente o aumento de indivíduos que atingem graus de ensino mais elevados.

Quadro 6 – Repartição da população dos 15 aos 64 anos, por grupo etário e nível de ensino atingido (%)

Grupo Etário	Nível de ensino atingido							
	Até 2º Ciclo		3º Ciclo		Secundário		Superior	
	1990	1995	1990	1995	1990	1995	1990	1995
15-24	60,7	39,7	26,3	33,4	11,8	24,5	1,0	2,4
25-34	63,8	53,5	14,7	15,6	12,1	17,5	9,1	13,5
35-44	74,5	62,8	11,2	13,2	5,6	9,8	8,5	14,2
45-54	84,7	72,5	7,0	11,6	3,1	5,9	5,1	9,9
55-64	89,8	83,9	4,9	7,3	1,9	2,9	3,2	5,9

Fonte: INE – Inquérito ao Emprego, 1990, 1995

De referir, também, a evolução da proporção da população dos grupos etários 25-34 anos e 55-64 anos que completou um nível de ensino superior que, em 1990, era de 9,1% e 3,2%, respectivamente. Em 1995, para os mesmos grupos etários, os valores eram de 13,5% e 5,9%, reflectindo um crescimento mais acentuado no grupo etário mais jovem.

Ao nível da União Europeia e se considerarmos os países com maior proporção da população nos níveis de ensino mais baixos, Portugal ocupa a última posição. A maior parte da população portuguesa não chegou a completar 9 anos de escolaridade. Este perfil é observado sobretudo nos países do sul da Europa: Espanha, Itália e Grécia, mas também no Luxemburgo.

Em 1994, realizou-se o Estudo Nacional de Literacia tendo por base a população dos 15 aos 64 anos a residir no Continente. Neste estudo, os indivíduos apontam como principais razões para a saída da escola, as dificuldades financeiras e a preferência por ir trabalhar, com 52,2% e 48,1%, respectivamente.

Os níveis de ensino mais baixos, atingidos pelas gerações mais velhas, poderão ser justificados principalmente pelas dificuldades financeiras, referidas com maior frequência pela população masculina; segue-se a preferência por trabalhar e, com alguma importância, as mulheres apontam a necessidade de se ocuparem da família.

O factor “restrições financeiras” tem vindo a perder importância ao longo do tempo, salientando-se que a população masculina do grupo etário 15-24 anos aponta como principais razões para a sua saída da escola a “preferência por ir trabalhar”, seguida do facto de “não gostar da escola”.

Por outro lado, verifica-se que, quanto mais baixos os graus de ensino atingidos, mais dificuldades financeiras pesaram na decisão de sair da escola. A preferência por ir trabalhar é apontada fundamentalmente pelos indivíduos detentores de níveis de ensino intermédios.

O nível de literacia da população está correlacionado com o respectivo nível educacional, reflectindo a eficácia da educação e a sua aquisição pelos indivíduos, ao aferir sobre as capacidades destes utilizarem as suas competências de leitura, escrita e cálculo na vida quotidiana.

A maior parte da população inquirida foi classificada nos níveis de literacia médios/baixos, ou seja, os níveis 1 e 2 englobam cerca de 70% da população. É de salientar a proporção relativamente elevada da população inquirida no nível zero de literacia, ou seja, cerca de 10% da população demonstrou total incapacidade de resolução das tarefas que lhe foram propostas. Este valor é coerente com os resultados do Inquérito ao Emprego que, para o mesmo ano, estimava que 12% da população dos 15-64 anos não possuía qualquer grau de instrução.

Tendo em consideração os diferentes grupos etários, cerca de 30% da população dos 55 aos 64 anos pertence ao nível zero da literacia e 45,2% ao nível 1, o que é coerente com a elevada percentagem de indivíduos deste grupo etário que atingiu, no máximo, o 6º ano de escolaridade: 85,3%, em 1994, dos quais 37,8% não completaram qualquer nível de ensino.

Os níveis de literacia mais elevados são mais frequentes nas gerações mais jovens, embora estas não estejam representadas nos níveis de literacia superiores proporcionalmente à elevação do nível de estudos que atingiram.

Quadro 7 – Indivíduos dos 15 aos 64 anos, por grupo etário e nível de literacia (%)

Grupo Etário	% da população por grupo etário	Nível de literacia				
		Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível3	Nível 4
15-24	24,4	4,4	23,6	46,6	15,2	10,2
25-39	31,9	5,3	33,6	34,8	16,0	10,3
40-54	27,2	9,7	48,1	25,2	11,0	6,0
55-64	16,4	29,9	45,2	16,7	5,5	2,7

Fonte: ICS – Estudo Nacional de Literacia, 1994

Neste Estudo Nacional de Literacia, chega-se à conclusão que em geral, o nível da literacia aumenta com o nível de ensino atingido, podendo ainda concluir para cada

nível de ensino, a proporção da população dos 15-64 anos que se classifica em cada nível de literacia, que os indivíduos sem qualquer grau de instrução se repartem de forma semelhante pelos níveis 0 e 1 de literacia, cabendo cerca de 5% ao nível 2. A população que atingiu o 1º ciclo do ensino básico está principalmente concentrada no nível 1 de literacia e aquela com o 2º e 3º ciclos do ensino básico está principalmente representada no nível 2.

Cerca de 47% dos indivíduos com um nível de ensino superior estão classificados no nível de literacia mais elevado; no entanto, 27,8% classificam-se no nível 3 e 21,1% no nível 2, em igualdade de circunstâncias com indivíduos com níveis de ensino muito baixos.

Quadro 8 – Número de alunos, matriculados por nível de ensino

Ano	Educação Pré-escolar	Ensino básico	Ensino secundário	Ensino Superior
1990	146 739	1 484 256	341 597	
1991	176 822	1 502 113	401 263	219 424
1992	179 135	1 441 889	415 861	247 523
1993	183 298	1 429 824	438 300	276 534
1994	185 088	1 408 449	457 194	300 573
1995	191 162	1 338 877	467 783	319 525

Fonte: INE – Estatísticas da Educação, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995

Em 1990, a taxa de escolarização da população residente dos 6 aos 29 anos era de 54,9%. No período 1990-95, regista-se um crescimento de 5,7 pontos percentuais no valor deste indicador que, em 1995, atinge 60,6%.

Este aumento de escolarização geral deve-se, sobretudo, aos elevados aumentos de escolarização verificados nos grupos etários dos 15 aos 17 anos e dos 18 aos 22 anos, idades que, em teoria, correspondem a níveis posteriores à escolaridade obrigatória. Este facto pode, em parte, explicar o aumento verificado no número de alunos matriculados no ensino secundário e superior.

Quadro 9 – Taxa de escolarização da população dos 6 aos 29 anos, por grupo etário

Grupo Etário	Taxa de escolarização	
	1990	1995
6-14	93,1	94,9
15-17	60,9	82,1
18-22	35,0	50,5
23-25	15,7	24,1
26-29	6,2	10,0

Fonte: INE – Inquérito ao Emprego, 1990



Relativamente à participação da população dos 6 aos 29 anos por nível de ensino, confirma-se uma diminuição da população a frequentar os níveis mais baixos, que teoricamente correspondem à população com menos de 15 anos, e um aumento da população nos níveis de estudo acima da escolaridade obrigatória que, em 1990 era de 13,7 e passou para 24,1% em 1995.

Quadro 10 – População dos 6 aos 29 anos por nível de ensino

Nível de Ensino	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Básico						
HM	41,1	41,3	38,4	38,0	36,7	36,5
H	42,3	42,4	39,4	39,1	38,1	37,5
M	39,8	40,2	37,4	36,8	35,2	35,4
Secundário						
HM	9,7	10,2	10,6	12,4	13,5	14,3
H	8,5	9,1	9,5	11,5	12,9	13,9
M	10,9	11,3	11,8	13,3	14,1	14,8
Superior						
HM	4,0	4,5	7,1	7,7	9,0	9,8
H	3,3	4,0	6,0	6,7	7,4	7,9
M	4,7	5,0	8,3	8,8	10,6	11,7

Fonte: INE – Inquérito ao Emprego

No período de 1991-95, o ensino superior é de todos o mais dinâmico, registando uma taxa média de crescimento de 10% ao ano, o que representa mais cerca de 100 000 alunos.

A taxa bruta de escolarização no ensino superior, ou seja, o número de indivíduos a frequentar o ensino superior relativamente à população em idade normal de frequência (18-22 anos), aumentou de 33,5% em 1992 para 41,1% em 1995. No entanto, a taxa líquida de escolarização apresenta uma evolução mais favorável, consubstanciando-se numa maior proporção de indivíduos dos 18 aos 22 anos a frequentar o ensino superior.

A população estudantil feminina representa mais de metade dos estudantes neste nível de ensino. Para cada 100 homens a frequentar o ensino superior, em 1990, existiam cerca de 137 mulheres, aumentando para 140 mulheres para cada 100 homens, em 1995.

Em 1995, foi atribuído um grau de ensino superior a 36 410 indivíduos, dos quais 63% eram mulheres.

Os ramos “Formação em comércio e administração de empresas”, “Ciências da educação e formação de professores” e “Ciências de engenharia” representam cerca de 49% do total de diplomados.

São ramos essencialmente femininos: “Ciências da educação e formação de professores”, “Letras”, “Nutricionismo”, “Ciências médicas, saúde e higiene” e “Informação e documentação”. As mulheres representam mais de 70% dos diplomados nestes ramos de ensino, atingindo mesmo 83,2% no ramo “Ciências da educação e formação de professores”. Por seu lado, são tipicamente masculinos os ramos “Religião e teologia”, “Ciências de engenharia”, “Arquitectura e urbanismo” e “Matemática e informática”.

A frequência de um nível de ensino mais elevado depende, de alguma forma, do ambiente sócio-económico e familiar dos jovens. Constatase que, quanto mais elevado é o nível de ensino atingido pelos pais, maior é a probabilidade de os seus filhos frequentarem o ensino superior, embora, ao longo do período, se note uma maior participação no ensino superior de indivíduos cujos pais têm um menor nível de instrução (Inquérito ao Emprego – INE).

Quadro 11 – Estudantes do ensino superior, de 18 e mais anos, segundo o nível de ensino atingido pelo pai ou mãe

Ano	Nível de ensino					
	Nenhum				Secundário	Superior
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
1992	19,2	41,9	54,9	58,2	65,9	84,4
1993	27,7	40,4	55,6	59,3	72,7	88,7
1994	28,6	43,5	52,2	64,6	69,9	82,4
1995	33,9	45,2	47,1	67,3	72,5	82,4

Fonte: INE: Inquérito ao Emprego, 1992, 1993, 1994, 1995

Em termos internacionais, a análise comparativa da participação no ensino superior por grupo etário deverá ser feita com algum cuidado, uma vez que os valores reflectem também as diferentes durações dos programas de ensino superior nos diversos países.

Embora a maior participação no ensino superior se refira ao grupo etário 18-21 anos, em países como a Áustria, Alemanha, Dinamarca, Finlândia e Suécia esta só é atingida entre os 22-25 anos, traduzindo, em parte, a entrada relativamente tardia neste nível de ensino e a maior duração dos programas.

Na União Europeia, o ensino superior acolhe, em média, cerca de 22% da população dos 18 aos 21 anos, contra 18% em Portugal. No entanto, esta diferença reduz-se para os grupos etários 22-25 e 26-29 anos.

Quadro 12 – Distribuição nos países europeus

	18-21 anos	22-25 anos	26-29 anos
Alemanha	10,6	17,0	11,4
Áustria	14,2	15,0	8,5
Bélgica	40,7	16,5	3,6
Dinamarca	8,9	22,6	11,2
Espanha	25,6	17,5	5,5
Finlândia	17,5	27,4	12,9
França	34,2	17,7	4,6
Grécia	32,9	10,6	3,2
Irlanda	27,2	15,5	
Itália			
Luxemburgo			
Holanda	23,2	18,7	5,6
Portugal	17,9	15,7	5,9
Reino Unido	25,8	9,3	4,8
Suécia	13,0	16,6	7,5

Fonte: INE – Inquérito ao Emprego, 1995

A expansão do ensino superior é largamente induzida pela crescente participação das mulheres neste nível de ensino. Em geral, as diferenças de participação por sexo são favoráveis para a população feminina.

Portugal, conjuntamente com a França, detém as maiores diferenças de participação, entre homens e mulheres, consolidando a sua posição global no conjunto da União Europeia.

Quadro 13 – Taxa líquida de escolarização no ensino superior, da população dos 17 aos 34 anos por sexo, na União Europeia (%)

	HM	H	M
Alemanha	9,3	10,2	8,4
Áustria	9,0		
Bélgica	13,2	13,1	13,4
Dinamarca	10,8	10,3	11,3
Espanha	11,7	10,8	12,7
Finlândia	14,0	13,2	14,9
França	13,6	12,2	15,1
Grécia	10,5	10,5	10,6
Irlanda			
Itália			
Luxemburgo			
Holanda	10,7	11,2	10,3
Portugal	9,9	8,5	11,3
Reino Unido	9,3	9,2	9,3
Suécia	9,2	8,7	9,8

Fonte: INE – Inquérito ao Emprego

Nos países europeus, em geral, a maior concentração de diplomados do ensino superior universitário está no ramo “Humanidades” e em “Direito e Administração”.

Segundo estudos efectuados ao nível do emprego, nomeadamente no Inquérito ao Emprego, a proporção de diplomados em “Humanidades” varia entre 25% na Bélgica e Itália e o valor máximo de 47%, em Portugal.

Em geral, são nas áreas das ciências exactas aquelas em que a percentagem de diplomados é menor.

A maioria dos diplomados em “Humanidades” e “Ciências Médicas”, nos países da União Europeia, são atribuídos a mulheres; no entanto, estas estão em clara desvantagem em “Engenharia e Arquitectura” e “Matemática e Informática”.

De referir que, em Portugal, excepto no caso da “Engenharia e Arquitectura” onde a proporção de mulheres diplomadas foi de 31%, a componente feminina é maioritária nos restantes domínios.

4.8 – Despesas de educação

De acordo com os dados das Estatísticas da Educação, as despesas públicas em educação, têm vindo a crescer, tendo-se verificado um crescimento médio de 16% entre 1988 e 1994. As despesas públicas em educação *per capita*, mais do que duplicaram no período de 1988-94. Atingindo cerca de 94 000 escudos em 1994. Em comparação com outros sectores, ditos de fundamentais, em que no caso da saúde estes variam entre 3,7% e 4,9% do PIB (entre 1988-1994), a educação atinge valores sempre superiores, atingindo 6,4% do PIB em 1994.

No período de 1988-94 o consumo das famílias em educação cresceu, em termos nominais, a uma média anual de 27,6%. Em 1994, cada habitante gastou em educação mais de quatro vezes o valor que despendeu em 1988.

Na análise efectuada constatou-se que o sistema do ensino superior português espelha e aprofunda as assimetrias sociais que compõem a sociedade portuguesa. De forma mais sistematizada, podemos concluir que existem dois eixos estruturais de desigualdade social.

O primeiro eixo pode ser representado pela dualidade público *versus* público. Isto é, a distribuição das melhores oportunidades do sistema é, em grande medida, polarizada entre o universitário público e o politécnico do mesmo sector. O desejo da maior parte dos estudantes é ingressar nas universidades públicas consideradas mais

prestigiadas e, como se viu, são os alunos provenientes das famílias mais favorecidas e qualificadas que acedem, em maior proporção, nestas instituições. Por seu turno, o politécnico alberga uma maior percentagem de estudantes vindos de famílias menos qualificadas e favorecidas.

O sector público compreende assim duas realidades muito distintas e socialmente distantes. Esta dualidade é o resultado de uma apropriação diferenciada das oportunidades por parte daqueles que herdaram um conjunto de vantagens significativas. De facto, a maior parte dos estudantes oriundos das classes mais letradas tiveram, durante o processo de socialização, a possibilidade de aceder e experimentar uma série de recursos relativamente raros.

O acesso à instrução pré-primária e a frequência de uma instituição privada durante a trajectória escolar, que antecedeu a entrada no ensino superior, são recursos importantes que podem ilustrar a diferença entre o trabalho pedagógico realizado pelas famílias pertencentes a diversas classes sociais. Observa-se ainda que a proporção de estudantes oriundos das classes mais baixas, que frequentaram o pré-primário ou uma escola privada, é substancialmente menor. Estes dados são representativos da importância que o factor herança cultural ainda tem na sociedade portuguesa.

A política educativa do Estado em relação ao ensino superior deverá ter em conta o facto de ser dentro do sector público que se reproduzem as maiores discrepâncias provocadas pela herança cultural. Deste modo, esta deverá ter dois objectivos centrais de actuação: atenuar a tendência para a 'elitização' da população estudantil de grande parte das universidades do centro e contribuir para que o ensino politécnico não seja visto como uma opção de segunda no qual ingressam aqueles que não conseguiram aceder às universidades.

A outra dualidade importante e que está relacionada com o eixo anterior, diferencia o centro da periferia. Em termos socioespaciais o ensino superior tende a

aprofundar esta dualidade. A mobilidade espacial dos estudantes é determinada pela assimetria estabelecida entre centro e periferia: as instituições periféricas tendem a atrair principalmente população da periferia e estudantes oriundos do centro que não conseguiram ingressar nas instituições centrais; por seu turno, as instituições do centro recrutam grande parte da população originária do centro e alguns estudantes da periferia que compreendem melhores resultados e condições sociais mais elevadas.

A política educativa do país deveria contribuir para a inversão dos factores deterministas que geram a mobilidade socioespacial provocada pelo sistema. As instituições periféricas, sobretudo do politécnico, deveriam ter a capacidade de fixar os melhores estudantes da região e de atrair alguma excelência proveniente das regiões centrais.

Ao longo deste texto, verificou-se que o sistema do ensino superior é constituído por fenómenos estruturais contraditórios que nos impedem de traçar uma perspectiva geral que tenda de forma absoluta para a democratização ou para a reprodução. Por um lado, conclui-se que o processo de generalização não pode ser confundido por democratização: o número de vagas aumentou exponencialmente, mas o acesso às melhores oportunidades do sistema é desigual. Por outro lado, não se pode conceber o processo de ingresso ao ensino superior como um mero reflexo reprodutivo das desigualdades sociais: quer ao nível das classes mais baixas, quer em relação ao sexo feminino, o ensino superior pode concretizar aspirações de mobilidade social, que de outro modo dificilmente se efectivariam.

Contudo, convém sublinhar a importância que os mecanismos geradores de desigualdade têm no sistema. Na verdade, embora se descortinem tendências de abertura, não se pode ludibriar a realidade de um ensino superior marcada por uma forte estratificação no acesso às diferentes oportunidades.

5 – A IMAGEM SOCIAL DO ENSINO POLITÉCNICO

Apesar de não existir, até à data, um estudo consistente de opinião que permita exprimir, com total garantia de fidelidade, o pensamento dominante sobre o ensino politécnico no nosso país, pode-se no entanto 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.

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.

Este entendimento tende sempre a apreciar o ensino politécnico com base no referencial universitário, levando à comparação de duas realidades distintas, não sujeitas aos mesmos parâmetros.

Devido a este vício de forma na análise, não é de estranhar que a *imagem social* do ensino politécnico tenha surgido, amiúde, como um *ensino universitário de segunda classe*, embora essa imagem esteja progressivamente e desvanecer.

Segundo Veiga Simão e Almeida Costa (*in* Ensino Politécnico em Portugal, 2000, p.42), as razões para que tal imagem se mantenha encontram-se agrupadas da seguinte forma:

- a) tradição educativa – existe um referencial dominante, o ensino universitário, que não admite a existência e tende a desvalorizar outros sistemas;
- b) influência – o ensino universitário detém a nível institucional uma grande influência;
- c) factores valorativos – o ensino politécnico não foi dotado, no plano institucional, de todos os factores valorativos do ensino universitário;
- d) resultados – o facto de após a sua criação ter de apresentar resultados, dificultando o processo de recrutamento de docentes, não atendendo às especificações do ensino politécnico;
- e) acção social – o apoio de acção social aos alunos do ensino politécnico, foi sempre muito inferior ao do ensino universitário;
- f) escolas de ensino médias – a integração de escolas de ensino médio que importaram consigo toda uma estrutura e cultura que não se ajustava ao ensino superior;
- g) falta de hábito – a falta de hábito no assumir de autonomias institucionais;
- h) período de instalação – o por vezes prolongado período de instalação das escolas, levando a suscitar dúvidas quanto ao rigor no recrutamento do pessoal docente;
- i) comissão instaladora – a escolha de membros para a comissão instaladora, que com as suas acções deixam marcas de índole negativa junto da comunidade.

Estas entre outras razões, levaram à institucionalização da imagem do ensino politécnico, embora, como já foi referido essa imagem social negativa se esteja a desvanecer.

Esta imagem teve um impacto natural sobre os candidatos a este tipo de ensino, estando conotado com um ensino de segunda vocação.

Apesar de todos estes constrangimentos, dados recentes vêm confirmar que tal já não sucede, existindo a ideia progressiva da construção de uma identidade própria, com um espaço próprio.

Este paradigma existente entre ensino universitário e ensino politécnico encontra-se associado a um outro paradigma existente também desde há muito no secundário: o ensino liceal e o ensino tecnológico. O processo de transformação (ocupação do seu espaço próprio, com as suas características próprias) do ensino politécnico está directamente ligado com o fenómeno do ensino secundário.

Estando associado ao ensino politécnico uma componente eminentemente mais prática, seria de esperar que o número de diplomados deste tipo de ensino fosse superior ao universitário, mas tal não acontece.

5.1 – O futuro do ensino politécnico

Actualmente este nível de ensino comporta:

No plano institucional:

16 Institutos Politécnicos públicos que integram 61 Escolas Superiores

32 Escolas Superiores públicas, não integradas.

72 Instituições politécnicas privadas

No plano de organização e frequência de cursos formais

mais de 800 cursos de graduação no ano lectivo de 1999/2000

cerca de 120 000 alunos no ano escolar de 1998/ 99

No plano dos recursos docentes

um total de 4 597 docentes, no ano de 1997 (1 424 Mestres e 156 Doutores)

Para Veiga Simão e Almeida Costa (*in* Ensino Politécnico em Portugal, 2000), estes indicadores dão ideia do relevo do ensino politécnico no ensino superior. Estes números contudo levam a duas questões pertinentes, segundo estes autores:

- a) o elevado número de cursos, sendo certo que alguns são homónimos ou afins, faltando especificar se existe uma coerência global, ou se estes se encontram ajustados às reais necessidades de recursos humanos necessários à região;
- b) será que se justificam alguns cursos que, entre tantos que são ministrados, configuram uma base original estreita e de especialização prematura, sabendo que os cursos profissionalizantes devem apresentar um largo espectro, com um domínio horizontal das tecnologias.

Ainda a respeito do referencial evolutivo dos objectivos que são propostos ao ensino politécnico, algumas posições contribuem para a sua consolidação:

- a) persistir na matriz profissionalizante dos cursos e outras actividades, 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;
- c) aceitar que a concepção dos cursos se deve orientar para uma organização curricular de banda larga, em domínios científicos e tecnologias seleccionadas;
- 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;
- g) orientar as suas actividades de investigação e desenvolvimento para o terreno da produção, comercialização e prestação de serviços;
- h) procurar oferecer, a todas as actividades a realizar, um sentido de utilidade evidente, evitando frustração dos formandos;
- i) exigência de qualidade interna nos cursos ministrados e nas actividades a realizar, bem como nos processos a adoptar.

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 expectativa de evolução do ensino politécnico passa sempre por um conjunto de linhas de orientação organizacional que podem assumir concretização diversa consoante o cenário em que irão desenvolver-se. Para Veiga Simão e Almeida Costa (*in* Ensino Politécnico em Portugal, 2000) entre essas linhas de orientação, apresentam dimensão estratégica essencial:

a) no plano dos cursos a ministrar

- i) racionalizar a oferta de cursos de graduação que ministra;
- ii) diversificar a oferta de cursos, para além dos que se situam nos níveis de graduação;
- iii) estimular, na oferta de todos os cursos, a procura de novos grupos populacionais;

e) no plano do desenvolvimento da perspectiva de *formação ao longo da vida*

i) criar, nas diferentes instituições, gabinetes de orientação vocacional orientados para o acompanhamento dos alunos e apreciação da inserção e percurso profissional dos diplomados;

ii) organizar cursos de formação contínua, orientados para actualização, aperfeiçoamento, reciclagem ou reconversão de activos;

iii) 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

f) no plano do incremento das relações institucionais, em âmbito nacional

i) estimular os mecanismos de cooperação com entidades nacionais cujos domínios de actividade se relacionarem com a vocação das escolas superiores

ii) promover consórcios de âmbito institucional, envolvendo instituições universitárias e politécnicas designadamente da mesma área geográfica;

iii) associar a esses consórcios outras entidades, como empresas e organizações de serviços;

iv) 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;

g) no plano do incremento das relações institucionais de âmbito internacional

i) estimular a cooperação com entidades similares estrangeiras ou internacionais

ii) promover ou participar de iniciativas, de âmbito alargado, nos casos em que revistam interesse institucional

h) no plano da consolidação de uma cultura de qualidade institucional

- i) assumir a exigência de uma contínua avaliação das actividades realizadas;
- ii) acompanhar, de forma empenhada, o sistema nacional de avaliação instituído pela Lei nº 38/94 de 11 de Novembro
- iii) constituir, em cada instituição, um sistema interno de qualidade que integre núcleos descentralizados que, em permanência, assumam a liderança dos processos de avaliação.

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 ofereça, garantias de qualidade e utilidade que os tornem atractivos.

No desenvolvimento das suas actividades, é determinante para o ensino politécnico 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.

- a) A relação com o universitário, assume contornos de inevitabilidade – veja-se o caso de atribuição de mestrados em parcerias;
- b) Haverá que encontrar uma solução para racionalizar a oferta de cursos, superando o carácter voluntarista que a tem orientado;
- c) Racionalizar o *concurso de acesso* carecido de alguma racionalização;

d) 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.

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 dois cenários possíveis

- a) 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 pós-graduação sejam organizados em regime de *parceria* com os institutos politécnicos
- b) 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 do ensino politécnico assumir uma acrescida faculdade legal de organização de cursos de pós-graduação, oferecendo-lhes molduras de realização ajustadas à sua própria matriz formativas.

A concessão formal e progressiva do grau de mestre profissional por algumas escolas do ensino politécnico devidamente seleccionadas, 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 se reconhecer 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.

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

Tomando em consideração o disposto no Decreto-Lei nº 216/92 de 13 de Outubro, onde diz, relativamente ao grau de doutor, *“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”*.

É claro que o conceito de doutoramento, tal como está definido na lei, se enquadra 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.

Esta hipótese deve ser tomada com grande prudência, desde logo por quatro razões práticas essenciais:

- a) o reconhecimento 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, e não por via meramente legislativa;
- c) a evidência de que a preparação para o grau de doutor exige, em especial nos domínios tecnológicos, a existência de equipamentos de investigação sofisticados, insusceptíveis de dispersão por todas as instituições;
- d) a constatação de que o potencial humano na grande maioria das escolas politécnicas é ainda reduzido.

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.

6 – O ENQUADRAMENTO DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO NA EUROPA OCIDENTAL

Na década de 60 e também já nos finais da década de 50, viveu-se nos países da Europa Ocidental, um período de expansão e desenvolvimento económico e social que produziu uma enorme pressão nos diversos sistemas educativos com objectivo de lhes introduzir reformas estruturais que lhes permitissem responder às novas necessidades resultantes desse processo de desenvolvimento.

Durante este período, uma das tendências mais importantes verificadas no âmbito da educação, constituiu a “elevação da escolaridade média e superior como resultado de uma cada vez maior consciência das vantagens da melhoria da educação e formação escolares na obtenção dos objectivos económicos e culturais que o sistema no seu todo persegue” (E. Marçal Grilo; M. Carmelo Rosa; 1985).

Os objectivos dos sistemas educativos nos países da Europa Ocidental, nesta década, consistiam em alcançar a igualdade social no acesso e sucesso escolar e responder às necessidades de mão-de-obra para uma economia em mudança.

Com este objectivo, muitas foram as alterações introduzidas nos sistemas educativos dos diversos países, que passavam pela expansão do nível de escolaridade obrigatória e, entre outras, pela introdução de um novo subsistema de ensino superior, o ensino superior de curta duração – ensino superior politécnico.

Deu-se então a explosão deste tipo de ensino pelos diversos países da Europa Ocidental, com características não tradicionais (do ponto de vista de ensino superior universitário), profissionalizante, estrutura muito pragmática e de menor duração.

Este despoletar de um novo subsistema de ensino superior tinha igualmente um outro objectivo social – acabar com o carácter elitista e formal do ensino superior e possibilitar a satisfação das solicitações do mercado de emprego, bem como as próprias exigências de realização individual.

A este propósito, o Prof. De Moor sintetiza da seguinte forma:

“Os sistemas clássicos de ensino superior (universitário) 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 de diferentes níveis adaptados a objectivos diversos. A diversificação implica: uma clara distinção entre os objectivos de ensino terciário; a criação de numerosos estabelecimentos e cursos respondendo simultaneamente à procura individual e às necessidades da sociedade; a diversificação das condições de admissão aos cursos e estabelecimentos; e uma política integrada de planificação, de inovação e de reforma de todo o sistema”.

(La Réforme de l'Enseignement Tertiaire dans l'Europe d'aujourd'hui – Relatório do grupo de trabalho sobre a diversificação do ensino terciário – Conselho da Europa, 1978).

No entanto o conceito de diversificação no ensino superior não é uniforme, apresentando diferentes formas nos diversos países onde foi implantado. Segundo E. Marçal Grilo e M. Carmelo Rosa, um dos critérios definidores dos sistemas e da estrutura diversificada é o que se baseia no tipo do esquema de graus e diplomas conferidos pelo próprio sistema. Atendendo a isso, ele poderá ser considerado monista – quando o esquema é único, apesar de poder contemplar formações com os objectivos diferentes – ou dualista – quando o esquema comporta duas vias completamente distintas e não articuladas, abrangendo formações de caris diversas.

Por sua vez, a diversificação institucional pode verificar-se tanto a nível do sistema, como do estabelecimento ou até só do curso.

Como consequência teremos uma diversificação a nível do sistema quando coexistem dois ou mais subsistemas, cada um com a sua regulamentação específica; uma diversificação a nível de estabelecimento quando coexistem dois ou mais tipos diferentes de estabelecimentos, com objectivos e funções diversas, ministrando o mesmo ramo do saber; e, finalmente, a diversificação a nível de curso consagra a coexistência, no mesmo estabelecimento, de cursos ou suas variantes com objectivos e conteúdos diferenciados, dentro do mesmo ramo do saber.

6.1 – A Declaração de Bolonha

Subscrita em Junho de 1999 pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus, a Declaração de Bolonha tem como objectivo central a construção da Área Europeia de Ensino Superior. Partindo dos objectivos gerais de mobilidade, de empregabilidade dos diplomados e de competitividade dos sistemas europeus de ensino superior, esta declaração define seis objectivos específicos, dos quais consta a inteligibilidade e comparabilidade dos graus conferidos nos sistemas europeus de ensino superior. Além disso avança alguns elementos de estruturação dos graus académicos em dois ciclos, de graduação e pós-graduação, sendo o acesso ao 2º ciclo pressupõe completar um primeiro ciclo com a duração mínima de três anos (Pedro Lourtie, Outubro 2001).

Tem sido diversa a discussão em torno das designações dos diplomas atribuídos, e da sua duração. A Declaração de Bolonha vem pôr na mesa estas questões, estando prevista uma redução de duração da formação. Mas esta redução não é uma consequência da Declaração de Bolonha, nem principal objectivo. No caso português, em confronto com a realidade europeia, algumas questões devem ser levantadas e discutidas, como defende Lourtie:

- a) Supressão de um dos graus de graduação;
- b) Duração padrão para o grau único de graduação;
- c) Identificações das formações dirigidas ao exercício de profissões que não se enquadram no padrão devido aos mais diversos constrangimentos (legais, nacionais, directivas comunitárias, etc.), e a definição da forma de organização dessas formações, assim como o diploma a atribuir;
- d) Reflexão sobre o grau de mestre e o respectivo conteúdo de formação;
- e) Implicações para os estudos de doutoramento;
- f) Designação do grau único de graduação.

Outro objectivo da Declaração de Bolonha consiste na criação do espaço europeu de ensino superior. Este espaço terá os seguintes objectivos específicos:

- a) Adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação;
- b) Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado;
- c) Estabelecimento de um sistema de créditos (exemplo, o sistema ECTS);
- d) Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efectivo exercício da livre mobilidade;
- e) Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade;
- f) Promoção das necessárias dimensões europeia do ensino superior.

6.2 – A Europa

Como o ensino superior não é igual em toda a Europa, nem mesmo existe uma uniformidade de designações, de seguida segue-se a descrição dos diversos sistemas de ensino superior existentes na Europa (Haug, Tauch, *Trends in Learning Structures in Higher Education*, 2001).

Áustria

No sector universitário, as universidades conferem o primeiro grau, denominado de *Magister* ou *Diplom-Ingenieur*, normalmente ao fim de pelo menos 4 ou 5 anos. Os estudos estão divididos em 2 ou 3 fases sucessivas que terminam, cada uma delas, com um exame (*Diplomprüfung*) e uma tese no final da segunda fase (*Diplomarbeit*). O

programa de doutoramento exige no mínimo mais 2 anos de estudos, com a compilação e defesa de uma tese (dissertação), e de um exame (*Rigorousum*). A habilitação para leccionar não é um grau académico, mas sim uma qualificação académica adicional. Algumas universidades conferem ainda o grau de MAS (*Master of Advanced Studies*) e MBA (*Master of Business Administration*). Para além destes diplomas, desde 1997 que a introdução do *bachelor-level* se encontra em discussão.

Para além dos programas universitários, a nível de ensino superior existe ainda o denominado *Fachhochschulen*. A duração mínima deste programa, incluindo estágios em empresas e preparação de um trabalho final, é de 4 anos. O título é o mesmo atribuído pelas universidades, acrescido de *FH*. Os estudantes com este título poderão prosseguir para um programa de doutoramento, após aprovação nos necessários exames em dois semestres.

Bélgica

Neste país, o primeiro grau ao nível universitário é o *Candidat (Kandidaat)* após 2 ou 3 anos. Este grau é um pré-requisito para a continuidade no segundo ciclo. Este ciclo dura entre 2 a 4 anos. Após este ciclo e de acordo com o programa de estudos, é atribuído o grau de *Licencié, Pharmacien, Ingénieur, Maître* (nas diversas ciências), *Docteur en Médecine* e *Docteur en Médecine Vétérinaire*. Este segundo ciclo é mais especializado do que o primeiro podendo o programa de estudos conter a elaboração e defesa de uma tese. Programas de pós-graduação têm a duração de um ano conferindo o *Diplôme d'Etudes Approfondies* e o *Diplôme d'Etudes Spécialisées*.

Para além das universidades o ensino superior na Bélgica contempla as denominadas *Hautes Ecoles (Hogescholen)*. Sistema de ensino superior não universitário, que confere qualificações divididas em dois tipos: ciclos de estudos de

curta duração (3 a 4 anos), que conferem o grau de *Gradué (Gegradueerde)*, e programas de longa duração de dois ciclos que conferem o grau de *Licencié e Ingénieur (Licentiaat)*.

Alemanha

Os graus atribuídos pelas universidades são o *Diplom*, *Magister* ou *Staatsexamen* após um período de 4 a 6 anos de estudos, incluindo uma tese a elaborar num semestre ou um ano. O *Diplom* é caracterizado para programas de estudos com uma panóplia de matérias tendo por pano de fundo um específico campo profissional. O grau de *Magister* é conferido para programas de 2 ou 3 áreas, normalmente nas artes. O *Staatsexamen* é atribuído a cursos de vertente mais profissional. Para além destas, há ainda as universidades de ciências aplicadas, as *Fachhochschulen*. Os cursos aqui ministrados têm uma duração média de 4 anos e são cursos orientados para as engenharias, economia, profissões sociais, administração e design. No fim do curso é atribuído o título de *Diplom (FH)*. A introdução de graus de bacharel (*bachelor's degrees*) com a duração de 3 a 4 anos está declarada no Acto Universitário de 1998 e está a ser desenvolvida.

Dinamarca

Ao nível universitário a atribuição de graus segue um modelo 3+2+3. O primeiro grau na maioria dos campos académicos é o *Bachelor*. O segundo grau é o *Candidatus* que inclui a elaboração de uma tese num período de um a dois semestres. O terceiro grau é o *PhD*. Excepções a este modelo são os casos da medicina, farmácia e ciência

veterinárias que compreendem um ciclo contínuo de 5 a 6 anos. Verifica-se que cada vez mais universidades estão a organizar programas e a atribuir o grau de *Master*.

Ao nível não universitário, existem muitas e diversificadas instituições de pequenas dimensões que oferecem programas de estudos com a duração de 2 a 4 anos com o objectivo de formar profissionais numa determinada área: professores, assistentes sociais, enfermagens, entre outros. O diploma atribuído está de acordo o programa de estudos: enfermeira, fisioterapeuta. Estas instituições não universitárias de ensino superior não podem atribuir o grau de *bachelor*, mas podem fazê-lo através de cooperação com instituições estrangeiras de ensino superior, podendo ainda atribuir o grau de *Master*. O Governo tem encetado esforços no sentido de modificar esta estrutura institucional, com incidência especial no ensino superior não universitário, que passam pela unificação de diversas pequenas instituições o incremento da cooperação com o sector universitário.

Espanha

As reformas introduzidas nas décadas de 70 e 80 levaram à integração de muitos programas de estudos não universitários em universidades. O ensino superior fora do sistema universitário é limitado às artes e música. As universidades estão estruturadas em *Escuelas Universitarias*, *Escuelas Tecnicas Superiores* e *Faculdades*. Há dois tipos de graus concedidos num primeiro nível: o *Diplomado*, *Ingeniero* ou *Arquitecto Técnicos*, normalmente concedidos ao fim de 2 a 3 anos. O grau de *Licenciatura* é atribuído ao fim de um programa dois ciclos consecutivos com a duração total de 4 a 5 anos de estudos. Estes apenas são concedidos pelas *Faculdades*.

Grécia

Ao nível universitário, é concedido um grau ao fim de um período de 4 a 5 anos, o *Diploma* ou *Ptycho*. Com o objectivo de melhor responder às constantes mutações das necessidades do mercado de trabalho, foi lançado no ano lectivo de 1997-98 um projecto de 30 programas de estudos opcionais. Estes são caracterizados por uma maior flexibilidade e a possibilidade de frequentar cursos individualmente ou uma combinação de cursos. O diploma *Metaptychiakon Spoudon Exidikefsis* é uma pós-graduação intermédia especializada com a duração mínima de 1 a 2 anos, incluindo pesquisa e tese. O *Didaktoriko* é o grau de doutor ao fim de um período mínimo de 3 anos de estudos. As instituições de ensino superior não universitário, *Technologika Ekpaideftika Idrymata*, também podem atribuir o *Ptychio* ao fim de 3 anos e meio a 4 anos. Em cooperação com universitárias estrangeiras, estas podem atribuir programas de pós-graduação e graus de *Master*.

França

O sistema universitário em França é composto pelas universidades tradicionais e algumas faculdades especializadas (*Instituts Universitaires de Technologie, Instituts Universitaires Professionnalisés*, entre outros). A estrutura de atribuição de graus nas universidades passa por um primeiro diploma intermédio ao fim de 2 anos, o *DEUG* e um diploma final o de *Licence* ao fim de um ano extra. O grau de *Mâitrise* é concedido ao fim de um outro ano. O *Diplôme d'Etudes Approfondies* é um programa de um ano após o grau de *Mâitrise*, sendo considerado o ponto de partida para o doutoramento. O ministério propôs ainda a criação de programas de estudos com a duração de 3 anos com a atribuição do grau de *Licence* com o objectivo de criar profissionais que possam

ser absorvidos pelo mercado de trabalho a um nível intermédio, podendo mesmo ser atribuído o grau de *Mastaire* ao fim de mais 2 anos.

Há ainda diversos tipos de instituições de ensino superior não universitário, como as *grandes écoles* de gestão e engenharia. A admissão a estas instituições é altamente competitiva e selectiva, oferecendo tipos específicos de qualificações.

Para além destas, ainda no sector não universitário, são incluídas as *Sections de Techniciens Supérieurs*, que oferecem programas de dois anos de treino técnico avançado. Conducentes ao *Brevet de Technicien Supérieur*, e diversas instituições no sector da saúde.

Finlândia

Entre 1994 e 1996 foi instituída a estrutura de 2 ciclos na maioria das universidades. O objectivo era permitir que o estudante terminasse o primeiro ciclo ao fim de 3 anos, o *Kandidaatti*, e o *Maisteri* ao fim de mais 2 anos, permitindo a existência de uma estrutura mais competitiva com outros países e dar uma maior flexibilidade de programas. Contudo no caso da medicina, estomatologia e veterinária, o programa é de 6 anos a que é atribuído um diploma, o denominado *Lisensiaatti*. No âmbito de ensino superior não universitário, o *Ammattikorkeakoulu*, sofreu uma grande reestruturação durante a década de 90, levando à fusão de diversas instituições e à formação de novas instituições multidisciplinares. Estes programas têm uma duração de 3 a 4 anos.

Itália

Os graus universitários são atribuídos de acordo com uma estrutura de 3 níveis, de acordo com a duração do programa. O programa mais curto, dirigido a técnicos profissionais especializados, *Diploma Universitario*. Para um período de 4 a 6 anos é atribuído o grau de *Corsi di Laurea* que tem por objectivo um maior nível académico. O terceiro nível, o doutorado, é composto por dois programas, um mais especializado (*Scuola de Specializzazione*) ou um programa mais genérico, *Dottorato di Ricerca*.

Do ponto de vista não universitário, o sistema compreende todos os tipos de educação artística e um número de programas de educação vocacional. Uma terceira categoria, educação física e desporto encontra-se em fase de transição para o nível universitário. Encontra-se ainda em marcha uma reforma que pretende dotar este ensino superior de um programa de 3 anos seguido de um outro de 2 anos, podendo ainda ser atribuído o nível de *Doctorate* ao fim de mais 3 anos.

Irlanda

No sector universitário o primeiro grau é o de *Bachelor* que de acordo com as áreas pode ir de 3 a 6 anos como sejam o caso da medicina com 6 anos e o *Bachelor of Arts* com 3 anos. O grau de *Master* pode ser obtido ao fim de um período de 1 a 3 anos através de diversas opções de programa de estudos. O *PhD* pode ser obtido após o *Bachelor* ou *Master* com uma duração de 3 a 4 anos.

Para além das universidades, na Irlanda existem ainda os *Institutes of Technology*, os antigos *Regional Technical Colleges*. As atribuições de grau são feitas pelo *National Council for Educational Awards*. Estas incluem o *National Certificate*, o *National Diploma* e de alguma forma o *Bachelor*, o *Master* e o *PhD*. A estrutura por

degraus pode ser vista da seguinte forma: *National Certificate* + *National Diploma* + grau = *Bachelor*.

Islândia

Ao nível universitário há igualmente a concessão do grau de *Bachelor* ao fim de um programa de 3 a 4 anos. Podem ainda ser atribuídos graus mais elevados como sejam o *Kandidatspróf* ao fim de um programa integrado de duração de 4 a 6 anos em algumas disciplinas e o *Master* ao fim de um programa de 2 a 3 anos após o *Bachelor*. As universidades podem atribuir o grau de *PhD*. No sector não universitário há uma série de cursos leccionados em diferentes instituições educacionais com uma duração de 2 a 4 anos.

Luxemburgo

O ensino superior no Luxemburgo limita-se basicamente a um curso intermédio com a duração de 1 ano no *Centre Universitaire de Luxembourg* e no sector não universitário, cursos com a duração de 2 a 3 anos em diferentes campos profissionais (tecnologias, comércio e educação). Cursos de pós-graduação são leccionados no *Institut Universitaire International de Luxembourg*.

Liechtenstein

O ensino superior limita-se a uma universidade privada reconhecida pelo Estado, *Internationale Akademie für Philosophie e Fachhochschule Liechtenstein*. A primeira oferece programas em 3 ciclos em Filosofia consistindo em *baccalaureate* ao fim de 2

anos e *Master* ao fim de mais dois anos. O terceiro ciclo é um programa *doctoral* com a duração de 3 anos. Os programas de *Fachhochschule* têm a duração de 4 anos em arquitectura, engenharia e informática.



Holanda

O primeiro grau universitário é o *Doctoraal* com o título de *Doctorandus*, *Meester* ou *Ingenieur*, atribuído ao fim de 4 a 5 anos. Os programas de medicina, veterinária, farmácia, entre outros têm um maior período de duração. O primeiro ano inclui uma série de matérias das quais é necessário fazer exame, o *Propedeuse*. Todos estes programas incluem uma tese. As universidades podem ainda atribuir pós-graduações. Desde 1998 que as universidades podem também atribuir o grau de *Kandidaats* após 3 anos de estudos, que é visto como um primeiro degrau para o *Doctoraal*. As universidades profissionais de educação, *Hogenscholen*, oferecem programas orientados profissionalmente em diversas áreas conferindo o grau de *Ingenieur* ou *Baccalaureus* ao fim de 4 anos de estudos. Para além destes, estes dois tipos de instituições conferem ainda os graus de *Master*.

Noruega

A estrutura vigente desde 1994 decreta a fusão de 98 colégios públicos em 26 colégios estatais *statsige høgskoler*. No sector universitário, o primeiro grau atribuído é o *Cand. Mag.* Ao fim de 4 anos. O programa inicia-se com um semestre *Philosophicum*. O segundo grau é o *Candidatus* ao fim de mais 2 anos. Há dois caminhos para o doutoramento: um programa totalmente independente, sem programa definido, para além da tese, com o grau de *Dr Philos*; um caminho mais estruturado por um período de

3 a 4 anos com o grau de *Dr Art, Dr Scient*, etc. Paralelamente, são também conferidos, quer pelas universidades, quer pelos colégios os graus de *Master*.

No sector não universitário, os *statsige høgskoler* com cursos de curta duração, atribuindo diplomas com títulos profissionais, com programas de 3 a 4 anos de duração, podendo mesmo seguir programas que correspondam a programas universitários em determinadas áreas, que podem conduzir ao grau de *Cand. Mag*. Nestes casos o *Philosophicum* não é uma exigência. Cursos de 2 a 3 anos de duração, *Høgskolekandidat* são a qualificação académica mais baixa, não obtida em universidades.

Suécia

O ensino superior é organizado de acordo com créditos, permitindo aos estudantes construir a sua qualificação de acordo com as suas escolhas. Cada curso exige um determinado número de créditos em determinadas áreas. Os graus académicos podem ser de 3 tipos: o *Högskoleexamen* que requer um mínimo de 2 anos de estudos; o *Kandidatexamen* que requer pelo menos 3 anos e ainda ano e meio de estudo da matéria fulcral do curso e elaboração de uma tese, podendo ser orientado de forma académica ou profissional; o *Magisterexamen* requer 4 anos de estudo incluindo dois anos de estudo da matéria fulcral do curso para além da elaboração de uma tese.

Os graus profissionais (medicina, engenharias, etc.) são organizados numa estrutura diferente, com uma duração de 4 a 5 anos.

O programa de doutoramento inclui o *Licentiatexamen* em 2 anos nalgumas áreas e o *Doktorexamen* em todas as áreas académicas. A elaboração e defesa de uma tese são o cerne deste programa.

As instituições de ensino superior oferecem ainda cada vez mais programas de *Master*, quer para estudantes nacionais quer para estudantes estrangeiros.

Reino Unido

Com a predominância no *PhD*, há diversas possibilidades ao nível de doutoramento. Desde 1992 que os politécnicos foram integrados nas universidades, auferindo igual estatuto. De acordo com a nomenclatura do Reino Unido, as qualificações podem ser divididas em duas categorias: *undergraduate* e *postgraduate*. No primeiro caso existe uma subdivisão a 3 níveis (*Higher National Diploma*, ao fim de 2 anos, *Higher National Certificate*, ao fim de 1 ano e o *Bachelor* com duração de 3 a 4 anos, nalguns casos – medicina, veterinária – 5 anos).

O nível de *postgraduate* inclui uma variedade de programas de *Master* com a duração de 1 a 2 anos, entre outros diplomas, culminando no programa de doutoramento com a atribuição do *PhD*.

É crescente o número de instituições de ensino superior que atribuem o grau de *Higher National Diploma* e *Higher National Certificates* com diferentes qualificações.

Um problema premente consiste no entanto no grau académico e na definição do mesmo. Inicialmente em Portugal, no ensino politécnico, os cursos tinham uma duração de três anos, ao fim da qual o estudante adquire o título de Bacharel. Este diploma ou melhor, a sua designação, não tem, no entanto o mesmo significado em todos os países.

O quadro que se segue (Quadro 14) pretende, de uma forma resumida, comparar os sistemas ou estruturas de ensino superior nos diversos países da Europa.

Quadro 14 – Comparação dos diversos sistemas europeus de ensino superior

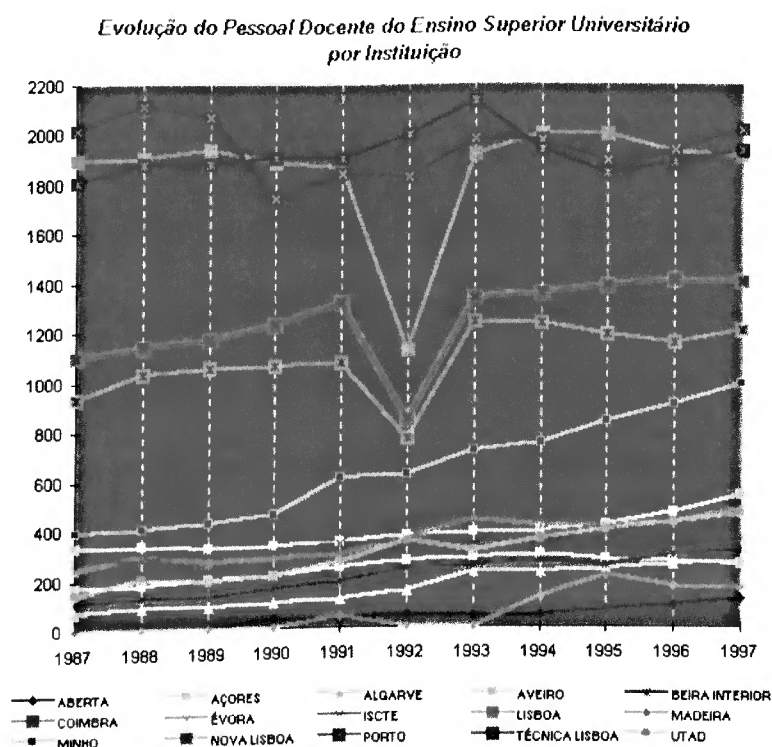
País	Sistema de Ensino Superior		Estrutura Universitária de graus		Estrutura do grau de doutoramento	
	Monista	Dualista	1 ciclo	2 ciclos	1 ciclo	2 ciclos
Alemanha		●	●		●	
Áustria		●	●		●	
Bélgica		●	●		●	
Dinamarca		●		●		●
Espanha	●		●		●	
Finlândia		●		●	●	
França		●		●	●	
Grécia		●	●		●	
Holanda		●	●		●	
Irlanda		●		●	●	
Islândia		●		●		●
Itália		●	●		●	
Liechtenstein		●		●	●	
Luxemburgo		●	-	-	●	
Noruega		●		●	●	
Portugal		●		●	●	
Reino Unido	●			●	●	
Suécia	●			●	●	

Fonte: *Trends in Learning Structures in Higher Education*, 7 de Junho 1999

7 – O IMPACTO REGIONAL

Para além do aumento da população possuidora de um curso superior, a institucionalização do ensino superior politécnico vai permitir uma maior fixação de pessoal de elevada qualificação, o pessoal docente. Comparando a evolução do pessoal docente a nível universitário com o politécnico, verifica-se uma tendência crescente maior no ensino politécnico, contribuindo para a fixação destes nas áreas de instalação dos politécnicos.

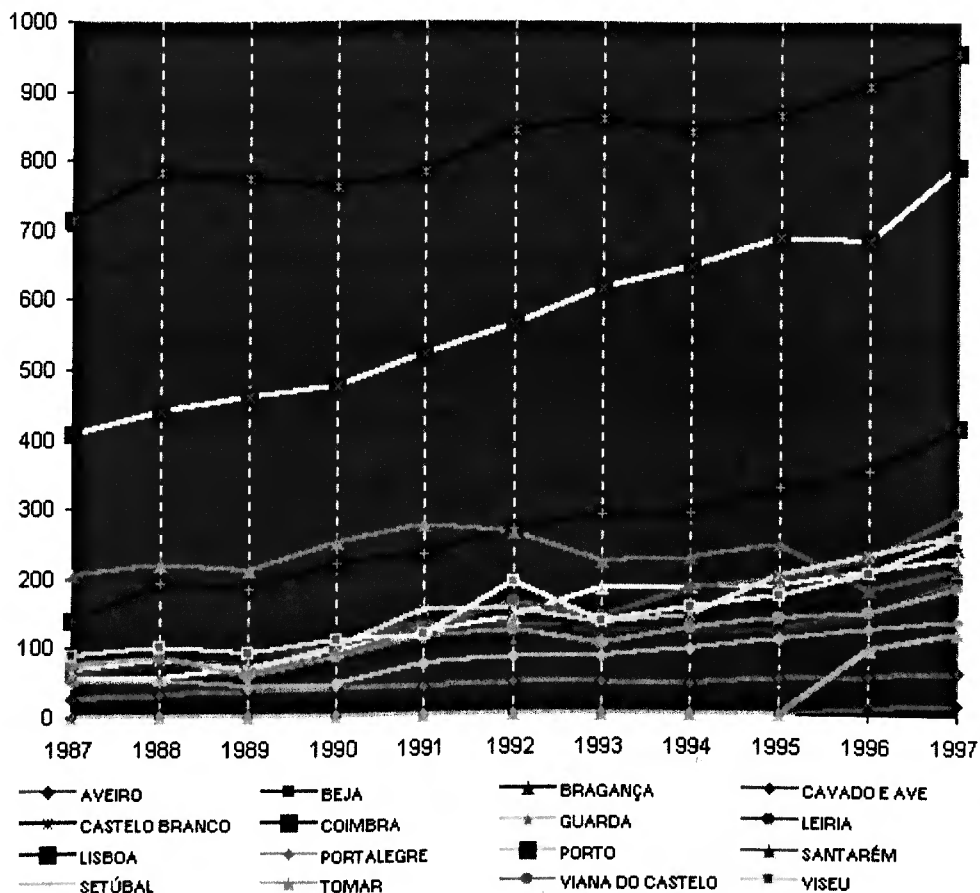
Figura 6 – Evolução do pessoal docente no ensino superior universitário



Fonte: DESUP – Ministério da Educação

Figura 7 – Evolução do pessoal docente do ensino superior politécnico

Evolução do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico por Instituição



Fonte: DESUP – Ministério da Educação

A existência de uma instituição de ensino superior pode, por si só, constituir um factor estabilizador da população local, na medida em que se criam à sua volta numerosos serviços, que possibilitam assim aproveitar todo o potencial de conhecimentos científicos e técnicos tão importantes para o êxito de toda a actividade económica e, consequentemente, da economia em geral.

Dado o ritmo veloz com que se processa a “obsolescência de conhecimentos”, devido a rápidas mutações tecnológicas, novos métodos e técnicas de elaboração de produtos, novas formas de gestão, é notória a incapacidade das empresas regionais possuírem meios que lhes permitam proceder por si próprias à investigação, bem como

- Desenvolver funções singulares e relevantes no contexto do espaço europeu;
- Reforçar a presença da Região nas redes globais de informação, comunicações, transportes, comércio e investimento.

O Programa Operacional da Região de Lisboa e Vale do Tejo corporiza a parte da estratégia regional susceptível de ser integrada no âmbito da definição dos programas operacionais e nos respectivos limiares financeiros, em concordância com os objectivos dos fundos estruturais comunitários e em função de uma contribuição directa para a concretização das políticas comunitárias, nomeadamente em matéria de ambiente, inserção no mercado de trabalho e de emprego, desenvolvimento de recursos humanos e progresso económico e social.

Neste contexto, o Programa Operacional da Região de Lisboa e Vale do Tejo, define três prioridades estratégicas:

- Reforço da coesão regional, melhorando a qualidade de vida da população e o desenvolvimento local, o que se traduz na satisfação das suas necessidades básicas, nomeadamente através da melhoria das acessibilidades e equipamentos, da valorização ambiental e patrimonial, do incentivo à formação para o desenvolvimento - que favoreça a qualificação de agentes locais - e de uma maior capacidade institucional de âmbito regional.
- Incremento da estruturação da Região de Lisboa e Vale do Tejo e da capacidade competitiva das subunidades regionais, prioridade que visa, por um lado, promover o desenvolvimento sustentável da Região e a coesão nacional através do reforço de uma rede urbana equilibrada, competitiva e sustentável, assente na valorização ambiental dos espaços urbanos e na qualificação das áreas de realojamento, e, por outro, a valorização do Tejo alicerçada na criação de

condições de sustentabilidade e de afirmação do Território do Vale do Tejo, como espaço privilegiado de turismo e de lazer.

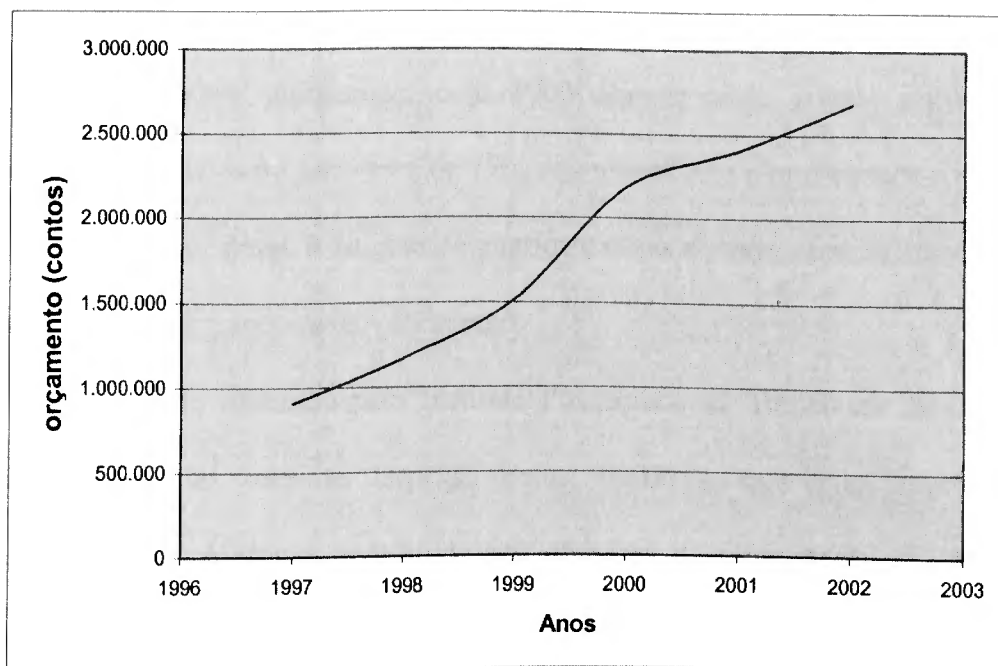
- Promoção da equidade territorial e incentivo do desenvolvimento do potencial humano e empresarial, no sentido de fortalecer a competitividade e a sustentabilidade económica e social da Região de Lisboa e Vale do Tejo, nomeadamente modernizando as infra-estruturas de suporte à vida urbana, reforçando a qualificação e capacitação tecnológica da população - de forma a prevenir os fenómenos de desemprego e garantindo uma igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e reforçando as actividades económicas através de transformações do tecido empresarial que favoreçam a sua modernização.

Reveste-se, pois, de primordial importância o papel das instituições de ensino superior no apoio às empresas. Este apoio pode processar-se através dos recursos laboratoriais, transferências de tecnologias, consultoria científica, projectos de investigação, ou, ainda, por outras vias.

Mas, para tal, torna-se necessário que as instituições de ensino superior se afirmem junto das empresas. Para isso, impõe-se a existência de um corpo docente qualificado e uma adequação dos cursos ministrados e respectivos currículos às necessidades do mercado de trabalho.

Repare-se no caso do Instituto Politécnico de Tomar e na evolução do seu orçamento ao longo dos últimos anos.

Figura 9 – Evolução do orçamento do Instituto Politécnico de Tomar



Fonte: Instituto Politécnico de Tomar

Esta evolução representa um aumento de cerca de 200% em 5 anos (a preços correntes).

Para além da ligação às empresas, o impacto económico na região de um instituto politécnico pode ser analisado como uma fonte de fornecimento de serviços. Particularmente, contabilizam-se tanto os meios humanos directos – docentes, funcionários e alunos – como um conjunto de serviços prestados à instituição agregados nos mais diversos níveis: serviços de segurança, limpeza, restauração (cantina e bar), jardinagem; fornecimentos: de consumíveis (papelaria, escritório, etc.), materiais laboratoriais; equipamentos de toda a ordem e sua assistência técnica e manutenção.

O impacto também reverte para a comunidade com os protocolos e interações com as autarquias locais, nomeadamente projectos comuns e prestação de serviços ao exterior.

Para além dos agentes económicos regionais e dos diversos sectores da actividade económica, há o impacto num sector económico particular denominado “família”. Numa região, como Tomar, o facto de existir uma instituição de ensino superior, nomeadamente politécnico, com 3000 alunos causa grande impacto. Se tomarmos em linha de conta que cerca de 75% dos alunos não é proveniente da cidade, ou freguesias em redor desta, o aluguer de quartos e casas assume características de um negócio (rentável) em franco desenvolvimento.

Num inquérito realizado pelo Instituto Politécnico de Tomar em 2000 a uma amostra dos estudantes, sobre as despesas destes, verifica-se que existe uma despesa média de 67.000\$00 mensais, distribuída por despesas de alimentação (22.600\$00), alojamento (16.600\$00), vestuário (10.700\$00) e outras despesas (17.700\$00). Estas despesas são efectuadas directamente sobre a região, formando assim um grupo “gastador” com forte impacto na região. O relativo baixo valor para as despesas com alojamento é justificado pela percentagem de estudantes inquiridos com habitação própria.

O alargamento da escolaridade obrigatória que conduziu à desvalorização dos níveis de ensino no mercado de emprego e a expansão do ensino superior na década de 80 repercutiram-se num aumento substancial de entradas nas instituições de ensino superior e, conseqüentemente, num maior volume da população diplomada.

De acordo com um estudo levado a cabo pelo Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação, constata-se ter existido no período de 1985 a 1990 um acréscimo de diplomados de 46,8% relativamente ao período 1979 a 1984, sendo este aumento mais significativo no sexo feminino (51,6%) do que no sexo masculino (41,0%).

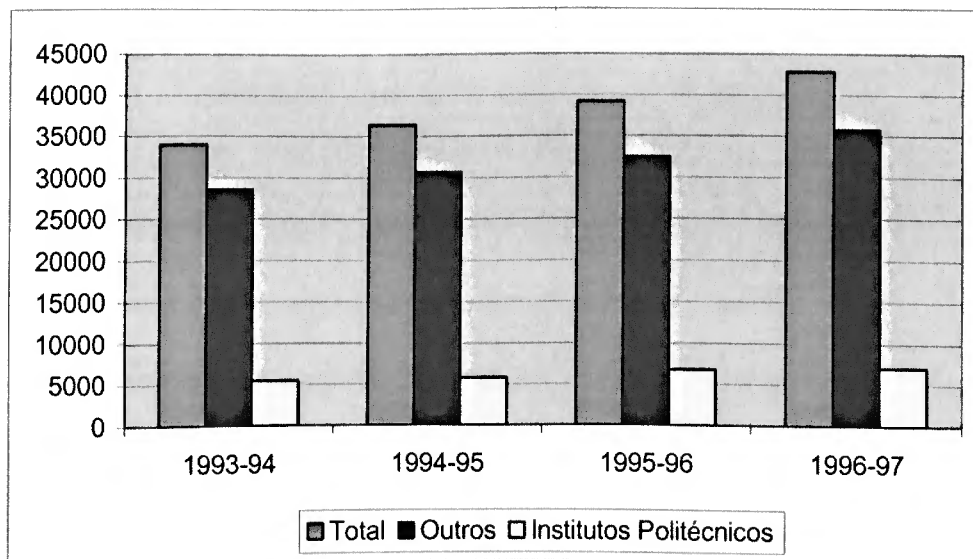
No contexto regional, a região de Lisboa e Vale do Tejo ocupa o topo da estrutura da população diplomada do ensino superior, com percentagens ultrapassando os 55% nos períodos de 1979 a 1984 e de 1985 a 1990. Este valor tem vindo a decrescer, ficando-se pelos 44% em 1997. Nos últimos anos tem-se verificado uma crescente importância do ensino politécnico no número de diplomados.

Quadro 15 – Nº de Diplomados a nível nacional

Anos	Diplomados			
	Total	Institutos Politécnicos	Lisboa e Vale do Tejo (Universidades + Politécnicos)	Médio Tejo
1993-94	33913	5414	16843	185
1994-95	36410	5794	17195	177
1995-96	39116	6730	17817	177
1996-97	42796	7046	18719	262

Fonte: Estatísticas da Educação – INE

Figura 10 – Comparação da evolução do número de diplomados



Fonte: Estatísticas da Educação – INE

Nota: Na legenda “Outros” refere-se a outros sistemas de ensino incluindo o universitário (público, privado e corporativo).

Do quadro acima podemos verificar que o número de diplomados do ensino superior tem aumentado, e que os diplomados do ensino superior politécnico têm acompanhado essa tendência, contribuindo para esse aumento.

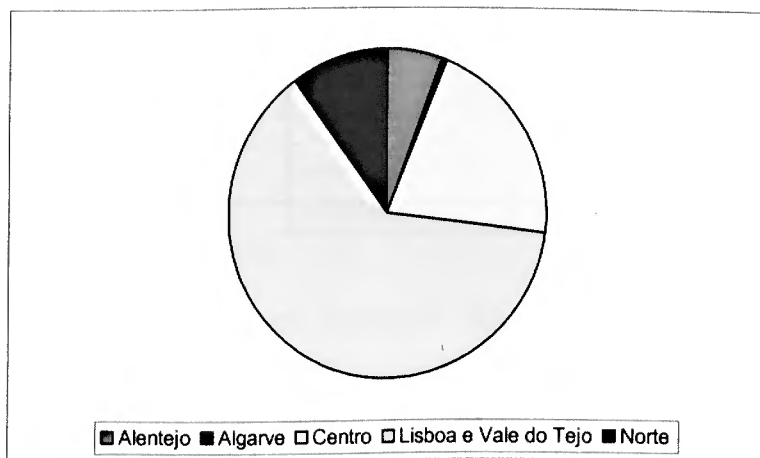
No caso particular do impacto que o Instituto Politécnico de Tomar tem na região, podemos começar por analisar a proveniência dos alunos das diversas regiões.

Quadro 16 – Distribuição das proveniências dos alunos do IPT

NUTS II	1999/00		2000/01		2001/02	
Alentejo	148	5,71%	162	5,64%	157	5,49%
Algarve	13	0,50%	22	0,77%	19	0,66%
Centro	514	19,83%	614	21,38%	589	20,58%
Lisboa e Vale do Tejo	1601	61,77%	1755	61,11%	1790	62,54%
Norte	308	11,88%	312	10,86%	282	9,85%
Total	2592		2872		2862	

Fonte: Instituto Politécnico de Tomar

Figura 11 – Distribuição das proveniências dos alunos do IPT no ano lectivo 2001 / 02



Fonte: Instituto Politécnico de Tomar

De acordo com o quadro, pode-se verificar que a região, ao nível de NUTS II, de onde é originário o maior número de alunos é a região de Lisboa e Vale do Tejo, com cerca de 62%. Devido à sua grande dimensão e diferenças sociais e económicas dentro desta região, é conveniente fazer a análise ao nível de NUT III, como se verifica no quadro seguinte.

Quadro 17 – Distribuição da proveniência dos alunos do IPT ao nível de NUTS III

NUTS II	NUTS III	1999/00		2000/01		2001/02	
Alentejo	Alentejo Central	65	2,51%	58	2,02%	53	1,85%
Alentejo	Alentejo Litoral	6	0,23%	7	0,24%	8	0,28%
Alentejo	Alto Alentejo	59	2,28%	80	2,79%	77	2,69%
Alentejo	Baixo Alentejo	18	0,69%	17	0,59%	19	0,66%
Algarve	Algarve	13	0,50%	22	0,77%	19	0,66%
Centro	Baixo Mondego	153	5,90%	193	6,72%	184	6,43%
Centro	Baixo Vouga	65	2,51%	78	2,72%	78	2,73%
Centro	Beira Interior Norte	20	0,77%	18	0,63%	17	0,59%
Centro	Beira Interior Sul	37	1,43%	37	1,29%	28	0,98%
Centro	Cova da Beira	14	0,54%	16	0,56%	16	0,56%
Centro	Dão-Lafões	28	1,08%	31	1,08%	34	1,19%
Centro	Pinhal Interior Norte	61	2,35%	75	2,61%	78	2,73%
Centro	Pinhal Interior Sul	36	1,39%	37	1,29%	35	1,22%
Centro	Pinhal Litoral	90	3,47%	120	4,18%	111	3,88%
Centro	Serra da Estrela	10	0,39%	9	0,31%	8	0,28%
Lisboa e Vale do Tejo	Grande Lisboa	338	13,04%	362	12,60%	348	12,16%
Lisboa e Vale do Tejo	Lezíria do Tejo	482	18,60%	525	18,28%	534	18,66%
Lisboa e Vale do Tejo	Médio Tejo	647	24,96%	715	24,90%	754	26,35%
Lisboa e Vale do Tejo	Oeste	85	3,28%	101	3,52%	100	3,49%
Lisboa e Vale do Tejo	Península de Setúbal	49	1,89%	52	1,81%	54	1,89%
Norte	Alto Trás-os-Montes	41	1,58%	43	1,50%	46	1,61%
Norte	Ave	38	1,47%	32	1,11%	28	0,98%
Norte	Cavado	56	2,16%	56	1,95%	48	1,68%
Norte	Douro	39	1,50%	38	1,32%	26	0,91%
Norte	Entre Douro e Vouga	24	0,93%	28	0,97%	27	0,94%
Norte	Grande Porto	66	2,55%	63	2,19%	54	1,89%
Norte	Minho-Lima	17	0,66%	23	0,80%	24	0,84%
Norte	Tâmega	27	1,04%	29	1,01%	29	1,01%
Total		2592		2872		2862	

Fonte: Instituto Politécnico de Tomar, 2002

Como se pode constatar, os concelhos de onde se verificam as maiores proveniências são os concelhos pertencentes ao Médio Tejo, Lezíria do Tejo e Grande Lisboa. Esta tendência tem-se mantido ao longo dos anos. Dentro da região definida como Médio Tejo, verifica-se que os concelhos que mais contribuem com estudantes são os de Tomar e concelhos adjacentes. Uma vez que Tomar não é geograficamente o centro da região do Médio Tejo, é de salientar o valor que assume a região do Baixo Mondego, pois esta possui concelhos que são adjacentes, ou geograficamente muito próximos de Tomar.

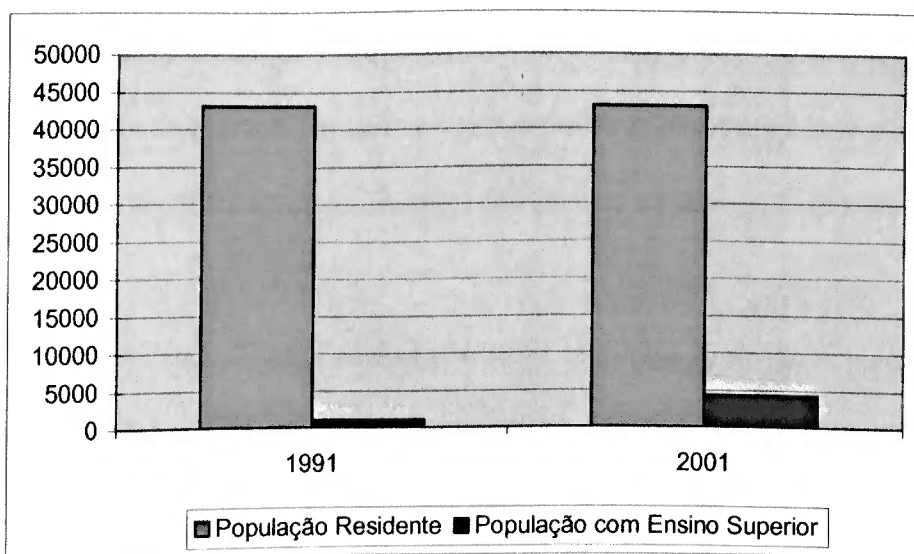
Quadro 18 – Evolução da proveniência dos alunos do IPT no Médio Tejo

Concelhos	1999/00		2000/01		2001/02	
Abrantes	96	3,70%	118	4,11%	128	4,47%
Alcanena	12	0,46%	10	0,35%	8	0,28%
Constância	3	0,12%	2	0,07%	3	0,10%
Entroncamento	17	0,66%	21	0,73%	24	0,84%
Ferreira do Zêzere	42	1,62%	39	1,36%	33	1,15%
Gavião	2	0,08%	1	0,03%	2	0,07%
Sardoal	8	0,31%	9	0,31%	15	0,52%
Tomar	291	11,23%	316	11,00%	331	11,57%
Torres Novas	133	5,13%	147	5,12%	158	5,52%
Vila Nova da Barquinha	11	0,42%	13	0,45%	11	0,38%
Vila Nova de Ourém	32	1,23%	39	1,36%	41	1,43%

Fonte: Instituto Politécnico de Tomar, 2002

Este facto vem pôr em evidência a importância de um estabelecimento de Ensino Superior numa zona relativamente interior, permitindo o acesso a este tipo de ensino à população abrangida pela zona de influência deste estabelecimento de ensino.

Figura 12 – Evolução da população residente com nível de escolaridade ao nível superior no concelho de Tomar



Fonte: Censur 1991 e 2001 - INE

Esta constatação é evidente no gráfico anterior (Figura 12). Entre os últimos dois momentos censitários (1991 e 2001) verificou-se um aumento da população residente no concelho de Tomar com uma escolaridade ao nível de Ensino Superior, aumento este superior ao da população residente, assumindo valores bastante significativos. O total da população residente com um nível de escolaridade ao nível de ensino superior aumentou

entre estes dois momentos censitários em Tomar em 336%, ao passo que ao nível do Médio Tejo e de Lisboa e Vale do Tejo o aumento foi de 409% e 247%, respectivamente.

O ensino superior politécnico, ao ser instituído, teve por génese criadora um ensino técnico e prático. A sua implantação em zonas interiores passa a ter um interesse acrescido, pois a sua interacção com o tecido empresarial circundante permite criar quadros médios e superiores para o mundo empresarial local.

Neste caso particular, Tomar, segundo um estudo realizado em 1999 pelo Governo Civil do Distrito de Santarém, o seu tecido empresarial foi responsável por um volume de negócios de 78 506 mil contos em 1996. A população activa empregada concentra-se (55,6%) no sector terciário.

Por actividades desenvolvidas, o comércio a retalho e por grosso, a hotelaria e restauração, a venda e reparação de automóveis, a construção civil e obras públicas e a prestação de serviços constituíram as áreas predominantes na laboração das empresas do concelho.

Por escalões dimensionais, são as pequenas empresas, com 86%, as principais responsáveis pela dinâmica empresarial do concelho.

Sendo elemento também motor dessa dinâmica, o Ensino Politécnico enraíza-se na estrutura socioeconómica regional, criando com esses tecidos simbioses, de forma a contribuir para o desenvolvimento regional e em simultâneo retirar daí a experiência e prestígio. Estes elementos serão fundamentais para aumentar a capacidade do Politécnico em captar para si a matéria necessária para aumentar o seu impacto regional, captar novas fontes de saber – contratação de um corpo docente cada vez mais dotado e levando o existente a procurar qualificações académicas superiores.

Uma das formas de criar simbioses é o recurso a protocolos de colaboração. Esta forma permite criar laços de cooperação interinstitucional com os mais diversos fins. A título de exemplo, o Instituto Politécnico de Tomar criou, com as mais diversas instituições, mais de uma centena de protocolos. A panóplia de instituições abrangidas por estes protocolos passa pela Associação Económica Regional (ACITOFEBA), autarquias da região (Abrantes, Alvaiázere, Entroncamento, Mação, Salvaterra de Magos, Santarém, Tomar) e autarquias onde haja protocolos de colaboração, como são o caso do Sal e do Tarrafal (Cabo Verde). No âmbito da educação existem protocolos de colaboração entre o Instituto Politécnico de Tomar e algumas das escolas secundárias e profissionais da região, para além de um grande número de universidades e politécnicos – Universidade de Coimbra (Departamento de Engenharia), Universidade de Lisboa (Faculdade de Letras), Universidade de Técnica de Lisboa (Faculdade de Arquitectura, IST, ISCSP), Universidade de Aveiro, Universidade do Minho, Universidade de Évora, Universidade dos Açores, Universidade Internacional (Figueira da Foz), ISLA, Universidade Autónoma de Lisboa, Universidad Autonoma de Asuncion, Universidad de Granada (Espanha), Universidade Federal de Pelotas (Brasil), Universidade Federal de Pernambuco (Brasil), ISCTE, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Macau, Instituto Politécnico de Portalegre.

Para além destes protocolos “institucionais” há depois, e dentro de cada área dos cursos ministrados no Instituto Politécnico de Tomar, protocolos com instituições públicas e particulares, com objectivos mais precisos de colaboração técnica, que passam pela formação de recursos humanos dessas instituições e apoio técnico a entidades públicas e privadas. A título de exemplo, a certificação dos laboratórios de Engenharia Civil permite não só a elaboração de testes nas áreas da construção civil, como também no desenvolvimento de produtos ou tecnologias. Situação muito semelhante é a que se passa com o curso de Engenharia Química Industrial, que com os

seus dois ramos de especialização – celulose e papel e ambiente – permite a formação de recursos humanos nessas áreas, para além de possuir infra-estruturas capazes de responder às necessidades regionais de ensaios laboratoriais e desenvolvimento de novos produtos ou tecnologias. Estes exemplos são de maior importância quando, em casos mais específicos, fazem parte do corpo docente elementos de elevada capacidade técnica no âmbito dessas tecnologias, permitindo uma forte ligação entre o estudo académico conceptual e teórico e a prática real.

Outro exemplo é o projecto de protocolo que se encontra em fase de definição e que envolve o Instituto Politécnico de Tomar e a Compal, empresa sediada em Lisboa, mas com uma unidade fabril em Almeirim. Este protocolo prevê um programa de estágios nas mais diversas áreas de interesse da Compal, e igualmente interacção ao nível do desenvolvimento tecnológico, onde vão interagir os cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia Electrotécnica e Engenharia Informática, através do seu corpo docente e meios técnicos disponíveis.

Esta interacção entre instituições não se fecha em si mesma. Com alguma regularidade, são realizados colóquios, conferências ou congressos com o intuito de transmitir e trocar informação dentro das diversas áreas de estudos da instituição. O objectivo central é o impacto regional. No caso do curso de Gestão Turística e Cultural (não se confunda com um curso técnico de guias turísticos), houve a criação de um Centro de Estudos que promove a investigação e desenvolvimento na área. Com este intuito, têm decorrido congressos com impacto internacional, sendo prova disso a realização do 2º Congresso no Brasil, o 3º em Cabo Verde e o 4º a decorrer este ano em Moçambique.

Para além desta vertente, existem ainda projectos em que o Instituto Politécnico de Tomar se encontra integrado em parceria com outras instituições internacionais. É o caso do programa Cultura 2000, que tem por objectivo a concretização de uma base de

dados e documentação de arte pré-histórica europeia, em parceria com o Centro Universitário para os Bens Culturais (Itália), Conselho Superior de Investigações Científicas (Espanha), Universidade de Liège (Bélgica), Colégio Universitário de Visby (Suécia), Museu de Pinerolo (Itália), Associação Cultural “Colectivo Barbaón” (Espanha), Cooperativa Arqueológica “Le Orme dell’Uomo” (Itália), Centro Europeu de Investigação da Pré-História do Alto Ribatejo (Portugal) e Arqueojovem (Portugal).

Outros programas existem a nível internacional envolvendo estas e outras instituições internacionais. Estes programas inserem-se dentro das áreas científicas dos cursos ministrados pelo Instituto Politécnico de Tomar; como esses cursos foram criados com o intuito de preencher lacunas regionais, estes programas terão o seu impacto igualmente na região, quanto mais não seja pelo acréscimo de informação à disposição dos tecidos regionais.

Muito se tem especulado relativamente ao impacto que este ensino tecnológico tem no âmbito regional, em especial porque se trata de cursos muito específicos. Podemos argumentar que esta especificidade não é, talvez, excessiva. Os cursos ministrados ao nível do ensino superior politécnico, apesar da sua vertente eminentemente técnica, não deixam de ter no seu curriculum todas as outras componentes teóricas e práticas necessárias à formação de um actor que intervirá nas mais diversas áreas. Se falarmos no curso de Artes Gráficas, por exemplo, não estamos a falar de impressores. Apesar de possuírem os conhecimentos necessários para o ofício de impressor, da sua formação fazem parte disciplinas como Direito (não esquecer os trâmites dos direitos de autor, de imagem, etc.), Gestão de Recursos Humanos, Matemática, Física, Química e Informática, para além de todas as outras disciplinas no âmbito das artes. Esta formação permite que o formando possa ingressar os mais

diversos ramos das Artes Gráficas, desde a impressão propriamente dita, ao design, ao Web design, à publicidade – criação e arte final –, entre outras, colmatando as necessidades onde elas realmente existem.

Desta forma existe uma capacidade de adaptação a novas realidades, aliada a uma formação de banda alargada, sem contudo deixar de ter a sua índole tecnológica.

O instituto Politécnico de Tomar é constituído por três Escola Superiores – a Escola Superior de Tecnologia de Tomar, a Escola Superior de Gestão de Tomar e a Escola Superior de Tecnologia de Abrantes, sendo as duas primeiras sediadas na cidade de Tomar e a terceira sediada na cidade de Abrantes. Se tomarmos em consideração o número de alunos que frequentam a Escola Superior de Tecnologia de Tomar e a Escola Superior de Gestão de Tomar (excluindo a Escola Superior de Tecnologia de Abrantes, integrada numa outra área), verifica-se a importância de uma instituição de ensino superior numa região do interior. Dos alunos matriculados nestas duas unidades orgânicas, 34% são trabalhadores estudantes. É lícito pensar que estes são provenientes da região, e como são trabalhadores, é igualmente lícito pensar que de outra forma dificilmente poderiam ingressar no ensino superior.

Desta forma o Instituto Politécnico de Tomar assume uma importância vital para o desenvolvimento regional, ao permitir a formação superior dos indivíduos que são abrangidos pela área de influência desta instituição.

A percentagem de trabalhadores estudantes assume ainda contornos interessantes se analisarmos estes dados por curso. Quando se toma por referência o curso de Gestão de Comércio e Serviços, esse valor atinge os 49%. No caso do curso de Gestão de Empresas, esse valor baixa para os 41%. De qualquer das formas um valor bastante considerável.

Quadro 19 – Trabalhadores Estudantes nas Escolas Superiores de Gestão e Tecnologia de Tomar no ano lectivo 2001 / 2002

Cursos	Total Inscritos	Trabalhadores Estudantes	
		Inscritos	%
Auditoria e Fiscalidade	41	17	41
Gestão Turística e Cultural	203	64	32
Gestão de Empresas	492	200	41
Gestão de Comércio e Serviços	77	38	49
Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional	107	40	37
Artes Plásticas – Pintura	25	4	16
Tecnologia e Artes Gráficas	345	74	21
Conservação e Restauro	261	82	31
Fotografia	24	5	21
Gestão do Território	126	45	36
Engenharia Civil	431	195	45
Engenharia Química Industrial	405	85	21
Engenharia Informática	77	10	13
Engenharia Electrotécnica	242	103	43

Fonte: Instituto Politécnico de Tomar, 2002

Os rácios mais baixos de trabalhadores estudantes observam-se nos cursos ligados às artes: Artes Plásticas (Pintura), Tecnologia e Artes Gráficas, Conservação e Restauro e Fotografia. O valor relativamente baixo observado em Artes Plásticas pode ser explicado pelo facto de só ter entrado em funcionamento no ano lectivo 2001 / 2002.

Nas áreas tecnológicas, o rácio de trabalhadores estudantes varia entre os 13% e os 45%. Novamente se pode explicar o baixo valor (13%) para o curso de Engenharia Informática pelo facto de só ter entrado em funcionamento no ano lectivo 2001 / 2002.

Chama-se mais uma vez a atenção para os rácios de trabalhadores estudantes atingidos nos cursos de Engenharia Civil (45%), com forte implantação na região de Tomar, e para o curso de Engenharia Electrotécnica (43%).

A importância do Ensino Politécnico e o seu impacto na região, verifica-se não só no que diz respeito ao alunos que frequentam este tipo de ensino, e que desta forma conseguem usufruir localmente de uma formação superior, mas igualmente porque estas instituições induzem uma formação académica ao nível de Pós-Graduações dos seus

docentes, para além de incentivarem docentes com elevado nível académico a fixarem-se na região.

Quadro 20 – Distribuição de graus académicos dos docentes no ano lectivo 2001 / 2002

Títulos	Docentes	%
Doutor	21	10
Mestre	68	32
Pós-Graduado	6	3
Licenciado	115	55
Total	210	100

Fonte: Instituto Politécnico de Tomar, 2002

Os dados recolhidos no Instituto Politécnico de Tomar (excluindo a Escola Superior de Tecnologia de Abrantes, pelas razões já expostas) dizem que 10% dos docentes efectivos possuem o título de Doutor e que 32% possuem o grau de Mestre. Os restantes encontram-se divididos entre licenciados e detentores de outras Pós-Graduações. Nestes números não estão contabilizados aqueles que se encontram a frequentar Mestrados e Doutoramentos, nem tão pouco os docentes que não possuem um vínculo formal, no seu sentido estrito, mas que colaboram com a instituição. Nestes casos encontram-se, na sua grande maioria, docentes doutorados. Pelo facto do ensino superior politécnico ter uma grande componente prática, muitos dos docentes de algumas áreas específicas foram recrutados ao sector empresarial, razão pela qual existe um elevado número de docentes licenciados. Assiste-se, contudo, a uma crescente preocupação com a formação do pessoal docente, existindo incentivos para que haja uma formação avançada por parte destes. Esses incentivos passam por inscrição em bolsas de estudo para a formação ao nível de Mestrado e Doutoramento (o caso do PRODEP), ajudas de custo em deslocações para atenuar as despesas nessa formação, e incentivos contratuais.

Esta interligação entre teoria e prática, criada por uma combinação ao nível dos docentes com elementos com uma vasta experiência prática e outros com formação académica avançada, permite que o formando ao sair destas instituições possa, com alguma facilidade, ser introduzido no mercado de trabalho regional, uma vez que o

curso foi feito a pensar nas carências regionais estando a ser colocados nesse mercado indivíduos com a formação necessária para suprir essas necessidades regionais.

De forma a tornar mais fácil esta ligação entre formando e tecido sócio-económico foram criadas as UNIVAS (Unidade de Inserção na Vida Activa) em cada Unidade Orgânica do IPT. Desde a sua constituição que se tem verificado um aumento muito significativo nas ofertas de emprego, tendo em atenção que estas entraram em funcionamento apenas em Março de 1999. Estas unidades têm por objectivo tentar encaminhar os formandos para o mercado de trabalho.

Mais uma vez este tipo de encaminhamento é tendencialmente para o mercado regional. O resultado final é um enquadramento maior do Politécnico na região.

Num estudo realizado pelo Instituto Politécnico de Leiria, tendo por pano de fundo o impacto económico do Instituto Politécnico de Leiria na Região, constata-se a existência de um efeito multiplicador deste na economia regional, verificando-se que é crescente e significativo o peso do orçamento desta instituição no PIB da região (Pinhal Litoral): em 5 anos passa de 0,25% para 0,45%. Comparando as receitas, o estudo conclui que o Instituto Politécnico de Leiria encontrava-se à altura (1999) entre as 30 maiores empresas do distrito (comparando com as vendas das empresas). Como medida de impacto directo, o estudo apresenta valores (para 1996) de gastos mensais para a obtenção do diploma que variam entre os 65 mil escudos e os 42 mil escudos (variando consoante a escola). Estes gastos distribuem-se em transportes, material escolar, alimentação, propinas e alojamento.

O mesmo estudo avança com um modelo econométrico na tentativa de explicação do salário, concluindo que “o jovem profissional que passou pelo ensino superior no IPL, nos seus primeiros anos de actividade profissional, aufere, em média,

cerca de 474 escudos por hora de trabalho a mais do que outros jovens que têm escolaridade básica, mas que desempenham funções com certas similitudes. Como este efeito é quase 45% do salário médio dos inquiridos, é assim legítimo concluir que o rendimento da formação académica reflecte uma formação escolar bastante reconhecida pelo mercado de trabalho regional. Pode-se assim afirmar que o contributo do IPL para o stock de capital humano da Região, a riqueza que gera riqueza, é muito significativo” (*O Impacto Económico do Instituto Politécnico de Leiria na Região*, p. 108).

Este mesmo estudo faz uma análise sobre a rentabilidade do investimento num curso do Instituto Politécnico de Leiria, onde conclui que este “investimento (...) é um investimento com elevada taxa de rentabilidade”, existindo mesmo um efeito multiplicador do instituto na economia regional. Em 1996, como vimos representava 0,45% do PIB do Pinhal Litoral, zona fortemente industrializada. Dado que mais de 80% do orçamento deste instituto é dedicado à despesa com pessoal, o estudo conclui que há uma forte contribuição daquele para o valor acrescentado regional.

Num outro estudo elaborado pela Fundação para o Desenvolvimento da Universidade do Algarve (instituição que congrega ensino universitário e politécnico), torna-se evidente o impacto deste tipo de instituições na região que os acolhe.

Apesar desta instituição ser parcialmente universitária, este estudo assume uma importância relativa acrescida. Trata-se de uma instituição que agrega os dois sistemas de ensino (universitário e politécnico), inserida numa região muito particular. Esta localização confere-lhe um grau de independência e de não concorrência directa com outras instituições congéneres, pelo que o seu impacto regional se prevê bastante significativo.

Deste estudo ressaltam os pelo menos 2 milhões de contos dispendidos na aquisição de bens e serviços correntes e de bens de capital nos anos de 1995 e 1997. Destaca-se também a despesa de cerca de 3,8 milhões de contos com o pessoal (sendo

que, destes, 93% dos técnicos superiores docentes e aproximadamente 98% dos não docentes reside na região), podendo-se afirmar que o efeito económico regional por via dos consumos dos funcionários da instituição é muito significativo. A análise conjunta das despesas realizadas pelas instituições de Ensino Superior Público em 1997 e a origem das aquisições / fornecedores, permite concluir, neste estudo, que o impacto económico local e regional é bastante significativo. Dos mais de 800 mil contos despendidos na aquisição de bens e serviços correntes e dos cerca de 790 mil contos despendidos na aquisição de bens de capital, 42,9% e 60,3%, respectivamente, foram-no na região do Algarve, introduzindo na economia regional mais de 825 mil contos.

Numa perspectiva laboral, 75% dos diplomados pela Universidade do Algarve trabalham na região.

Como exemplo do real impacto regional, considere-se o protocolo recentemente assinado entre o Instituto Politécnico de Tomar e a Associação dos Municípios do Médio Tejo. Este protocolo prevê uma colaboração interinstitucional com uma ligação escola-realidade. O objectivo deste protocolo passa pela modernização da gestão pública, inserido num vasto programa não só de modernização, mas também de aumento da capacidade de resposta às novas exigências ditadas pelo mercado socioeconómico.

No âmbito do programa FORAL, este protocolo contemplará, no primeiro ano, 6 acções prioritárias para os municípios do Médio Tejo.

Com base no último Recenseamento da Administração Pública, foi traçado o perfil do funcionário da administração pública, sendo evidentes, uma vez mais, as assimetrias gritantes existentes entre litoral e interior, entre zonas de influência dos grandes pólos e as “outras”. Este recenseamento aponta para a vulnerabilidade dos sistemas administrativos autárquicos, associado a baixos níveis de qualificação

profissional, com especial incidência para as regiões fora dos grandes pólos de conhecimento.

Este tipo de acções, e em particular este protocolo, assume ainda dimensões mais interessantes uma vez que, a esta data, já é sabido que no próximo ano lectivo (2002 / 2003) irá ser leccionado no Instituto Politécnico de Tomar, através da sua Escola Superior de Gestão, o Curso de Administração Pública. Aquando da sua apresentação ao então Ministério da Educação, o Instituto Politécnico de Tomar fundamentava a escolha deste curso precisamente através do Recenseamento da Administração Pública, onde a área da Administração Pública (leia-se Local, Autárquica e Regional) se encontra gravemente deficitária.

O funcionamento deste curso, a par das acções de formação já mencionadas de acordo com o plano de acção a definir com base neste protocolo, irá colocar no mercado um conjunto de actores que interagirão com os tecidos socioeconómicos existentes ao nível da administração pública, contribuindo para um aumento não só da sua formação (num plano imediato), mas também contribuindo para o aumento da capacidade de resposta face às necessidades cada vez maiores, mas também face à constante mutação da realidade em que estes actores se inserem e na sua capacidade de adaptação a essas mutações.

Mais uma vez, o Politécnico serve o propósito a que inicialmente se propunha, em especial no que concerne ao apoio ao desenvolvimento regional.

Este impacto é reconhecido nas mais diversas regiões. Se tomarmos novamente o estudo levado a cabo pelo Instituto Politécnico de Leiria, conclui-se que este instituto é uma peça de uma grande engrenagem sócio-económica, com múltiplas relações de interdependência em que se estruturam as dinâmicas de desenvolvimento. Esta situação produz um efeito valorativo de onde se extraem as seguintes ilações:

- Existe um número muito expressivo de diplomados do IPL;

- Um número significativo de diplomados, sendo naturais de outras zonas do País, ficaram a trabalhar na região;
- Os diplomados do IPL entram na empresa pelo estágio e aí ficam;
- Os docentes e quadros do IPL manifestam igualmente uma forte intenção de se fixar na região.

As conclusões a que este estudo chega vêm pôr em evidência a importância do ensino superior politécnico numa região e a sua implicação nos tecidos sócio-económicos regionais.

Para que o impacto do Politécnico na região seja de facto eficaz, este terá que responder às necessidades, em constante mutação, das organizações onde o Politécnico pretende ter influência. Uma das formas de alinhar a oferta com a procura é a constituição de Conselhos Consultivos, como é o caso do Instituto Politécnico de Tomar, do qual fazem parte elementos de diversos sectores organizacionais, não só regionais, mas também nacionais. Este método permite uma ligação mais estreita entre a instituição de ensino e as organizações, não sendo uma entidade hermética, da qual sai um “produto”, sem se tomar em consideração se de facto esse produto está adaptado às reais necessidades. Este Conselho Consultivo tem por finalidade adaptar a oferta à procura, permitindo uma maior integração do formando no tecido sócio-económico regional, como também contribuindo para o desenvolvimento regional.

8 – CONCLUSÃO

Apesar de existir uma noção de reprodução e de democratização associada ao ensino superior, em especial ao ensino superior politécnico, também é verdade que o sistema que criou essa democratização e reprodução também criou os mecanismos de diferenciação do ensino. Se é certo que o ensino superior está mais acessível a todos, também é verdade que os cursos mais prestigiados, ou mais elitistas, continuam a ser frequentados pelas classes mais favorecidas.

Ao ensino superior politécnico tentou-se dar uma dignidade em tudo muito semelhante à do universitário. Mas tal não aconteceu completamente, e o ensino politécnico passou a ser por vezes visto como um ensino de segunda ou de segunda escolha. Porém os números falam por si, e cada vez mais se observa o crescimento deste tipo de ensino. As assimetrias inicialmente geradas estão a desvanecer-se, sendo evidente que o ensino superior politécnico tem a sua própria identidade e o seu espaço.

A faculdade de poder atribuir o grau de licenciado ao aluno do ensino politécnico vem levantar outros problemas. Se ao nível de bacharel poderíamos dizer que o formando era um técnico de elevada competência técnica, com a atribuição de licenciaturas estão os politécnicos a competir na área, até então, das universidades. Pode existir o risco de se passar de um técnico qualificado para um licenciado com

competências menos conseguidas. Porém, esta ideia está talvez a desvanecer-se, sendo cada vez mais evidente a sua eficaz actuação no mercado de trabalho.

Mas, apesar de tudo, o ensino superior politécnico continua a ser um factor que potencia um impacto positivo na região onde se encontra implantado, nomeadamente nos seus tecidos sócio-económicos.

O impacto regional do Ensino Politécnico resulta não só de uma interacção entre formandos e tecidos sócio-económicos. Esta interacção é bastante mais alargada, contribuindo para um enaltecimento da região onde se insere, sendo várias as vertentes que se podem abordar.

O Ensino Superior Politécnico é, pois, uma força motriz no desenvolvimento regional, contribuindo, e muito, para a prosperidade da região onde se encontra implantado.

Se o espírito que esteve na génese da criação do Ensino Superior Politécnico não for desvirtuado, este subsistema do ensino superior contribuirá enormemente para o desenvolvimento regional. Dado que este ensino está implantado em todos os distritos, se cada um cumprir os objectivos propostos, então o impacto será muito maior, pois será o país a ganhar.

Não estamos no entanto num cenário edílico. Esta situação só possível desde que aja uma real interacção entre os agentes sócio-económicos e a entidade formadora. O facto da instituição formadora constituir um repositório de agentes com formação superior, pode levar a um afastamento relativo entre o meio académico e os agentes sócio-económicos de uma região, normalmente com uma formação maioritariamente mais baixa. Este cenário apesar de indesejável, quer para a entidade formadora, quer para o mercado de trabalho, é muitas vezes uma realidade, que urge modificar.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Joaquim – *Formação e Espaço Europeu* - Colóquio Educação e Sociedade, Nº 1 – Fundação Calouste Gulbenkian; Outubro, 1992

ARROTEIA, Jorge Carvalho – *O Ensino Superior em Portugal*, Universidade de Aveiro, 1996

BALSA, Casimiro; SIMÕES, José Alberto; NUNES, Pedro; CARMO, Renato do; CAMPOS, Ricardo – *O Perfil Sócio-económico dos Estudantes do Ensino Superior*, CNASES / CEOS, 1997

BARATA, J. P. – *Sociedade da Informação; Sociedade de Educação* - Colóquio Educação e Sociedade, Nº 1 – Fundação Calouste Gulbenkian; Outubro, 1992

BARBOSA, Maria Eugénia Neto Ferrão da Silva – *Desenvolvimento do Ensino Superior* – Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa; Janeiro, 1996

BARRETO, António – *A Situação Social em Portugal 1960-1995* – ICS, 1996

BATISTA, Maria de Lurdes – *Os Diplomados do Ensino Superior e o Emprego: a problemática da inserção na vida activa* – Departamento de Programação e Gestão Financeira – Ministério da Educação, 1996

BELO, José M. C. – *Para uma Teoria Política da Educação: actualidade do pensamento filosófico, pedagógico e didático de Delfim Santos* – Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia; Ministério da Ciência e Tecnologia; Novembro, 1999

BOUDON, Raymond – *A Desigualdade das Oportunidades*, Brasília, 1981

BOURDIEU, Pierre – *Escritos de Educação* – Editora Vozes; 1999

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Paul – *A Reprodução, Elementos para uma teoria do sistema de ensino* – Editorial Vega;

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. – *Les Héritiers*, 1964

BRAGA, Carlos Lloyd – *O Ensino Superior Politécnico em Portugal* – Guimarães, 1985

CARNEIRO, Roberto – *Fundamentos da Educação e da aprendizagem* – Fundação Manuel Leão; Maio 2001

DE MOOR - *La Réforme de l'Enseignement Tertiaire dans l'Europe d'aujourd'hui* – Relatório do grupo de trabalho sobre a diversificação do ensino terciário – Conselho da Europa, 1978

ESTANQUE, Elísio; MENDES, José Manuel – *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal* – Porto, Edições Afrontamento, 1997

FONTINHAS, Maria Fernanda Pereira Borges – *O Contexto Institucional em Diferentes Modalidades de Prática Pedagógica: Aquisição Diferencial do Reconhecimento e da Realização do Código Pedagógico por Alunos de Diferentes Grupos Sociais* – Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa; 1991

GRÁCIO, Sérgio, *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Euca, 1997

HAUG, Guy; TAUCH, Christian – *Trends in Learning Structures in Higher Education (II)* – Salamanca e Praga, 2001

KOVACS, Ilona – *Novo paradigma produtivo e requisistos de ensino-formação - Estruturas Sociais e Desenvolvimento* – Actas do II Congresso Português de Sociologia, Vol I; Estudos

LOURTIE, Pedro – *Report to the Ministers of Education of the signatory countries* – Praga, 2001

MACHADO, Fernando Luis e COSTA, António Firmino da; - *Processos de uma Modernidade Inacabada, Mudanças Estruturais e Mobilidade Social, Portugal que Modernidade?* José Manuel Viegas e Firmino da Costa (org) Oeiras, Celta, 1998

MARQUES, Margarida – *Abordagem sistémica das realções entre o sistema educativo e o sistema económico social* – Estruturas Sociais e Desenvolvimento – Actas do II Congresso Português de Sociologia, Vol I; Estudos

- MARTINS, Guilherme d'Oliveira – *Europa-Unidade e Diversidade, Educação e Cidadania* - Colóquio Educação e Sociedade, Nº 1 – Fundação Calouste Gulbenkian; Outubro, 1992
- MENDES, A.J. Marques; CANADAS, Natália; MARQUES, João Paulo; LOPES, Márcio (coords.)- *O impacto Económico do Instituto Politécnico de Leiria na Região – Jorlis – Edições e Publicações, Lda; Março 2000*
- MINTZBERG, H – *Le pouvoir dans les Organization*, Paris, Les éditions d'Organization, 1986
- MIRANDA, Clementina Gonçalves da Fonseca – *O Desenvolvimento Científico dos Alunos em Contextos Sociais Diferenciados – Estudo da Influênciada Prática Pedagógica da Escola* – Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – Universidade de Lisboa; 1993
- NÓVOA, António – *Les Temps des Professeurs*, Vol I e II – Instituto Nacional de Investigação Científica; Lisboa, 1987
- NUNES, A. Sedas – *A Universidade no Sistema Social Português – Análise Social*, Vol II – Gabinete de Investigações Sociais do Instituto Superior de Ciências económicas e Financeiras da Universidade Técnica de Lisboa, 1970
- PINTO, Maria da Conceição Alves – *Sociologia da Educação* – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa; Janeiro 1989

Portugal: Plano de Desenvolvimento Regional – Ministério do Planeamento, 1999

SAINSAULIEU, R. – *Sociologie de l'Organisation et l'entreprise* – Presse de la Foundation National des Sciences Politiques e Dalloz, Paris, 1987

SEIXAS, Ana Maria – *Educação e mercado de trabalho: representações sociais de estudantes do ensino superior politécnico* - Estruturas Sociais e Desenvolvimento – Actas do II Congresso Português de Sociologia, Vol I; Estudos

SILVA, J. J. R. Fraústo da; GRILO, E. Marçal, EMÍDIO, M. Tavares – *Algumas Considerações sobre as Reformas da Educação* – Colóquio Educação e Sociedade, Nº 1– Fundação Calouste Gulbenkian; Outubro, 1992

SILVA, João Albino; SANTOS, Sérgio; GOMES, Luis – *O impacto do Ensino Superior Público na Região do Algarve* – Fundação para o Desenvolvimento da Universidade do Algarve; 2000

SIMÃO, José Veiga; COSTA, António de Almeida – *O Ensino Politécnico em Portugal* – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos; Janeiro 2000

TEIXEIRA, Manuela – *O Professor e a Escola –Perspectivas Organizacionais* – McGraw-Hill, 1995

TERÇA, Olga M. M. – *A Rede do Ensino Superior em Portugal* – Editorial Nova Esperança, O Correio, Lda; Novembro 2000

VIEIRA, Maria Manuel – *Transformação Recente na Campo do Ensino Superior* –
Análise Social, Nº 131 e 132, Vol XXX – Instituto de Ciências Sociais da Universidade
de Lisboa; 1995

A Situação Social em Portugal, 1960-1999 - Instituto de Ciências Sociais da
Universidade de Lisboa, Observatório e Bases de Dados

As empresas e o emprego no distrito de Santarém 1985-1996 – Governo Civil do
Distrito de Santarém, Gabinete de Estudos Regionais, 1999

Inquérito Piloto aos Diplomados do ensino Superior (1999) – Primeiros Resultados –
ODES: Sistema de Observação de Percursos de Inserção de Diplomados do Ensino
Superior; Julho 2000

Jovens em Portugal: Análise Longitudinal de Fontes Estatísticas – Instituto de Ciências
Sociais da Universidade de Lisboa, Área de Estudos Demográficos – Observatório
Permanente da Juventude

O Ensino Superior em Portugal – Direcção Geral do Ensino Superior – Ministério da
Educação

Os Politécnicos da Europa Ocidental – Instituto Politécnico de Faro, Açoteias, 1985

Seminário O Ensino Politécnico em Portugal – Instituto Politécnico de Setúbal, Troia
1986

*Plano Estratégico da Região de Lisboa e Vale do Tejo – Comissão de Coordenação da
Região de Lisboa e Vale do Tejo – <http://www.ccr-lvt.pt> – Julho 2002*

Trends in Learning Structures in Higher Education – 1999

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Figura 1 – Proporção do PIB em despesas de Educação.....	41
Figura 2 – Comparação entre o nº de candidatos e vagas no Ensino Superior	45
Figura 3 – Candidatos versus vagas no ensino superior público universitário	45
Figura 4 – Candidatos versus vagas no ensino superior público politécnico.....	46
Figura 5 – Esquema provável do movimento de mobilidade social,	55
Figura 6 – Evolução do pessoal docente no ensino superior universitário	104
Figura 7 – Evolução do pessoal docente do ensino superior politécnico.....	105
Figura 8 – Plano Operacional da Região de Lisboa e Vale do Tejo	106
Figura 9 – Evolução do orçamento do Instituto Politécnico de Tomar.....	109
Figura 10 – Comparação da evolução do número de diplomados	111
Figura 11 – Distribuição das proveniências dos alunos do IPT no ano lectivo 2001 / 02	112
Figura 12 – Evolução da população residente com nível de escolaridade ao nível superior no concelho de Tomar	114
Quadro 1 – População dos 15 aos 64 anos, por nível de ensino atingido (%)	43
Quadro 2 – Lugares de classe <i>por</i> subsistemas de ensino em 1997.....	50
Quadro 3 – Nível de escolaridade do pai por subsistema de ensino frequentado em 1997	50
Quadro 4 – Nível de escolaridade do pai por nível de diferenciação socioespacial em 1997	52
Quadro 5 – População feminina na população dos 15 aos 64 anos, por nível de ensino atingido (%).....	66
Quadro 6– Repartição da população dos 15 aos 64 anos,	66

Quadro 7 – Indivíduos dos 15 aos 64 anos, por grupo etário e nível de literacia (%)	68
Quadro 8 – Número de alunos, matriculados por nível de ensino	69
Quadro 9 – Taxa de escolarização da população	70
Quadro 10 – População dos 6 aos 29 anos por nível de ensino	70
Quadro 11 – Estudantes do ensino superior, de 18 e mais anos, segundo	72
Quadro 12 – Distribuição nos países europeus	72
Quadro 13 – Taxa líquida de escolarização no ensino superior, da população.....	73
Quadro 14 – Comparação dos diversos sistemas europeus de ensino superior	103
Quadro 15 – Nº de Diplomados a nível nacional.....	111
Quadro 16 – Distribuição das proveniências dos alunos do IPT.....	112
Quadro 17 – Distribuição da proveniência dos alunos do IPT ao nível de NUTS III...	113
Quadro 18 – Evolução da proveniência dos alunos do IPT no Médio Tejo.....	114
Quadro 19 – Trabalhadores Estudantes nas Escolas Superiores de Gestão	120
Quadro 20 – Distribuição de graus académicos dos docentes no ano lectivo 2001 / 2002	121