FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

O ensino politécnico em Portugal: a construção de uma identidade perante os desafios de mudança (entre o final do século XX e o início do século XXI)

Cláudia Susana Valadas Urbano

Tese de Doutoramento em Sociologia
Ramo de Sociologia da Educação

Abril, 2011

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Sociologia, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor Sérgio Montenegro Miguel Grácio

Apoio financeiro da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia através de bolsa de doutoramento com a referência SFRH / BD / 44174 / 2008, por fundos nacionais do MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Aos meus pilares emocionais: Nuno, Rodrigo, Henrique e Gustavo

AGRADECIMENTOS

Levar a cabo um projecto destes, nos dias que correm, é uma aventura. Desdobramo-nos em múltiplas funções sociais, querendo ao máximo corresponder a todas as expectativas, e sobretudo às nossas. Queremos ser bem sucedidos, em tudo. E por vezes desacreditamos no nosso valor, nas nossas capacidades.

Por isso, a primeira palavra de agradecimento é para o meu orientador, Prof. Doutor Sérgio Grácio. Acreditou, desde o primeiro momento, neste projecto, na sua importância, na sua originalidade, na sua relevância. Mais que isso, acreditou em mim, nas minhas competências para o desenvolver. E isso fez com que também eu pudesse acreditar.

Agradeço também à pessoa que fez de mim a investigadora que consigo ser: o Prof. Doutor Casimiro Balsa. As reflexões em torno de problemáticas sociológicas a que me foi "obrigando" ao longo dos anos em que colaborei em projectos de investigação por si coordenados, bem como o background metodológico e analítico que com ele fui construindo tornaram possível o desenvolvimento de uma postura científica, interrogativa, sociológica que penso ter conseguido conferir a este projecto.

Ao Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP), órgão de representação conjunta dos estabelecimentos de ensino superior politécnico público (uma palavra especial para o seu secretariado) que agilizou contactos de forma a este trabalho ter viabilidade institucional, agradeço o apoio.

Ao colega Hélder Pereira, professor adjunto da Escola Superior de Gestão e Tecnologia de Santarém e actualmente vice-presidente do Instituto Politécnico de Santarém, pela forma crítica como me ajudou a desconstruir e a construir o questionário enviado para as unidades de ensino politécnico nacionais.

A todos quanto, a partir das Escolas e Institutos de ensino politécnico, colaboraram no envio de informação preciosa, o meu mais sincero obrigada.

Lugar há também para um agradecimento especial às colegas do CesNova/FCSH-UNL, em concreto a Paula Bouça, a Clara Vital, a Liliana Pascueiro e a

Leda Barbio, que me ouviram e suportaram em momentos de desabafo, desânimo, desalento. À Clara e à Liliana, um agradecimento especial pela ajuda mais que preciosa no preenchimento das duas bases de dados. À Clara também o meu obrigada pela revisão gráfica.

Aos amigos, à família (pai, mãe, irmã, sogros), e sobretudo às melhores partes de mim (as minhas âncoras) – marido e filhos –, as minhas desculpas pelos momentos de lazer e de entrega total que vos terei roubado; fica o registo do meu retorno em amor. Ao Nuno em particular, não posso deixar de sublinhar não apenas o apoio emocional e afectivo sempre incansável e permanente nesta e noutras frentes da vida (a família, os filhos, a saúde, a actividade profissional…), mas também a crítica científica e sociológica que me ajudaram a orientar melhor a pesquisa feita e o texto sobre ela produzido. Mais do que agradecer, dedico esta parte de mim.

Cláudia Valadas Urbano

O ensino politécnico em Portugal: a construção de uma identidade perante os desafios de mudança (entre o final do século XX e o início do século XXI)

RESUMO

Frequentemente se misturam os termos Universidade e Ensino Superior. Em Portugal, o sistema de ensino superior é binário, e universidades e politécnicos têm traçado percursos bastante distintos. No entanto, algumas políticas educativas acabaram por produzir uma convergência de sentidos entre os dois subsistemas de ensino, se não na sua lógica e na sua missão – porque traduzem objectivos de formação diferentes –, ela ocorreu nos movimentos de oferta e procura de formação, e que se podem constituir como um indicador de uma mudança das representações sociais e dos modelos culturais, em torno do ensino superior e, em particular, do subsistema politécnico, ou seja, aquele que mais alterações registou. Por seu lado, o Processo de Bolonha abriu (ou legitimou) às instituições de ensino politécnico novos campos de acção, que se podem traduzir na construção de uma identidade própria. Como olham as unidades de ensino politécnico para o seu próprio percurso e para o tipo de ensino que representam? Com este texto, procuramos contribuir para um enriquecimento da leitura (e literatura) em torno do ensino superior e, em especial, do ensino politécnico em Portugal.

PALAVRAS-CHAVE: ensino superior, politécnico, identidade

The polytechnic higher education in Portugal: the construction of an identity towards the change challenges (between the end of the 20th century and the beginning of the 21st century)

ABSTRACT

Often the words University and Higher Education are blended. The Portuguese higher education system in Portugal is binary, and universities and polytechnics have followed different ways. However, some educational policies produced a convergence of senses between these subsystems, if not in their policy and their missions – because they reflect different educational goals –, at least in the trends of supply and demand for higher education, which can be seen as an indicator of a change in social representations and cultural models, towards these subsystems, and specially towards the polytechnic subsystem, where more changes occurred. In another way, the Bologna Process has conducted (or has legitimized) polytechnic institutions to new fields of action, which results in a construction of a specific identity. How do polytechnic institutions describe themselves and the tertiary education they represent? It is our purpose to contribute to an enrichment of the state of the art concerning the higher education, and specifically the polytechnic education in Portugal.

KEYWORDS: higher education, polytechnic, identity

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I – REFLEXÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR E O ENSINO POLITÉCNICO 11

I.1. Para uma Sociologia do Ensino Superior 12

I.2. O Estado da reflexão em torno do Ensino Superior e do Ensino Politécnico 37

I.3. O conceito de ensino superior e a sua apropriação pelo(s) subsistema(s) 45

I.4. Do ensino técnico ao ensino politécnico 61

I.5. Uma abordagem histórico-normativa do Ensino Superior Politécnico em Portugal 64

I.6. Dualidade, binariedade, unidade ou diversidade 73

I.7. O contexto de formação superior na Europa e além-Europa 84

I.8. Bolonha no caminho do ensino superior politécnico ou o ensino superior politécnico no caminho de Bolonha 93

I.9. «Eu tenho um sonho…» 96

CAPÍTULO II – A IDENTIDADE ENQUANTO CONSTRUÇÃO SOCIAL 102

II.1. O conceito de identidade 103

II.2. Tipos de identidade 118

II.3. A identidade, a estrutura e a cultura 122

II.4. A sustentabilidade e a perda de identidade – a identidade e o processo de mudança 124

II.5. Modernidade e identidade social 132

II.6. A mobilização do conceito para o espaço do ensino superior 135

II.7. Entre o conceito de instituição e o de unidade de ensino 139

CAPÍTULO III – A CONSTRUÇÃO DE UMA REALIDADE POLITÉCNICA 143

III.1. O ensino politécnico construído através da imprensa 143

III.2. O ensino politécnico construído através do público-alvo 151

III.2.1. A oferta de formação superior em Portugal desde 1990 152

III.2.2. A procura de formação superior pública 173

III.2.3. A procura preferencial de formação superior pública 187

III.2.4. A percentagem de preenchimento de formação superior pública 192

III.2.5. A satisfação de procura de formação superior pública 196

III.2.6. O nível de excelência escolar dos colocados no ensino superior público 199

III.2.7. A oferta e procura de formação superior concorrencial 204

III.3. Os novos desafios das unidades de ensino politécnico: a formação pós-graduada e a investigação 220

III.4. O ensino politécnico na formação pós-secundária 226

III.5. O ensino politécnico e a internacionalização pela mobilidade 228

CAPÍTULO IV – TRABALHO DE CAMPO 232

IV.1. Metodologia – questões operacionais 234

IV.1.1. O inquérito por questionário 236

IV.1.2. Desenho amostral 239

IV.2. A análise das unidades de ensino politécnico 245

IV.2.1. Caracterização das unidades orgânicas respondentes 246

IV.2.2. Qualificação do corpo docente 249

IV.2.3. Oferta de ensino 252

IV.2.4. Actividades de investigação & desenvolvimento 255

IV.2.5. Actividades de divulgação 263

IV.2.6. Participação em redes/consórcios 265

IV.2.7. O sentido de missão das unidades de ensino politécnico 268

IV.3. Perfis de unidades de ensino politécnico 279

IV.4. O ensino politécnico e as unidades de ensino politécnico em quatro momentos diferentes 291

CONCLUSÃO 333

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA 347

Lista de Tabelas 363

Lista de Gráficos 365

ANEXO 1 - Modelo de Inquérito por Questionário aplicado i

ANEXO 2 - Respostas às questões abertas xiii

ANEXO 3 - Planos factoriais xvii

LISTA DE ABREVIATURAS

CCISP – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos

FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

GPEARI – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais

IES – Instituições de Ensino Superior

IPCTN – Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MCTES – Ministério da Ciência e Tecnologia e do Ensino Superior

OCDE – Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento

OCT – Observatório de Ciências e Tecnologias

OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior

UE – União Europeia

INTRODUÇÃO

Deixou-se há uma década atrás o milénio da indústria, das máquinas, e passou-se para o milénio do conhecimento. O imparável avanço tecnológico e científico obriga a que qualquer análise social se centre nos indivíduos, nas sociedades e nas estruturas que as compõem, a partir da sua relação com a informação e com o conhecimento produzido e construído. Compreendendo-os, compreende-se também melhor os seus modos de acção, os seus propósitos e os seus posicionamentos, e a sua identidade.

Olhar para as sociedades modernas implica observar o processo de formação dos indivíduos que as compõem. O ensino superior tem-se constituído como um dos melhores palcos para a análise das práticas e representações dos actores sociais: quem são, o que fazem, o que pensam, o que escolhem (e porquê). Todas essas dimensões têm reflexos noutros campos da vida social, e portanto motivam a construção permanente de um olhar sociológico sobre o ensino superior. Ele mesmo, o ensino superior, tem sido diverso na sua história e na sua estrutura, e hoje, mais do que nunca, é um sistema complexo, heterogéneo e dinâmico.

Foi a participação em projectos de investigação pessoais e profissionais que despertou a nossa curiosidade sobre o ensino superior em Portugal, sobre a sua composição e a sua diferenciação. Perante a tendência predominante para privilegiar as abordagens científicas sobre o ensino universitário, o ensino politécnico tem sido relegado para segundo plano no campo dos observáveis, e isso contribuiu ainda mais para despertar em nós a vontade de o estudar. Num trabalho anterior (Urbano, 2005) procurámos dar a conhecer o público que o frequenta e as razões da procura deste tipo de ensino, e agora considerou-se interessante complementar essa abordagem, e outras que têm sido construídas por outros autores sobre o ensino superior em Portugal, com um olhar particular sobre o ensino politécnico, e a maneira como se auto-define.

O ensino politécnico em Portugal, pela sua posição estrutural, desde a sua existência que se deparou com transformações morfológicas, decorrentes do processo de expansão do ensino superior, e transformações institucionais, fruto de directrizes emanadas tanto a nível nacional (políticas educativas) como supra-nacional (entre as quais, a mais emblemática é a que está associada ao Processo de Bolonha). Estas transformações foram tendo reflexo na identidade que este subsistema foi assumindo, de forma diversificada, fragmentada, questionada ou, ao invés, ocultada. Considerando que o período actual surge como importante para a definição do que é o subsistema de ensino politécnico, procura-se com este trabalho contribuir para o debate sobre a identidade actual do ensino politécnico, desafiando os seus agentes e todos os que por ele se interessam a olhar um pouco para o contexto histórico, normativo, social e educativo que o tem vindo a moldar. É em torno desta problemática – de como se constrói uma imagem de si próprio, dos outros e dos outros para consigo – que se procura aqui construir um olhar diferente sobre o ensino superior politécnico.

São inegáveis as transformações ocorridas em Portugal nas últimas quatro décadas (Barreto, 1996 e 2000). O Portugal de hoje é muito diferente do Portugal dos anos 1960/1970: a sociedade mudou, e com ela mudaram a estrutura demográfica, a instituição família, as actividades económicas, os grupos socioprofissionais, a política, e entre tantas outras vertentes, aquela que aqui se pretende abordar – o ensino. A taxa de acesso e frequência escolar aumentou consideravelmente, tendo passado a fazer parte da rotina de vida de crianças e jovens a ida à escola, agora espalhada por todo o território nacional. De uma taxa de analfabetismo de cerca de 40% em 1960, passou-se para valores de analfabetismo bruto de apenas um dígito (e quase exclusivamente entre a população mais idosa), e progressivamente foi aumentando a fasquia da escolaridade mínima obrigatória: primeiro, na 4ª classe, depois no ensino preparatório e, a partir da década de 1980, no 9º ano. Desde a década de 1990, verifica-se um decréscimo do peso da população estudantil no ensino primário e secundário, devido não apenas a razões de ordem demográfica (pelo decréscimo da taxa de natalidade e o consequente envelhecimento demográfico na base), mas também pelo aumento

proporcional de estudantes a frequentar o ensino superior. Não desprezando as situações de repetição de ano, suspensão e abandono escolar ainda persistentes, hoje a quase totalidade dos jovens é escolarizada, e muitos deles prologam os estudos para além da escolaridade mínima, em busca de melhores oportunidades sociais e porque o seu ingresso no mercado de trabalho pode ser adiado em troca de um investimento e aposta educativa das famílias. O número de estudantes do ensino secundário é quase cinquenta vezes maior do que se verificava em 1960 (Barreto, 1996 e 2000). Na sequência de todo este crescimento dos níveis inferior e médio de escolaridade, o ensino superior tem vindo a ganhar expressividade em termos numéricos, em oposição à dimensão elitista e restritiva que o caracterizava antes.

De entre todos os níveis de ensino em Portugal, o ensino superior é talvez aquele que, nas últimas décadas, mais se transformou, sofrendo alterações a nível estrutural, institucional, económico, demográfico e social. O ensino superior hoje, como diz Magalhães (2004), assume-se como um produto da modernidade, reflectindo todas as transformações ocorridas em outras áreas do social.

Depois de processos de massificação (ou "de abertura", como lhe prefere chamar Balsa (2008), que considera exagerado o conceito de "massificação") e democratização, de alteração demográfica na composição do seu corpo estudantil (com a crescente feminização), e de diversificação institucional (com o aumento da oferta privada em alguns sectores), na década de 1980 surgiram modificações estruturais, singularmente descritas na obra de Maria Teresa Leão (2007), em concreto num dos subsistemas de ensino – o politécnico. Estas mudanças ocorreram na sequência da adopção do modelo binário para a formação superior, à semelhança do que acontecia em alguns países europeus, e encontram-se bem sistematizadas por Ferreira *et al* (2008): a evolução do contexto em que operam as instituições de ensino superior deixa de ser lenta e passa a ser dinâmica; a educação passa a sustentar-se mais numa perspectiva contínua do que numa educação para a vida; o elitismo dá lugar à massificação; a interligação e a integração rompem com o isolamento; a perspectiva e os horizontes alargam-se com o mercado global, em vez dos mercados locais, como ponto de partida e como destino; ainda na perspectiva da educação, o

Estado-Providência passa a ser substituído ou complementado pela lógica de auto-financiamento das instituições.

Um dos movimentos mais significativos na alteração e (re)construção do ensino superior nacional está relacionado com a perda de exclusividade das universidades na oferta de formação superior e, acoplado a ela, o surgimento, crescimento e diversificação de ensino politécnico enquanto ensino superior. Foi em torno deste importante (e aliciante) processo de mudança que se constituiu o ponto de partida deste trabalho. Com ele, procurou-se construir uma abordagem sociológica sobre o desenvolvimento e afirmação do ensino superior politécnico em Portugal nas últimas décadas.

Não é de agora a preocupação da sociologia com o ensino superior. Diversos indicadores sociais parecem apontar para o caminho da modernidade, e os estudos científicos vão acompanhando essas transformações, ao focarem-se cada vez mais em novas problemáticas e novos objectos científicos que se constroem e decorrem de uma "nova" realidade social. A maior parte das pesquisas sobre o ensino superior tem olhado para os seus públicos, seja pela análise do seu trajecto entre a escolha, o ingresso, o sucesso, e a sua saída para o mercado de trabalho, seja pelas suas características sociais. Outros dois aspectos bastante bem documentados têm sido o sistema de avaliação a que o ensino superior tem sido sujeito, e as políticas que têm sido seguidas. Contudo, da leitura que se faz dos estudos e problemáticas desenvolvidas em torno desta questão sobressai uma certa escassez de olhares sobre o subsistema de ensino politécnico, o que reforça a imagem tantas vezes veiculada (até por omissão) deste como um 'parente pobre' do ensino superior.

Para além de uma leitura de âmbito mais político ou de carácter histórico, têm sido feitas algumas análises sociológicas acerca da realidade do ensino superior politécnico em Portugal, sobre a sua população, as motivações e razões de escolha deste subsistema de ensino. Contudo, há que conferir maior solidez à abordagem em torno do ensino superior e do ensino politécnico. É nesse sentido que se pensa que esta tese poderá trazer algo de novo à Sociologia do Ensino Superior, articulando perspectivas de abordagem sobre o ensino superior de natureza diversa: a forma como os meios de comunicação social abordam o tema "ensino superior"; o comportamento

do mercado de formação superior politécnica, nomeadamente a oferta e procura de ensino politécnico face à de ensino universitário; os novos desafios colocados às instituições de ensino superior politécnico pelo Processo de Bolonha; e a análise dos modelos culturais que estão na base da definição de uma identidade do ensino politécnico.

Parece ser imprescindível a insistência na questão identitária. Face às alterações ocorridas na Europa, no que toca à formação superior, o ensino superior em Portugal tem estado nos últimos anos novamente em processo de reorganização e reestruturação. Essa situação, herança de duas décadas de alterações em termos estruturais, sociais e formativos, coloca ao ensino politécnico o desafio da sua (re)definição identitária. Perante estes processos de mudança, é possível questionar: como se (re)define e se (re)posiciona, então, o ensino politécnico no panorama de formação superior em Portugal? Desta forma, o modo como o ensino politécnico se tem visto obrigado a se (re)construir, adaptar, modificar em função de alterações que lhe são impostas, leva a procurar conhecer melhor os alicerces em que assentam tais alterações, de que forma a estrutura do politécnico é alterada e que estratégias são por si utilizadas para se continuar a afirmar como um corpo, sólido ou não, uniforme ou não, no panorama de formação superior em Portugal. Esse interesse acresce se se tiver em conta o elevado índice de competitividade que o ensino politécnico conseguiu ganhar nas últimas décadas (e que se observará mais adiante neste trabalho).

Há dez anos, Boaventura de Sousa Santos interrogava: «quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemónicas mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição de outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação» (1999: 119). Será a identidade do politécnico realmente questionada? Por quem? E existe mesmo essa identidade? Para quem? Quais as "referências hegemónicas" e como incorre (ou não) em situações de carência e de subordinação? Perceber como a identidade do ensino politécnico se constrói socialmente, através dos seus discursos, das suas estratégias no campo, da mobilização de influências, do seu poder de atracção, da sua afirmação enquanto ensino específico (e não alternativo ou de recurso), são alguns dos objectivos que se procura atingir com esta investigação.

Também Guy Neave, na sua intervenção «From guardian to overseer: Trends in institutional autonomy, governance and leadership» (in Amaral & Miguéns, 2008), afirma que a exploração das diferenças de sentido lança o debate para um leque mais vasto de interpretações que é possível quando se toma como garantido que o mesmo termo tem o mesmo sentido, ou que certas designações encerram os mesmos sentidos ou partilham os mesmos elementos do mesmo grau. A partir desta questão pode-se pensar quais os sentidos que as mudanças estruturais ocorridas ao longo das últimas duas décadas no ensino superior vieram trazer, desde a institucionalização dos subsistemas ao alargamento da oferta e da procura, passando pela equidade de diplomas e pela parametrização e europeização do ensino superior. Que diferenças, que semelhanças, que sentidos foram (re)construídos com tais alterações estruturais? Caminha-se no sentido da diferença na unidade ou da unidade na diferença? Que unidade é essa e que diferenças podem ser encontradas?

A tentativa de responder às questões anteriormente formuladas e a outras a elas associadas encontra-se organizada em quatro grandes capítulos. No primeiro, escreve-se um pouco a história da Sociologia do Ensino Superior e do conhecimento construído por outros pensadores que não sociólogos sobre o sistema de ensino superior e sobre o ensino politécnico. Escolhendo este subsistema de ensino como objecto de análise, segue-se, nesse primeiro capítulo, uma abordagem histórica e legislativa sobre o ensino politécnico. Reflecte-se ainda sobre a estrutura do ensino superior português, comparando-o com sistemas de ensino superior em outros países, e sobre os novos desafios e metas definidos por processos supra-nacionais, como é o caso das alterações decorrentes da Declaração de Bolonha.

Perante este processo de transformação do ensino superior nacional, e em concreto do politécnico, surge a questão que atravessa toda esta investigação: como se constrói a identidade do politécnico perante os desafios de mudança das últimas duas décadas? O suporte teórico para a reflexão sobre a construção identitária é definido ao longo do segundo capítulo. Diversos autores ajudam nessa tarefa, onde para além da definição do conceito de identidade, são também analisadas a relação entre a identidade, a estrutura e a cultura, a identidade e a modernização da

sociedade, bem como tipos identitários que servirão de referência para a abordagem empírica construída mais adiante.

O terceiro capítulo é dedicado à construção da realidade de ensino politécnico, e para ele são mobilizadas diferentes fontes. A primeira delas é a imprensa escrita: servindo de pretexto e sem a pretensão de se construir uma reflexão central e decisiva sobre o papel da comunicação social, através de alguns exemplos é possível perceber a atenção que é dada (ou não) ao ensino politécnico. O segundo interveniente, de todos talvez o mais importante para a aferição do valor social do ensino politécnico e da identidade que se constrói sobre ele, é o público que o frequenta. A análise de dados sobre o mercado de oferta e procura de formação superior em Portugal nas duas últimas décadas, detalhando tendências em função do ano, do subsistema de ensino, da área científica e da região, e mais ainda na comparação directa da formação concorrencial, constitui-se como um barómetro fundamental para percepcionar a evolução do ensino superior politécnico em Portugal entre os finais do século XX e a primeira década do século XXI. Ainda neste terceiro capítulo, é feita uma análise quantitativa sobre as novas áreas de investimento das unidades de ensino politécnico – ensino pré-graduado, ensino pós-graduado e investigação – como campos de acção a serem potenciados e que poderão, dentro da diversidade possível, constituir-se como fundamentos para a (re)definição de uma cultura identitária de base politécnica.

Por último, o quarto capítulo é dedicado ao trabalho empírico realizado junto das unidades de ensino politécnico. Depois da justificação metodológica e da definição da amostra, são analisadas quantitativa e qualitativamente as informações recolhidas junto das Escolas e Institutos, o que resulta num retrato diverso mas unificador do ensino politécnico.

A descrição estatística é complementada por uma abordagem mais compreensiva, construída quer através do recurso à análise multivariada quer à classificação das unidades de ensino, a partir da qual é proposta uma construção de perfis de unidades de ensino politécnico; fazendo ainda a ligação a (e entre) essas duas leituras, é, em último lugar, desconstruída a imagem que as Escolas e Institutos respondentes (ou os seus interlocutores) têm sobre o ensino politécnico e sobre si próprios, em quatro momentos diferentes da sua história institucional.

Berger e Luckman, no seu prefácio à obra *A construção social da realidade*, citam Ibn ul-' Arabi (místico do Islão) para justificar uma sociologia dos conceitos e não uma sociologia dos autores: «Livrai-nos, Alá, do mar de nomes» (1990: 10). Esse é também o propósito deste trabalho: mobilizar pontos de vista teóricos e/ou empíricos sobre o objecto de análise, sem com isso reduzir a realidade a uma ou outra abordagem e sem buscar divergências que possam sustentar a coerência que se tenta conferir à leitura e à exposição sobre este tema.

Várias são as motivações para a construção de uma análise como a que aqui se propõe: sabe-se que as instituições de ensino superior não têm todas o mesmo valor simbólico para a sociedade e para o mercado de trabalho; é com alguma facilidade (e por vezes leviandade) que, quando se quer referir *ensino superior* se fala em *universitário*, como se fossem sinónimos absolutos; as instituições de ensino superior estão, ao longo dos tempos, marcadas por políticas públicas nacionais e internacionais de regulamentação do sistema de ensino; e tem-se verificado uma segmentação programada e regulamentada do ensino superior.

Birnbaum (1988) reflectia sobre os padrões de acção por parte das instituições de ensino superior e sobre o modo como os cientistas sociais podem, através dos métodos de que dispõem, organizar essa informação e definir esses padrões de comportamento. Esse será, certamente, um dos objectivos que se procura atingir com este trabalho.

Na sua análise sobre os sistemas de ensino superior, Amaral e Magalhães (2005) referem Bleiklie, Høstaker e Vabø sobre as abordagens possíveis de serem construídas sobre esse sistema social: as que incidam no aspecto ideológico, as que se centrem sobre o aspecto organizacional, e as que abordem a política de ensino e investigação. Não esquecendo a importância das duas últimas abordagens, o texto que aqui se produz centra-se sobretudo na perspectiva ideológica, se se entender que a ideologia sobre o que é ou o que deve ser um sistema de ensino e uma unidade de ensino também se pode obter através da definição que constroem sobre a identidade individual e social. Numa abordagem assumidamente inspirada na sociologia compreensiva, procura-se (des)construir representações sociais sobre o ensino

politécnico, para ajudar a conferir maior inteligibilidade à realidade complexa e não imediatamente inteligível do ensino superior em Portugal.

CAPÍTULO I – REFLEXÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR E O ENSINO POLITÉCNICO

Começa-se a investida no tema escolhido através do levantamento dos principais trabalhos e reflexões que têm sido produzidos nos últimos anos sobre o ensino superior. Não tendo a pretensão de esgotar por completo o tema nas linhas que a seguir se expõe, estas referências orientaram este trabalho, bem como outros trabalhos de investigação sobre o ensino superior.

De uma primeira reflexão sobre a sociologia do ensino superior parte-se depois, num segundo ponto, para uma desconstrução de alguns debates que se têm produzido sobre o ensino politécnico. São igualmente alvo de reflexão num terceiro ponto os conceitos referentes a este subsistema de ensino e a forma como são mobilizados nos discursos dos mais diversos agentes sociais.

Nos quarto e quinto pontos, a leitura é feita sobre o trajecto histórico e legislativo que caracterizam o ensino técnico e o ensino politécnico nas últimas décadas em Portugal, para, num sexto ponto, se reflectir sobre a estrutura do sistema de ensino superior.

Olhar para a situação portuguesa implica, obrigatoriamente, perceber o que se passa a nível europeu e mundial. Portugal não é caso singular em matéria de formação superior não-universitária, e Bolonha, a que será feita referência no oitavo ponto, veio torná-lo ainda mais um de muitos.

Na parte última deste capítulo, surgem algumas considerações sobre o estado actual do ensino politécnico e as razões que moveram a realização deste projecto de investigação.

I.1. Para uma Sociologia do Ensino Superior

Nos últimos anos, tem-se vindo, gradualmente, a desenvolver e consolidar um conjunto de estudos e referências que nos permitem falar numa Sociologia do Ensino Superior. Na reflexão que se elabora neste ponto não se pretende enumerar todas as correntes teóricas que cabem neste novo ramo da Sociologia da Educação e das Instituições. Elas têm variado, obrigatoriamente, em função da perspectiva adoptada, assim como do objecto de análise escolhido, e este tem sido demasiado diverso: desde os agentes sociais directamente envolvidos, às instituições e suas características, seus posicionamentos e suas acções, às políticas que o acompanham, aos contextos, entre tantos outros temas abordados.

Muitas das perspectivas sobre o ensino superior têm-se centrado na relação entre este e o ensino secundário ou entre este e outras instituições sociais (o mercado de trabalho, as profissões, a família, a economia…). Algumas teorias sociológicas clássicas (Marx, Weber, Durkheim, Sorokin…) foram sendo adoptadas para a análise da relação e das consequências do ensino superior nos indivíduos, nos grupos e nas sociedades. As funções do ensino superior, as instituições de ensino superior e a sua estratificação, e o seu contexto social foram outros dos temas mais explorados inicialmente. Também o processo de socialização, depois de ter sido a base para algumas das abordagens tradicionais na sociologia, se constituiu como central na construção da sociologia da educação e da sociologia do ensino superior. Hoje em dia, as temáticas exploradas neste ramo da sociologia são um pouco diferentes, ainda que os temas iniciais não tenham sido descontinuados, pela pertinência e justificação que continuam a ter. As análises dos tipos de instituição, dos processos de selecção, as questões de género, os processos de aprendizagem e de investimento escolar, das profissões e do profissionalismo constituem-se cada vez mais como novos pontos de abordagem. O pós-modernismo, as mudanças e a relação entre o ensino superior e a sociedade do conhecimento são outros dos temas mais recentes.

Num trabalho que se debruce sobre a educação teria que haver inevitavelmente referências aos contributos de Bourdieu e Passeron (1981), ou Lahire pela análise que fizeram da composição social dos públicos (em particular os *herdeiros*), das desigualdades sociais e da sua relação com o ensino superior. Da mesma forma teria que ser sempre feita menção aos trabalhos de Bernstein (1990) sobre a pedagogia e a sociolinguística, de Perrenoud (1995) sobre as práticas pedagógicas e as instituições de formação, de Forquin (1995) sobre a relação entre a escola e a cultura, de Parsons (1961) sobre o sistema social, de Becker (1961) sobre os estudantes de medicina, entre tantos outros. No entanto, este trabalho não tem como objectivo apresentar um guia enciclopédico das teorias da Sociologia do Ensino Superior.

Com esta incursão sobre a Sociologia do Ensino Superior, pretende-se antes de mais dar a conhecer ou enumerar um pouco o que se tem produzido, o que se tem investigado, o que se tem reflectivo neste campo e o que se tem divulgado. A abordagem teórica, essa, será construída no capítulo seguinte e orientada para o objecto que interessa desenvolver no tema específico que é alvo de análise neste trabalho.

Burton R. Clark[1] é o primeiro grande nome que deve ser referido quando se fala na construção de uma Sociologia do Ensino Superior. No seu artigo de referência, "Development of the Sociology of Higher Education" (1973), localiza a emergência

[1] Dos seus trabalhos mais recentes, destacam-se na lista de mais de 185.000 referências do Google académico (http://scholar.google.pt/scholar?q=burton+clark&hl=pt-PT&lr=) as suas obras:

"Developing a Career in the Study of Higher Education," in *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, edited by John C. Smart. Vol. 15. Flemington, NJ: Agathon Press, 2000. Pp. 1-36.

"Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts," *Tertiary Education and Management* 9 (2003): 99–116.

"The Organizational Foundations of University Capability: Differentiation and Competition in the Academic Sector of Society," in Jeffrey C. Alexander, Gary T. Marx, and Christine L. Williams, (eds), *Self, Social Structure, and Beliefs: Explorations in Sociology* (essays in honor of Neil Smelser). Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press, 2004. Pp.168–187.

Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts. Maidenhead, Berkshire, UK: The Open University Press-McGraw-Hill, 2004.

"Genetic Entrepreneurialism among American Universities," *Higher Education Forum*, 2, March 2005: 1-17.

"Development of the Sociology of Higher Education" and "A Note on Pursuing Things that Work" in *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts*, edited by Patricia J. Gumport. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2007. Pp. 3-16; 319-324.

On Higher Education: Selected Writings, 1956-2006. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2008.

deste novo ramo da sociologia no período seguinte ao final da Segunda Guerra Mundial, sobretudo na década de 1960. Descreve Clark que, inicialmente com dois focos de análise – desigualdades sociais após o ensino secundário e efeitos socio-psicológicos dos *colleges* nos estudantes –, começaram então a surgir algumas contribuições sobre a profissão académica, as organizações e a governância. Segundo o autor, as abordagens seguintes deveriam sustentar-se nos estudos comparativos e em análises com profundidade histórica, sendo que «um passo adicional e útil seria o de contrariar as dominantes definições instrumentais de educação com abordagens centradas nos valores, tradições e identidades – as componentes expressivas – dos sistemas sociais de educação» (Clark, 1973: 2 [tradução livre]). Assumindo a importância desta perspectiva, procurar-se-á desenvolver esta linha de pensamento a partir do capítulo II.

A reflexão de Clark, tendo sido acompanhada e trabalhada ao longo das décadas por diversos autores, é retomada por ele e por Patricia Gumport três décadas mais tarde. Gumport é responsável pela publicação *Sociology of Higher Education: Contributions and their Contexts*[2] (2007) que procura efectuar um *update* da leitura de Clark sobre a Sociologia do Ensino Superior nos Estados Unidos da América. Nesse volume, é possível perceber quais os temas tratados e que fazem parte da realidade social e sociológica desse sistema de ensino: existem quatro grandes temas dominantes – o estudo sobre as desigualdades, do impacto dos *colleges*, da profissão académica, e dos *colleges* e universidades como organizações; e algumas linhas de investigação emergentes – o ensino superior como uma instituição, estudos sociológicos de departamentos académicos, a sociologia da diversidade, enquadramentos sociológicos da investigação em política de ensino superior – linhas, aliás, destacadas pela importância que têm em termos de produção científica e pela divulgação científica junto de associações profissionais. Fica patente nesta obra não

[2] Tem ainda outras obras suas publicadas sobre a mesma temática: Altbach, Philip G., Berdahl, Robert O. & Gumport, Patricia J. (2005). *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political and Economic Challenges*. Baltimore: The John Hopkins Univerity Press; Altbach, Philip G., Gumport, Patricia J. & Johnstone, D. Bruce (2001). *In Defense of AmericanHigher Education*. Baltimore and London: The John Hopkins Univerity Press; Altbach, Philip G., Berdahl, Robert O. & Gumport, Patricia J. (1994). *Higher Education in American Society – Frontiers of Education*. Baltimore: The John Hopkins Univerity Press.

apenas as mudanças no ensino superior, mas também nos modos da sociologia conceptualizar e observar esta área do social em termos empíricos e metodológicos.

Ainda sobre a construção de uma Sociologia do Ensino Superior, Gumport (2007) refere que, na década de 1970, a sociedade norte-americana olhava para o ensino superior atribuindo-lhe o objectivo de garantir credenciais ou qualificações a uma proporção maior de população numa variedade de áreas. Este facto, adicionado à expansão, magnitude e descentralização que o ensino superior norte-americano sofreu, acabou por funcionar contra a percepção pública de um sistema único de ensino superior. Dado o crescimento e complexidade das organizações académicas, alguns autores centraram a sua atenção no trabalho interno dos *colleges* e das universidades, continuando a fragmentar o pensamento sociológico sobre o ensino superior. Nas duas décadas seguintes, continua Gumport (2007), tornou-se comum a leitura do ensino superior em torno da sua adaptação: em concreto, Clark e Swelser (citados por Gumport, 2007) analisaram os mecanismos de "expansão dramática", na medida em que o ensino superior terá continuado a sua transformação de "ensino de elite" em "ensino de massas", com um acesso universal, indo ao encontro das expectativas da sociedade. Os autores terão explicitado, também, de que forma a divisão institucional do trabalho terá servido diversos propósitos igualitários e democráticos, desde os *colleges* com acesso aberto, até aos *campus selectivos*, orgulhosos em ter uma concentração de talento e recursos que providenciam excelência ao ensino e à investigação. Gumport refere ainda a existência de factores sociais, económicos e políticos que têm determinado quer o ensino superior, quer os estudos sociológicos que se têm produzido em torno do mesmo.

Por fim, Gumport (2007) fala sobre novos temas emergentes, como por exemplo a produção, transmissão e legitimação do conhecimento, e advoga estudos a um nível *meso*, que explorem a interligação entre as universidades e outras organizações.

Nessa mesma obra, Clark reescreve em cinco páginas o que tinha reflectido em 1973, falando agora numa "desconexão aguda entre investigação e prática académica" (Gumport, 2007: prefácio x). Tendo inicialmente alertado (de forma crítica) para a incidência demasiado centrada na análise das necessidades imediatas dos agentes

sociais inseridos no campo do ensino superior, trinta anos mais tarde sai em defesa do lado prático das investidas científicas em torno do ensino superior, como que espicaçando os investigadores a olhar para os problemas, não apenas na escolha dos objectos mas também na formulação das suas observações e conclusões. De certa forma, repreende aqueles que "ambicionam gerar teoria assegurando prosa túrgida" (expressão de Clark referida por Gumport, 2007: prefácio xi) que é ignorada pelos académicos. Mesmo tendo argumentado há muito em defesa dos méritos de abordagens em torno de estudos de caso, Clark advoga uma abordagem específica da sociologia do ensino superior: incita a investigação mais próxima dos agentes sociais envolvidos no sistema educativo, auscultando aqueles que detêm informação valiosa em primeira mão e desenvolvendo uma investigação que lhes permita superar os seus desafios ao identificar o que resulta/o que funciona em concreto na prática ("what works"). Alerta também para a "miopia" de estudos que incidem no detalhe quantitativo em excesso, assim como para o perigo da superficialidade de rótulos jornalísticos. É nessa perspectiva que, de certa forma, se aposta no presente trabalho.

Recentemente foi-se assistindo à abertura de novos grupos de investigação e áreas temáticas nos congressos nacionais e internacionais de sociologia, por forma a criar nichos de trabalho específicos e de partilha de teorias, ideias e resultados. As designações incidem especificamente numa "Sociologia do Ensino Superior" ou, como foi opção em 2010 no XVII International Sociology Association (ISA) World Congress of Sociology, em três sessões específicas do Research Committee on Sociology of Education: "Europeanization and governance of higher education: Evidence and challenges", "'Quality Assurance' and 'Product-based' Funding in Higher Education", e, a exemplificativa do que se quer aqui apresentar, "The Sociology of Higher Education".

Por toda a Europa têm surgido centros de investigação que se focam de forma específica nas questões do ensino superior. Em França, foi criado em 1989 pelo Ministro da Educação, o Observatoire de la Vie Étudiante (L'OVE) para aferir das condições de vida dos estudantes do ensino superior. Essa necessidade foi sentida a partir do momento em que a diversidade de características e de situações de vida se tornou cada vez maior, a ponto de os valores de tendência central, em concreto a

média, corresponderem cada vez menos (em termos de quantidade) ao perfil médio de estudante do ensino superior. A cada três anos, este observatório lança um questionário, sem paralelo, em todo o ensino superior francês, para aferir tanto da realidade nacional como das realidades locais, no que respeita às condições de vida dos estudantes. Este observatório é apenas um dos muitos centros de investigação que podemos encontrar em França: também o Centre de Sociologie des Organisations (CSO) tem realizado trabalhos sobre a reforma do ensino superior, sobre a comparação dos sistemas de ensino superior, sua organização e gestão, e sobre os mercados de trabalho dos universitários, assim como por exemplo no Centre Nantais de Sociologie (CENS, da Universidade de Nantes) é possível encontrar uma linha de investigação dedicada ao ensino superior e às profissões.

É, de resto, cada vez mais prática comum nas universidades a existência de gabinetes de estudos em sociologia que se focam em termos micro sobre os públicos que frequentam as instituições de ensino a que os centros estão acoplados, ou que efectuam uma análise macro sobre as dinâmicas nacionais ou supra-nacionais. Em 2001 surge o Réseau d'Étude sur l'Enseignement Supérieur (RESUP), sob a alçada do Ministério da Investigação: ainda recentemente (em Janeiro último) organizou o seu terceiro colóquio internacional, onde foram debatidos temas como os 30 anos de reformas do ensino superior e da investigação, as reformas à luz da história, as especificidades das reformas de educação superior e de investigação e as reacções e impactos a essas reformas. Estas questões surgiram na sequência de outros colóquios e congressos onde se debateu «o ensino superior em questões», o ensino superior e o mercado de trabalho, a universidade e o território, olhares cruzados sobre a questão estudantil, os universitários e os seus mercados, a avaliação do ensino superior e ainda as desigualdades no ensino superior.

Também no Reino Unido, o Center for Higher Education Research and Information (CHERI, de 1992), através da colaboração com diversos parceiros nacionais e internacionais, trabalha sobretudo as questões do emprego e da sociedade de informação, da equidade e justiça social, e da gestão e regulação no âmbito do ensino superior. Outros organismos britânicos com lugar de destaque nos contributos para a reflexão sobre a formação superior são o Commonwealth Higher Education

Management Service (CHEMS, de Londres), o Centre for Research into Quality (CRQ, da UCE, de Birmingham), o Institute of Education da Universidade de Londres e a Society for Research into Higher Education (SRHE, da Lancaster University, de Londres).

A nível internacional torna-se cada vez mais frequente o desenvolvimento de centros de investigação que têm construído um campo próprio de questionamento em torno do ensino superior. Um deles é o Center for Higher Education Policy Studies, da Universidade de Twente (Holanda), que celebrou 25 anos no início de 2011 e que muito tem contribuído para a reflexão em torno do ensino superior, tanto em termos nacionais atendendo à realidade dos Países Baixos, como a nível internacional.

Para além destes, poder-se-ia ainda referir, a título de exemplo, o Stein Rokkan Centre for Social Studies da Universidade de Bergen e o Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education (NIFU), ambos da Noruega, o Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, da Universidade de Kassel (Alemanha), o National University Evaluation Council (NUEC) de Itália ou o Centre for Research in Higher Education at the IFF de Viena de Áustria como referências espalhadas um pouco por toda a Europa. No site do CIPES[3] (centro que será destacado mais adiante, quando se abordar a investigação nacional sobre o ensino superior), ímpar a nível nacional, contam-se mais de 70 links para centros e organismos que estudam o ensino superior a nível nacional e internacional.

Nos Estados Unidos da América, merecem destaque o Higher Education Research Institute (HERI) da UCLA, que apresenta uma larga tradição em torno deste tema através de estudos longitudinais a estudantes, novos alunos e instituições envolvidas no sistema de ensino superior. Um dos programas mais valiosos, a este nível, é, desde 1973 pelo HERI, o Cooperative Institutional Research Program, programa instituído desde 1966 e que se constitui como o maior e mais antigo estudo empírico nacional sobre o ensino superior, e que trabalha dados de cerca de 1.900 instituições de ensino superior e de 15 milhões de estudantes.

Aliás, nos Estados Unidos são em número bastante significativo, e espalhados pelos vários estados, os centros de investigação sobre o ensino superior: o Center for

[3] http://www.fup.pt/old/cipes/

International Higher Education (CIHE), de Boston, centrado numa vasta publicação de livros e revistas sobre o ensino superior, enfoca também a investigação na formação pós-graduada em África, por um lado, e no mercado de formação, o aumento da procura, o crescimento do sector privado e a "mercantilização" do ensino superior (conforme indicam na sua página)[4]; o Higher Education Research Center (da NEA) providencia dados estatísticos para a Associação Nacional de Educação norte--americana e seus filiados sobre o ensino superior; o Higher Education Research Institute, da Universidade da Carolina do Sul, tem diversas publicações, decorrentes de investigações realizadas, em torno dos novos alunos, das taxas de frequência ou de públicos específicos; o New England Resource Center for Higher Education (NERCHE) trabalha questões sobre as transições para e através do ensino superior, a democracia e o ensino superior, e a avaliação do ensino superior; de entre os objectivos que o Globalization and Higher Education Research Center (GHERC) enuncia[5], destacam-se a redefinição da universidade como agente de transformação social comprometido a defender o bem público, o fortalecimento da relação entre democracia e ensino superior e o papel deste na promoção de sociedades e processos democráticos, o questionamento em torno do papel das universidades para o avanço da ciência e da tecnologia, a análise de universidades nos países em desenvolvimento que se tem como importantes para a economia da informação global; o Cornell Higher Education Research Institute (CHERI), em Ithaca, aposta numa investigação que atenda às implicações da dispersão financeira nas instituições académicas, aos custos e importância crescentes da ciência para as universidades, aos desafios financeiros que as instituições de ensino superior público enfrentam, à mutabilidade do corpo docente, e à governância em instituições académicas. Poder-se-ia referir ainda a American Association for Higher Education (AAHE), a Association for the Study of Higher Education (ASHE), o Center for the Study of Higher Education da Universidade do Arizona e o Higher Education Research and Development Institute (HERDI), entre muitos outros.

[4] http://www.bc.edu/research/cihe/about.html acedido em Março 15, 2011.

[5] http://www.globalhighered.com, acedido em Março 15, 2011.

Já tendo feito menção à importância de Burton R. Clark para a Sociologia do Ensino Superior, para além das referências aos centros de investigação dos Estados Unidos, há que destacar Robert Birnbaum como um dos contributos mais importantes sobre o ensino superior. Em *Maintaining Diversity in Higher Education* (1983, San Francisco: Jossey-Bass)[6], este autor elabora uma descrição, análise e reflexão em torno da diversidade da realidade de formação superior norte-americana, a partir de uma análise de mais de 600 instituições de ensino superior: que tipos de instituições se observam, o que as torna diferentes, como torná-las mais similares, medindo a diversidade e observando as mudanças institucionais. Este estudo será visto com mais detalhe adiante, quando se concretizarem perspectivas sobre as instituições de ensino superior.

Em relação à produção científica na área da relativamente recente (Brunner, 2009) sociologia do ensino superior, baseando a sua observação na quantidade de trabalhos científicos produzidos, Brunner afirma que é «a área da macrossociologia e economia política da educação superior que teve maior desenvolvimento durante as últimas duas décadas» (2009: 624).

A interdisciplinaridade começa a caracterizar a abordagem sobre o ensino superior. Brunner dá o exemplo de Clark e Neave, quando, na *Enciclopédia da Educação Superior* dos inícios dos anos 1990, enumeram dezassete "perspectivas disciplinares" a ele dedicadas: «1) administração pública; 2) antropologia; 3) ciências políticas; 4) economia política; 5) estudos comparados; 6) estudos das ciências; 7) o estudo específico da educação superior como campo académico; 8) estudos da

[6] Como referências adicionais do autor:

Birnbaum, Robert (1983). "Organization and Governance in Higher Education". Massachusetts: Ginn Custon Publishing.

Birnbaum, Robert (1988). "How colleges work. The cybernetics of academic organization and leadership". San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

Birnbaum, Robert (1989). "The quality cube: how college presidents assess quality". In Quality in the Academic: proceedings from a national symposium, National Center for Postsecondary Governance and Finance, University of Maryland.

Birnbaum, Robert (2000). "Management fads in higher education. Where they come from, what they do, why they fail". San Francisco: Jossey-Bass Inc.

mulher; 9) direito; 10) filosofia; 11) história; 12) literatura; 13) micro e 14) macrossociologia; 15) o enfoque de políticas públicas; 16) psicologia social; 17) teoria das organizações» (2009: 624).

Uma série de nomes surgem em catadupa quando se pesquisa centros de investigação específicos sobre o ensino superior: a Association for the Study of Higher Education, o Boston College Center for International Higher Education, The Chronicle of Higher Education, o Observatory on Borderless Higher Education são alguns deles. Tantos outros exemplos surgem pelo mundo fora: da Arábia Saudita, o Center for Higher Education Research and Studies; do Japão, Research Institute for Higher Education – Hiroshima University; do Canadá, o Canadian Centre for the Study of Higher Education. Na página do Higher Education Resource Hub[7], um site que procura constituir-se como motor de busca e de centralização da informação sobre o ensino superior a nível mundial, é possível contabilizar 49 links para centros de investigação sobre o ensino superior nos Estados Unidos da América, mais 19 fora deste país (mas que correspondem a uma parte reduzida da dimensão real da investigação para além do território norte-americano) e dezenas de outras ligações para instituições que se focam neste tema de investigação.

Desta variedade de instituições, unidas por uma mesma temática, ressalta a actualidade e curiosidade científica em torno da educação de nível superior, que vai crescendo à medida que se alarga também o espectro das próprias instituições de ensino superior: mais que nacionais são agora instituições internacionais, com actividades além-fronteiras, inseridas em redes com pares estrangeiros, com agentes sociais em movimentos de *incoming* e *outgoing*, com diplomados que se lançam para o mercado de trabalho global. Não quer com isto dizer que o particular, o local e o regional tenham perdido interesse científico; pelo contrário, passou a haver lugar para mais discussões e reflexões sobre esta formação tão fundamental para a vitalidade das economias e das sociedades.

Em termos transnacionais surgem algumas instituições e organismos que contribuem para que este se torne um debate global: a rede de doutorandos Euredocs

[7] http://www.higher-ed.org/research_centers.htm, acedido em Março 15, 2011.

na aposta em debates sobre a europeização do ensino superior em torno dos currículos, da avaliação e acreditação, das políticas nacionais, das governâncias, entre outros temas; a Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento (OCDE) com uma atenção particular sobre a gestão das instituições de ensino superior, e em concreto o Institutional Management in Higher Education (IMHE); a Eurydice, a rede de informação sobre a educação na Europa que desde 1980 agrega, monitoriza e processa informação sobre os sistemas de ensino superior e políticas educativas pela Europa[8]; o European Centre for Higher Education (Cepes), da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO); o Consortium of Higher Education Researchers (CHER); a European Association for Institutional Research (EAIR); o European Consortium of Innovative Universities (ECIU); a Rede Europeia de Conselhos de Educação (EUNEC); o Eurostat, na produção e gestão de informação estatística a nível europeu; a Eurybase, base de dados sobre os sistemas de ensino; o Global Higher Education Exchange (GHEE); a Higher Education Deveolpment Association (HEDDA), criada por sete parceiros europeus e focada em reforçar os laços entre a investigação sobre o ensino superior e a prática; a International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), com um papel cada vez mais proeminente na avaliação da qualidade do ensino superior; a Ortelius, base de dados sobre o ensino superior na Europa, criada em 1994; entre tantos outros.

Toda esta pesquisa resulta em produção e divulgação científica de igual valor. Para além de inúmeras obras de referência, surgem, em paralelo e alimentando frequentemente o debate, revistas especializadas no tema: a *International Higher Education*, a *Higher Education*, a *Higher Education Policy*, a *Higher Education Quarterly*, a *Studies in Higher Education*, o *The Journal of Higher Education*, e o *Politiques et Gestion de l'Enseignement Supérieur* são alguns dos periódicos de referência. A revista holandesa *Higher Education*, desde 1973, publica trimestralmente estudos sobre o ensino politécnico e o ensino universitário em diferentes partes do globo. A revista inglesa *Journal of Further and Higher Education* reflecte desde 1977 sobre este tema e disponibiliza artigos sobre pedagogia, relação professor/alunos e tendências do

[8] E de onde resultam publicações importantes sobre o contexto de formação superior na Europa, como seja o EURYDICE (2000). *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards*. European Commission (DG Education and Culture). in http://eacea.ec.europa.eu.

desenvolvimento educativo no ensino superior. Há ainda outras revistas sobre educação, ainda que não específicas sobre este nível de ensino.

As linhas de investigação sobre o ensino superior que encontramos nestas revistas incidem, grosso modo, sobre: os estudantes e as suas condições de vida, e a passagem para o mercado de trabalho; os agentes sociais envolvidos no sistema de ensino superior (em concreto professores e investigadores) e as suas condições de trabalho; as formas de governo e de liderança organizacional das instituições; e as políticas de ensino superior. Ultimamente tem-se assistido a um crescente investimento na investigação sobre a própria investigação no ensino superior.

Estas linhas de investigação, de forma mais geral ou mais específica, têm tradução também na actividade científica nacional.

Desde a década de 1960, com um período de maior incidência nas décadas de 1980 e 1990, assistiu-se a um aumento progressivo e substancial dos estudos sociográficos e sociológicos a nível local, regional e, sobretudo, nacional, consubstanciado em inúmeras publicações sobre os modos de ser, estar e frequentar o ensino superior em Portugal.

As interrogações fundadoras de Adérito Sedas Nunes e seus colaboradores acerca das origens sociais dos estudantes do ensino universitário, segmento que era nos anos 1960 bastante particular em termos sociais dado o carácter elitista que o envolvia, constituíram-se como uma primeira referência na incursão da sociologia sobre o ensino superior. Através destes estudos foi possível analisar as políticas educativas e o seu impacto em termos nacionais. É com eles que os termos "massificação", "feminização", "diferenciação social", entre outros, surgem gradualmente nos textos científicos nacionais. Sedas Nunes esteve, também, à frente do primeiro diagnóstico ao ensino superior, de onde resultam conclusões como a existência de uma cultura própria em meio universitário, a diferença de posicionamento em função do género, a deficiente preparação e relação com a vida activa (na opinião dos estudantes), o recrutamento social e económico muito específico e "elitista", entre outros aspectos.

Um segundo nome de referência na sociologia da educação é o de Sérgio Grácio. Na sua obra *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais* (1997), apresenta um conjunto de investigações sobre o meio escolar, os seus agentes sociais, o mercado de emprego, e as relações de interdependência entre os universos escolar e socioeconómico. O seu contributo para a sociologia do ensino superior decorreria do livro *Ensinos técnicos e política em Portugal (1910/1990)* (1998), a que se faz referência mais adiante, quando se mencionar a transição do ensino técnico para o ensino politécnico.

Co-autor em algumas obras em conjunto com Grácio, também Stephen R. Stoer desempenhou um papel fundamental na consolidação da sociologia da educação em Portugal, através das suas reflexões sobre as políticas educativas, as práticas educativas e pedagógicas, a reprodução social em meio escolar, a exclusão social e as vivências escolares. Foi igualmente fundador/director da revista *Educação, Sociedade & Culturas* e o primeiro director do CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativa).

As políticas educativas e o ensino superior são objecto de análise por parte de Ana Maria Seixas, da Universidade de Coimbra, que criou um campo próprio de investigação, abordando de forma abrangente e muito completa o sistema de ensino superior. Prossecutora deste trabalho, a sua tese de mestrado é, talvez, das primeiras a referir-se à problemática do ensino politécnico. Em *Escolas modelo ou escolas refúgio? – Política educativa e representações sociais dos estudantes do ensino superior* (1991), a autora procura analisar o enquadramento legal do ensino politécnico e a inexistência de um modelo de desenvolvimento estratégico e que tem influência no percurso dos estudantes.

Na Universidade de Aveiro, o trabalho de Jorge Arroteia é outra das referências a nível nacional sobre o ensino superior, reflectindo sobre a sua evolução e, mais recentemente, sobre o processo de avaliação da qualidade deste sistema de ensino. Da sua vasta produção científica destacam-se sobre o tema do ensino superior as obras *O ensino superior em Portugal: origens e percursos* (1996), *O ensino superior*

politécnico em Portugal: notas sobre o seu desenvolvimento e evolução (2002) e *Da regulação do ensino superior* (2004).

Uma das temáticas em voga, e que permite percebe quem eram e quem são os estudantes do ensino superior, como indicador de mudança do sistema e da sociedade em geral, refere-se aos estudos através dos quais se procura traçar o perfil dos estudantes do ensino superior em termos socioeconómicos. Vários trabalhos foram desenvolvidos nas últimas três décadas, todos eles reforçando, por um lado, a diversidade dos públicos que frequentam o ensino superior e, por outro, a diferenciação em função de contextos concretos como sejam os que se referem ao sector de ensino (público e privado), ao subsistema de ensino (universitário e politécnico), às áreas científicas de formação, entre outros. De entre eles, destacam-se os trabalhos realizados por investigadores do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE--IUL), que de forma sistemática têm mantido este tema como aposta forte[9] nas suas linhas de acção científica, assim como os trabalhos precedentes destes que traçaram um retrato do estudante do ensino superior e do seu sistema de valores, relativizando-

[9] Ficam aqui algumas referências bibliográficas:

Almeida, João Ferreira de, Costa, António Firmino da & Machado, Fernando Luís (1988). "Famílias, estudantes e universidade: painéis de observação sociográfica", Sociologia, Problemas e Práticas, 4, pp. 11−44.

Machado, Fernando Luís, Costa, António Firmino da Costa & Almeida, João Ferreira de Almeida (1989), "Identidades e orientações dos estudantes: classes, convergências, especificidades", Revista Crítica de Ciências Sociais, 27/28, pp. 189−209.

Machado, Fernando Luís, Costa, António Firmino da Costa & Almeida, João Ferreira de Almeida (1989), "Identidades e orientações dos estudantes: classes, convergências, especificidades", Revista Crítica de Ciências Sociais, 27/28, pp. 189−209.

Costa, António Firmino da, Machado, Fernando Luís & Almeida, João Ferreira de (1990). "Estudantes e amigos: trajectórias de classe e redes de sociabilidade", Análise Social, XXV (105-106), pp. 193−221.

Almeida, João Ferreira de, Ávila, Patrícia, Casanova, José Luís, Costa, António Firmino da, Machado, Fernando Luís, Martins, Susana Cruz & Mauritti, Rosário (2003). *Diversidade na Universidade: Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*. Oeiras: Celta Editora.

Martins, Susana Cruz, Mauritti, Rosário & Costa, António Firmino da (2005). *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: DGES-MCTES.

Martins, Susana Cruz, Mauritti, Rosário & Costa, António Firmino da (2007). *Estudantes do Ensino Superior: Inquérito às Condições Socioeconómicas*. Lisboa: DGES-MCTES.

Costa, António Firmino da & Lopes, João Teixeira (2010). "Desigualdades de percursos no ensino superior". in Carmo, Renato Miguel do (org.). *Desigualdades Sociais 2010: Estudos e Indicadores*. Lisboa: Editora Mundos Sociais. pp. 145-152.

-o em função das origens sociais dos estudantes: desde os finais da década de 1980 que a equipa de João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado desenvolve projectos de investigação sobre os jovens em geral e os estudantes universitários em particular (como é o caso do Programa de Investigação dos Estudantes Universitários). Também relacionado com as origens sociais e com os custos financeiros para as famílias, Firmino da Costa e colegas participam actualmente num projecto de investigação que procura avaliar o financiamento dos estudos através da aquisição de empréstimos com garantia mútua. Do mesmo centro, destaque-se ainda os trabalhos de José Luís Casanova sobre composição social, representações e valores entre os estudantes universitários.

Outras equipas de investigação se têm dedicado a esta temática. Da Universidade de Coimbra, o CES – Centro de Estudos de Sociologia tem produzido reflexão semelhante por intermédio de João Arriscado Nunes e Elísio Estanque[10]. Também Boaventura de Sousa Santos, um dos sociólogos portugueses mais conceituados internacionalmente, desenvolveu um conjunto de reflexões sobre a universidade, ainda que numa linha de pensamento diferente da dos colegas do CES, focando-se mais nas questões em termos institucionais. De entre diversas obras em torno da universidade, a que se fará referência mais adiante, destaque para uma das últimas, que procura incidir sobre o futuro desta instituição: em *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova* (2009), em parceria com Naomar de Almeida Filho, fala sobre a relação entre a universidade e diversos sectores da sociedade que põem em causa os privilégios, o elitismo, e a sua contribuição para o desenvolvimento do país por parte daquela instituição.

O trabalho realizado na Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL) com a coordenação de Casimiro Balsa (2001), sobre o perfil socioeconómico do estudante do ensino superior, aliando a análise das características sociais e escolares dos estudantes ao subsistema de ensino frequentado, é também disso exemplo.

[10] Cf., por exemplo, Estanque, Elísio & Nunes, João Arriscado (2003). "Dilemas e desafios da Universidade: Recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra". in *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº66. pp. 5-44.

O sucesso dos estudantes do ensino superior tem sido outro dos focos de interesse por parte da sociologia da educação. Um dos trabalhos mais recentes é o de Firmino da Costa, *Factores, Representações e Práticas Institucionais de Promoção do Sucesso Escolar no Ensino Superior* (2010, Porto: U. Porto Editorial). Na Universidade do Porto, através de João Teixeira Lopes, o sucesso, insucesso e abandono escolar no ensino superior tem sido também abordado, enquanto tema central.

Enquadrado nesta temática, ainda que desenvolvendo perspectivas de análise mais transversais a todo o ensino e não exclusivamente ao ensino superior, o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), fundado por Stephen R. Stoer conforme anteriormente se fizera referência, para além de ter a seu cargo a revista *Educação Sociedade & Culturas*, desenvolveu um projecto sobre excelência e inovação no ensino superior e na aprendizagem e tem em curso um outro, sobre as práticas pedagógicas universitárias no Brasil e em Portugal, exemplos do seu contributo para o estado da reflexão sociológica nacional em torno do ensino superior.

Na Universidade de Aveiro, José Tavares e Rui Santiago coordenam a publicação, em 2000, *(In)Sucesso académico*, surgindo aí questões em torno dos factores de sucesso/insucesso dos alunos do ensino superior e as formas de intervenção mais eficazes para a solução desta questão.

Outros trabalhos, que relacionam esta temática com o processo de adaptação a um novo meio escolar por parte dos estudantes, têm sido desenvolvidos por investigadores da área da psicologia e das ciências da educação: destaca-se, em concreto, a equipa da Universidade do Minho, liderada por Leandro de Almeida (2000), que tem apostado numa linha de investigação sobre o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior, a adaptação dos estudantes e a interferência desta nos resultados escolares e que tem também contribuído para a reflexão sociológica.

Alguns outros estudos abordam também aspectos concretos das novas formas de ensino. Por exemplo, José Pinheiro Neves, juntamente com outros colegas, abordou a questão do e-learning no ensino superior. Também a temática dos novos públicos tem surgido com interesse especial: trabalhos sobre os alunos ingressados pelo regime

de acesso para mais de 23 anos e a democratização do acesso começam também a ganhar consistência na área da sociologia[11].

Desde estudos sobre os processos educativos, a estudos sobre a gestão das instituições de ensino superior, passando por estudos sobre a avaliação da formação, muito se tem produzido cientificamente e que em muito tem contribuído para o conhecimento e características do ensino superior em Portugal.

Outro tipo de estudos que têm sido realizados no âmbito da sociologia do ensino superior aborda a questão dos seus diplomados. Em 2010, é lançado o livro *Inserção profissional de graduados em Portugal – (Re)configurações teóricas e empíricas*, organizado por Ana Paula Marques, da Universidade do Minho, e Mariana Gaio Alves, da Universidade Nova de Lisboa. Nele surgem contributos de diferentes autores, decorrentes de estudos por si realizados no âmbito dos diplomados do ensino superior. Aí encontramos quatro participações sobre investigações ocorridas junto de diplomados do ensino politécnico: Sandra Saúde, sobre a empregabilidade e os percursos de inserção profissional dos diplomados do Instituto Politécnico de Beja; António José de Almeida, sobre os diplomados na área das ciências empresariais, com uma análise do caso da Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal; Leonor Teixeira, por sua vez, toma como objecto de estudo empírico os diplomados de Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém; e Luís Nuno Sousa, sobre os contornos regionais de acesso e preparação para o trabalho dos finalistas do Instituto Politécnico de Viseu. Apesar de os estudos incidirem sobre a realidade politécnica, na maioria dos casos ela não é assumida como tendo contornos especiais e distintos por comparação com o meio universitário. Os diplomados são olhados à semelhança do que será a abordagem dos empregadores: indivíduos graduados, com formação específica numa área de conhecimentos e aptos para ingressar no mercado de trabalho. Havendo o cuidado de especificar o objecto empírico em análise, fala-se sobre "os diplomados" sem incorrer na diferenciação em função do subsistema de ensino.

[11] Deixa-se aqui o exemplo da tese de mestrado de Liliana Pascueiro (2009), *O Fenómeno de Democratização do Acesso ao Ensino Superior: os Novos Públicos Universitários – o caso da Universidade Nova de Lisboa*, pela FCSH-UNL.

Leonor Teixeira, contudo, tem o cuidado de alertar para a especificidade da realidade de ensino politécnico, justificando a sua análise sobre um contexto politécnico como meio de aprofundamento do conhecimento sobre o ensino superior numa perspectiva global que integre os dois subsistemas «e que permita superar visões ambíguas e dicotómicas sobre as respectivas fronteiras, sustentadas em critérios de temporalidade ou de qualidade intrínseca da formação» (Teixeira, L., 2010: 106). Teixeira acrescenta que o desenvolvimento do ensino politécnico tem-se pautado por constrangimentos de prestígio e mobilidade social, assim como de problemas de identidade face ao valor social do diploma universitário, em função por uma dualidade de reconhecimento social entre os dois subsistemas de ensino. Uma das conclusões que traça é referente ao facto de que «a relevância das condições sociais e familiares e das expectativas de mobilidade social associadas à frequência de formação de carácter superior é reforçada pelos factores que determinam a opção pelo ensino politécnico e pelo curso» (Teixeira, L., 2010: 115). A candidatura ao ensino politécnico, refere Teixeira baseada em alguns estudos decorridos no âmbito do ensino superior, encontra-se condicionada por contingências económicas e escolares, nomeadamente a facilidade de entrada, os custos reduzidos ou a proximidade. A escolha do estabelecimento de ensino, por sua vez, está também condicionada à (fraca) mobilidade territorial dos estudantes.

Leonor Teixeira questiona ainda a existência ou não de uma cultura específica na formação politécnica. A resposta encontra-a no facto de que «o aspecto mais importante da sua licenciatura [para os diplomados] terá a ver com o grau de proximidade com a realidade e prática profissional, com a possibilidade de construir conhecimentos nesse contacto e com as oportunidades de descoberta de gostos e aptidões» (Teixeira, L., 2010: 117).

Relacionado especificamente com a realidade de ensino politécnico, Teixeira destaca o "papel absolutamente fundamental" que este subsistema de ensino tem nas possibilidades de progressão social e de criação de oportunidades ao nível regional. Contudo, integra-a num contexto mais vasto, que aponta para a importância de um diploma de ensino superior, de acordo com relatos tanto dos licenciados como dos empregadores, a par de outros factores como sejam a familiarização com o mercado

de trabalho, o desenvolvimento de competências de adequação, a criação de condições de aproximação às motivações dos empregadores, entre outros.

Conclui, por fim, que, entre outras concepções e posicionamentos, a adequação entre a formação e o emprego dependerão das políticas de democratização do ensino superior, «que questionam o dualismo entre ensino universitário e ensino politécnico e valorizam vantagens comparativas do subsistema politécnico no acolhimento e empregabilidade a nível local e regional» (Teixeira, L., 2010: 130).

Além desta obra, que reúne e resume abordagens teóricas e empíricas nacionais sobre este tema, há ainda a destacar-se alguns dos trabalhos que o antecederam e que marcam todo um período de construção de uma problemática em torno dos graduados em Portugal. Nesse sentido, faz-se referência específica ao trabalho *Inserção de Diplomados de Ensino Superior numa Perspectiva Educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*, de Mariana Gaio Alves (2007). Partindo da noção de inserção profissional enquanto resultado da interacção entre o ensino superior e os seus agentes (nomeadamente o corpo docente, e valores e estratégias que promovem), os empregadores (as lógicas do mercado de trabalho e as necessidades do mesmo) e os diplomados (percursos e dinâmicas pessoais e sociais), a abordagem em muito contribui para enriquecer os conhecimentos da Sociologia do Ensino Superior, estabelecendo também interfaces com a Sociologia das Desigualdades Sociais, como aliás estudos anteriores também o faziam.

Mariana Gaio Alves lança novos desafios de trabalho interessantes nesta temática: a inserção profissional e a preocupação em relação a questões como o desemprego e a precariedade contratual dos diplomados nas razões de acesso ao ensino superior, aos cursos e aos estabelecimentos de ensino. Quando se analisa os decréscimos nos movimentos de procura de formação superior nos últimos anos e eles são relacionados "apenas" com questões de ordem demográfica ou de ordem económico-financeira para as famílias, dever-se-ía ter também em conta a não--atracção que o ensino superior poderá ter pela dificuldade de captação dos seus diplomados por parte do tecido empresarial e do mercado de trabalho em geral. Em concreto, seria interessante aprofundar os efeitos dos discursos "negativistas" em torno da empregabilidade dos diplomados do ensino superior nos movimentos de

procura deste tipo de formação, e de que forma as instituições de ensino superior reorientam, ou não, as suas formações e as informações que veiculam para o exterior.

Outros trabalhos sobre a mesma temática têm sido desenvolvidos por Natália Alves: *Inserção Profissional e Formas Identitárias* (2009), *Juventudes e Inserção Profissional* (2008), *Socialização escolar e profissional dos jovens* (2006), e *Da universidade para o mundo do trabalho: uma inserção rápida mas na precariedade* (2002), são alguns dos exemplos, obras decorrentes dos trabalhos de investigação e da sua tese de doutoramento sobre os estudantes e os diplomados na Universidade de Lisboa. Através de metodologias quantitativas e qualitativas, a autora analisa a inserção profissional dos diplomados, olhando em concreto para as formas identitárias que daí decorrem. Quatro identidades diferentes são aferidas através da análise feita: identidades de projecto, identidades de carreira, identidades de emprego e identidades de empresário de si, decorrentes de cinco processos diferentes de inserção profissional – inserção rápida num emprego estável, inserção diferida num emprego estável, estabilidade na precariedade, inserção precária, e percurso de exclusão. Esta diferenciação e diversificação de percursos, ainda que decorrentes de uma análise sobre diplomados universitários, certamente poderia ser transposta para a realidade do ensino politécnico, ainda que pudesse surgir, por uma multiplicidade de factores a ela inerentes, em proporções distintas.

O contributo de Natália Alves constitui-se ainda como uma mais-valia para a análise das construções identitárias, resultantes de processos biográficos para a construção de si, e de processos relacionais com os outros. O seu trabalho tem como objectivo identificar os percursos-tipo de inserção dos licenciados da Universidade de Lisboa com base numa tipologia de natureza indutiva, resultante dos contributos de Dubarm Pottier, Grelet e Giret (Alves, N., 2010) sobre o tema. Dessa tipologia resulta que em alguns percursos notam-se «estratégias de flexibilização contratual das empresas sobre as trajectórias de inserção dos licenciados» (Alves, N., 2010: 183); noutros, pode eventualmente questionar-se o objectivo da formação na medida em que a inserção no mercado de trabalho não foi conseguida. Noutros ainda, decorrem trajectórias sociais *ideais*, em termos temporais e contratuais, a que uma pequena minoria tem acesso. Desses diferentes eixos temporais e laborais, parece ser

perceptível a interdependência entre o sub-sistema de ensino e o mercado de trabalho/sector económico, bem como a relação da sociedade para com o ensino superior no que se refere às expectativas que são desenvolvidas.

Estas questões, ainda que tendo como enfoque as instituições e não os sujeitos (como acontece no caso de Natália Alves com os diplomados) servem também de referência, no quadro teórico construído, para a discussão que irá ser desenvolvida no capítulo seguinte do presente trabalho.

As políticas de ensino superior e as reformas do Estado neste campo têm sido alvo de reflexão por parte de Almerindo J. Afonso. Em 1997, com *Integração Europeia e Re(formulação) das Políticas do Ensino Superior em Portugal: Alguns vectores de uma evolução recente*, em 1998, com *Políticas Educativas e Avaliação Institucional* e em 2001, com o artigo "Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional" (na revista brasileira *Educação e Sociedade*), Almerindo Afonso torna-se uma das referências nacionais em matéria de políticas educativas no ensino superior português.

Mais centrado nas instituições e no sistema, e menos nos actores, e com uma abordagem mais transnacional, Alberto Amaral, Pedro Teixeira e António Magalhães[12] efectuam uma reflexão profunda sobre a implementação das políticas de educação superior, analisando em concreto o caso português. Sobre a pertinência de estudar o caso português, Magalhães afirma que ele é «o único da Europa Ocidental que conheceu um tão grande desenvolvimento do sector privado e onde, desde cedo, a tendência para as instituições politécnicas «imitarem» o «sucesso» do sector universitário (…) se evidenciou» (2004: 221).

[12] Amaral, Alberto & Magalhães, António (2006). "Implementation of Higher Education Policies: A Portuguese Example". in *Reform and Change in Higher Education: analysing policy implementation*, *Higher Education Dynamics*. Volume 8, Part 2. Pp. 117-134.

Amaral, Alberto, Magalhães, António (2007). "Changing values and Norms in the Concept of Governance in Portuguese Higher Education". in *Higher Education Policy*. No.20, p.315-338.

Rosa, Maria João, Tavares, Diana, Amaral, Alberto (2006). *Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems – Country Study – Portugal.* OCDE e CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (Eds).

Teixeira, Pedro, Rosa, Maria João, Amaral, Alberto (2004). "Is there a Higher Education Market in Portugal?",in P. Teixeira, D. Dill, A. Amaral and B. Jongbloed (Eds.). *Markets in Higher Education*, Kluwer, Amsterdam.

A forma como o ensino politécnico traça caminhos que decorrem, em parte, das políticas educativas em relação ao ensino superior são alguns dos aspectos abordados; outros são o investimento do Estado em infra-estruturas e em financiamento de despesas correntes no caso do ensino politécnico, a sua relação com as dinâmicas locais e regionais, a menor atractividade em termos de procura de ensino superior e a alteração do quadro legislativo que aproxima este tipo de ensino do ensino universitário. A comparação a nível europeu e mundial constitui-se cada vez mais como um vector de análise, na relação entre políticas e ensino superior.

A estes investigadores – Alberto Amaral, António Magalhães e Pedro Teixeira –, pertencentes ao Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES), um dos centros de investigação de referência em termos internacionais em matéria de ensino superior, juntam-se ainda como referência José Brites Ferreira, Maria de Lourdes Machado e Rui Santiago, investigadores com um olhar incisivo sobre o ensino politécnico em Portugal. Destaque-se a abordagem por eles construída, nos últimos anos, em torno do ensino politécnico, tanto numa leitura histórica/diacrónica deste subsistema de ensino, como numa reflexão que muito contribuiu para a construção de uma perspectiva comparativa face a subsistemas ou instituições de ensino superior similares em outros países europeus. Deles há a referir *Non-University Higher Education in Europe* (2008) na perspectiva transnacional, resultado do projecto de investigação do CIPES sobre o papel do ensino politécnico no ensino superior, e os artigos da mesma obra "Reframing the Non-University Sector in Europe: Convergence or Diversity?" e "The Polytechnic Higher Education Sector in Portugal", este último na leitura da situação nacional. Primeiro abordando o surgimento do ensino politécnico, os autores incidem a análise sobre a estrutura governativa e a organização dos institutos politécnicos, abordando por fim a questão da autonomia.

Numa abordagem de certa forma inovadora, de entre os estudos sobre as instituições, o seu processo histórico e a sua identidade, destaca-se a referência obrigatória ao trabalho de António M. Magalhães (2004), *Identidade do Ensino Superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*, que acabou por se constituir como um ponto de partida obrigatório, e para a qual se espera que o

trabalho que desenvolve nestas páginas possa dar um contributo complementar, de forma a torná-lo mais diverso e mais rico.

Na perspectiva de Magalhães, a quantidade cada vez maior de trabalhos e textos científicos sob a égide do ensino superior deve-se justamente ao "efeito esquizóide" produzido a partir da diversificação do ensino e da complexificação da realidade social em que está inserido. Essa diversificação resulta de pressões decorrentes de mudanças no meio envolvente, nos sistemas de produção, de distribuição e de consumo. Esta obra, e outras do mesmo autor, será retomada ao longo da reflexão que aqui se produz.

Destaque ainda para o trabalho do Núcleo de Investigação sobre Globalização e Políticas Educativas, da Universidade Lusófona, sob a coordenação de António Teodoro[13], nomeadamente com projectos que têm o ensino superior como objecto, e sobre o qual procuram estudar a globalização, a reforma educacional e as políticas de ensino superior na perspectiva da equidade, da democratização do acesso e da inclusão social.

Especificamente sobre o ensino politécnico, tem sido importante a aposta que a Politécnica – Associação dos Institutos Politécnicos do Centro tem feito em matéria de estudos específicos sobre este subsistema de ensino. Entre os trabalhos publicados por esta associação e incidindo nos estudantes enquanto foco de interesse, destacam-se *Processos de Transição do Ensino Secundário para o Superior: os alunos do Instituto*

[13] Referem-se alguns trabalhos:

Teodoro, António. (2010). *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Torres, Carlos A. & Teodoro, António (eds.) (2007). *Critique and Utopia. New Developments in the Sociology of Education in the Twenty-First Century*. Lanham & New York: Rowman & Littlefield.

Teodoro, António & Vasconcelos, Maria L. (eds.) (2003). *Ensinar e Aprender no Ensino Superior. Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária.* São Paulo: Cortez Editora / Editora Mackenzie.

Teodoro, António (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto: Edições Afrontamento.

Politécnico de Santarém (de Susana da Cruz Martins e Joana Campos, 2006[14]), *Contributos Para a Caracterização das Relações Entre as Classificações do Ensino Secundário e o Desempenho no Ensino Superior Politécnico* (de Francisco Mendes, 2006) e *Relação Entre o aproveitamento no Ensino Secundário e no Ensino Superior Politécnico* (Ana Ramos *et al*, 2006).

De acordo com a base de dados do Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI), constam apenas duas teses de doutoramento em Portugal que têm como foco de análise o ensino politécnico. Uma delas é a de Maria Teresa Leão, «O ensino superior politécnico em Portugal: um paradigma de formação alternativo», de 2006, na área das ciências da educação. O outro nome encontrado é o de César Meira de Sá, sob o tema «Socialização profissional em Educação Física – Percepções de formadores e estudantes do ensino superior politécnico», também na área das Ciências da Educação, realizada em 2007. Existe ainda uma terceira tese encontrada na base de dados que conjuga uma abordagem dos dois subsistemas: é de 1999, da autoria de António Mesquita Guimarães, que na área das Ciências da Educação traça um olhar sobre «O pensamento e a intervenção pedagógica de estudantes de Educação Física do ensino superior universitário e do ensino superior politécnico». Tendo em conta que as duas últimas abordam especificamente uma área disciplinar (Educação Física) ainda que num contexto de formação politécnica, é o trabalho de Maria Teresa Leão, a que aliás se faz referência ao longo deste trabalho, aquele que mais nos interessa porque incide especificamente sobre o ensino politécnico.

Aproveitando a mesma base de dados, quis-se alargar o espectro de pesquisa e colocou-se no motor de busca a designação "ensino superior": encontram-se 97 concluídas, 38 das quais na área das ciências da educação e 2 em sociologia (uma sobre o processo de candidatura e outra sobre as representações estudantis da avaliação das instituições de ensino superior). Sobre os trabalhos concluídos nos anos mais próximos, destacam-se temas como: o financiamento do ensino superior;

[14] Que foi aliás coincidente em tempo, tema e objecto de análise com Urbano, 2005.

estratégias promotoras de aprendizagem em áreas específicas; políticas e práticas curriculares no ensino superior em diferentes países; concepções, valores e práticas de estudantes em torno de determinados temas; avaliação de cursos; o ensino superior em determinados períodos da história de Portugal; socialização profissional, empregabilidade e inserção no mercado de trabalho; ensino, aprendizagem, pedagogia e organização curricular.

Usando o termo 'universitário' resultam 12 teses, 7 delas em ciências da educação (nenhuma em sociologia), e abordando questões pedagógicas, práticas estudantis ou modelos de gestão em meio universitário. Com a palavra 'universidade' são 38 as que estão registadas na base de dados, 17 das quais em ciências da educação ou sociologia. Destas, uma parte significativa das ocorrências recaem sobre as questões profissionais de áreas científicas ou de universidades específicas.

Estes valores são bem elucidativos das diferenças de abordagens em torno dos dois subsistemas de ensino superior.

Os valores sobre as teses em curso são ligeiramente diferentes: de um total de 11.497 teses de doutoramento em curso inscritas, as que no seu título registado na base de dados do GPEARI contêm a palavra "politécnico" são 7; 129 são sobre o "ensino superior"; 14 com a palavra "universitário"; e 40 referências a "universidade". Dessas 7 sobre o ensino politécnico, a especificidade do politécnico surge na maioria dos casos sob a forma de estudo de caso, sendo que os temas referem-se a: análise de processos de informação escrita centrado num estudo com alunos do ensino politécnico, o currículo e o ensino/aprendizagem numa instituição de ensino superior politécnico, o impacto económico das instituições de ensino superior no desenvolvimento regional tomando como exemplo um Instituto Politécnico em particular, e a transição profissional dos diplomados de um outro Instituto Politécnico. Os outros, mais transversais a todo o ensino politécnico, incidem sobre o modelo de competências de gestão da qualidade no ensino superior politécnico, a qualidade neste tipo de ensino e a sua relação com a empregabilidade e o mercado de trabalho, e este que aqui se desenvolve, sobre a sua identidade.

Das 129 teses de doutoramento em curso em que na designação se encontram inscritas as palavras "ensino superior", 9 são da área das ciências sociais (duas delas

especificamente em sociologia): a sua relação com a área da saúde, o processo de candidatura na óptica do consumidor, qualidade, eficiência, desempenho, a pesquisa científica e ainda a relação entre a política e as mudanças na gestão das instituições de ensino superior são os temas em investigação. Na área das ciências da educação, elas totalizam 41 abordagens, incidindo sobre o ensino e formação em áreas disciplinares específicas (artes visuais, biologia, por exemplo), contextos específicos (Moçambique, Brasil, entre outros), a europeização e a globalização, docência, qualificação e gestão, entre muitos outros aspectos em torno do ensino superior.

Das 14 teses actuais que contêm "universitário" no título, há uma na área da sociologia, sobre os jovens estudantes e os seus estilos de vida, e a maioria insere-se na área das ciências da educação, abordando os seus actores (alunos, docentes), as formações ou as práticas pedagógicas. Com a palavra "universidade", dos 40 há apenas 2 na área da sociologia e referem-se, num caso, à formação em sociologia numa universidade específica e, noutro, à análise da disciplina de inglês em cursos universitários; complementarmente, na área das ciências da educação encontram-se a decorrer 11, incluindo temas como a análise do ensino em universidades específicas, o processo de avaliação, o ensino superior e o público sénior, e a adaptação a Bolonha.

I.2. O Estado da reflexão em torno do Ensino Superior e do Ensino Politécnico

Várias áreas do saber têm sido convocadas a reflectir sobre o ensino superior. Desde a economia à psicologia, da história à sociologia, como aliás já se exemplificou, o debate tem-se tornado cada vez mais rico, mais multi- e interdisciplinar, em boa medida também resultante da mutação que o ensino superior em Portugal e na Europa tem vivido nas últimas décadas.

Podemos elencar um conjunto de documentos e reflexões que têm feito com que o tema do ensino superior esteja permanentemente na actualidade, mais ainda depois das transformações ocorridas na formação superior europeia decorrente das directivas do Tratado de Bolonha. Alguns exemplos de trabalhos nesse âmbito: da

Comissão Europeia, *Higher Education Looking Forward: An Agenda for Future Research* (European Science Foundation, 2008); a Comunicação de Londres dos Ministros da Educação da União Europeia, *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*, a 18 de Maio de 2007; a Comunicação de Bergen, *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*, a 19-20 de Maio de 2005; a Comunicação de Berlim, *Realising the European Higher Education Area*, a 19 de Setembro de 2003; a Comunicação de Praga, *Towards the European Higher Education Area*, a 19 de Maio de 2001; a Declaração de Bolonha, que se constituiu como um marco para todo o ensino superior europeu, a 19 de Junho de 1999; e a Declaração de Sorbonne, *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*, a 25 de Maio de 1998.

A nível nacional, podemos destacar os colóquios realizados pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), e que resultaram depois em publicações como *Temas do Processo de Bolonha*, publicado pela Fundação Oriente em 2005.

Em 2000, na sequência de um colóquio sob o mesmo tema, surge a publicação *Transição para o ensino superior*, a cargo de Leandro Almeida e outros (2000). Dela, pode-se destacar em concreto a abordagem de Alberto Amaral sobre a diversidade do sistema de ensino superior. A questão da diversidade é transversal a várias realidades: Estados Unidos da América, Austrália, Reino Unido, Finlândia são algumas das realidades referidas por Amaral. A questão centra-se na unidade ou binariedade do sistema, e de que forma isso condiciona ou não a diversidade.

Os textos de Adriano Moreira têm sido igualmente referências nacionais para a análise do ensino superior em Portugal. Dele destacamos *Sobre a Universidade* (2003)[15], resultante de um parecer seu na qualidade de presidente do CNAVES, como reacção ao modelo de financiamento, gestão e autonomia das instituições de ensino superior proposto na altura. Destaque-se ainda a sua reflexão em diversos textos em torno da mudança de paradigma da formação superior universitária e a sua situação

[15] Moreira, Adriano (2003). *Sobre a Universidade*. Lisboa: Ed. CNAVES e Fundação Oriente.

em matéria de financiamento, autonomia, investigação, a sua relação com a economia de mercado, e a evolução da resposta governamental a esta mudança.

Veiga Simão (2003), na sua obra intitulada *Modernização do Ensino Superior – da Ruptura à Excelência*, elabora uma reflexão aprofundada e completa em torno dos modelos de decisão e organização internos das universidades, não alargando esta análise a todo o sistema de ensino superior conforme o título faria adivinhar. Perpetua-se, nesta utilização algo abusiva do conceito de ensino superior exclusivamente mencionando universidades, a ideia de que há diferenciação de estatuto entre os subsistemas de ensino.

A reflexão sobre o ensino superior tanto se tem feito através de discursos e textos institucionais, de discursos de responsáveis por instituições, como também por críticos que estão de certa forma associados ou integrados no sistema, mas que produzem reflexões em nome próprio.

Em termos institucionais, em 2007 surge uma obra que reúne as contribuições de diversos especialistas em torno das políticas de ensino superior. Sob a alçada do Conselho Nacional de Educação, quatro grandes temas são debatidos em seminários com o mesmo nome: um primeiro sobre o estatuto legal das instituições de ensino superior, com indicação das tendências referentes à autonomia institucional e à forma como as instituições são governadas, numa altura em que se aponta para um Estado mais supervisor de instituições mais autónomas, bem como com uma análise das reformas e do processo de autonomia das instituições; um segundo, com um olhar em torno dos recursos humanos e materiais das instituições, onde estiveram em debate as questões de financiamento, de necessidades e recursos; um terceiro, atento ao acesso e equidade no ensino superior, reflectindo sobre as diferenças de classe social no acesso, frequência e sucesso no ensino superior; e um último, a incidir sobre a qualidade e acreditação no ensino superior, na descrição histórica do processo e na referência a vários modelos existentes. Em agenda, estariam ainda dois outros seminários, um dedicado a uma reflexão prospectiva face ao Processo de Bolonha e outro sobre as questões relativas à diversidade da rede (universitária e politécnica).

Das conclusões do Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação surgem propostas com objectivos muito precisos, conforme são indicados pelo Secretário-

-Geral do Conselho Nacional de Educação na sua introdução à obra supra referida: «a necessidade de se fomentar e melhorar a procura do ensino superior, de forma a que tenham acesso às instituições universitárias e politécnicas mais jovens, melhor preparados e melhor orientados; (…) melhorar a qualidade do ensino superior e da investigação científica e tecnológica, evoluindo para um novo ordenamento institucional; aprofundar a abertura das universidades e politécnicos às empresas e das empresas às universidades e politécnicos (…); aprofundar, esclarecer e potenciar a existência do sistema binário, universitário e politécnico.» (CNE, 2007: 12-13). Parte dessas necessidades manifestadas podem ser igualmente encontradas no Relatório de avaliação da OCDE sobre o sistema educativo português. Para além de sugerir uma racionalização da rede de oferta educativa, apontam também para uma clara distinção entre a missão das universidades e a dos politécnicos. A existência de cursos com pouca ou nenhuma procura, de cursos com falta de clareza de definição e/ou de objectivos, de unidades orgânicas com problemas financeiros ou outras debilidades estruturais são alguns dos problemas identificados pela OCDE. Sobre os subsistemas de ensino superior, «a OCDE propõe uma separação clara entre os sub-sistemas universitário e politécnico, afastando as universidades das formações vocacionais e dando ao politécnico o monopólio dos CETs»[16] (Amaral, in Amaral & Miguéns, 2008: 21).

Peter Maassen (in Amaral & Miguéns, 2008: 71) começa a sua exposição no seminário sobre o Estatuto Legal das Instituições de Ensino Superior organizado pelo Conselho Nacional de Educação, afirmando que o ensino superior europeu, e em especial a tradicional universidade de investigação (*research university*), parece estar actualmente num estado de confusão e procura institucional. Esta falta de definição prende-se com o facto de a relação entre o ensino superior e a sociedade ser hoje em dia diferente, e prende-se tanto mais com os processos de mudança que envolvem as instituições de ensino superior, que passam tanto por reformas de governância e de organização do sector público na dimensão nacional como por esforços de integração europeia no plano supranacional. É permanente a procura de definição do que é o

[16] Os CETs são Cursos de Especialização Tecnológica, enquanto formação pós-secundária não superior que visa conferir qualificação do nível 5 (designação da Direcção Geral do Ensino Superior).

ensino superior e o que são as instituições de ensino superior (IES). Maassen adverte, no entanto, sobre a sua opção em usar o termo IES (HEI – *higher education institution* na versão original) tanto para se referir à tradicional universidade de investigação europeia como a outros tipos de instituições de ensino superior, ao invés de centralizar as referências no modelo clássico de ensino superior. Há, de acordo com Maassen, uma *heterogeneidade de IES individuais*. A heterogeneidade tanto resulta dos recursos estruturais dos sistemas de ensino superior nacionais, como sejam público vs. privado, e as instituições doutorais e não-doutorais, como também das diferenças disciplinares e de campos de acção mistos.

Para Maassen, as políticas de reforma do ensino superior são, numa considerável extensão, baseadas num sistema de crenças e num conjunto de compromissos onde as assunções principais são problemáticas e não verificadas por uma investigação empírica teoricamente orientada. Espera-se que a reflexão que aqui se elabora permita dar maior sustento, suporte empírico e reflexão teórica ao que são ou ao que poderão ser as futuras decisões e acções em torno do ensino superior português, e do ensino politécnico em concreto.

Não tendo sido o mote de desenvolvimento deste projecto de investigação, mas coincidindo temporalmente com ele, a 25 de Março de 2005 surge no Diário de Notícias um artigo de opinião do Professor Armando Vieira, do Instituto Politécnico do Porto, intitulado *Ensino Superior Politécnico: uma crise de identidade*. Constitui-se como um ponto de partida interessante para (des)construir a identidade do ensino politécnico.

Como o título do artigo indica, nele se afirma que o ensino politécnico atravessa uma crise de identidade, ou seja, uma crise estrutural com causas diversas e que se manifesta de várias formas. Em parte herdeiros dos Institutos Industriais e dos Institutos Comerciais, que detinham algum prestígio e que tiveram um papel muito importante na formação de mão-de-obra qualificada, nos anos 1980 os Institutos Politécnicos "explodiram" em número e dimensão, tendo mesmo algumas escolas sido criadas «num ritmo muitas vezes mais ditado por um regionalismo folclórico que pela qualidade científica, a capacidade tecnológica ou as necessidades do mercado de

trabalho» (Vieira, 2005). Na análise diacrónica que faz sobre o percurso do politécnico, Armando Vieira afirma: «porém, passada a euforia inicial, os politécnicos cedo se viram vítimas de uma concorrência feroz das universidades com uma liberdade de acção muito condicionada pelos poderosos lobbies destas últimas». Faltando, no seu entender, uma estratégia coerente de modelo de ensino alternativo, denota-se que «a aposta numa abordagem do ensino mais pragmática com uma forte base laboratorial e experimental nunca foi clara, nem foi capaz de fazer uma oferta de cursos especializados para certos nichos de mercado», a que se acrescenta ainda a falta de internacionalização e de investigação científica.

O autor designa por "estigma de Escola Secundária Superior" o complexo que diz ter o ensino politécnico, na existência da crise de identidade que refere acima. Esse estigma é «caracterizado por um *modus operandi* quase decalcado de uma escola secundária, onde as tarefas dos docentes se resumem a ensinar e corrigir exames, e a dos alunos a passar nesses exames». Sem querer pôr em causa a sua linha de pensamento (e reportá-la ao momento pré-Bolonha), presume-se que o que quer transmitir, pelo recurso ao conceito de estigma e não de síndroma, é que concebe esta posição do ensino politécnico como sendo construída pelo exterior. Critica igualmente no ensino politécnico o corporativismo que se manifesta, por exemplo, em matéria de recrutamento de pessoal docente. E, sobretudo, com este artigo de opinião, pretende agitar consciências e alertar para uma necessidade de alteração do paradigma e do modo de acção do subsistema de ensino.

João Vasconcelos Costa, médico de formação e docente de profissão, tem dedicado parte da sua reflexão ao ensino superior. Surge destacado aqui, não pelo seu trabalho de investigação ou pela actividade de docência, mas antes pela sua crítica e reflexão sobre o ensino superior, enquanto crítico. A sua reflexão é muito em torno da universidade, meio que diz conhecer com justa causa, mas procurou-se encontrar e destacar sobretudo as referências que faz ao ensino politécnico.

Na sua obra *A universidade no seu labirinto* (2001), que reúne um conjunto de crónicas escritas por si, interroga-se se os universitários conhecem o politécnico. Na sequência de um "clima de divórcio" que diz que na altura (início da década passada)

existia entre universidades e politécnicos, afirma que «a maioria dos universitários desconhece o politécnico e descura a sua importância, quando não tem uma visão superior e elitista»[17]. Em seu entender, «o ensino politécnico nasce principalmente de uma atitude federativa de existências avulsas, mais do que de uma opção lógica e coerente», pela necessidade de dar resposta à explosão de procura de ensino superior e da qual resultaram novos desafios para o ensino superior. Além da falta de clareza na lei, quanto à distinção entre os dois subsistemas, que Vasconcelos Costa designa por «jogo de palavras», afirma que a distinção entre ambos se fez por «truncagem», primeiro sobre o 1º ciclo, na distinção entre bacharelatos e licenciaturas, e depois no 2º e 3º ciclo, ficando este último em exclusivo para as universidades. Na sua reflexão, fala ainda da ligação do politécnico ao tecido empresarial e local, e da presença deste (ou não) na governação e na definição do politécnico.

A sua reflexão em torno do subsistema estende-se, como não podia deixar de ser, à comparação com outros países europeus, onde «ao contrário de Portugal (…) os dois subsistemas têm igual dignidade, os seus cursos têm sensivelmente a mesma duração e o valor social dos cursos não universitários é elevado». Reflecte sobre o que apelida de uma "nova visão estratégica para a universidade" e enuncia questões que merecem especial atenção, entre as quais a necessidade de os dois subsistemas serem articulados, com benefícios para ambos e sem serem dois subsistemas estanques.

Tomando a diversidade como positiva – pelo aumento do leque de possibilidades de escolha, pelo aumento da competitividade, pelo ajuste rápido às exigências do mercado de trabalho, pela busca de padrões de excelência, entre outros – Vasconcelos Costa refere que ela apenas existe em termos institucionais, faltando «diversidade cultural, programática e de missão». A "colagem" ao modelo universitário, o mimetismo que tem traduzido a actuação do politécnico, do seu ponto de vista, pauta-se por uma falta de «visão própria da tipologia e metodologia dos seus cursos, da composição e formação do seu pessoal docente (que deve ser diferente mas não menos exigente do que a das universidades), dos modelos organizativos e da governação, da natureza da sua investigação científica» e de «auto-estima» que o

[17] In http://jvcosta.net/artigos/politecnico.html acedido em Fevereiro 28, 2011.

levem (ao politécnico) a construir uma identidade própria. Esta é justamente uma das questões que se quer debater neste trabalho.

Trabalho prático e específico, com adaptação rápida a tarefas concretas, no politécnico, e concepção, organização e gestão no universitário, deveriam ser a diferença entre ambos mas baseada em equidade, sugere Vasconcelos Costa. Bolonha nivelou a oferta ao nível do 1º ciclo e eliminou, assim, a "truncagem", mas aguarda-se que essa equidade se possa estender aos níveis superiores, através por exemplo de um «mestrado técnico e o doutoramento técnico [que] teriam que ter o mesmo grau de exigência de qualidade intelectual e de esforço de aprendizagem dos seus equivalentes universitários, com a diferença de o trabalho de "tese" ser essencialmente de natureza profissional e prática, em vez de investigação académica».

Sobre a valorização social de que o politécnico carece, afirma o autor que «deve ser um componente do nosso sistema de ensino superior com muito maior reconhecimento de importância e dignidade do que tem tido. Mas isto não se decreta. Deixe-se à opinião pública e ao mercado de emprego a valorização das instituições de ensino».

Por último, nesse artigo de opinião acima mencionado, faz a ressalva para a diferença entre tipo de ensino e instituições de ensino, adiantando que vê como pacífica a coexistência de ambos numa mesma instituição, enquanto factor de enriquecimento na diversidade e complementaridade de perspectivas formativas.

Vasconcelos Costa sai, por mais do que uma vez, em defesa do politécnico: «é preciso que os universitários entendam que a relação entre universidades e politécnicos não é uma relação de superioridade e inferioridade mas sim uma relação de diversidade e diferença de natureza, mas com igual dignidade»[18]. Para além de defender a paridade na oferta de graus superiores de formação, lança mais uma "acha para a fogueira" ao abordar o delicado e hegemónico tema da investigação: «ao contrário de muitos universitários, penso que o politécnico também tem vocação para a investigação, embora, pela sua missão e natureza, uma investigação principalmente

[18] In http://jvcosta.net/artigos/politecnico_bolonha.html acedido em Fevereiro 28, 2011.

de tipo aplicado ou de desenvolvimento tecnológico e muito em relação com empresas ou serviços regionais».

O autor questiona de forma crítica a (existência de) identidade do politécnico ao afirmar ainda que «o politécnico tem uma tentação forte de imitação das universidades. Por esta via, nunca o politécnico se afirma, porque não tem os meios para competir com a universidade no terreno dela. O que o ensino politécnico precisa é de afirmar a sua missão e personalidade próprias e de construir uma base específica de credibilidade que lhe dê o prestígio que deve merecer»[19].

Finalmente, ao analisar a universidade portuguesa – que entende ter uma «cultura amputada» (2001: 41) por estar muito mais centrada no ensino do que apresentar uma cultura científica – compara-a com outras universidades estrangeiras e encontra grandes diferenças: há nas outras uma valorização da investigação, a defesa do primado da qualidade, o sentido de disciplina e auto-crítica, a aceitação de poder exterior à comunidade académica, e um forte sentido de identidade institucional. Há, contudo, aspectos negativos que também identifica e que não gostaria de ver na universidade portuguesa: fala-se em concreto do excesso de espírito competitivo e de falta de solidariedade, segundo palavras suas.

As perspectivas críticas, analíticas e de investigação encontradas até este momento acabam por justificar o ponto seguinte, onde se questiona justamente o conceito de ensino superior.

I.3. O conceito de ensino superior e a sua apropriação pelo(s) subsistema(s)

O que é o ensino superior? Como e porque se diferencia? De que forma surge ele abordado em diversos textos, que procuram retratá-lo e reflectir sobre ele? Estas são algumas das questões que se poderiam colocar depois da viagem (não exaustiva, reconhece-se) que se realizou nos pontos precedentes.

[19] In http://jvcosta.net/artigos/politecnico.html acedido em Fevereiro 28, 2011.

O sentido de missão da instituição de ensino superior poderá ser o factor diferenciador das abordagens que se constroem em torno do ensino superior. Barnett (citado por Alves, M., 2005) desenvolve uma reflexão que aponta para a existência tanto de abordagens (instrumentalistas) que assumem a existência de uma determinada função do ensino superior face à sociedade, como para as que (liberais) incidem sobre a existência de um valor *per si* no ensino superior. E a questão que se coloca a partir daqui é clássica: o saber e o saber fazer, o conhecimento e a aplicação, a teoria e a prática, como cabem estes pares dialécticos no conceito de ensino (ou educação, como alguns autores preferem referir) superior?

Cruzando dois vectores de análise, um que coloca em pólos opostos o ensino e a investigação, e outro que diferencia o lado académico e o lado societal das IES, podemos em cada um dos quadrantes daí decorrentes projectar vários objectivos ou missões. Esta questão coloca-se sobretudo porque, segundo Goddard (2009), se perdeu visão sobre os propósitos de base sobre os quais as universidades foram criadas e se ergueram durante séculos. Essa visão, que poderá ser ainda mais questionada com a entrada em cena de instituições de ensino superior diferentes, poderá ser enquadrada no seguinte esquema:

Fonte: Goddard (2009: 10).

Em função do foco da instituição, da sua história, da sua antiguidade, da sua estratégia, a incidência de actividade poderá ser maior num ou noutro quadrante, resultando daí diferentes modos de acção.

Magalhães questiona o sentido da expressão "ensino superior" e sobre o que ela significa hoje, comparativamente com o que representava em tempos: «as transformações a que nos temos vindo a referir enfatizam o facto de que o conceito moderno de ensino superior se está a desvanecer no actual contexto social e cultural» (2004: 147) ao ponto de "educação" e "superior" poderem corresponder hoje a situações bastante distintas das que existiam antes da modernidade. Essas transformações podem ser enumeradas nos seguintes termos: perda da centralidade do Estado-Nação; aceleração dos processos de produção, distribuição e consumo; e exaustão das narrativas modernas e a emergência de novas (Magalhães, 2004).

Impõe-se procurar perceber o porquê do surgimento desta distinção entre ensino universitário e ensino politécnico, que vai muito para além do plano normativo. A causa primeira surge com a extinção dos cursos de ensino técnico (de nível médio) e a necessidade de encontrar alternativas para os públicos a eles afectos. Simultaneamente assistia-se, então, a uma diminuição da oferta e um aumento progressivo da procura. Segundo Jorge Arroteia, isso «levou a que a população estudantil fosse orientada apenas para o ensino superior, levando ao alargamento brusco da rede, dos seus quadros e instalações. Por outro lado, a abertura do sistema de ensino que se verificou nos anos seguintes à revolução de Abril e a falta de alternativas, condignas, ao prosseguimento dos estudos pós-secundários, nomeadamente no ensino médio devido à sua extinção, agravou ainda mais a procura social do ensino universitário e politécnico» (Arroteia, 1996: 11). Uma vez que se verificava, por um lado, uma desproporção entre o número de matriculados em licenciaturas e aqueles que frequentavam o ensino não-universitário, e por outro lado, um elevado grau de selectividade social e disparidades regionais, a diversificação do ensino superior passou pela constituição do ensino politécnico como alternativa ao ensino universitário, opção esta que terá tido um cariz político, segundo Braga da Cruz (1995).

Braga da Cruz (1995) enumera diferentes causas da profunda transformação ocorrida no ensino superior desde a década de 1960 em Portugal: os cursos expandiram-se de modo significativo, deixando de se concentrar em domínios específicos e aumentando o leque de múltiplas áreas de conhecimento, que se estendem por todo o território nacional; para além da criação de novos cursos e estabelecimentos, acresce no quadro do ensino superior estabelecimentos que estavam fora dele, como é o caso do antigo ensino médio; aos dois aspectos acima referidos, junta-se o processo de diferenciação do ensino superior, com a materialização de dois segmentos – o universitário e o politécnico; a oferta de ensino superior não directamente dependente do Estado (a oferta privada), que contribui igualmente para as transformações ocorridas, é, em parte, gerada pela existência de uma fracção de procura manifestada que não chega a ser servida.

No desenho da expansão da procura de ensino em Portugal (Grácio, 1997), os principais momentos de inflexão da procura de ensino terão causas demográficas, causas económicas e causas estruturais, estas últimas referentes à própria implantação da rede escolar, ao aumento do número de professores e da capacidade de acolhimento das escolas, e ao prolongamento da escolaridade mínima obrigatória. Por outro lado, relacionando as esferas económica, social e escolar, outros factores há na procura de ensino: a deformação da estrutura socioprofissional, a interacção entre aproveitamento escolar e origem social, a auto-sustentação do crescimento da procura, ou ainda o valor simbólico da educação escolar e o seu efeito em termos de oferta.

Há, no entanto, autores que destacam o lado negativo ou menos conseguido da expansão do ensino superior, surgida por pressão e por imposição política, e que deixaria de forma crescente o próprio ensino superior com um problema grave em mãos: o da qualidade. «O panorama do ensino superior não era animador, face a (…) uma rede de instituições e cursos sem qualquer nexo, um número elevado de cursos com pouca ou nenhuma procura, diversas instituições em séria crise financeira, baixa equidade do sistema de acesso (…), desadequação entre oferta e procura e entre aquela e as necessidades do mercado de trabalho» (Amaral in Amaral & Miguéns, 2008: 17).

Na sua leitura sobre o ensino superior, Amaral frequentemente faz referência ao modelo de Humboldt. No entanto, da leitura que aqui se faz, ao descrevê-lo e ao referenciá-lo, reforça a ideia que se quer realçar neste ponto: a de que apenas a universidade é tida como *o* ensino superior e a de que este é pensado em função daquela. Cita-se, para exemplificar: «o modelo humboldtiano-newmaniano baseia-se na assunção de que quanto mais independentes as universidades forem dos interesses materiais e económicos, sociais e políticos (…) melhor a sua missão (a procura do conhecimento como um fim em si mesmo, a sua preservação e a sua difusão) será cumprida, cabendo ao Estado preservar a independência da universidade para proteger os seus próprios interesses e a cultura nacionais» (Amaral in Amaral & Miguéns, 2008: 24). Ainda que possa estar menos correcta, esta é a ideia com que se fica ao serem abordadas as questões do ensino superior, centrando-se apenas na perspectiva da universidade.

Magalhães alerta sobre os cuidados a ter com o uso de determinados termos ou conceitos, sobretudo na comparação em termos internacionais, na medida em que há «designações, tais como "universidade", [que] não possuem nem o mesmo significado nem o mesmo peso quando consideradas numa perspectiva comparativa entre os diversos sistemas de ensino superior dos diferentes países» (2004: 75). Do que foi possível observar na literatura e em outras fontes que se foi consultando, esta questão alarga-se ao próprio termo "ensino superior", quando se quer fazer referência exclusivamente à universidade, acontecendo também o inverso.

Boaventura de Sousa Santos (1999) afirma que a escolarização universal e a massificação do ensino superior, ao invés de atenuar a dicotomia entre alta cultura e cultura de massas, deslocou-a para dentro da universidade, criando universidade de elite e universidade de massas. Esta hierarquização, para além de se verificar entre universidades, seria igualmente estendida à comparação entre elas e outras instituições de ensino superior. Em jeito de curiosidade, e porque se fala de ensino superior e da apropriação feita em torno deste conceito em diferentes incursões teóricas realizadas por diferentes autores, regista-se a forma como a palavra "politécnico" parece ser evitada em alguns textos, nomeadamente no de Boaventura

de Sousa Santos: no capítulo «Da ideia de universidade à Universidade de ideias» da sua obra *Pela mão de Alice* (1999), falar de universidade é obrigatoriamente falar de ensino superior; contudo a palavra "politécnico" nunca é mencionada, falando-se antes em «não universitário» ou em «outras instituições», numa altura em que, como se verá mais adiante, já era inegável a presença deste tipo de ensino.

Também Grácio (1998) refere que a implementação do ensino politécnico foi, em grande parte, um modo de tentar gerir o crescimento do ensino superior, face ao crescimento demasiado rápido da procura. Os diferentes determinantes de candidatura[20] e frequência a determinados cursos, por subsistema de ensino, estão bem patentes nas palavras de Diana Amado Tavares: «quando se comparam os alunos das universidades com os alunos dos politécnicos, a vocação permanece como o factor mais importante, embora em maior grau para os alunos das universidades. Pelo contrário, os alunos dos politécnicos valorizam mais do que os seus colegas das universidades o factor de empregabilidade» (2008: 309).

Ao longo dos anos 1980 e 1990, o ensino politécnico viria colmatar a escassa democratização e a falta de diversificação do ensino superior existente até então. Procurando corresponder a orientações convergentes na intenção de progresso social (Simão, 2000), o ensino politécnico permitiria, numa lógica de democratização, o reforço de condições de igualdade de acesso ao ensino superior, atenuando a clivagem regional que existia. Com a democratização do acesso, e consequente diversificação social de públicos envolventes, a natureza da formação politécnica permitiria, também, a adequação das matérias e das práticas a diferentes grupos sociais, já que assumia agora uma intenção mais prática e profissionalizante.

Nota-se, em determinado momento, uma certa tensão entre o uso do conceito *massificação* e o de *democratização*. Frequentemente, este último é mobilizado, até como forma de marcar politicamente uma transição na sociedade portuguesa. Contudo, e as palavras de Teixeira apontam nesse sentido, «persistem desigualdades

[20] Da lista de determinantes, de acordo com o estudo realizado pela autora, constam os seguintes: perspectiva de emprego, vocação, carácter inovador, ênfase teórica, ênfase prática, nota de admissão, eficiência pedagógica, qualidade da vida académica e selectividade de entrada.

no que concerne a igualdade de oportunidades que levam a questionar a aplicabilidade do termo democratização do ensino superior» (2008: 164). Em quarenta anos, é extremamente significativo o acréscimo de escolarização e, por inerência, o decréscimo de analfabetismo. Mais pessoas passam a aceder ao ensino, e mais passam a ter oportunidade de continuar os estudos frequentando formação superior. Nota-se, no entanto, uma clara diferença no recrutamento: o universitário apresenta uma predominância maior de alunos oriundos de famílias com capital escolar mais elevado; por seu lado, o ensino politécnico e o ensino privado caracterizam-se por um recrutamento mais eficaz junto de famílias com níveis de escolaridade mais baixos e que conseguem, pelo sucesso escolar dos filhos e pelo aumento das oportunidades de frequência, aceder ao ensino superior. Não podemos desligar isto do factor regional; além disso, é sabido que o nível de vida em Lisboa e no Porto é superior ao resto do país.

Stadtman (citado por Brites *et al*, 2008) fala da diversidade como uma maneira de enriquecer a escolha dos estudantes, de democratizar o acesso, de atender melhor às necessidades individuais dos estudantes, e de permitir uma melhor definição da sua missão e das suas estratégias por parte das instituições de ensino superior. Ana Benavente (2001) alerta para o cuidado a ter, em matéria de ensino e educação, com o termo igualdade, por dele resultarem representações sociais diferentes. Nesse sentido, diz que é importante que se dissocie igualdade de uniformidade, uma vez que a igualdade se constrói antes a partir da diversidade de respostas. E essa igualdade pela diversidade não poderia ser mais clara no caso do ensino superior, quando se institucionalizou o ensino politécnico e essa institucionalização teve resposta (em termos de procura) social, como mais à frente se verá.

Não há critérios de distinção social à partida: é a nota de candidatura que apura os eleitos e todos teriam igual oportunidade de acesso. No entanto, os níveis de sucesso escolar não são iguais entre os estratos sociais: as classificações mais elevadas, reflexo de um assumir em pleno o ofício de aluno, encontram-se mais frequentemente em estudantes oriundos de classes sociais mais elevadas e mais ausentes nas classes sociais mais baixas, enquanto as desistências, as reprovações e as classificações mais

baixas tendem a estar mais sobre-representadas nestas últimas. Além do mais, tal como advertia Bourdieu, os critérios de escolha de cursos, estabelecimentos de ensino – e, directa ou indirectamente, subsistemas de ensino – são aprendidos e herdados em cada classe social, acabando o sistema de ensino (superior, neste caso) por reproduzir a estrutura social.

Diferenças de capital escolar serão paralelamente diferenças de disponibilidades e recursos financeiros. E é aí que o conceito de democratização pode ser posto em causa, se estiver também em causa a equidade: «quando estamos a pedir à sociedade que contribua de uma forma muito significativa para o financiamento do ensino superior, em grande medida corremos o risco de introduzir ou de perpetuar um mecanismo regressivo do ponto de vista económico e social» (Bourdieu & Passerron, 1981: 167) ao haver famílias de parcos recursos a contribuírem para financiar a gratuitidade do ensino superior público e que beneficia os que têm níveis económicos e escolares mais elevados, e ao se verificar uma forte presença destas famílias no sistema privado. Essa mesma questão é realçada por Belmiro Cabrito quando, no FES2009 – Colóquio sobre o Financiamento do Ensino Superior, destaca algumas conclusões da sua investigação: «o grau de equidade da universidade portuguesa é bastante baixo, remetendo para uma universidade ainda de elites; em termos evolutivos, o elitismo da universidade portuguesa agravou-se no período em estudo; todavia, o recuo da participação dos indivíduos oriundos dos estratos sociais com menores rendimentos, deu-se em benefício dos estudantes oriundos de famílias com rendimentos médios». Não sendo claro o efeito de democratização no acesso ao ensino superior, o autor opta por falar em massificação desse mesmo acesso.

Uma outra linha de leitura dos números, e daquilo que representam quer em termos absolutos quer em termos relativos, acautela o uso do termo *massificação* pelo exagero que possa representar face aos valores reais, e substitui-o por *abertura* (Balsa, 2008). Não se quer enveredar por uma ou outra corrente. Elas não são o foco central desta análise. Seja democratização, massificação ou abertura, é inquestionável a mudança de rumo, de sentido, de lógica e de público no ensino superior em Portugal há muito e em concreto nas últimas duas décadas.

Trow (1973, referido por Magalhães, 2004: 74) fala em três modelos de ensino superior em função da percentagem de população da coorte de idade em consideração que o frequenta: quando se verifica uma frequência por parte de menos de 15% do total da população da coorte correspondente (18-24 anos), fala-se em sistema de *elite*; quando essa percentagem se situa entre os 15% e os 40%, designa-se como sistema de *massas*; e quando é superior a 40%, considera-se como sistema *universal*. De acordo com esta classificação, no caso português progressivamente o sistema de ensino foi caminhando para um sistema de massas: segundo dados do Eurostats (Eurydice, 2007b), em 2007 a percentagem de diplomados do ensino superior na coorte de idade 30-34 anos era de 20%, diminuindo gradualmente em cada grupo quinquenal de idades para chegar aos 7% na classe etária dos 55-64 anos (excepcionalmente apresentando este grupo dez idades). Tendo como referência a coorte dos 18-24 anos como idades tradicionais de frequência de formação superior, este aumento dos 7% na década de 1970 (que corresponderá à coorte dos 55-64 anos em 2007) para os 20% do início do terceiro milénio dá bem conta de como, na sequência da classificação de Trow, o sistema de ensino superior português deixa de ser de *elites* e passa a ser de *massas*, tendo sido na coorte de idade dos 35-39 anos (com frequência nos finais da década de 1990) que se atinge os 15% que permitem alcançar essa categoria classificatória. Os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) para 2010 apontam para 25% de pessoas entre 25 e 34 anos a deterem diploma superior.

Magalhães (2004) avisa sobre os cuidados a ter na aplicação desta classificação de Trow ao caso português, pois verifica-se haver uma clivagem significativa entre sector público e privado. Entre 1987 e 1991, o número de estudantes no sector público do ensino superior cresceu 40%, face a 250% no ensino superior privado. Face ao forte investimento das instituições de ensino superior privadas sobretudo em áreas de formação que não envolvam custos demasiado elevados, há autores que afirmam que «na maior parte dos casos pouco mais são do que escolas secundárias, sem um quadro de pessoal qualificado e permanente e sem quaisquer actividades ligadas à investigação» (Amaral, Magalhães e Teixeira, 1996: 5, citados por Magalhães, 2004: 75).

É no modo de funcionamento do sistema de ensino superior e na sua diferenciação que se pretende agora incidir. E essa diferenciação surge tanto pelo desenvolvimento do sector privado como na consolidação do sistema binário, pela concretização e sedimentação do ensino politécnico.

Em qualquer das situações, o que se pretende realçar é a progressiva diferença em alguns indicadores que apontam para a modernidade das sociedades: a generalização da escolaridade, a progressão nos valores relacionados com a formação superior, e com ela e através dela, a recomposição socioprofissional da sociedade. Conforme sintetizam Costa e Machado, «é sabido que padrões mais elevados de desenvolvimento vão de par com níveis de escolarização mais altos. A evolução do capital escolar de uma população torna-se assim indicador privilegiado para avaliar o sentido e o alcance dos processos de transformação social» (1998: 24).

No que se refere, em concreto, à realidade portuguesa, depois do impulso nos níveis de escolarização mais baixos, desde a instrução primária até ao ensino secundário, observam-se aumentos na proporção de pessoas que tiveram contacto com o ensino médio ou superior (diploma ou frequência): de 0,8% da população nacional em 1960 para 6% em 1991, segundo dados dos Recenseamentos Gerais da População e Estatísticas da Educação (referido em Costa & Machado, 1998: 25). Os valores iniciais mostram bem o atraso de Portugal em matéria de formação superior; contudo, os números sobre a população estudantil são elucidativos sobre o quanto cresceu o ensino superior desde a década de 1970: em 1960 representam 3,4% da população de 20-24 anos, na década de 1970 esse valor duplica e em 1981 é de 11%; em 1991 corresponde a 29%, apresentando sempre uma evolução ascendente. Tendo em conta que cada vez mais a população que frequenta o ensino superior é diversa nas suas características sociodemográficas – não só por meio do aumento de feminização, mas também pelo acesso por parte de diversos grupos etários –, o que dizem os dados sobre o peso do nível de escolaridade mais elevado completo face à população residente com mais de 15 anos é que ele sobe progressivamente de 6% em 1998 para 11% em 2009, aumento esse que é sobretudo notado a partir de 2003. Ainda em relação ao número de inscritos no ensino superior, ele ascende de 158.000 (números redondos) em 1990 para quase o dobro em 1995 (290.000) e superando os 400.000

em 2003. Para o ano de 2010, o total de inscritos no ensino superior em Portugal aponta para 384.000 estudantes[21].

Como afirma Braga da Cruz, sobre a evolução do ensino superior em Portugal, e mais concretamente sobre o subsistema de ensino politécnico, «o processo de crescimento foi um processo de diferenciação interna do campo do ensino superior, a partir da emergência do conceito de ensino superior de curta duração. O processo de classificação foi vivenciado dentro do ensino superior, nomeadamente pelas vias da passagem ao ensino universitário de estabelecimentos criados no ensino politécnico e da "questão" da concessão do grau de licenciatura no ensino politécnico» (Cruz, 1995: 210). A importância da atribuição de licenciaturas, e não apenas de bacharelatos, pelos estabelecimentos de ensino superior politécnico torna-se mais significativa se se atender ao seu valor no mercado de trabalho, isto é, ao facto de a licenciatura ser a habilitação que mais contribui para o esforço da qualificação dos quadros médios (e superiores), quando o bacharelato se tende a tornar um «corredor de passagem para a licenciatura» (Gago, 1994).

Importa assinalar que existiu e existe ainda, de facto, toda uma polémica em torno dos objectivos do ensino superior politécnico, e da concretização dos mesmos. Ana Maria Seixas fala em "sentimento de preconceito" face ao ensino politécnico, sendo ele próprio causador desse sentimento por existir «uma indefinição relativamente ao seu papel e uma dificuldade de afirmar a sua especificidade. Porém, penso que essa especificidade deverá ser salvaguardada porque é necessária e existe público para ela» (Seixas, 2003). Se se olhar para o potencial público frequentador do ensino superior, em concreto para as representações que constroem sobre a sua futura continuação de formação a um nível graduado, percebe-se que parte das diferenças já vêm de trás. O estudo de Cristina Gomes da Silva (1999) efectuado sobre as motivações de frequência de diferentes tipos de ensino e sobre as aspirações dos jovens acerca de uma formação superior, junto de uma população que frequentava o ensino secundário, conclui que o objectivo da maioria dos jovens (inquiridos) é

[21] Fonte: GPEARI/MCTES – DIMAS/RAIDES via www.pordata.pt.

frequentar o ensino superior universitário. O ensino superior politécnico surge com pouca expressão nas suas expectativas, facto que pode dever-se, segundo a autora, ao pouco conhecimento que têm sobre este tipo de ensino, e à associação comummente feita a um tipo de "ensino superior curto de segunda categoria".

Maria Teresa Leão, na sua obra dedicada ao ensino superior politécnico debatido enquanto formação alternativa (Leão, 2007), traça o caminho percorrido pelo ensino superior politécnico em Portugal entre 1973 e 2000, de onde destaca uma certa ausência de rumo vinda tanto das alternâncias nos cargos de responsabilidade referentes à educação superior como da falta de planificação política. Leão indaga também a relação entre os subsistemas de ensino e a sociedade: «ainda que nos tempos presentes o ensino universitário não possa descurar, no exercício da sua actividade formativa, as características do mercado de trabalho, partilhamos da convicção que é na forma como se processa essa articulação, entre os subsistemas de ensino e a sociedade, que os dois se distinguem com mais nitidez. Efectivamente, enquanto no politécnico essa relação se desenvolve com objectivos mais imediatistas, no universitário esta desenrola-se no domínio da prospectiva da vida e da sociedade» (2007: 73).

Perante o exposto, interroga-se sobre como se expressam em acções estas diferentes representações e interpretações sobre os dois subsistemas de ensino. E de que forma as alterações das políticas educativas em torno do ensino superior em geral e de cada um dos subsistemas em concreto, alterações essas vindas de mudanças políticas, económicas, sociais, acabam por produzir efeitos em termos de oferta e procura de formação superior?

Um aspecto fundamental refere-se à esfera das representações sociais sobre os sistemas de ensino superior. Neste ponto, a ausência de conhecimento sobre o ensino politécnico (o que é, que formação oferece, que oportunidades cria no mercado de trabalho, etc.) pode condicionar os movimentos de procura deste subsistema de ensino. Veiga Simão refere, a esse propósito, a ausência de definição de opinião sobre o ensino politécnico, por desconhecimento: «Não existe um estudo consistente de opinião que permita exprimir, com total garantia de fidelidade, o pensamento

dominante sobre o ensino politécnico, no nosso país. (…) E a primeira dessas ideias é a de um desconhecimento mais ou menos generalizado do que representa o ensino politécnico, uma vez que, no entendimento tradicional, o ensino superior confunde-se com o ensino universitário (…). Aliás, esse entendimento tende sempre a apreciar o ensino politécnico com base no referencial universitário» (Simão, 2000: 55). Sendo muitas vezes representado como um "ensino universitário de segunda classe", a imagem social que é criada em torno do politécnico «teve fortes reflexos na procura do ensino politécnico por parte dos candidatos ao concurso de acesso ao ensino superior, induzindo uma outra imagem de "ensino de segunda vocação". (…) O risco desta "imagem" será induzir para o ensino politécnico as sobras da dicotomia "ensino liceal versus ensino técnico", que se traduziram em formas de uma diferenciação social indesejável e largamente condicionante da assunção de uma lógica estruturante do sistema de ensino, globalmente considerado, orientada por critérios de razoabilidade vocacional e preocupações de igualdade de oportunidades» (Simão, 2000: 58-59).

Mesmo não ponderando condicionantes ou conjunturas sociais, económicas, políticas, geográficas, ou de áreas de estudo, entre outras, é notória a evolução quantitativa do ensino superior em Portugal, e mais concretamente do ensino superior politécnico. A institucionalização de uma duração igual para as formações dos dois subsistemas de ensino superior veio provocar alterações profundas na evolução do ensino em Portugal, quer ao nível da oferta, quer em termos de procura. Embora se tenha verificado essa alteração de tendências (que não se consegue aqui justificar apenas com uma mudança dos comportamentos sociais face ao politécnico), pensa-se que ela deve ser destacada. Ou seja, tendo em conta os indicadores aqui analisados, percebe-se que «ensino superior» não é, e cada vez menos o parece ser, restringido e consubstanciado apenas no conceito de «universidade».

Em Outubro de 2009, por exemplo, a conferência FES2009 em torno do tema «O financiamento do Ensino Superior: a crise actual e perspectivas de futuro», para além de não incluir no seu painel de comentadores qualquer representante do ensino politécnico, nas temáticas abordadas ao longo do primeiro dia de trabalhos (na óptica das instituições) raramente foi referida a binariedade do ensino superior e, portanto, a

existência do ensino politécnico. No fundo, um programa cuja proposta era a da análise e debate em torno do tema do financiamento do ensino superior acaba por se centrar quase exclusivamente na universidade e no ensino público. Mesmo os modelos de financiamento propostos envolviam duas vertentes – investigação e pós--graduações oferecidas – como factores de ponderação para o financiamento quando, é sabido, são dois vértices negados ou condicionados a instituições de natureza politécnica. E a pergunta surge: a instituição Universidade, através destas iniciativas, chama cada vez mais para si a formação superior? Será reacção às três últimas décadas, caracterizadas por profunda presença do sector politécnico e do sector privado? Há, em concreto neste exemplo, uma generalização abusiva do conceito "ensino superior" ou, olhando para as perspectivas de futuro programadas para serem discutidas no evento científico em causa, há como que um "prenúncio de morte" do ensino politécnico, quando, perante os números (vide capítulo III mais adiante) cada vez menos se pode negar a sua presença no quadro de formação superior em Portugal? Ainda na sequência do tema "crise" que acompanha as preocupações deste final de primeira década do novo milénio: sabendo que a crise obriga a racionalidades, estará o ensino politécnico a ser instrumentalizado como parte da solução pela positiva, através de investimentos para a sua sustentação e crescimento, ou pela negativa, como que impedindo maiores concentrações de financiamento em torno da Universidade e, portanto, sendo visto como custo/despesa? Estas são questões que valerá a pena explorar.

Veiga Simão, justificando o seu modo de pensar e agir (sobretudo enquanto governante), suporta-se nas ideias de Orlando Ribeiro que, nas suas palavras, «foi um colaborador precioso no processo de decisão que conduziu à legislação e a medidas sobre expansão e diversificação do ensino superior em Portugal» (2008: 62). Citando Orlando Ribeiro, Veiga Simão realça o que, aos poucos, se vai sustentando como um novo conceito de Universidade: «A mais elementar prudência manda criar, a pouco e pouco, os ensinos solicitados pelos estudantes e para os quais haja professores qualificados e não improvisados. É necessário que as novas universidades e escolas superiores não fiquem amarradas às categorias científicas tradicionais e que, num

regime de maior liberdade de acção e organização dos institutos, venham a poder estruturar-se as faculdades doutro modo (…) Remato com uma reflexão e uma esperança: só as universidades novas poderão modificar as estruturas caducas e os vícios inveterados das universidades tradicionais» (2008: 61).

Boaventura de Sousa Santos (1989) evoca três dimensões que se constituem como desafios permanentes ao ensino superior. A primeira é a da hegemonia, perante as contradições com que o ensino superior se depara entre as funções tradicionais da universidade e as que foram sendo introduzidas ou acrescentadas ao longo do século XX, nomeadamente pela "pressão" de produção de padrões culturais médios e de conhecimentos mais aplicáveis e a serem utilizados por mão-de-obra qualificada. Dessas contradições resulta um conflito entre a produção de conhecimentos para a formação da elite e a produção de saberes médios e instrumentais que visavam a edificação de mão-de-obra qualificada. A dificuldade em desempenhar tão diferentes funções por parte da universidade fez com que o Estado e os agentes económicos procurassem fora dela a solução: a universidade deixa de ser a única instituição no ensino superior e deixa (formalmente) de ter a exclusividade da formação superior. Essa crise, a que Boaventura de Sousa Santos chama de "crise de hegemonia", e que se associa a uma "crise de exclusividade", poderá ser tanto mais evidente quanto menos definida estiver a missão da universidade e quanto mais a instituição concorrencial se evidenciar no panorama do ensino superior, reproduzindo lógicas e acções que eram exclusivas da universidade. Perante o que se propõe analisar adiante, antecipa-se uma maior evidência da instituição alternativa (o politécnico), que pode incrementar a crise de hegemonia da universidade, nos tempos correntes e eventualmente num futuro próximo.

O segundo desafio, em tudo ligado com o primeiro, refere-se à crise de legitimidade. A universidade não é mais a instituição consensual. Social e politicamente era exigido que a universidade se tornasse uma instituição democrática, promotora da igualdade de oportunidades de acesso, sobretudo por parte dos que até então não conseguiam a ela aceder por ser demasiado elitista – fala-se das classes populares. «Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se,

satisfazendo-a» (Santos, 1999: 183). Por outro lado, permanece a defesa da hierarquização dos saberes e a limitação no acesso aos saberes mais qualificados através de critérios e restrições.

A terceira crise mencionada por Boaventura de Sousa Santos é a crise institucional, que se evidencia tanto mais quanto a pressão social, política e económica de fazer da universidade uma "máquina" eficaz, produtiva e de responsabilidade social se manifesta e se opõe à ideia de uma universidade capaz de definir a sua própria missão. Na leitura deste conceituado sociólogo, além de não conseguir resolver as crises, a universidade ia gerindo-as procurando que elas não se agigantassem e colocassem em causa a própria instituição. A sua história, o seu significado social ao longo dos tempos, a sua memória e a memória colectiva em torno do mundo dos saberes não permitia que a universidade desaparecesse. Gerir pressões, incorporar lógicas exteriores e não desenhar um caminho a longo prazo são sinónimos de cedências por parte da universidade que, não a destruindo, foram-na desconstruindo.

«Estas tensões inscrevem-se elas mesmas numa trama de fundo que comanda, desde sempre, a expressão do "ensino superior", entre a sua concepção como "instituição" e a sua concepção como "organização", e que entram de acordo com uma geometria variável, nas diferentes concepções da "Universidade"» (Balsa, 2008: 250). A estas crises pertinentemente estruturadas e esmiuçadas por Boaventura de Sousa Santos, acrescenta-se uma interrogação maior e que pode, também ela, desenvolver-se conceptualmente numa crise: a da identidade, acoplada à da definição da missão.

Não se toma a Universidade como o objecto de análise. Muitos autores têm tido a preocupação de a ir procurando definir, e também assim ajudá-la a definir-se. Parece mais desafiante neste momento uma centralidade na instituição que terá motivado a montante ou a jusante uma maior interrogação em torno da própria Universidade, ou seja, o politécnico.

Poderá o ensino politécnico ser visto como uma resposta à crise da Universidade, tal como ela era descrita por Orlando Ribeiro?

I.4. Do ensino técnico ao ensino politécnico

As clássicas universidades de Lisboa e Porto começaram por ser Escolas Politécnicas. Antes de serem adicionadas às Universidades, então criadas em 1911, o termo *politécnico* não teria certamente o mesmo significado etimológico e sobretudo social que ganhou seis ou mais décadas depois: as Escolas Politécnicas pouco tinham a ver com o ensino politécnico como é entendido hoje.

Os Institutos Politécnicos começaram a surgir enquanto tal na década de 1970, tendo alguns deles origem nos Institutos Industriais e Institutos Comerciais, como acontece com o Instituto Superior de Engenharia de Lisboa e o Instituto Superior de Engenharia do Porto, datados do século XIX.

Foi a necessidade de haver profissionais com qualificações intermédias para a indústria, agricultura, comércio e outros serviços que despoletou o surgimento e crescimento desta formação. Pressões por parte de quem administrava estas novas instituições fariam com que este tipo de formação acabasse por ser reconhecido – estatutária mas não socialmente – como ensino superior, à semelhança do que acontecia com as universidades. Do lado das universidades, sentia-se o desconforto pela "paridade" atribuída. Bolonha voltou a marcar a similitude de formações, ao equivaler diplomas e ao aproximar o 1º do 2º ciclo de estudos superiores, fazendo com que alguns institutos politécnicos fossem na prática tomados como "universidades técnicas". Observe-se de forma um pouco mais detalhada este nascimento e desenvolvimento do ensino politécnico.

O ensino politécnico surgiu no ensino superior, na sequência de alterações estruturais ocorridas no sistema de ensino, e na sociedade em geral. Todo o percurso que foi traçado no que respeita ao(s) ensino(s) técnico(s) está documentado de forma exemplar na obra de Sérgio Grácio, *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910/1990*, que se considera indispensável para perceber a trajectória institucional desenhada após o período de análise do autor, ou seja, aquele que se definiu neste trabalho de investigação.

A interpretação das transformações no ensino médio não é alheia a uma leitura das alterações ocorridas no sistema político, na estrutura social, na economia e no mercado de trabalho. Os projectos políticos, os projectos das classes profissionais, os projectos das organizações e associações a elas relacionadas incidiriam sobre o desenho do ensino técnico e do ensino superior. A evolução do ensino técnico, em particular do ensino industrial, nos níveis médio e superior deveu-se muito à intervenção, sem par na história das instituições de ensino em Portugal, de grupos de engenheiros e engenheiros técnicos que se apresentavam, à data, com diferenciados «benefícios materiais e simbólicos ligados às posições sociais» (Grácio, 1998: 10). Para além dessa diferenciação, exteriorizavam-se lutas de interesses que existiam entre si, através de uma pressão específica sobre o ensino técnico. Sustentando essa diferença, criam-se legalmente as condições para que no ensino superior surja uma nova modalidade de ensino: o ensino superior curto. Com o intuito de dar resposta a uma cada vez maior frequência de ensino superior, o ensino superior curto surge como proposta nos finais da década de 1960, primeiro com Galvão Teles e depois com José Hermano Saraiva (Grácio, 1998: 191), sendo concretizado e definido com a política educativa de Veiga Simão.

Pode-se arriscar afirmar que a ambiguidade sempre acompanhou o ensino politécnico: se actualmente a definição, ainda que formalmente estabelecida, não é clara, ela poderá contudo ser consequência de uma frágil definição à partida. Os sentimentos que o ensino politécnico provocava (e talvez provoque) tinham (e talvez tenham) origem diversa: o seu processo de selecção de alunos mais tolerante (há quem o designe como mais democrático, há quem fale nele como menos rigoroso) e a sua escassa notabilidade histórica, associada a uma reduzida dimensão dos notáveis socialmente destacados e aí formados, de certa forma orientou o crivo social que lhe seria atribuído. Socialmente ele significa qualquer coisa, ou seja, muito pouco, e essa ausência de sentido poderá ser devida a uma ausência de precisão na definição.

Perante a definição do ensino politécnico enquanto universitário ou não universitário, surgem duas facções antagónicas: uma primeira, apologista da separação dos dois tipos de ensino como garantia de competitividade; uma segunda, defensora da integração no universitário mas com uma hierarquia claramente definida. O ensino

médio é extinto. O ensino politécnico é assumido em termos políticos como uma nova formação superior, diferente da existente. Segundo Grácio (1998), ambas as decisões foram pacíficas. No entanto, já não o terão sido tanto em matéria de diplomas oferecidos, surgindo a hipótese de, havendo bacharelatos no ensino universitário, estes terem designação diferente no ensino politécnico. Engenheiros e engenheiros técnicos, os principais actores sociais "causadores" desta nova dinâmica no ensino superior, estão através desta configuração da formação mais próximos e mais rivais, como se subentende quando Grácio o identifica como «ensino rival».

Quer antes quer actualmente, pode-se entender a competitividade como o motor de sustentação do próprio ensino universitário. Consolidando essa diferenciação, o ensino politécnico deveria, então, «ser integrado numa "verdadeira e nova Universidade"» (Grácio, 1998: 192). Esta posição remete, contudo, para a ambivalência do conceito de Universidade: a lógica de definição de um tipo de ensino, que se entende como diferente do outro, é desde cedo sustentada na negação, a partir do momento em que, não sendo universitário, o ensino politécnico será a tal "verdadeira e nova Universidade".

Na descrição que aqui se desenha sobre o ensino politécnico, não se pode perder como referência a situação da universidade. Boaventura de Sousa Santos, sobre essa relação, afirma que «[a] (aparente?) perenidade de objectivos [das universidades em termos de investigação, ser um centro de cultura, e de ensino, mesmo que orientado para a formação integral] só foi abalada na década de sessenta perante as pressões e as transformações a que foi então sujeita» (1999: 164). Multiplicaram-se e diversificaram as funções das universidades, «por vezes contraditórias entre si» (1999: 164), em função da explosão da universidade, do crescimento enorme do número de efectivos que a atende e que a compõe, da expansão do ensino e da investigação a novas áreas científicas. Estas contradições, que terão obrigado as universidades a redefinir o seu rumo, têm sido devidamente controladas através de reformas específicas. Assim se têm gerido as tensões que as contradições criam, «recorrendo a (…) mecanismos de dispersão» (1999: 165). Essas contradições são sobretudo as que se referem à questão "alta cultura vs. conhecimentos úteis", "restrições de acesso vs.

democratização" e "autonomia de valores e objectivos vs. submissão a critérios de eficácia e produtividade".

Se até 1990 refere-se essencialmente o contexto nacional, o "Portugal do Estado Novo" e o "Portugal de Abril", o campo de actuação e de influência a partir desse momento passa a ser mais alargado espacialmente, e simultaneamente mais complexo. O "Portugal da Europa", com o efeito 'internacionalização, europeização e globalização', passa, em matéria de formação como em tantos outros aspectos da vida social, a apresentar-se estruturalmente diferente do que era até então.

Perante a narrativa histórica traçada por Grácio sobre o ensino técnico, e focando o cenário pós-1990, onde a reestruturação do ensino superior decorrente de directrizes como a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e o Tratado Bolonha, entre tantas outras, é inevitável questionar a relação ensino politécnico/ensino universitário no quadro de formação superior em Portugal.

I.5. Uma abordagem histórico-normativa do Ensino Superior Politécnico em Portugal

As primeiras alterações no ensino médio técnico terão ocorrido anos antes, em finais de 1968, com José Hermano Saraiva como Ministro da Educação, ainda que de forma não completa, ao não ser definido o nível de ensino a que corresponderia. O projecto político assente na expansão e diversificação do ensino, apresentado por Veiga Simão em 1971, no qual os institutos politécnicos integrariam o ensino superior juntamente com as universidades e outros estabelecimentos de ensino similar, constitui-se como um marco importante. Por razões de diversa ordem, nomeadamente políticas, esse projecto só viria a ser concretizado mais tarde. A Revolução de Abril daria ao país e à governação outras prioridades que não a da alteração da estrutura de ensino superior.

A perda de todas as formas de autoridade que as instituições de ensino superior (neste caso, as universidades) enfrentaram, juntamente com um aumento significativo da procura de acesso ao ensino superior e uma mudança drástica para uma política socialista motivou uma crise do ensino superior, com contornos revolucionários (Amaral & Magalhães, 2005: 118). Nos momentos a seguir à Revolução, na defesa de valores novos de inspiração socialista e promotores de uma maior igualdade, escolas de ensino médio foram promovidas ao nível de ensino superior, procurando reajustar o acesso à formação superior a níveis socialmente mais democráticos.

Do conjunto de bases programáticas para a reforma do ensino superior que constam do Decreto-Lei n.º 363/75, de 11 de Julho, pode ler-se que, face às mudanças na sociedade portuguesa a caminho do socialismo, é possível fazer aplicar também ao ensino superior os princípios da democracia, «fazendo participar nos centros de decisão os representantes do povo trabalhador». Os centros de decisão dos estabelecimentos de ensino superior só podem ficar abertos a esses representantes quando se «conseguir modificar sensivelmente a composição social da população universitária, [à época] substancialmente oriunda das classes privilegiadas». Estavam criadas as fundamentações para se "investir" na diferenciação do ensino superior português.

Falando do que Magalhães (2004) designa como "elitismo implícito do universitário", justificado a partir de diversos trabalhos científicos sobre a composição social dos públicos do ensino superior, não se pode ignorar o efeito área científica ou mesmo o efeito curso, uma vez que aos estratos superiores correspondem maioritariamente profissões resultantes de um nível de qualificação superior, tradicionalmente cursos universitários. A reprodução social no ensino universitário torna-se mais visível que aquela que poderia eventualmente ocorrer entre a população estudantil politécnica.

O ensino superior politécnico, sucedâneo do ensino superior de curta duração, foi apresentado de forma estruturada pela reforma Veiga Simão (com a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, e o Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto), tendo sido consagrado

em definitivo com a designação do "ensino superior de curta duração" para "ensino superior politécnico" a partir do Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, com "dignidade idêntica ao universitário" e com objectivos de formação superior específicos. Com a reforma do sistema, é feita uma tentativa de reformulação da estrutura do sistema educativo português. A ligação entre ensino politécnico e ensino universitário seria feita a partir de um reconhecimento do bacharelato como formação que, através da frequência de ciclos especiais, permitiria a continuação dos estudos nas universidades para obter o grau de licenciatura. Ao bacharelato corresponderiam estudos fundamentais, baseados essencialmente na experimentação e na aplicação. E, pelo seu carácter e inserção regional, competiria assegurar um ensino de duração mais reduzida, de índole prática e em articulação com as actividades produtivas.

Com os Decretos-Lei n.º 131/80, de 17 de Maio, e n.º 303/80, de 16 de Agosto, são introduzidas alterações ao Decreto-Lei n.º 513-L1/79, de 26 de Dezembro, no sentido de corrigir determinados aspectos relacionados com o regime de instalação para os estabelecimentos de ensino superior politécnico. Com a Lei n.º 29/80, de 28 de Julho, constitui-se a rede de ensino superior politécnico em Portugal, que integra 27 escolas em 15 distritos nacionais. Esta será, assim, uma rede fortemente regionalizada, importante para o desenvolvimento local destas regiões, através da formação de técnicos com uma preparação prática, e em áreas científicas e económicas específicas de cada região.

De acordo com Amaral *et al* (citado por Brites, Machado & Santiago, 2008), a mudança significativa no ensino superior, em função da institucionalização do ensino politécnico, estaria relacionada com a clarificação de objectivos específicos relacionados com as actividades económicas e o desenvolvimento regional. Essa era decorrente da ideia predominante de que: haveria benefícios sociais e económicos, perdidos por se ter à formação assegurada pelas universidades adicionado uma função de treino vocacional muito estreita; as universidades tradicionais tinham pouca (ou não tinham) orientação vocacional para programas especificamente orientados para nichos especializados do mercado de trabalho; o sistema binário promoveria diversidade, atendendo à escolha dos estudantes; e a rede construída entre a

educação superior e o desenvolvimento regional se constituiria como um elemento importante por forma a estabelecer um equilíbrio social mais concreto no país.

A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, i.e., a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, vem consagrar a existência do ensino politécnico no ensino superior português, sendo este o marco legislativo da construção binária do ensino superior. O ensino superior politécnico surgia, então, com o objectivo de (passa-se a transcrever do texto normativo) «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». Em contrapartida, «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 fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica».

Várias dimensões surgem a delinear a fronteira entre os dois subsistemas de ensino superior: os objectivos, a profundidade científica, as componentes teórica e prática, os domínios envolventes. A dicotomia concepção/exercício estaria na base da distinção mais nítida entre ambos os subsistemas de ensino superior, em que ao universitário estaria reservado a capacidade conceptual e ao politécnico a capacidade pragmática. Há ainda apelo a uma distinção com base na dimensão temporal, na estrutura dos programas curriculares e na afectação de cada subsistema à comunidade envolvente. Esta última, no entanto, acaba por ser transversal aos dois subsistemas de ensino, uma vez que tanto se verifica uma "regionalização" de algumas universidades mais periféricas como uma "centralização" de politécnicos mais "cosmopolitas".

Se através da integração do ensino politécnico no ensino superior se reduziam as distâncias entre os dois tipos de ensino, por outro lado, segundo Grácio (1998), aumentava a ambiguidade de determinação de ambos, sobretudo do ensino politécnico, que era definido a partir da utilização do binário "é/não é", ou seja, o politécnico "não era" aquilo que o universitário "era". Há quem fale em "deriva académica dos politécnicos" – um conceito de Burgess (Brites, Machado, Santiago & Taylor, 2008) –, e em "deriva politécnica das universidades", estas últimas com a criação de cursos de cariz mais técnico que estariam mais no âmbito não-universitário.

A "deriva académica dos politécnicos", situação comum a diversos países europeus (Brites, Machado, Santiago & Taylor, 2008), decorre de uma falta de estatuto académico sentida ao longo da sua história e de uma estratégia, comum a várias instituições de ensino politécnico, de orientar as suas actividades de forma a aproximá--las da imagem tradicional existente sobre a universidade. Daí a constante necessidade de especificar, clarificar, definir cada um dos subsistemas de ensino.

Os institutos politécnicos são definidos como instituições que «ministram "ensino superior de curta duração", de carácter "técnicoprofissional", predominantemente orientado para a resolução de "problemas concretos e de aplicação prática"», segundo a Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro, sobre o estatuto e a autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico.

Com o Decreto-Lei n.º 304/94, de 19 de Dezembro, surgem novos reajustes, conduzindo a uma alteração da rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico, ao serem criados novos institutos politécnicos e escolas superiores politécnicas, e extintos outros. Reforça-se, mais uma vez, o sentido da formação politécnica com o reconhecimento da sua especial aptidão para satisfazer as necessidades de formação científica, técnica e profissional.

A alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, introduzida pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, onde se estipula que o ensino superior politécnico passa a conferir os graus de bacharel e licenciado, veio colocar um novo desafio a universidades e politécnicos, ao nivelar as suas formações de base no que se refere aos diplomas a atribuir. A distinção dos dois subsistemas de ensino com base na duração das suas formações deixa, então, de ser válida. O objectivo da existência de licenciaturas no ensino politécnico não foi apenas o de fazer equivaler as metas temporais destes tipos de ensino, mas antes de, através da licenciatura, conferir outros objectivos ao ensino politécnico e, acima de tudo, aproximar este do ensino universitário. Razão pela qual também permaneciam, no ensino superior politécnico, alguns cursos enquanto bacharelatos, com objectivos próprios e que não se enquadrariam no âmbito de uma licenciatura.

Sobre a definição de um e outro subsistema de ensino, Veiga Simão é de opinião que «o equilíbrio nas concepções de universidade e de instituto politécnico irá

residir essencialmente no peso que a cada instituição será atribuído pelos seus programas estratégicos e na clarificação de objectivos fundamentais, como sejam: visão estratégica, dimensão cultural, internacionalização, impacto regional, investigação e desenvolvimento (I&D), inovação, especialização e interdisciplinaridade» (Simão, 2002: 68). Cabe a um e outro subsistema, cada vez mais, determinar com precisão os seus campos e modos de acção, para que a estrutura binária do sistema de ensino, em termos institucionais, faça sentido.

Com a Lei n.º 26/2000, de 23 de Agosto, assiste-se a um ligeiro retrocesso na relação universitário/politécnico, uma vez que este texto normativo distingue rigidamente as organizações do ensino universitário e do ensino politécnico, não prevendo a possibilidade de coexistência: o ensino universitário é ministrado em universidades e o ensino politécnico em institutos politécnicos ou em escolas não integradas. Acrescenta-se em texto que ambos os tipos de ensino devem estabelecer formas adequadas de articulação entre si. Contudo, na prática tal não acontece.

Sobre os diplomas legislativos mais recentes, há que destacar a Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, que no seu artigo 11º, enquanto segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, define orientações para ambos os ensinos superiores, onde «o ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica», enquanto o «ensino politécnico, orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais». Essa distinção volta a ser enfatizada no Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES; Lei n.º 62/2007).

A regulamentação do Processo de Bolonha no caso português concretiza-se actualmente nos Decretos-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março, n.º 74/2006, de 24 de Março, e n.º 88/2006, de 23 de Maio, que regulam o acesso dos maiores de 23 anos ao ensino superior, o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior e os cursos de especialização tecnológica (CET). A referência, por fim, ao Decreto-Lei n.º 114/2006, de 12 de Junho, como segunda prorrogação do regime de instalação regulado pelo Decreto-Lei n.º 24/94, de 27 de Janeiro, no âmbito do ensino superior politécnico.

Também no ensino superior específico que se constitui o ensino superior militar e policial assiste-se a uma organização binária, consolidada no período pós--Bolonha através do Decreto-Lei n.º 27/2010, de 31 de Março: «acolhe o princípio do sistema binário na organização do ensino superior público militar, assente na diferenciação de objectivos entre os subsistemas politécnico e universitário (…) o ensino universitário orienta-se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, enquanto o ensino politécnico se concentra especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, profissionalmente orientadas.»

Há dois anos, Marçal Grilo[22] afirmava que as instituições devem ser diferenciadas, tratadas de maneira diferente, acrescentando um exemplo: «a Universidade de Lisboa não pode ser tratada da mesma forma que o Instituto Politécnico de Bragança». Nesta sua declaração estão presentes dois vectores: o da natureza da instituição (universitária vs. politécnica) e o da centralidade da mesma (central vs. periférica), a que poderá ser acrescentado ainda um terceiro, referente à dimensão. Acrescenta, a propósito da questão dos financiamentos, que o *fundraising* deve ser uma matéria desenvolvida pelas universidades, mais do que pelos politécnicos, por esse fundo de recolha de financiamento ser sobretudo suportado pela investigação. Esta, sobretudo a pós-graduada, deverá manter-se por iniciativa universitária, cabendo ao politécnico apostar na formação de técnicos com uma base

[22] Comunicação na FES2009.

sólida de conhecimentos mas com um perfil profissional claramente definido. Há cerca de 8 anos, também Marçal Grilo (2003) afirmava que Portugal deve fazer um esforço para que o ensino politécnico absorva um cada vez maior número de estudantes, sobretudo porque esta será a «única forma de diminuir «a pressão» sobre o ensino universitário, permitindo que algumas destas instituições se transformem em 'research universities'». Assim, evitar-se-ia uma «espécie de deriva académica» que o ensino politécnico tem seguido, na sua opinião, quando deveria procurar consolidar-se como sistema «bem integrado e articulado com as necessidades de formação» necessárias ao «sistema económico e produtivo».

João Vasconcelos Costa, que na sua prática de docência passou pela experiência de dar em simultâneo aulas da mesma disciplina a cursos universitários e politécnicos, refere que se servia de uma 'cábula' obtida através do então presidente do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP), Professor Luís Soares: em matéria de actividade docente, o ensino universitário é sinónimo de «orientação para a investigação, modo de pensar científico, atitude pluridisciplinar, preparação para supervisão e gestão complexas, competências transversais a alto nível, relação secundária com a produção, polivalência, relevância dos docentes académicos, pós-graduação em ambiente de investigação» (2006: 59) enquanto o ensino politécnico significa orientação para a aplicação, modo de pensar prático, atitude monodisciplinar, preparação para supervisão e gestão simples, competências transversais equilibradas com o "know how", relação essencial com a produção, especialização, relevância dos docentes profissionais, pós-graduação em ambiente produtivo» (2006: 59). Ressalva, contudo, o facto de o público visado, neste caso os seus alunos, desconhecerem por completo esta diferenciação de características afectas a cada tipo de ensino. Acrescenta, nesse sentido, a necessidade de haver uma boa informação ao público e a toda a comunidade académica, acerca da natureza e importância do ensino politécnico, por parte do próprio ensino politécnico.

A grande diferença, de acordo com Amaral (2006), reside no facto de instituições de ensino universitário e de ensino politécnico terem modelos de governação e gestão distintos. Enquanto as universidades têm, por exemplo,

autonomia para definir o leque de oferta de formação superior, os institutos politécnicos estão na dependência da tutela, só podendo oferecer novos cursos após aprovação do Ministério da Ciência e Tecnologia e do Ensino Superior (MCTES). Estão no entanto em pé de igualdade no que toca às exigências do mercado de trabalho, reorganizando a sua oferta formativa em função disso.

A Lei nº 54/90, de 5 de Setembro, regulamenta em exclusivo a autonomia politécnica pública, sem consequências para a governação universitária pública.

A questão que se pode colocar, perante a igualdade de diplomas e a diferenciação dos subsistemas acaba por ser externa ao próprio sistema de ensino superior e refere-se à maneira como essa equivalência e essa diferenciação são sentidas por outros agentes sociais que estão fora do sistema, mas que o condicionam. Fala-se do público-alvo, da opinião pública, da sociedade. Isto porque, citando Balsa, «seria, sem dúvida, um abuso falar de um ensino superior homogéneo, embora nas representações dos estatutos sociais na sociedade portuguesa a atribuição dos títulos de "doutor" e de "engenheiro" tendam a produzir, na prática, um efeito de indiferenciação. O facto é que o sistema tem segmentações que foram programadas e regulamentadas – a diferença entre o ensino politécnico e o ensino universitário – e outras que o foram menos» (2008: 255-256).

A clareza do quadro normativo poderia ajudar a precisar melhor a missão de cada tipo de ensino. Parece, no entanto, conforme se teve oportunidade de observar anteriormente, que aconteceu um pouco no ensino superior português o que foi observado em outras realidades: «ao longo destes anos, a política mudou, mas não de maneira a trazer sempre clareza ou legitimidade para a contribuição dos *colleges* [no caso inglês]» (Bathemaker *et al*, 2007: 5).

I.6. Dualidade, binariedade, unidade ou diversidade

Diz o Dicionário Priberam da língua portuguesa[23] que *dualidade* corresponde ao «carácter ou propriedade do que é duplo» e que *dual* é sinónimo de «que é de dois».

Formalmente definido como binário, o ensino superior português, de acordo com a mesma fonte linguística, incluiria «relação que pode ligar duas grandezas», podendo também corresponder a um «conjunto de duas forças iguais, mas contrárias, que actuam no extremo de uma recta».

É frequente encontrar uma confusão na aplicação de ambos os conceitos. Essa confusão poderá decorrer do facto de formal e informalmente as partes integrantes terem significados sociais diferentes: se nos textos normativos se procura definir uma similitude, no sentido da homogeneização, na prática essa paridade desvanece-se pelo facto de representarem socialmente estatutos diferentes e diversos.

Também existe alguma confusão entre diversificação e diferenciação. Magalhães (2004) precisa-o: baseado na leitura de Goedegebuure e outros (1996, referido por Magalhães, 2004), associa a *diferenciação* ao processo de desenvolvimento onde diversas partes emergem funcionando de forma a manter um todo integrado, processo esse onde novas entidades emergem num dado sistema; e por *diversificação* entende o processo no qual entidades, num dado sistema, se tornam crescentemente diferentes.

Van Vught distingue bem os dois conceitos. Diferenciação é um processo no qual novas entidades emergem num sistema em que, na linha de pensamento de Smeler (citado por van Vught, 2007: 2), uma unidade social se altera para duas ou mais unidades sociais, sendo que cada uma destas será estruturalmente distinta da(s) outra(s) mas equivalente em termos sociais, podendo também incluir, acrescenta van Vught (2007), novas entidades, criadas de raiz.

[23] http://www.priberam.pt/dlpo/

Diversidade é um conceito que indica variedade de entidades dentro de um sistema (van Vught, 2007), referindo-se não a um processo (como acontece com a diferenciação), mas antes a uma situação estática.

Birnbaum (citado por van Vught, 2007) identifica sete categorias de diversidade, a maioria das quais relacionada com uma diversidade externa: 1) *diversidade sistémica*, baseada nas diferenças face ao tipo, dimensão e controlo institucionais; 2) *diversidade estrutural*, decorrente das diferenças em termos de origens históricas e normativas; 3) *diversidade programática*, relacionada com as diferenças de graus, áreas, missões e programas oferecidos pelas instituições; 4) *diversidade processual*, que envolve diferentes maneiras de ensino, investigação e serviços por parte das instituições; 5) *diversidade estatutária* (no original, *reputacional diversity*), baseada no estatuto e prestígio diferenciado das instituições; 6) *diversidade constituinte*, referente aos diferentes constituintes das instituições de ensino (faculdades, escolas, administração, etc.); e 7) *diversidade de valores*, relacionada com o meio social e a cultural.

Assume-se que a diversidade externa é um dos objectivos mais benéficos de um sistema de ensino superior: produz maiores níveis de satisfação das necessidades pessoais dos estudantes e dos mercados de trabalho, incrementa a mobilidade social, a eficácia, a flexibilidade, a inovação e a estabilidade. A dificuldade é a de saber qual a direcção que a diversidade deve tomar (van Vught, 2007).

Acrescenta ainda à discussão o conceito de *homogeneização* como o processo oposto a diversificação, no qual as entidades de um dado sistema se tornam crescentemente semelhantes. Fica a questão: qual dos processos tem ocorrido nas últimas décadas no ensino superior português, e no ensino politécnico?

António Magalhães, na sua obra *Identidade do ensino superior* (2004), reflecte sobre a(s) estrutura(s) dos sistemas de ensino superior. Aí pode-se ter contacto com algumas teorias existentes sobre esta matéria. Por exemplo, a de Teichler, que a partir da sua observação em torno do ensino superior nos últimos 30 anos, define quatro tipos de modelos de ensino superior – o modelo elitista, o modelo vertical, o modelo

unitário e o modelo da "educação recorrente" –, e, a partir destes quatro, dois mais extremos: o modelo diversificado (com uma multiplicidade de instituições, que se diferenciam nos seus objectivos principais e nos padrões académicos que preconizam) e o modelo integrado (Teichler, 1996, citado por Magalhães, 2004: 115). Scott (1995, citado por Magalhães, 2004) questiona a viabilidade desta perspectiva, apresentando uma alternativa, integrando uma variante dinâmica e evolutiva que considerava em falta:

- *sistemas dominados pela universidade*: todas as outras instituições são tidas como pertencentes ao sector secundário ou aos sectores técnicos;
- *sistemas duais*: as outras instituições são tidas como pós-secundárias, com ligação com o universitário, ainda que este tenha estatuto superior;
- *sistemas binários*: há dois subsistemas de ensino superior, tidos como pares, sendo um deles o das universidades tradicionais e o outro tendo instituições "alternativas";
- *sistemas unificados*: existe um sistema global de ensino superior que abarca os dois tipos de instituições referidos no modelo supra, ainda que com diferenças de estatuto e reputação;
- *sistemas estratificados*: sistema que inclui instituições de ensino superior com diferentes missões, sendo um sistema bastante diferenciado.

De acordo com os textos normativos, o sistema de ensino português é binário. Encontra-se organizado de forma a integrar dois subsistemas: o universitário e o politécnico. Essa binariedade chega a ser observada não apenas no ensino superior, mas numa mesma unidade de ensino, quando oferece simultaneamente formação universitária e formação politécnica.

Tendo evoluído formalmente para um sistema binário, surge a pergunta se, social e estatutariamente, é esse o modelo que existe. Frequentemente designado como dual, o recurso a este atributo surge por uma de duas razões possíveis: a ambiguidade semântica de "binário" e "dual", e a dualidade como ela é descrita por

Scott, ou seja, a existência de estatutos sociais diferentes. Há também a hipótese de ele ainda ser visto como "sistema dominado pelas universidades" se se considerar uma falta de reconhecimento, por parte da opinião pública, da existência do ensino politécnico como parte integrante do ensino superior. Ou seja, os estádios de evolução sugeridos por Scott, a que actualmente corresponderia o terceiro a caminhar para um quarto ou para um quinto, na prática, parecem não se ter feito sentir.

É possível que se possa entendê-lo futuramente como sistema estratificado, se se recordar as investidas numa estratificação (*ranking*) das instituições, resultante do sistema de avaliação da qualidade. Há também quem entenda que o futuro do ensino superior será um sistema unificado. Para já, não passam de especulações.

Magalhães adverte que «os modelos a que estamos a fazer referência são tipos ideais, porque, na realidade, não é possível encontrar sistemas unificados puros, binários puros, etc..» (2004: 118). Além disso, Scott (referido por Magalhães, 2004: 120 e s.) desconstrói a rigidez do modelo, apresentando quatro factores que podem interferir na evolução dos modelos: a organização do modelo de ensino secundário, a diferença entre o norte e o sul da Europa, tanto em termos de organização dos sistemas de ensino superior como das sociedades em si (acrescenta-se), o peso da investigação, e a orientação diferenciada do ensino (conhecimento, profissional ou da personalidade).

Magalhães refere ainda a estruturação das maneiras de organizar o ensino superior com Clark: o unitário ou de administração estatal unificada, um padrão unitário no controlo geral mas fragmentado em diversos sectores independentes, um padrão baseado em disposições livres e transformando-se em confederação, e um padrão baseado na escolha social ou no tipo de orientação pelo mercado (Clark, 1983, citado por Magalhães, 2004: 121).

Mais uma vez, Amaral (2000) reflecte sobre a estrutura dos sistemas e a sua relação com a diversidade: nos Estados Unidos, afirma, essa diversidade é «essencialmente institucional» (2000: 16), apresentando diferentes tipos de instituições; na Austrália, procurou-se promover a diversidade, o que é contraditório com a medida de unificação do sistema binário concretizada por meio de fusões entre as instituições; também o Reino Unido unificou o sistema binário. A procura de

diversidade, diz Amaral, foi levada a cabo de forma oposta na Finlândia: de um sistema unitário, fraccionou-se o ensino superior criando um sector não universitário. Considerando-se «o sistema universitário (…) demasiado clássico, conservador e inflexível» (2000: 17), na Áustria tentou-se diversificar através da existência de um sector não-universitário, de colégios de formação de professores, de serviço social e de paramédicos, que tinha no entanto problemas de atractividade. A diversidade tentou ser implementada na Itália e em Espanha, não em termos institucionais mas em termos formativos, através da criação de cursos de curta duração nas universidades.

Pensar a unidade ou a diversidade é pensar em toda a complexidade que envolve o sistema de ensino. Clark (citado por Amaral, 2000) fala em três vectores interligados que conduzem o aumento da complexidade dos sistemas de ensino superior: por um lado, o aumento da diversidade social dos estudantes (a que alguns autores chamam de «alargamento das bases de recrutamento social») com o alargamento das oportunidades de acesso; por outro lado, a maior potencialidade dos diplomas, no que toca às oportunidades de colocação no mercado de trabalho; e também o surgimento e crescimento de novas áreas do saber científico.

A binariedade caracteriza o sistema de ensino superior português na sua essência. Contudo, ele assume contornos de dualismo na sua existência. Fala-se de um sistema de ensino democratizador e elitista, moderno e tradicional, estagnado e dinâmico. Nele consegue-se perceber formação superior a dois ritmos, com dois estatutos sociais, com duas composições e recrutamentos sociais diferentes. «Portugal pode ser caracterizado como exibindo uma natureza dual, com altos níveis e baixos níveis de performance a coexistirem» (OCDE, 2006).

Em diversos textos, é frequente a referência ao sistema de ensino superior português (com a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) como sendo dual. Por exemplo, Veiga Simão (2003: 28) sintetiza a referida lei com referência ao conceito de dual, indicando que a LBSE «reafirma a dualidade do ensino superior compreendendo o ensino universitário e o ensino politécnico». Amaral (2007) associa à existência desse binómio universidade-politécnico a escassez de uma definição no que deverá ser a missão de cada instituição. Igualmente no sentido de definir de forma precisa o que é

o campo de acção de um e outro, «a OCDE propõe uma separação clara entre os sub-sistemas universitário e politécnico, afastando as universidades das formações vocacionais e dando ao politécnico o monopólio dos CETs» (Amaral, 2007: 21).

Formalmente definido enquanto binário, o sistema de ensino superior em Portugal parece, desde o reconhecimento da formação técnica como sendo superior, sofrer de uma certa ambiguidade. Recorrendo à súmula normativa organizada por Veiga Simão (2003), na descrição diacrónica da organização do ensino superior, observa-se, por exemplo, em 1973 a criação de três universidades (Minho, Aveiro e Nova) e de uma rede de institutos politécnicos, enquanto em Évora surge um instituto universitário. E a partir daqui pode-se colocar a questão: em que é que o ensino superior em Évora seria tão específico que não cabia nem no modelo ou conceito de universidade nem no de instituto politécnico?

Há igualmente a ideia de que terá sido a universidade a servir de referência, e até mesmo de móbil, para a institucionalização do ensino técnico/politécnico como formação superior. No entanto, é curioso observar que várias décadas antes, a Lei n.º 616, de 16 de Junho de 1916, referente à autonomia universitária, serve-se do modelo de autonomia pedagógica e financeira do Instituto Superior Técnico e do Instituto Superior de Comércio para estabelecer em moldes idênticos as mesmas autonomias nas universidades e nas escolas de ensino superior (Simão, 2003).

A ambivalência a que se fazia referência anteriormente é ainda protelada actualmente: «na legislação actual, de acordo com o nº. 3 do artigo 14.º da *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro*, as universidades se podem estruturar em escolas, institutos ou faculdades (…). Para além disso, as universidades podem integrar escolas superiores do ensino politécnico» (Simão, 2003: 30). Essa situação verifica-se nos dias de hoje, mais do que em décadas anteriores. Com o Despacho normativo n.º 54/2008, publicado em Diário da República 2ª Série n.º 203 de 20 de Outubro do mesmo ano, são publicados e homologados os (novos) estatutos da Universidade de Évora, que passa a organizar-se em Escolas, complementando a integração, quatro anos antes, da Escola Superior de Enfermagem São João de Deus (pelo Decreto-Lei n.º 175/2004, de 21 de Julho), inicialmente criada em 1955.

Como que pioneira neste modelo, já em 1997 a Universidade de Aveiro se organizava em moldes similares, contemplando como unidades orgânicas Escolas de índole universitária e Escolas Superiores de cariz politécnico, umas criadas de origem, outras já existentes e integradas na Universidade. «A Universidade de Aveiro, além da formação universitária, oferece um conjunto de cursos de natureza politécnica da responsabilidade das suas quatro escolas politécnicas que se encontram distribuídas pelo distrito, de forma a servir e satisfazer as necessidades da região em termos de cursos de carácter profissionalizante»[24]. Inclui assim quatro Escolas Politécnicas: a Escola Superior de Design, Gestão e Tecnologia de Produção Aveiro Norte (ESAN), criada de raiz enquanto instituição de ensino politécnico integrada numa universidade em 2004; a Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro (ESSUA), a funcionar a partir de 2001; a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA), que em 1997 viu concretizada a sua desafectação do Instituto Politécnico de Aveiro e a sua integração na Universidade de Aveiro; e o Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro (ISCA-UA), que desde 1965, momento da sua criação enquanto Escola Média de Comércio de Aveiro, traçou um percurso de mudança estatutária e de designação, com a passagem em 1975 a ensino superior, e que culminou em 2000 com a sua integração na Universidade de Aveiro. Aliás, o caso de Aveiro torna-se ainda mais emblemático se se atender ao facto de ter sido anteriormente criado, em 1994 a partir do Decreto-Lei n.º 304/94, de 19 de Dezembro, o Instituto Politécnico de Aveiro e, aí, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão, em Águeda, e o Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro (ISCAA). Em 1 de Janeiro de 2000, o ISCAA é integrado na Universidade de Aveiro, sendo extinto o Instituto Politécnico de Aveiro. Em 2009, o Instituto Superior de Contabilidade e Administração passa a estar estatutariamente designado como ISCA-UA, escola politécnica daquela universidade.

O mesmo caminho seguiu a Universidade do Algarve. Com os estatutos aprovados em 2001, concretiza-se uma organização que consolida duas instituições de natureza diferente: a Universidade do Algarve e o Instituto Politécnico de Faro. Agora organizada em faculdades (universitárias) e escolas (politécnicas), a Universidade do

[24] in http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=260, acedido em Novembro 3, 2010

Algarve acaba por desenhar um novo modelo de universidade, que integra formação politécnica, e que, ao mesmo tempo, faz desaparecer a instituição politécnica que aí tinha a seu cargo este tipo de formação superior. Nessa região, a formação superior como que elimina a sua segmentação binária, consolidando uma unidade formativa, mas na qual se pode observar dualidade: «A Universidade do Algarve obedece a um modelo aditivo do ensino universitário e do ensino politécnico, não consagrando qualquer simbiose criativa entre estas modalidades de ensino. Por isso, a organização actual dá origem a duplicações e sobreposições desnecessárias e a um aproveitamento reduzido de sinergias. A separação consolida-se, ainda, na existência de um "Campus Universitário" e de um "Campus Politécnico"» (Simão, 2003: 37-38). Obedecendo os docentes de ambos os campus a definições de carreira docente distintas, a gestão e autonomia das instituições do lado politécnico é diferente e mais restrita do que a que acontece no flanco universitário. Ferreira salienta que «o aumento dos fenómenos de "vocational/professional drift" e de "academic drift", das instituições de ensino superior universitárias e não universitárias, respectivamente, parecem apontar no mesmo sentido, isto é, numa crescente diminuição de fronteiras e de uma maior proximidade e comunicabilidade entre os dois subsistemas» (2006: 234). Parece ser esse mesmo o cenário em algumas das IES nacionais.

Numa crónica escrita por Joaquim Sande Silva[25], o autor projecta-se no futuro e redige a nota como se estivesse no ano 2020. Olhando para trás, afirma que, tendo a rede de ensino superior politécnico e, com ela, o sistema binário surgido para «promover social e academicamente estabelecimentos de ensino técnico que até aí não tinham o estatuto "superior"», houve também uma intenção de «contentar autarcas». A partir de 1997, os estabelecimentos de ensino politécnico puderam passar a ministrar licenciaturas e, durante esse período, «devem salientar-se os constantes esforços para que os dois sistemas não coalescessem como veio a acontecer», sendo que esses esforços «verificaram-se quer por parte da tutela, quer por parte dos próprios responsáveis pelas instituições politécnicas, ciosos em garantir

[25] "Crónica de uma morte anunciada – o fim do sistema binário no ensino superior português", in *Ensino Superior*, Revista do SNESUP, n.º 35, Janeiro/Fevereiro/Março 2010, pp. 11-13.

o seu pequeno quintal no universo do ensino superior português». Na sua análise retrospectiva desde o (futuro) ano de 2020, Sandes Silva suspeita que «o sistema binário revelou-se cada vez mais insustentável», o que conduzirá a um «processo de adaptação das instituições politécnicas para o actual sistema único».

A "morte anunciada" do sistema binário deve-se, em seu entender, a: ser um «sistema injusto e estigmatizante para os docentes e discentes do ensino politécnico»; se verificar desde sempre «uma tentativa de mimetização do ensino universitário, por parte dos politécnicos», assim como a «uma apropriação da vertente politécnica por parte de algumas universidades de modo a facilitar a captação de alunos e melhor cumprir os princípios da Reforma de Bolonha»; além disso, «não é necessário um sistema binário para manter uma vertente técnica ou profissionalizante no ensino superior». As gestões diferenciadas decorrentes das directrizes normativas, refere ainda, complicam cenários de coexistência dos dois subsistemas numa mesma instituição, como acontece nas Universidades do Algarve e de Aveiro.

Uma alternativa proposta por Veiga Simão para as universidades locais que vivem em coexistência com institutos politécnicos ou com escolas não integradas é a da constituição de *universidades federadas de uma região*: a região serviria como ponto de convergência de interesses e de estratégias, definindo as instituições então em federação um "programa estratégico comum" sem contudo perder a respectiva identidade. A este propósito acrescenta que «essas universidades poderão ser elementos decisivos para uma mais efectiva racionalização do sistema de ensino superior» (2003: 79). Um primeiro passo envolveria a constituição de consórcios entre as instituições, com o propósito de mobilizar recursos – humanos, científicos, logísticos e outros – que permitissem aumentar actividades científicas e culturais e equilibrassem a oferta de formação superior na região, suprindo cursos similares ou reformulando outros que fizessem mais sentido em termos locais e para ambas as instituições. Mais adiante especifica: «a criação da universidade federada tem por fim institucionalizar uma maior racionalização na gestão de recursos humanos, designadamente os mais qualificados na docência e na experiência profissional. Facilitar a reorganização global dos cursos entre várias instituições, fortalecer as actividades de investigação e desenvolvimento experimental, dinamizar a expansão de

serviços à comunidade e incentivar a pós-graduação. A criação das universidades federadas permitirá acelerar, num quadro quantitativo, o desenvolvimento regional (…) e corresponder de forma mais activa às aspirações dos cidadãos, constituindo simultaneamente um instrumento promotor da qualidade das instituições» (Simão, 2003: 235).

Magalhães questiona um pouco o sentido de missão das instituições de ensino superior, sobretudo as pertencentes ao subsistema de ensino politécnico. Da leitura que efectua sobre documentos produzidos pelo CCISP e que traduzem as directrizes que se pretendem dar ao ensino politécnico, refere: «é interessante sublinhar que os presidentes dos politécnicos adiantam que não são os politécnicos que se encontram a imitar as universidades, mas que, antes, é o contrário que está a acontecer» (2004: 306 e s.). E acrescenta o texto do CCISP em nota de rodapé: «na verdade, a necessidade de assegurar a competitividade dos diplomas das universidades em relação aos institutos politécnicos motivou as universidades a progressivamente iniciarem a preparação dos seus alunos para o mercado do trabalho». Estes, que seria uma forma de justificar a necessidade de reformas legais com vista à equidade de diplomas, são, segundo Magalhães, «argumentos, construídos sobre a questão da missão institucional, [que] parecem ignorar o cerne do problema que é, precisamente, o da própria diversificação do sistema de ensino superior português e dos contornos que foi assumindo» (2004: 306 e s.), questionando se a «proliferação de cursos está efectivamente a servir as necessidades de qualificação da força de trabalho ao nível local, regional ou nacional. (…) A resposta a estes problemas serão um importante tema na agenda política para o ensino superior nos anos vindouros e uma questão central para a condução política do sistema» (2004: 306 e s.).

Ainda sobre a diversidade institucional e sobre a tendência que existe para a estratificação, Magalhães afirma que se ela for inevitável, «os sistemas binários dificilmente poderão ser defendidos com argumentos políticos que enfatizem a diversidade criada pelas instituições politécnicas no sistema de ensino superior, dado que implícita nesses argumentos corre a ideia de que o objectivo é o de criar um conjunto de instituições estratificadas académica e socialmente» (2004: 336). Ao invés,

se a binariedade «tem como objectivo fornecer às famílias uma escolha real, a divisão entre universidades e politécnicos pode ser defendida e apoiada, nomeadamente através do incremento do capital simbólico dos politécnicos (por exemplo, permitindo que este tipo de instituição possa atribuir graus académicos, incrementando de uma forma mais clara as suas características específicas vocacionalistas, a qualidade do ensino, etc.)» (op. Cit.). Definindo os objectivos, justifica-se a opção por um ou outro tipo de sistema, fundamentando a diversidade com base em razões de ordem distinta.

Na sua opinião sobre unificação ou diferenciação do sistema, Amaral afirma: «tudo indica que a existência de um sistema binário formalizado é mais favorável do ponto de vista de diversidade do sistema de ensino, do que um sistema unificado. Porém, a manutenção de um sistema binário estável exige uma regulação forte por parte do Estado e não a transferência da regulação para o mercado» (2000: 25).

Não querendo fazer deste subcapítulo um jogo de semântica, quando se coloca a hipótese da unidade vs. diversidade, toma-se o primeiro conceito não como sinónimo de ser um só, mas sobretudo como indicador de similitude ou, em inglês, *sameness*. Não é fácil construir uma opinião única em torno de uma ou outra estrutura do sistema de ensino superior: quer numa quer noutra se conseguem encontrar vantagens e inconvenientes.

Bathmaker *et al* afirmam que «com o crescimento futuro focado no ciclo de curta duração de ensino superior vocacional e com um objectivo de participação em torno dos 50% previstos para o ano de 2010, os *colleges* de ensino adicional foram identificados como os principais parceiros – juntamente com instituições de ensino superior e empregadores – no sentido do acesso quase-universal» (2007: 4). Não se arrisca aqui afirmar que o mesmo se passará com a realidade de formação superior em Portugal. Especula-se também sobre o facto de alguns institutos politécnicos serem "universidades em espera", ainda que a maioria não esteja na expectativa dessa "promoção social" na sua perspectiva ou, para ser mais correcto, dessa reclassificação. Contudo, estas são hipóteses que se aventam, e que seria interessante procurar acompanhar em investigações futuras, validando-as ou refutando-as. No entanto, o seu questionamento reforça a pertinência de discutir a construção identitária.

Provavelmente a questão deveria ser deslocada para um outro centro de gravitação que não apenas aquele que tem estado a ser abordado. Muitas das reflexões que surgem sobre o ensino superior centram-se na sua estrutura, na sua organização. O debate, entenda-se, ficaria mais enriquecido se a ele fosse adicionado um campo de análise que vai no sentido do que aqui se propõe: olhar para a sua identidade. Antes dele, procura-se contextualizar e justificar a reflexão.

I.7. O contexto de formação superior na Europa e além-Europa

A semelhança entre a estrutura que se encontra ao nível do ensino superior em Portugal e aquela que surge noutros países europeus leva a pensar num fenómeno de globalização da institucionalização de um sistema binário, no quadro europeu de formação superior.

A estrutura de ensino superior em Portugal não é muito diferente da que existe na maioria dos países da Europa dos 15, em que subsistemas de ensino universitário e não-universitário, em sistemas unitários ou binários, constituem as alternativas para quem se quer formar a nível superior. O Reino Unido e a Espanha são países que formalmente apresentam um sistema unitário; tal facto não invalida, contudo, a existência de uma «diversidade informal» (Teichler, 2008) no interior de um sistema de ensino superior. De facto, se no caso espanhol apenas existem universidades, no que se refere ao Reino Unido, uma vez abolida em 1992 a linha binária que separava universidades e politécnicos, o sistema de ensino superior acaba por apresentar-se como binário, através da existência de um ensino politécnico que, mesmo tendo estatuto universitário, se encontra claramente mais centrado em cursos profissionais do que o ensino praticado nas universidades. Contrariamente, na Europa de Leste prevalecem os sistemas de ensino superior unitários, onde todas as instituições de ensino superior são idênticas na estrutura e na missão.

No relatório da Eurydice (2007a) sobre a governância no ensino superior europeu, na comparação entre 33 sistemas de ensino superior na Europa, eram 7 –

República Checa, Alemanha, Estónia, Irlanda, Áustria, Finlândia e Portugal – os países que formal e estruturalmente diferenciavam a governação entre instituições universitárias e instituições não universitárias.

Ferreira (2006) refere que os tempos e as formas que os sistemas binários tomaram pela Europa ocidental fora foram bastante diversos. Citando Amaral, aponta algumas dessas diferenças da «segunda via» (Ferreira, 2006: 232) de formação superior: diferentes processos de implementação; diferentes "tempos de vida" ou "idades", uns mais antigos, outros mais recentes; e diferentes dimensões (desde os 10% no Reino Unido aos 75% na Holanda); com designações diferentes, sendo que em alguns casos é possível e formalmente legítimo o uso da expressão "universitário"; e ainda com processos de gestão e governação distintos. No caso holandês, de Boer *et al* (2007) referem que o sistema de ensino superior em 20 anos teve uma mudança abissal, sendo que, por comparação com as anteriores, as universidades actuais construíram novas identidades, hierarquias e racionalidades.

A «variedade persistente», conforme Teichler (2008) designa a situação que caracteriza os sistemas de ensino superior europeus, está presente na maior parte dos países, onde formalmente estão institucionalizados sistemas binários de co-existência e relacionamento próximo entre dois subsistemas de ensino superior, se não universitário e politécnico, pelo menos universitário e não-universitário. Essa diversidade decorrerá, em parte, da ligação entre o próprio ensino superior e outras esferas de interesse, isto porque um sistema de ensino superior está na dependência e convergência de diversos interesses. Becher e Kogan, citados por Magalhães (2004: 218), referem-se a quatro: o interesse profissional ligado às aspirações académicas; o interesse dos governos e as exigências do Estado; o interesse dos valores associados ao conhecimento e de como este se transforma em riqueza; e o interesse ligado à utilidade pública e social do ensino.

Espelhando esta tendência refere-se, no caso francês, os IUTs (*Instituts Universitaires de Technologie*) que, oferecendo uma formação tecnológica superior de duração inferior, permitem formar técnicos que, com a detenção crescente de responsabilidades e a profissionalização, podem, a seu tempo, obter a qualificação de

'quadro superior' ou de engenheiro, equiparando-se, desta forma, à qualificação recebida nas universidades. Estes IUTs têm ainda a particularidade de fazerem nominalmente parte de universidades. Alás, o caso francês torna-se emblemático, se atendermos à sua organização: dividido o ensino superior em universidades e *Grandes Écoles*, são estas últimas que se apresentam superiores em termos de prestígio e estatuto acima das universidades. As *Grandes Écoles* inserem-se no que Gellert (1993, citado por Magalhães, 2006) define como modelo profissional, como se verá mais adiante.

Como exemplo de ensino superior não-universitário refere-se também, pela sua importância, no caso alemão, as *Fachhochschulen*, ou seja, "universidades de ciências aplicadas" que se distinguiam claramente das *Universitäten* e que apresentam uma relação de grande proximidade às empresas, fornecendo bases de forte especialização profissional. A Holanda, com as *Hogescholen*, a Bélgica e a Dinamarca chegavam a ter, na década de 1990, uma percentagem de estudantes bastante superior a frequentar instituições não-universitárias, comparativamente às universitárias.

O documento de Weert e Soo (2009) permite perceber, de forma transversal a nível europeu, a ambivalência de termos usados para designar este tipo de ensino superior. Por uns denominado como «educação superior não-universitária» para reforço da binariedade do sistema, frequentemente é apelidado por outros de «alternativo» ou de «outras instituições». Considerando-os como «totalmente obsoletos e não fazendo justiça ao lugar importante que estas instituições construíram nos sistemas nacionais de ensino superior» (2009: 8), os autores propõem o uso do conceito de "universidades de ciências aplicadas".

Assim, Fachhochschulen da Áustria, Alemanha e Suíça, University Colleges da Dinamarca, Kõrgkool da Estónia, Ammattikorkeakoulu da Finlândia, Instituts Universitaire de Technologie franceses, Institutes of Technology irlandeses, Colleges of Higher Education da Lituânia, Hogescholen da Holanda e Institutos Politécnicos portugueses são todos incluídos na categoria de "universidades de ciências aplicadas" neste estudo, por corresponderem ao mesmo tipo de ensino superior. A sua tradição é diferente de país para país: nuns, têm um historial antigo de implantação e

institucionalização, noutros, são mais recentes; nuns países, mesmo que recentes, estão bem consolidadas, noutros ainda estão em fase de reforma. Para além disso, não têm igual peso e representatividade entre os vários países cujo sistema de ensino superior é formal ou informalmente binário, assim como há diferenças entre as áreas científicas que abrangem, as dimensões das instituições de ensino superior e o sistema de recrutamento de estudantes, entre certamente tantos outros aspectos.

Para se ter uma noção dessas diferenças, a tabela seguinte reproduz para o ano lectivo de 2007/2008 essa diversidade, atendendo a alguns indicadores sobre as instituições e os estudantes:

Tabela 1 - Instituições e estudantes de "universidades de ciências aplicadas" (UCAs), por país

País	Quantidade de UCAs	Estudantes	Estudantes de 1º ciclo	Estudantes de 2º ciclo	% face ao total de ensino superior
Alemanha	126	545.000	242.000	22.500	29%
Áustria	20	31.036	17.184	2.754	12%
Dinamarca	10	68.512	68.512	0	34%
Estónia	21	21,224	21,131	93	10%
Finlândia	28	134.400	131.000	3.400	46%
França	116	122.000	122.000	0	5%
Holanda	39	378.585	365.882	12.637	65%
Irlanda	13	52.295	51.360	595	44%
Lituânia	27	60.096	60.096	0	29%
Portugal	20	96.391	94.226	2.165	40%
Suíça	9	60.800	47.900	2.100	34%

Fonte: Weert & Soo, 2009: 9.

Brites, Machado e Santiago (2008) falam, no caso português à semelhança do que acontece noutros países europeus que analisam (Áustria, Bélgica, Finlândia, Alemanha, Irlanda, Holanda, Noruega) numa alteração de papéis e de missão por parte do ensino superior não-universitário. Em alguns casos surge a dúvida sobre quais se estão a aproximar de que outros – se os não-universitários da universidade ou vice--versa.

No prefácio à obra que publicam em conjunto com James S. Taylor (2008), surge a referência ao caso finlandês, que certamente será transversal a outras realidades, nomeadamente a portuguesa, e ao facto de as instituições de ensino não-universitário estarem em processo de transição quasi-permanente, resultado por um lado da sua criação na década de 1990 na sequência da emergência de muitas instituições vocacionais, e, por outro lado, dos desafios de nova legislação nacional e do processo de Bolonha. Do que é dado a conhecer, percebe-se, aliás, que a realidade finlandesa nas últimas três décadas não é muito distinta da portuguesa: em ambas iniciou-se na década de 1960 até se consolidar na década de 1990 um movimento busca de igualdade de oportunidades educativas traduzido na procura de democratização do acesso ao ensino superior, tendo sido o ensino politécnico a surgir como resposta. A política nacional também se focava em criar centros regionais de crescimento, que justificaram assim o surgimento de novas instituições de ensino superior. As novas instituições seriam, anos mais tarde, alvo de reformas que apontavam no sentido de, entre outros objectivos, organizar diplomas e reunir diversas escolas num mesmo instituto politécnico.

No caso norueguês, fala-se em três tendências – deriva académica, estandardização e racionalização – depois da aproximação que os dois subsistemas desenvolveram e que fundamentaram ainda mais algumas opiniões defensoras do sistema unitário. Contudo, a relação entre o ensino superior, a sociedade e a indústria parece contrariar essa tendência de abolição da binariedade que terá surgido e terá sido reforçada pelo processo de Bolonha.

No caso alemão, a aproximação entre os dois tipos de ensino, para além das similitudes de reconhecimento social dos diplomas e da possibilidade de oferta de doutoramentos em ambos, concretizou-se mais pelo aumento gradual das actividades de investigação aplicada pelas *Fachhochschulen*.

Os modelos de dualidade ou binariedade do sistema tornam-se bastante interessantes para a discussão que aqui se quer fomentar, e que vem na sequência do ponto anterior. Destaque-se a abordagem de Ann-Marie Bathmaker e colegas (2007) sobre as diferenças de opções pré-superior no Reino Unido.

Terminada a escolaridade obrigatória (até aos 16 anos), para os que pretendem prosseguir os estudos existe o nível *further education* (educação adicional ou complementar), e que compreende a formação profissional direccionada para o curso superior, prosseguindo depois para o ensino superior, ou a carreira profissional que o aluno pretende seguir, enveredando por cursos profissionais em alguns casos. Frequentemente são os *colleges* que oferecem este tipo de formação adicional, sendo pouco comum encontrar universidades que o efectuem.

Bathmaker *et al* advertem que «apesar das estratégias governamentais de expansão, diversificação e inclusão, pouco se sabe sobre o ensino superior e adicional na dualidade, e num outro campo, sobre o impacto na separação do sector em torno dos esforços de expandir a participação e enaltecer o progresso. No entanto, argumentos para a reforma, retenção ou remoção da divisão começaram a surgir, incluindo algumas avaliações recentes – conceptuais e educacionais – sobre as implicações do emergir de ensino superior e adicional num sistema único»[26] (Bathmaker *et al*, 2007: 1 e s.). Aqui, como noutras situações já anteriormente referidas, a questão de fundo prende-se com a garantia da heterogeneidade e da diversidade, como forma de sustentar e "alimentar" o sistema superior. Como o referem os autores, citando Kogan (1997, citado por Bathmaker *et al*, 2007: 2), diversificar institucionalmente implica de forma quase irresistível estratificar, reproduzindo padrões de desigualdade. A questão que se coloca nesta diferenciação hierárquica, onde instituições menos selectivas e de "segunda linha" (Bathmaker *et al*, 2007) passam a absorver grande parte da nova procura, incide sobre as suas consequências em termos sociais: se por um lado se pode vê-la como um processo de democratização, com a vinda de novas populações para o ensino superior e o alargamento da base social, por outro lado pode ser entendido como um processo de afastamento, tornando mais difícil o acesso a instituições de elite e a oportunidades socialmente mais compensadoras. Contudo, há que ter em conta que a população em si é heterogénea, o que faz com que a formação deva ser necessariamente diversa; além do mais, estas instituições de "segunda linha" irão sobretudo permitir o que

[26] Tradução livre.

corresponde a um aumento das suas oportunidades de formação, fazendo delas mais democratizantes.

A dualidade ou unidade do sistema torna-se também uma questão política: «os decisores políticos em geral presumem que é necessário um sistema de ensino superior diferenciado e diversificado para atingir, acelerar ou acomodar maiores taxas de crescimento. Enquanto muitos governos não hesitam em reforçar a diversidade através da selectividade, poucos estão dispostos a aceitar a dupla estratificação – social bem como institucional – que pode resultar de tais políticas» (Bathmaker *et al*, 2007: 2). Amaral e Magalhães (2005) afirmam que, no caso português, a diversificação através da binariedade do sistema fica toldada por uma suspeição política, na medida em que o elitismo está implícito ao subsistema universitário. Nesse sentido, questiona-se (Vargas, citado por Amaral e Magalhães, 2005) se o ensino superior politécnico corresponde a uma forma de promoção social ou, ao invés, a uma forma de eliminação diferida.

O que ocorre na prática, no caso do Reino Unido, e alargando a análise sobre o ensino superior à educação pós-secundária, é que existe uma hierarquia: «os *colleges* de ensino adicional ocupam um extremo de uma hierarquia institucional que apresenta as universidades de investigação mais selectivas no outro extremo. No meio, a maioria dos estabelecimentos de ensino superior – a universidades do sector dual entre eles – compete pelo posicionamento e reputação com base em missões múltiplas ou, para alguns, especializadas» (Bathmaker *et al*, 2007: 14).

Há sistemas de ensino superior estruturalmente semelhantes ao português na sua configuração binária, mas que lidam de forma mais "pacífica" ou mais equitativa com as diversas modalidades envolventes. Vasconcelos Costa fala disso: «na sequência de Bolonha, em muitos países, tais como os escandinavos, Malta, países bálticos, França, Eslovénia e Eslováquia, o primeiro grau passou a ser comum a ambos os subsistemas e em alguns, como na Áustria, Alemanha, Holanda, Polónia e República

Checa, o politécnico passou, além disso, a poder conferir mestrados. Há mesmo os casos limites da Noruega e da Irlanda, em que pode atribuir doutoramentos»[27].

Claudius Gellert (referido por Magalhães, 2006), em *Higher Education in Europe*, define três modelos dominantes dentro das unidades de ensino na Europa: o modelo do conhecimento (a universidade para Humboldt), o modelo profissional (das grandes escolas francesas, o modelo da formação centrado na produção de quadros para o aparelho de Estado) e o modelo da personalidade (educação liberal). No primeiro, é tarefa central da universidade a criação e transmissão do conhecimento. No segundo, a missão das instituições de ensino superior é a de aquisição de capacidades profissionais. No terceiro, é a formação do carácter. Três países se associam de forma paradigmática a cada um destes modelos: por ordem, Alemanha, França e Inglaterra. Segundo Magalhães, «o desenvolvimento destes modelos nos diferentes contextos nacionais deram origem a diferentes tipos de instituições e de sistemas de ensino superior, mas parecem partilhar a ideologia e o mesmo senso comum intelectual acerca do ensino superior (ciência e técnica como realizações da Razão)» (2006: 19).

Não ignorando a importância que outros contextos de formação superior têm – os sistemas de ensino superior dos Estados Unidos da América, Japão, Austrália serão, directa ou indirectamente, marcos de referência de e para as nações europeias – conscientemente europocentriza-se a abordagem que aqui se constrói.

Michael Stawicki, presidente da Universidade de Ciências Aplicadas de Hamburgo, em conferência da European Network for Universities of Applied Sciences (UASNET) em 2007, em Berlim, referia[28] que cerca de 30% dos estudantes europeus frequentam o "ensino superior profissionalmente orientado", percentagem essa que,

[27] in http://jvcosta.net/artigos/politecnico.html acedido em Fevereiro 28, 2011.

[28] Em resumo disponível em https://www.surfgroepen.nl/sites/uasnet/Shared%20Documents/2.%20Berlin%20Conference%20%27European%20Bachelor%20for%20the%20Labour%20Market%27%20(BaLaMa),%20March%202007/11.%20Conference%20Report%20Berlin%20Conference%20March%202007.pdf acedido em Novembro 26, 2010.

apesar de variar bastante entre países (na Holanda representa cerca de 70% enquanto que na Áustria se situa nos 10-15%), é bastante expressiva e não pode ser ignorada. Estabelece também na sua comunicação o que entende ser a raiz da distinção entre esse "ensino superior profissionalmente orientado" e a "educação universitária tradicional", verificando-se no primeiro caso uma forma de especialização mais profunda e um foco central na vertente prática. Acrescenta ainda que, de acordo com estudos resultantes de questionários, apontam para uma semelhança de posições sociais e níveis salariais entre os diplomados de ambas as formações.

A coexistência na Europa de duas agências de referência – a EUA (European University Association) e a EURASHE (European Association of Instutitions in Higher Education) – permite, de acordo com o discurso de Stawicki acima referido, que prevaleçam essas diferenciações: apesar de coincidirem em larga medida os seus objectivos, a primeira ainda não reconhece como membros instituições de ensino superior que ofereçam apenas diplomas de licenciatura e de mestrado. Tal significa que instituições de ensino superior "profissionalmente orientadas" sejam excluídas como membros de facto. Nesse sentido, inviabiliza-se que questões relacionadas com as dinâmicas em torno desse tipo de formação superior sejam alvo de reflexão por parte da agência. Stawicki classifica ainda as instituições de ensino superior na Europa, referindo a existência de "universidades de investigação fundamental" e de "universidades de ciências aplicadas".

Guy Neave (2008), para além da referência à existência de hierarquias diferentes e de um "padrão bicéfalo de liderança" resultante de diferentes ligações entre o Estado e a Universidade, foca a necessidade observada em alguns sistemas, nomeadamente na Bélgica, Alemanha e França, de servir o conhecimento e ao mesmo tempo de providenciar serviço público com os mais talentosos e qualificados, como justificação para a consolidação de um dualismo na formação superior.

O sistema de educação superior na Europa é, tendencialmente, um sistema que mescla ensino e investigação, sem os compartimentar distintivamente. Contudo, parece assistir-se nos últimos tempos a uma especialização do sector do ensino superior, surgindo de forma diferenciada universidades de investigação, institutos politécnicos, e universidades de ensino (Oliveira, 2000).

As referências além-Europa centram-se em concreto na realidade norte--americana, por comportar um enorme número de instituições de ensino superior, desde as desenvolvidas universidades de renome, mundialmente famosas pelo seu potencial científico, tecnológico e humano em termos de investigação, passando pelos *four-year colleges*, e indo até aos *comunity colleges* (colégios financiados em parte pelas colectividades locais e adaptados às potenciais perspectivas profissionais na região).

Também o sistema de ensino superior japonês e o canadiano se caracterizam por essa diversidade, diferindo bastante as instituições em questões de qualidade, estratégia e selectividade. Na Austrália, o movimento de reestruturação do ensino superior foi similar ao britânico, com a abolição do sistema binário em prol de um sistema nacional unificado.

A propósito da realidade latino-americana, mas que certamente não será exclusivo dessa região e certamente se aplicará à realidade europeia com as devidas diferenças, Brunner aplica a esse contexto a leitura de Didriksson *et al* (citado por Brunner, 2009: 635): verifica-se na actualidade um sistema de ensino superior complexo, heterogéneo e socialmente segmentado, composto por *multicampus*, muito diferente das universidades públicas tradicionais que estão na sua origem; emergem as instituições politécnicas e tecnológicas de níveis médio, médio superior e superior, decorrentes das escolas técnicas e vocacionais de nível médio superior; dominam as escolas privadas; apesar de não existirem ainda em número e em condições ideais, proliferaram os laboratórios e centros de investigação; e observa-se uma massificação da procura de formação superior, depois do elitismo que a caracterizava.

I.8. Bolonha no caminho do ensino superior politécnico ou o ensino superior politécnico no caminho de Bolonha

A Declaração de Bolonha surge como reacção ao espaço universitário norte--americano. Maassen afirma que «no seu esforço em modernizar a organização e

governância das suas instituições de ensino superior, os governos da Europa apostaram de forma crescente nas dinâmicas dos mercados de trabalho» e que esta fé «é em muitos pontos inspirada na posição de liderança das universidades norte--americanas e da sua confiança nas interacções do mercado» (2008: 74). As transformações no ensino superior norte-americano concretizam-se num modelo de universidade que é geralmente tido como "o melhor do mundo", modelo esse em que as sociedades e universidade europeias se basearão.

Citando Geiger, Maassen destaca a ligação do ensino superior norte-americano com o mercado, aspecto que pode igualmente ser questionado hoje em dia no caso europeu e, no que mais para aqui importa, no português: «o mercado trouxe às universidades mais recursos e melhores estudantes, uma muito maior capacidade de conhecimento avançado, e um papel mais produtivo na economia norte-americana. Ao mesmo tempo, diminuiu a soberania das universidades sobre as suas próprias actividades, enfraqueceu as suas missões de serviço público, e através de crescentes embaraços comerciais criou pelo menos a capacidade de minimizar o seu papel privilegiado de árbitros desinteressados de conhecimento» (Geiger, 2004: 265 citado por Maassen, 2008).

Frequentemente se toma Bolonha como referência, mas ela é, acima de tudo, o marco mais visível de uma mudança mais profunda e mais prolongada do ensino superior. Enquanto aos poucos se vão percebendo os processos de mudança na governância e organização do ensino superior nos Estados-Membros da União Europeia (UE), surgem novos contornos institucionais onde se percebe que vão sendo alteradas as estruturas de governância das IES, as fontes de financiamento, a organização dos processos primários (ensino, investigação e prestação de serviços) e as condições políticas, económicas e sociais gerais sobre as quais as IES operam. Muda a identidade do ensino superior: entendida como instituição social pública democratizante, colide agora com uma imagem instrumental de um ensino superior gerido profissionalmente como "empresa" autónoma, operando em vários mercados como uma indústria de serviço (Maassen, 2008). Maassen afirma existirem duas correntes de pensamento perante este facto: uma sustentada nos que sugerem que as

mudanças equivalem a uma transformação fundamental nas IES como uma instituição, sendo que essas mudanças são rápidas e compreensíveis; outros enfatizam que as tradicionais dinâmicas institucionais de universidades e *colleges* para lidar com pressões internas e externas, ou seja, com a sua capacidade de mudança evolucionária, também dominam no período actual, sugerindo esses teóricos que as actuais mudanças são graduais e com um incremento em larga escala (Maassen, 2008: 73).

Na conclusão à sua obra, Brites, Machado, Santiago & Taylor (2008) referem a importância de Bolonha – não como factor único, mas enquanto influenciadora e determinante na agenda política – como mobilizadora de reformas profundas nos sistemas de ensino superior de diversos países da Europa, conferindo ao ensino superior europeu maior compatibilidade, comparabilidade, competitividade e atractividade para públicos e académicos. A estrutura harmonizada de programas e diplomas é disso consequência.

A reflexão em torno do ensino politécnico português não é única e pontual. Por toda a Europa se discutem e reavaliam os objectivos da formação superior não universitária. Por exemplo, no âmbito da Rede Europeia de Universidades de Ciências Aplicadas (European Network for Universities of Applied Sciences – UASNET) decorreu em 2007 em Berlim uma conferência sobre os diplomas de 1º ciclo no mercado de trabalho. Diversos tópicos foram abordados, desde a quintessência do ensino superior nas universidades de ciências aplicadas, o papel das universidades de ciências aplicadas na inovação regional e na agenda europeia, até ao seu futuro estratégico. O enriquecimento do debate foi feito a partir das contribuições dos mais variados países europeus: Holanda, Suíça, Alemanha, Finlândia, Áustria, Dinamarca, Irlanda e Estónia foram alguns deles.

Bolonha surge como referência na construção de um novo paradigma de ensino superior. No entanto, é sabido, as tradições persistem e levam tempo a mudar de forma visível. Neste sentido é legitimo perguntar até que ponto as universidades foram

obstaculizando ou não o novo desenho de ensino politécnico decorrente de Bolonha. Ou, antes disso, até que ponto o ensino politécnico foi mobilizado para, também ele e em parceria com o ensino universitário, traçar as linhas de orientação de Bolonha.

Para Magalhães (2004), a globalização provoca dois efeitos distintos: por um lado a homogeneidade do ensino, por outro a diversidade se atender as especificidades nacionais. Pela obra de Brites, Machado, Santiago & Taylor (2008), é inegável a opinião de que o ensino superior, e mais concretamente o ensino não-universitário não mais será o mesmo depois do processo de Bolonha. Fica-se contudo expectante sobre qual será o seu futuro.

I.9. «Eu tenho um sonho…»

Foi com esta expressão que um representante associativo começou, um dia, o seu discurso no acolhimento a novos colegas. Na sessão de abertura oficial do ano lectivo 2010/2011, a 18 de Outubro de 2010, o presidente da Associação de Estudantes da Escola Superior de Gestão e Tecnologia de Santarém, Diogo Passagem, dizia: «eu tenho um sonho de um dia ouvir na comunicação social que "um estudo do Politécnico de Santarém prova que…"». A vontade de ouvir falar no ensino politécnico por parte da comunicação social é exemplificativa do sentimento de diferenciação que parece haver em relação aos dois subsistemas de ensino.

O estudante prossegue no seu discurso com a expressão «… ou mesmo falar-se da Universidade do Ribatejo». Estas palavras do estudante, por seu lado, espelham outro dos aspectos que têm vindo a ser debatidos e desenvolvidos neste capítulo e nos seguintes: a designação usada e a representação social que é construída em torno dela.

A discussão em torno da "Universidade do Ribatejo", situação que se repete noutras regiões, não é de agora. Tem décadas. E hoje continua na ordem do dia.

Na edição do jornal regional O Ribatejo de 17 de Março de 2011 é possível encontrar uma reportagem jornalística de três páginas dedicada à "transformação" dos institutos politécnicos de Tomar e Santarém em Universidade do Ribatejo, proposta essa que, aliás, não é bem recebida por um conjunto alargado de agentes sociais, desde responsáveis pelo ensino superior a representantes das juventudes partidárias e autarcas da região.

Em declarações ao órgão de comunicação social sobre este tema, o presidente da Câmara Municipal de Santarém afirma: «de uma coisa tenho a certeza, o prestígio das instituições académicas prende-se com a qualidade dos seus professores e investigadores. É nessa aposta que os grandes centros universitários investem e é esse um desafio que tem de ser vencido, seja pelos politécnicos, seja por uma eventual futura universidade».

Neste caso em concreto, de Tomar surge uma opinião contrária, uma vez que a fusão implicaria uma perda de autonomia por parte do politécnico local, uma vez que ambos concelhos não têm igual peso institucional (Santarém é capital de distrito). A história das instituições surge como justificação da construção de uma identidade própria: «foi a independência [face ao Instituto Politécnico de Santarém] que permitiu ao Instituto Politécnico de Tomar crescer e criar pólos em Abrantes e Torres Novas», afirma o autarca de Tomar em declarações ao mesmo órgão de comunicação social. Também o presidente do Instituto Politécnico de Tomar sai em defesa da autonomia, criticando quem propôs a fusão: «saberá quem propõe esta fusão que já existem e estão a funcionar uma série de mecanismos de controlo e avaliação que terão, a curto prazo, um impacto quer ao nível da oferta formativa, quer ao nível da gestão das instituições de ensino superior? Serão esses mecanismos que determinarão a futura configuração da rede de instituições de ensino superior, que melhor servirão as regiões e o país».

A alternativa "consórcio" é a que está no horizonte dos responsáveis pelos institutos em causa, defendendo-se que o futuro passará por uma decisão em sede própria e não apenas por um projecto de partidos políticos locais.

O ensino politécnico é actualmente alvo de algumas interrogações, tanto externas como internas. Em Dezembro de 2010, o Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior discursava sobre o perigo de, para ceder a eleitoralismos, desconstruir a estrutura actual do ensino superior ao considerar que «há uma cedência à ideia de transformar os institutos politécnicos em universidades»[29]. O ministro recorre inclusive a uma metáfora para explicar a sua ideia sobre os politécnicos: «É a ideia de que os politécnicos são uma espécie de Estado, como naquela história em que o girino passava a rã. Ora, o politécnico é o girino da universidade, depois passa a rã – e a universidade então é uma rã completa». A sua ideia, irónica, seria a de transmitir dois estádios de evolução de um mesmo organismo, sendo o segundo um progresso do primeiro. Contudo, a estrutura que defende é a de raiz binária, onde a separação entre politécnicos e universidades se faz pela existência de «missões completamente distintas» e cujo objectivo deverá ser o de «alargamento da base social do ensino superior». Estas afirmações sustentam a ideia de que é o politécnico quem permite esse recrutamento social mais alargado. A representação social que transmite em torno do ensino politécnico parece ser, no entanto, redutora e preconceituosa, quando afirma que «provavelmente, nem sequer será possível fazer-se o enraizamento do conhecimento e da tecnologia no tecido empresarial».

Esta manifestação por parte do titular da pasta ministerial do ensino superior poderá ter vindo na sequência de pressões locais que possa ter sentido. A 7 de Dezembro de 2010 surge a notícia de que o presidente da Câmara de Viseu, Fernando Ruas, terá aproveitado a presença do Ministro da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior do XVII governo constitucional na cerimónia de abertura do ano lectivo do Instituto Politécnico de Viseu para pedir explicações sobre o processo de uma universidade pública na cidade. Uma universidade pública para a cidade terá sido definida em resolução de Conselho de Ministros por altura do mandato de José Manuel Durão Barroso, primeiro-ministro do XV governo constitucional. Após ter sido interpelado, o Ministro José Mariano Gago terá respondido que não iriam ser criadas novas universidades nem institutos politécnicos. O que se pretende realçar com este

[29] Fonte: Lusa, 18 de Dezembro de 2010.

episódio é, por um lado, a interferência do poder (político) local e regional e, por outro, a representação social que surge em torno de universidade e politécnico no que ao autarca diz respeito.

Na sessão de comemoração do 30º aniversário do Instituto Politécnico de Santarém, o Professor Luciano de Almeida, ex-presidente do CCISP e do Instituto Politécnico de Leiria, na sua palestra intitulada *Educação Superior e Desenvolvimento: um compromisso inadiável*, retratava o que tem sido o ensino superior português nas últimas décadas. Primeiro associado ao modelo francês, a partir da década de 1980 e com reforço na década seguinte, inclina-se mais para o modelo humboldtiano, com o surgimento da universidade-investigação. Faz referência a Talcott Parsons, pela sua indicação das quatro funções da universidade: investigação, preparação para a profissão, preparação para a carreira académica, e consciência colectiva. Contudo, no seu entender, de acordo com a definição do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), a missão da universidade parece cingir-se ao ensino e à investigação, esquecendo a sua vertente técnica e politécnica. Na prática, fazendo referência ao relatório do Observatório, indica que aí se conclui uma fraca participação na investigação por parte das universidades mais pequenas e total ausência dos politécnicos (cujo financiamento é também diferenciado).

Numa síntese diacrónica sobre a legislação em torno do ensino superior, aponta alguns momentos-chave:

- 15 de Janeiro de 1970, com a tomada de posse de Veiga Simão, pelas medidas de reforma do sistema educativo adoptadas, entre as quais a criação de cursos de pós-graduação e ainda pelo facto de que «o sistema vigente atingiu um ponto de ruptura» uma vez que as universidades eram incapazes de dar resposta às necessidades do país;
- 16 de Janeiro de 1971, com a apresentação do projecto de Bases do Sistema Educativo, ainda que sem especificar os tipos de escolas, que contudo viria a ser feito através da natureza da formação (ex: licenciaturas e bacharelatos, duração, etc.);

- 1974, quando são criados o Instituto Politécnico da Covilhã e o de Vila Real, que depois se constituem em Institutos Universitários e mais tarde em Universidades, sendo que essa alteração «não foi vista como mudança de missão, mas como uma promoção».
- 1979, pela designação *ensino superior politécnico*. Com a Lei n.º 513--T/79, de 26 de Dezembro, é instituída a rede de ensino superior politécnico. A distinção entre os dois assenta na diferente competência legal para conferir os graus académicos, e na diferente natureza da investigação (fundamental e aplicada), e ainda pela formação conceptual nas universidades e mais de saber prático nos politécnicos. Contudo, sublinha, a distinção legal é diferente da distinção de facto, mercê de um processo de aproximação entre os dois subsistemas: na natureza dos graus (apenas vedado o doutoramento) e na investigação (diferente pelos financiamentos e pela qualificação dos docentes).
- Com a Lei n.º 67/2007, de 31 de Dezembro, é reforçada a diferença de missão e, nas suas palavras, o "estatuto de pleno direito" passa a ser dado ao ensino politécnico.

Fica-se com vontade de explorar um pouco esta questão do "estatuto de pleno direito" e de qual a posição do politécnico face a ele.

Outro contexto que importa abordar refere-se à avaliação do ensino superior, decorrente do primado da qualidade. A reorganização do ensino superior e reestruturação da formação dos últimos anos teve como consequência a eliminação de cerca de 1.200 cursos ao fim de dois anos lectivos, segundo dados da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, A3ES, divulgados na imprensa. É o ajuste da oferta formativa, consequência dos movimentos da procura (a que se dedica especial atenção no capítulo III) e das normativas que asseguram a qualidade do ensino. Há, nesta reorganização, percentagens semelhantes de ajuste entre universidades e politécnicos, públicos e privados e em todas as áreas científicas, segundo o presidente da agência, o Professor Alberto Amaral. No entanto, merecem especial atenção os números que apontam para pedidos de informação adicionais às

IES de forma a confirmar se existem condições que assegurem a continuidade da formação: das 1.200 formações questionadas, 850 são de universidades e 350 dos politécnicos.

Por um lado, se sustém a ideia de que haverá diferente forma de abordagem por parte da comunicação social, no que se refere tanto aos subsistemas de ensino superior em geral, como às actividades científicas que desenvolvem em concreto.

Depois, parece igualmente evidente o evocar de um paradigma diferente dentro do próprio politécnico, mas apto, se não mais conduzido, para actividades de investigação e desenvolvimento científico.

Retomando o discurso do dirigente associativo referido no início deste ponto, a declaração do estudante Diogo Passagem usando a expressão «… ou mesmo falar-se da Universidade do Ribatejo», remete para a tradicional configuração do sistema de ensino superior, binário, onde, em termos de representação, poderá haver um peso diferenciado para Politécnicos e Universidades. Contudo, realça no seu discurso que «não considera que o politécnico se encaixe no preconceito de ensino superior de segunda». Na mesma sessão, a palavra proferida por Rui Teixeira, vice-presidente do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, reforça a ideia de haver uma representação social diferenciada em função do subsistema: «é preciso contarmos outra história sobre o ensino superior. Quem ouve a opinião pública pensa que fomos [ensino politécnico] sempre uma enorme porcaria, que não servimos para nada. Servimos sim senhor, e cada vez é fundamental, por uma questão de auto--estima, que nos olhem com outros olhos porque é a partir da nossa auto-estima que vamos encontrar resposta para este período». Neste caso pode-se questionar: qual é a imagem que o politécnico tem sobre si próprio? como se apresenta? como constrói essa auto-estima, ou, em termos mais sociológicos, qual é a sua identidade?

Aquelas que são as palavras proferidas numa cerimónia oficial de abertura de ano lectivo e acolhimento dos novos estudantes, anos depois de se ter começado a esboçar este projecto de investigação, acabam, em coincidência de momento mas não em coincidência de acontecimento, por ser o exemplo emblemático e paradigmático

da reflexão que se quer produzir. As mesmas palavras ou o mesmo sentido poderiam ser sido proferidas noutro espaço, noutro dia, por outro indivíduo com ligação directa ou indirecta ao ensino politécnico. Este sonho, agora deste projecto de investigação, terá seguimento e desenvolvimento nos capítulos seguintes, esperando que dele surja o melhor desfecho possível.

CAPÍTULO II – A IDENTIDADE ENQUANTO CONSTRUÇÃO SOCIAL

A identidade é um conceito-chave para a abordagem que se pretende desenvolver neste trabalho. Ela tanto pode ser vista numa perspectiva de construção mais objectivável, através da associação entre várias características comuns entre os sujeitos, como sedimentada numa lógica de construção que apela ao lado subjectivo do sujeito, baseada nas suas acções, comportamentos e auto-definições.

Em qualquer dos casos, a identidade é construída a partir de traços ou comportamentos que são partilhados e que formam uma imagem única sobre o conjunto. Essa imagem, contudo, poderá ser equivalente ou díspar em função de quem a constrói: a partir do *eu* ou do *outro* surgem identidades auto-construídas e identidades hetero-construídas que, em função das representações sociais a elas inerentes, da informação, da infirmação e da afirmação, poderão resultar em identidades distintas.

Reflectir sobre a identidade é procurar perceber a história social do sujeito, e a forma como ele próprio a constrói e a mobiliza para as suas vivências. É olhar para o passado, mas compreender igualmente os posicionamentos no presente e no futuro próximo. É sobre a identidade, a sua construção e as formas que toma que incide a reflexão que se elabora no presente capítulo.

II.1. O conceito de identidade

O conceito de identidade remete primeiramente para a existência de características, comportamentos, traços ou culturas distintas dos demais. Procurando ir ao encontro do seu significado em termos semânticos, do latim *identitas* proveniente de *idem*, identidade, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (Verbo, 7ª edição), enquanto qualidade de idêntico, refere-se a uma paridade

absoluta. Uma completa e exaustiva similaridade entre seres, por forma a que sejam vistos como um só. Nesse sentido, é mais do que a pertença a uma mesma categoria: é o que sustenta essa pertença e indiferencia todos os que nela sejam classificados. A identidade é definida pela absoluta similitude. Contudo, o conceito de identidade remete também para a oposição à similitude: a "distintividade" enquanto qualidade de distintivo, distinção ou diferenciação, que vai ganhando consistência ou continuidade ao longo do tempo.

Da mesma fonte (Dicionário de Língua Portuguesa Verbo, 7ª edição), resulta uma outra definição, ligeiramente diferente: «reconhecimento de que um indivíduo é aquele que diz ser ou é aquele que outrem presume que seja». A identidade é, portanto, construída pelo próprio e/ou por outrem. A construção da identidade remete para dois vectores de comparação: um assente na similitude, e outro assente na diferença.

Interessante se torna também a definição apresentada com base nas ciências exactas, e em particular na álgebra: «igualdade verificável para todos e quaisquer valores atribuídos às incógnitas». Será a identidade ela própria uma incógnita? Se sim, para quem?

Resulta ainda que "o princípio da identidade" é um dos «princípios pressupostos na actividade racional do espírito» onde «o que é é, o que não é não é, A é A» (Dicionário Verbo de Língua Portuguesa).

Do dicionário da Texto Editores acrescenta-se ainda a identidade como analogia, numa construção lógica de associação de atributos. Para além dos vectores de similitude e de diferenciação, qualquer identidade estará associada a um processo de classificação, sendo descrita pelas características, comportamentos ou lógicas de acção de a quem a ela se associa ou se encontra associado.

Diversas áreas do saber têm abordado e explorado o conceito de identidade. Nas ciências da saúde, nomeadamente na Medicina, fala-se de identidade quando se definem os traços físicos do indivíduo: a identificação por dados objectiváveis, como sejam a raça, o sexo, a estatura, a idade e outras características e sinais fazem parte do

processo de construção de cada identidade. Já nas ciências jurídicas, por exemplo, referir a identidade é olhar para o indivíduo e para os seus direitos e deveres legalmente instituídos.

Pela ligação que se estabelece entre o individual e o social, o conceito de identidade é, talvez, dos mais difíceis de abordar e dos menos precisos nas ciências sociais. As diferentes perspectivas teóricas da psicologia, da sociologia, da antropologia e da psicologia social não permitem ainda uma clareza totalmente evidente em relação a este conceito, surgindo a partir delas diversas definições, correndo mesmo o risco de, no interior das ciências sociais, se tornarem contraditórias.

A Antropologia aborda a identidade relacionando-a com signos, símbolos e influências, sobretudo em contraste com outros; definir identidade é definir alteridade.

Na Filosofia, para além dos pensadores clássicos, uma das referências mais interessantes é a abordagem de Paul Ricouer (in Henriques, 2006). Nas origens do pensamento filosófico, é de referir que já Aristóteles se referia à *unidade da substância*, na definição da semelhança: a identidade é unidade quando é "uma única coisa considerada como duas" ou quando é "idêntica a si mesma". Também Leibniz reflecte sobre as questões da identidade, associando-a à igualdade. Contudo, é Ricouer quem confere um carácter mais construtivo ao conceito de identidade. Ricoeur (des)constrói a leitura em torno da identidade invocando o *si* como uma identidade reflexiva, e não meramente um *eu*. A identidade não é uma entidade absoluta: implica um processo de reflexão e de construção.

A identidade pode ser definida a partir da semelhança, por encontrar pontos de contacto com outros iguais a si, ou da essência, a partir da singularidade. A identidade é construída pela *mesmeidade* e pela *ipseidade* (Aleixo, 2008). Pode-se ainda considerar a *alteridade* se se pensar que a identidade produzida por e/ou transmitida na relação com os outros pode ser distinta da do *eu*. Ricoeur, na discussão em torno do *si* e do *eu*, antecipa a questão da reflexividade abordada, por exemplo, por Giddens.

Tajfel (in Amâncio, 2006) é um dos nomes de referência na teoria da identidade na área da psicologia social. A sua análise incide sobretudo nas relações intergrupais. A sua teoria suporta-se na ligação entre três conceitos fundamentais: categorização social, identidade social e comparação social. O primeiro ajuda a orientar o indivíduo sobre o seu lugar social e ordena o meio social, juntando-o a outros, sob um mesmo atributo (característica, valor, crença, acção) que partilhem. A identidade social de um indivíduo está ligada ao conhecimento da sua pertença a certos grupos sociais e à significação emocional e avaliativa que resulta dessa pertença (Tajfel, 1972, referido por Amâncio, 2006). As categorias sociais ganham significado através do processo de comparação, que reforça quer a semelhança no interior quer a diferenciação face ao exterior.

De forma mais alargada, na área da psicologia social, Lígia Amâncio (2006) dá destaque ao modelo de identidade da Escola de Bristol, cujos primeiros estudos se sustentam no percurso científico de Tajfel, a partir da centralidade da identidade na análise das relações intergrupais, enquanto explicadora da diferenciação e da discriminação. Turner (citado por Monteiro *et al*, 1991: 118) afirma que o conceito está envolto num estatuto de "abstracção simples e parcimoniosa". Acrescenta à teoria de Tajfel uma nova perspectiva, baseada na ideia de competição social: associada à categorização social, encontram-se processos de favoritismo e de discriminação como prossecutores de uma identidade pessoal positiva (Turner, referido por Amâncio, 2006).

Como forma de compensar as lacunas ou insuficiências que, na sua leitura, terão encontrado na Escola de Bristol (com Tajfel), os autores da Escola de Genebra (Deschamps & Devos, 1998) lançam uma leitura alternativa, realçando a importância das representações para o processo de categorização. O conceito de identidade acarreta uma dimensão simbólica, na medida em que a sua construção está relacionada com a interpretação da realidade e a tentativa de definição da sua posição social nessa realidade. A constituição da identidade a partir do eu (ou do nós) e dos outros associa-a também a um processo de classificação.

Estas abordagens, válidas e devidamente fundamentadas, parecem no entanto insuficientes quando se pensa em outros objectos sociais de análise que não os

indivíduos e os grupos. Além disso, não são consideradas as determinantes sociais da identidade social (Amâncio, 2006), igualmente importantes para a compreender.

Fica contudo a ressalva de que não existe a pretensão de abarcar todas as perspectivas sociológicas em torno da identidade. Tal envolveria uma quantidade imensa de literatura e de formas de pensar que não estão ao alcance nem tampouco nos objectivos deste trabalho.

A identidade social constitui-se como objecto da Sociologia com G. H. Mead: a definição do *eu* resulta de uma conjugação entre o exercício de alteridade, a interacção com o *outro* e o reconhecimento que esse *outro* faz. É a partir daqui que se começa a conceber uma nova forma de concepção do *eu*, pela sua ligação ao contexto social em que está inserido. Mead «descreveu, de forma coerente e argumentada, a socialização como construção de uma identidade social (um *self* na teoria de Mead) na e pela interacção – ou a comunicação – com os outros» (Dubar, 1997: 91).

Nas teorias sociológicas estruturalistas consegue-se concretizar em certa medida como a sociologia trabalha o conceito de identidade. A leitura pioneira de Elias e a leitura contemporânea de Giddens permitem enquadrar a construção do *eu* da forma como se entende ser a mais adequada para os objectivos que se pretende atingir com esta investigação.

O conceito de identidade surge em modo de reflexão um pouco por toda a obra de Norbert Elias. Em *A Sociedade dos Indivíduos* (1993) tem-se a oportunidade de ver trabalhado de forma mais precisa o conceito, contendo a sua reflexão influências de grandes filósofos, como é o caso de Kant e de Descartes. Aí, Elias fala na identidade do Eu e na identidade do Nós.

Segundo Elias, o indivíduo é construído a partir da relação do *eu* com a sociedade: não são entidades antagónicas ou opostas; o primeiro não pode ser compreendido sem a segunda, e esta não existe de forma substantiva, sendo sobretudo formada a partir das ligações e relações entre os vários elementos, e neles «cada uma das funções está orientada para outros; é tão dependente do funcionamento desta como esta dela; em virtude desta interdependência não anulável

das funções individuais, as acções de muitos indivíduos singulares têm de formar continuamente (…) longas cadeias de acção para que a acção de cada indivíduo adquira o seu sentido» (1993: 34).

Essa teia de relações é resultado de um processo histórico que a define: historicamente foram sendo criadas condições para que as teias de relações seguissem esses contornos e não outros, tomassem esse rumo e não outro. A expressão do *eu* será resultado dessa adequação ou conformação com o processo histórico. As mudanças na sociedade acarretam mudanças no *eu*.

Considerando a continuidade do processo, a gradual diferenciação social e o aumento de divisões e especializações entre as funções dos indivíduos, quanto maior vai sendo a divisão numa sociedade, maior a interdependência. Essa ligação com os outros é fundamental para a «autocondução individual da pessoa singular em relação com outras pessoas que impõe limites à autocondução destas» (1993: 75). Acontece que os indivíduos têm forças e poderes diferentes e, a partir deles, margens de manobra diferenciadas. E é a partir daí que se estabelece a diferenciação social.

A modernidade aumenta significativamente essa diferenciação pela complexidade que acarreta. E a questão coloca-se de novo: como se processa a construção e definição do *eu*? A especialização crescente e a dependência cada vez maior dos indivíduos uns em relação aos outros acabam por condicionar cada vez mais as expectativas que são criadas, e a partir delas aumenta o controlo social e o auto--controlo. As acções passam a ser mais pautadas pelo outro, e o *eu* define-se cada vez mais a partir do *outro*. Nesse sentido, falar no *eu* implica, implícita ou explicitamente, falar no *nós*, no *eles*, no *vós*. O indivíduo e a sociedade, o *eu* e o *outro*, o *nós* e o *vós* não são conceitos antagónicos; estão antes em equilíbrio (Elias, 1993). É a ligação entre esses dois conceitos – o indivíduo e a sociedade – que confere ordem ou organização às sociedades modernas, na medida em que centrar na diferenciação não significa separar: «o facto de se atribuir um valor mais elevado àquilo que distingue as pessoas umas das outras, ou seja à sua identidade do Eu, do que àquilo que elas têm em comum, ou seja à sua identidade do Nós, é uma característica da estrutura das sociedades mais evoluídas dos nossos tempos» (Elias, 1993: 178).

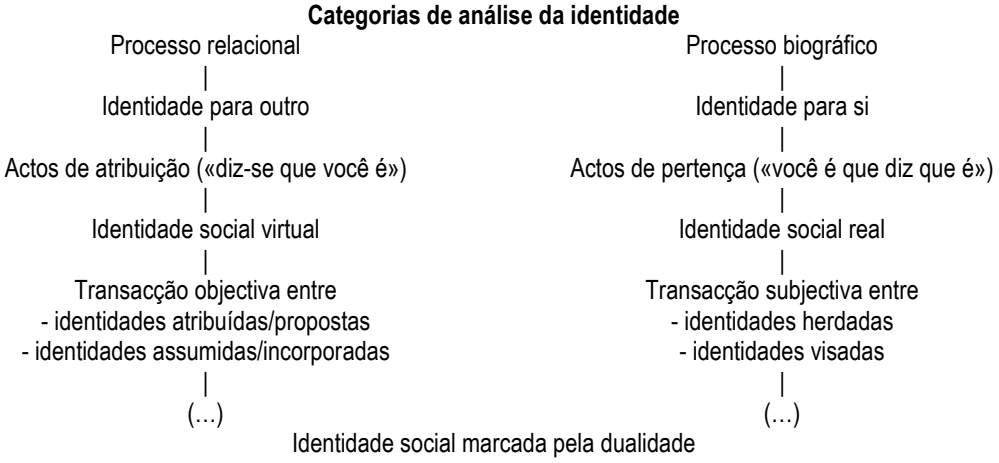
Sabe-se que a perspectiva de Elias, por ser centrada no indivíduo-pessoa, é por vezes desadequada para esta reflexão em torno do conceito de identidade de uma "não-pessoa" (neste caso em concreto, instituições de ensino superior e o subsistema de ensino). No entanto, há reflexões que Elias faz que, de certo modo, se encaixam na realidade que se aborda neste trabalho. Uma delas refere-se à ligação entre identidade e memória, facto que aliás se retomará mais adiante, na construção contínua a partir de um passado: «a continuidade do decurso do processo enquanto elemento da identidade do Eu (…) está entrelaçada com um outro elemento desta identidade: a continuidade de uma memória que consegue armazenar o saber adquirido, e como tal as experiências pessoais de fases anteriores» (1993: 209). Elias refere-se em concreto à memória selectiva enquanto decisiva na individualização, ao conferir substrato, através da diversidade de experiências, a essa individualização.

A identidade constitui-se a partir do auto-controlo que é criado no indivíduo, fruto da diversificação social e das especializações das funções sociais bem como das expectativas crescentes que daí surgem. Constitui-se igualmente a partir da ligação com os outros e do receio face aos outros. Contudo, essa imagem de si que é construída está intrinsecamente ligada a um contexto específico. Pode-se portanto falar de diferentes *eus* em face dos contextos históricos que se tomam por referência. Acresce que um aumento do conhecimento e uma acumulação de saber consubstancia-se numa mudança de perspectiva em torno do *eu* e dos *outros*. Essa acumulação de saber e a criação de um universo simbólico, decorrente das experiências pessoais e do conhecimento da experiência dos outros que os antecederam, serão o suporte das suas acções e representações.

Na leitura de Elias, compreender o indivíduo e a sua identidade implica compreender a evolução das estruturas e do quadro normativo que pauta o comportamento do indivíduo. Implica também uma análise do *outro* enquanto elemento que influencia a auto-imagem e a auto-representação do *eu*. O significado social de um e de outro está na sua interdependência. A imagem de um é alimentada pela diferença que se constitui face ao outro e pela auto-imagem que daí resulta.

Erikson (referido por Dubar, 1997: 104) afirma que a identidade nunca está instalada e nunca está acabada. Está em constante processo de definição e redefinição. Nessa linha de pensamento, Dubar acrescenta: «a identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável» (1997: 104). Nesse sentido poder-se-ia perguntar: se a identidade não é definitiva e está em mudança, como observá-la sociologicamente? Não se pode cair, contudo, neste tipo de questões. Isso seria pôr em causa toda a sociologia. O que se garante é que a identidade é um conceito que conjuga de forma interessante e aliciante o indivíduo e a sociedade, o subjectivo e o objectivo. Dubar não podia ser mais claro: «a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições» (1997: 105).

Sobre essa dualidade que marca a identidade social, decorrente das transacções internas (entre as identidades herdadas, respeitantes ao passado, e as identidades visadas, projectadas para o futuro) e externas (entre a identidade para si e a identidade para o outro), Dubar (1997: 109) esquematiza o seu raciocínio da seguinte forma:



Ruth McDonald e outros (2006), num artigo sobre identidade e medicina, mobilizam um outro conceito para o entendimento sobre a identidade: o conceito de nostalgia. Dizem os autores que a nostalgia representa uma fonte discursiva a ser mobilizada num contexto de ameaças a *identidades amadas*. Em concreto, num contexto de mudança organizacional, é sugerido que a idealização nostálgica do passado pode ser aplicada para endemoninhar o presente dos que querem resistir à mudança. Contudo, ao invés, é também uma "arma potencial" para os que procuram incorrer nessas mudanças. Tomando as identidades como múltiplas, fluídas e dinâmicas, os autores afirmam que a construção da identidade é um processo no qual os indivíduos são capazes de se basear em regimes discursivos para os providenciarem de recursos simbólicos importantes para a negociação da identidade. As identidades não são escolhidas livremente nem são assuntos meramente privados, mas são antes intensamente governadas. Mencionando Davis (1979, citado por McDonald *et al*, 2006), os autores referem então a nostalgia, enquanto evocação positiva de um passado vivo, como um dos meios do interminável trabalho de construção, manutenção e reconstrução de identidades.

Sobre as diferentes leituras que existem em torno da nostalgia, referem a existência de correntes teóricas que olham para ela pela sua capacidade de magoar, de expressar alienação e de acentuar a inaptidão para uma adaptação à mudança; no entanto, preferem os autores (McDonald *et al*, 2006) tomar a nostalgia como uma fonte benéfica que reabastece e robustece o sentido de identidade consolidando laços com história, num contexto de ajustamento a circunstâncias alteradas. Há ainda quem olhe para a nostalgia colectiva como um esforço para manter um sentido colectivo de continuidade sócio-histórica, como forma de resistência à hegemonia de elites e como uma defesa contra a ansiedade; os autores ripostam, afirmando que a nostalgia não é um mero instrumento de segurança ontológica, podendo mesmo ser objecto de manipulação. Os projectos decorrentes da modernização dos sistemas poderão, também na nostalgia, servir-se de um suporte para o processo de construção, manutenção ou redefinição de identidades. Havendo duas partes, certamente que serão usadas de forma diferente.

A memória partilhada, as lembranças, as histórias, resistências e combates comuns geram coesão, orientando acções e sentimentos partilhados; a falta delas terá o efeito contrário. A auto-imagem e a auto-estima estarão ligadas a essa partilha, às expectativas que são criadas por aqueles que partilham e às opiniões dos outros. É com base nas opiniões de crédito e descrédito colectivo que se estrutura a identidade pessoal.

É neste sentido que se pode entender também o ensino politécnico e a construção da sua identidade à luz da teoria de Elias: ele é cada vez mais uma teia de relações entre unidades, e são essas unidades que terão por missão definir o todo. E a sua identidade, para além de ser produto do processo histórico que tem marcado o ensino superior em geral e, mais recentemente, o ensino politécnico, tem sido definida a partir das mudanças contextuais. Há uma inter-relação forte entre a identidade do Eu e a identidade do Nós, entre o indivíduo e a sociedade, entre as estruturas da personalidade e as estruturas da sociedade. Decorre que a construção da sua identidade passa também pela definição do *outro* por um lado, e da construção de um quadro de referências comuns partilhadas pelos elementos do mesmo grupo. Quanto maior a partilha, maior a coesão e mais firme a construção da identidade pessoal.

A reflexão em torno do conceito de identidade impõe uma viagem a diversas reflexões sociológicas. Mais recentemente, Berger e Luckmann, n' *A construção social da realidade*, expõem o seu ponto de vista em torno deste conceito: «a identidade é um elemento-chave evidente da realidade subjectiva. (…) A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais» (1990: 179). Ela não é inata; é produto do contexto social.

A sociologia deve uma abordagem particular a Anthony Giddens sobre a estruturação, na conjugação entre estrutura e acção e, a partir daí, a definição da forma como é construída a identidade. Nos seus trabalhos, deu consistência ao entendimento que se pode fazer em torno do conceito de identidade. Os seus trabalhos mais emblemáticos sobre este conceito são *Modernidade e Identidade Pessoal* (1997, sendo a edição original de 1991) e *As consequências da Modernidade* (1998, sendo a edição original de 1990).

O conceito de identidade em Giddens remete para a sua análise em torno de outros dois conceitos adicionais, já mencionados: o de estruturação, pela forma como as práticas dos indivíduos estão rotinizadas e se estendem no espaço e no tempo em face da estrutura existente e que vai moldando a acção; e o de reflexividade, referente à capacidade de interiorização e de exteriorização dos indivíduos, ao incorporarem a estrutura e ao objectivarem-na através da prática. As formações e a informação constante acerca do mundo moderno possibilitam uma reflexividade crescente.

Segundo Giddens, a reflexividade aponta para a formação do *eu* em situações de risco ou de incertezas. Há desafios, problemas e incertezas permanentes que 'obrigam' o *eu* a ponderar a gestão desses riscos, a pensar em novas oportunidades e a repensar-se com o objectivo de procurar o seu bem-estar. A reflexividade refere-se à monitorização das acções como práticas sociais em que o indivíduo define como, quando e onde elas serão tomadas. Ela é institucional por envolver uma maneira de pensar ligada às instituições; é social por envolver um modo de vida.

Segundo Giddens, a tradição é um impedimento ao desenvolvimento, uma vez que aí o nível de reflexividade social é reduzido: «na verdade, a tradição justificada é uma tradição mascarada e só recebe a sua identidade da reflexividade do moderno» (1998: 27). Enquanto na era pré-moderna a reflexividade se sustenta nas tradições, com «o advento da modernidade, a reflexividade assume um carácter diferente. É introduzida na própria base da reprodução do sistema, de tal modo que o pensamento e a acção são constantemente refractados um sobre o outro» (1998, p. 26 e s.). Na modernidade, a identidade é preservada com a reflexividade.

Sobre este último conceito – o de reflexividade – não se pode omitir o contributo de Bourdieu, que leva a entender o indivíduo como agente social autor da sua acção mas não de forma exclusiva, uma vez que a sua acção é organizada, pensada e percebida atendendo às estruturas estruturadas e estruturantes, e ao seu percurso sócio-histórico. Nunca se está totalmente independente das condições e lógicas dos campos e das condições históricas das quais os campos[30] resultam. No caso de

[30] Recorde-se que Bourdieu substitui o conceito de *sociedade* pelo de *campo* por considerar que a sociedade, a ser diferenciada, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais, com alguma autonomia entre si, e que envolvem lógicas de acção, interesses, desafios e necessidades distintos uns dos outros.

Bourdieu, as estruturas objectivas são mais determinantes na formação do mundo social e do *eu* do que o inverso. A diferenciação por intermédio de critérios sociais estrutura as mentalidades e impõe certas formas de pensamento. Bourdieu não aborda explicitamente o conceito de identidade: refere-se sobretudo nos seus textos à identidade nacional, por um lado, e ao *habitus*, por outro lado. Este *habitus* é referente a um conjunto de disposições do agente social, decorrentes da interiorização das estruturas e do lugar que ocupa nessas estruturas, e que se traduzem depois nas suas práticas. Não é, no entanto, sinónimo de identidade social enquanto construtora de uma consciência colectiva. Daí, a incursão "limitada" que aqui se faz à teoria de Bourdieu: ela não parece servir este propósito de interpretação analítica da realidade social que aqui se toma como objecto.

De regresso a Giddens e à centralidade do conceito-chave deste capítulo – a identidade –, com este autor o indivíduo actua em função das representações que tem e as mudanças na sua acção estão associadas a mudanças sociais, períodos de crise que promovam um repensar do *eu*. A partir dessa reflexividade, podem existir novas relações, acções diferentes, caminhos distintos dos que estavam a ser traçados até então. A reflexividade enquanto incorporação de novos conhecimentos integrados nas rotinas é fundamental para o desenvolvimento do *eu*, logo, da identidade. A identidade em Giddens está em construção, e o seu sucessivo resultado advém do aumento progressivo de conhecimento em torno do eu, do *self*, e de influências que esse *eu* vai recebendo.

Em certa medida, a teoria social de Giddens ajuda também a conjugar a leitura em torno da identidade, enquadrando-a num cenário de mudança social e em face de uma análise das instituições e das sujeições ao poder. O momento actual é ávido em mudanças sociais rápidas resultantes das dinâmicas da modernidade e que se reflectem nas instituições, nos indivíduos e na construção das suas identidades. Num dos pontos seguintes reflectir-se-á em torno dessa relação entre identidade e modernidade.

A construção de uma identidade social remete para a ideia de essência e de existência: a identidade terá tanto mais sustento quanto mais a ela se associarem e

quanto mais a colocarem em prática. Para que uma identidade exista não bastará existir; é importante olhar para a forma como ela se concretiza e como é concretizada. «A identidade de facto apenas pode ser concebida *como* processo. Como 'sendo' ou 'tornando'. A identidade social de alguém (…) nunca é um assunto selado ou final» (Jenkins, 1996: 4).

Uma definição mais simplista do conceito relaciona-o com as maneiras como os indivíduos e as colectividades são diferenciadas nas suas relações sociais com outros indivíduos e colectividades. Sustenta-se no processo de similitude e de diferenciação. Conforme o descrevia Simmel (1950, citado por Jenkins, 1996), são essas similaridades e diferenças que atribuem significância prática aos indivíduos uns perante os outros. Reforça-o Jenkins: é o nosso entendimento de quem somos e de quem os outros são e, reciprocamente, o entendimento dos outros de si próprios e de outros nos quais nós estamos incluídos. É o reconhecimento dos outros e o sentido dos próprios. Na(s) identidade(s) social(/ais), o colectivo e o individual ocupam o mesmo espaço (Jenkins, 1996: 26).

Há, para além deste, outros argumentos que justificam a análise da identidade social enquanto conceito estratégico (Jenkins, 1996). Um deles consiste no facto de, ao ser vista a identidade como um processo, se evitar a distinção precisa entre estrutura e acção. Um outro incide sobre o facto de ser pensado como dialéctica entre dois momentos analiticamente distintos (o interno e o externo), que dispensa a oposição entre objectivo e subjectivo. Depois ainda o facto de se tornar um conceito fundamental para a compreensão da acção pela ligação às bases culturais da intencionalidade e às redes de constrangimento e de possibilidade.

Para Jenkins, a construção da identidade social decorre de uma síntese dinâmica entre a auto-definição interna (ou seja, como nos percepcionamos a nós mesmos) e a definição externa (isto é, como os outros nos percepcionam). O recurso a *dispositivos de similaridade* entre si permite criar um sentimento de pertença, mesmo que ele possa não ser real. Ao mesmo tempo, a percepção de um "nós" pressupõe a existência de "outros", definidos a partir de *dispositivos de diferenciação*.

Conforme dizia ainda Jenkins (1996), a apresentação ou negociação da identidade não é sempre trivial, podendo abalar por completo as estruturas existentes.

A construção da identidade pode, nesse sentido, corresponder a dois processos: um mais longo no tempo, sem oscilações de maior no imediato, e que suave e progressivamente se vai consolidando; e um outro, mais intempestivo, brusco, violento ou imediato, surgido da vontade própria ou de uma imposição exterior, e que rasga de forma evidente e significativa com uma situação anterior.

A partir do processo de similitude e diferenciação, a construção da identidade, ao categorizar, posiciona os indivíduos ou colectividades num mapa social construído de acordo com critérios definidos historica, estatutaria ou socialmente. Esse processo de alocação mental de uma qualquer posição social à qual se associa a identidade em causa pode não ser consensual. E o significado social de uma identidade pode apresentar variações no espaço, no tempo, no contexto. Diferentes actores sociais, diferentes outros, poderão construir diferentes representações de identidades sociais, consoante lógicas de pensamento ou de posicionamento distintas. As identidades poderão não ser sempre as verídicas; podem ser desenhadas, pelos próprios ou pelos outros, 'identidades erróneas' ou 'identidades enganadas'. Pela ausência de definição correcta do próprio e/ou dos outros, pode haver lugar para 'identidades perdidas' e 'identidades confusas'. A 'crise de identidade' dá azo a maior incerteza, dissipando o processo de construção de uma identidade socialmente bem definida.

O processo de diferenciação confere significado à identidade: as características, os comportamentos, as acções contêm um significado social, uma significação atribuída em jeito de juízo de valor que tanto pode ser valorativo como depreciativo. A construção de uma qualquer identidade pode envolver um processo de identificação estatutária ou de identificação de um estigma. Uma identidade quase invariavelmente será colocada numa hierarquia de posições relativas. Jenkins (1996) fala na identidade como critério de distribuição e como sendo constituída a partir de padrões de distribuição.

Sistematizando bem a diferença entre igualdade (que não é exactamente sinónimo de equidade) e identidade, Guy Bajoit afirma: «todo o grupo de influência ou movimento de acção colectiva que defenda o seu interesse pode formular este último de duas maneiras: pode reivindicar um tratamento igual, logo, recusar toda a

discriminação ligada à sua especificidade, ou reivindicar um tratamento apropriado que responda justamente à sua especificidade, que o reconheça na sua singularidade. No primeiro caso, concebe o seu interesse em termos de redistribuição, portanto, de igualdade; no segundo, em termos de reconhecimento, portanto, de identidade» (2005: 121).

José Azevedo (2000) refere ainda a existência de dois temas que atravessam as abordagens de vários teóricos que têm contribuído para o campo da sociologia da identidade: «a variabilidade e fluidez da identidade em contraponto ao essencialismo, e a diferença enquanto critério definidor da identidade» (2000: 167). Nesse sentido, tanto a mudança como a busca da diferença se constituem como desafiadoras da própria identidade. Construir e definir uma identidade é, no fundo, encontrar o ponto e o contraponto.

Para Dubar (1997), a identidade é produto de sucessivas socializações. É resultado de contínuas reconstruções, decorrentes dos julgamentos dos outros e das suas próprias orientações e autodefinições. Por seu lado, «a perda de identidade é sinónimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte» (1997: 13). A ausência de identidade ou de uma precisão sobre a sua identidade pode causar ao indivíduo problemas de relação com os outros e consigo próprio.

Pela sujeição do *eu* a constantes processos de socialização e adaptação, a modernidade e a mudança podem constituir-se como verdadeiros desafios à identidade e a eventuais ajustes por que possa passar. A sua mutabilidade pode pôr em causa a própria identidade. No entanto, não é certo que isso seja sinónimo de despojamento de uma identidade.

Passado algum tempo desde que surgiu a reflexão na sociologia em torno da identidade, parece mais pacífica a relação desta área do saber com o conceito, sobretudo pelo receio que havia de «uma precipitada psicologização dos processos e protagonistas sociais» (Pinto, 1991: 218) que se constituíam como preocupação para Madureira Pinto, numa das suas reflexões sobre este conceito e que hoje legitimamente se sustenta enquanto vector de análise sociológica. O "carácter de

charneira" do conceito de identidade (Azevedo, 1992), numa relação carente de solidez teórica entre o individual e o social, não deixava que este novo paradigma de interpretação sociológica da realidade se sedimentasse.

A relação do sujeito com o seu contexto, com o seu meio, e a construção da identidade a partir dela, e não da simples passividade do sujeito, faz com que, em termos teóricos, sejam «reintroduzidas as noções de intencionalidade, de escolha e de acção volitiva e sobretudo as de subjectividade e de multiplicidade de realidades» (Zavalloni, 1987, citado por Azevedo, 1992: 117).

Para dar conta da multiplicidade de formas que o conceito pode assumir, reflecte-se em seguida sobre os diferentes tipos de identidade.

II.2. Tipos de identidade

A identidade pode corresponder a sentidos e expressões diferentes em função do elemento construtor dessa identidade. Ela é *pessoal* quando é construída pelo *eu*, pelo próprio, face ao que quer transmitir aos outros. É a auto-imagem de si, referente ao indivíduo e à consciência de si próprio.

Quando é sustentada pela ideia de que é partilhada por um conjunto de indivíduos com características ou comportamentos comuns, fala-se então de identidade *colectiva*. A identidade colectiva confere ao grupo a noção do todo, a partir da construção do sentimento de pertença por partilha de traços físicos ou comportamentais, lógicas de acção ou de pensamento. Essa identidade colectiva é reforçada, para além da "sintonia interna", por um processo de diferenciação face aos outros.

A identidade é *social* quando são os outros que concebem a imagem do *eu*, a partir das suas acções e das suas representações. A construção do *eu* por parte dos outros faz com que haja uma representação que é criada em torno daquela identidade. Esta identidade social tem um significado social e implica uma valoração

também ela social. Há uma dimensão simbólica que sustenta a construção da identidade social que não pode ser descurada.

Decorrente da relação entre o indivíduo e a sociedade e do facto de daí resultarem duas identidades – a individual e a social –, Jenkins (1996) fala em "identidade individualmente única" e "identidade colectivamente partilhada" enquanto identidades interligadas, dependentes uma da outra e ambas intrinsecamente sociais.

Contudo, ela pode ainda ser *institucional* e *organizacional*. Se o *eu* não for um indivíduo, um ser humano, mas antes uma instituição e em torno dela forem criadas, por si ou pelos outros, imagens de si, então a identidade será institucional.

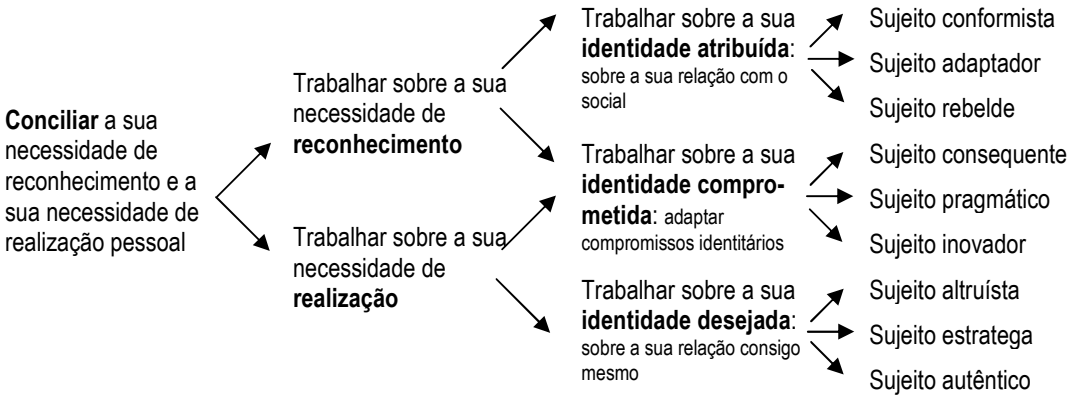
Tal como acontece com a identidade pessoal (do *eu*) e social (dos *outros*), haverá uma identidade produzida pluralmente e outra singularmente perante entidades 'abstractas' e que não sejam indivíduos concretos. Nesta linha de reflexão, a identidade institucional corresponde a uma vertente plural da concepção de uma imagem de si. O todo que é a instituição, enquanto entidade que congrega formas plurais de comportamento estabelecidas, organizadas de forma recíproca e com um objectivo comum, concebe e transmite uma imagem de si, quer na forma discursiva, quer através das suas práticas. Retoma-se o conceito de instituição mais adiante.

Cada forma de comportamento pode ser adoptada por um conjunto de elementos coordenados entre si, que procuram concretizar um mesmo objectivo que se entende como organização. Cada organização pode apresentar-se com uma estrutura específica, de forma a organizar as inter-relações entre os vários elementos. Essa organização pode construir uma auto-imagem distinta das demais e cada organização estará capaz de criar a sua imagem singular, ou seja, a sua identidade organizacional.

Não se centrando no tipo de sujeito, mas nos sentidos da identidade, Guy Bajoit (2005) trabalha o conceito numa análise em triangulação: procurando três objectivos, três "bens" de que precisa de igual forma e que procura conciliar – realização pessoal, reconhecimento social e consonância existencial –, o indivíduo acaba por desenvolver três identidades, a saber, a *identidade comprometida*, que representa o que o

indivíduo é e os compromissos que ele assume, a *identidade desejada*, o que o indivíduo teria querido ser, e a *identidade atribuída*, associada ao que ele pensa que os outros pretendem que ele seja.

Decorrente destes três tipos de objectivos, que dão origem a três identidades diferentes, resulta aquilo que Bajoit designa como "trabalho sobre si", ou seja, a construção de uma identidade pessoal e que tem reflexos no "trabalho sobre os outros". Sem querer alongar demasiado com esta abordagem de Bajoit, que se considera bastante interessante e pertinente, quer-se contudo mostrar a sua passagem das identidades aos sujeitos (e aos perfis, acrescenta-se) como forma de categorizar modos de acção e, em consonância, identidades. O sujeito que não entra em nenhuma das lógicas que envolve o "trabalho sobre si" ou o "trabalho sobre os outros" será um sujeito anónimo (no sentido que Durkheim lhe deu). Essa passagem das identidades (e dos "trabalhos") aos tipos de sujeitos está esquematizada aqui:



Fonte: Bajoit, 2005: 211

Susana Nascimento (2001), no seu estudo em torno das identidades no ciberespaço, fala em "identidades revisitadas" como aquelas em que se presencia a mutação dos elementos identitários, reestruturados em função dos novos contextos e experiências, as "identidades volúveis", caracterizadas pela sua flexibilidade num processo de formação não linear, e as "identidades metamorfas", moldando-se e transformando-se incessantemente, em função dos mundos ou dos contextos em que se manifestam.

A identidade pode ser, então, abordada em diversos sentidos, e corresponder a diferentes sujeitos.

Dubar (1997) fala dos quatro tipos de identidade para Renaud Sainsaulieu (sobre a construção identitária no trabalho): a identidade "de refúgio", que combina a preferência individual com a estratégia de oposição; a identidade "de fusão", que conjuga a preferência colectiva com uma estratégia de aliança; a identidade "negociadora", que alia a polarização no colectivo com uma estratégia de oposição; e a identidade "de afinidade", conciliando a preferência individual com uma estratégia de aliança. Esses quatro tipos de identidade poderiam ser esquematizados da seguinte forma:

Preferência / Estratégia	Individual	Colectiva
Aliança	afinidade	fusão
Oposição	refúgio	negociadora

Na sequência das interrogações em torno da mudança de clima identitário nas universidades, Celia Whitchurch (2008) desloca essa questão para um espaço de debate que, segundo ela, carece de reflexão: partindo dessa mudança de identidade académica, questiona-se que impacto tem essa mudança nos profissionais, e até que ponto não podem decorrer daí identidades mescladas. Deixando apenas esta referência como exemplo da forma como a redefinição da formação implica muito para além da reestruturação dos cursos, do ensino ou do subsistema, retoma-se o objecto de reflexão.

Enquadrando uma diferenciação de identidades no que ao tema que se escolheu nesta investigação diz respeito, entende-se a identidade do ensino politécnico traçada a partir das práticas semelhantes e com objectivos coincidentes por parte dos seus agentes, como identidade institucional. Esta toma como referência o todo, global, e diferencia-se explicita ou implicitamente de outras identidades institucionais que se observem dentro do sistema, em concreto a identidade universitária.

Contudo, o discurso e as práticas dos agentes de uma mesma organização poderão ter como referência uma cultura específica, singular, particular da organização e que se distinga de outras organizações institucionalmente seus pares mas que se encontrem estruturadas de forma diferente, com normas e sentidos de relação distintos. Nesse sentido, a identidade de cada unidade de ensino politécnico, a partir de um discurso em torno do "nós-organização" e não "nós-politécnico", será uma imagem de si construída numa base organizacional, uma identidade institucional sobre a qual também é construída uma identidade social do exterior e para o exterior.

Poderá ainda ocorrer que – não se exclui essa hipótese – dentro de uma mesma organização se moldem diferentes *eus*, não havendo consenso entre os actores ao ponto de se formarem grupos, campos, movimentos distintos por corresponderem a eles diferentes visões sobre o que é ou o que deve ser a própria organização. Negar essa diferença interna seria assumir que todos os agentes sociais envolvidos em cada organização seriam "clones" uns dos outros e que não haveria neles lugar para o individual. Contudo, nesta investigação, foi convocada uma só voz, conforme se referenciará mais adiante: a do representante da organização, na grande maioria dos casos o seu dirigente máximo.

II.3. A identidade, a estrutura e a cultura

Como conjugar a identidade com a estrutura e a cultura? O que afinal a determina?

Guy Rocher, referindo-se a Dumont, realça a hesitação permanente da sociologia na mobilização de dois conceitos base: o de estrutura e o de cultura. «Por um lado, sob a figura da estrutura, a realidade social é considerada como uma forma objectiva em que (…) alguns aspectos da organização social (…) e alguns agrupamentos que parecem impor-se às primeiras apreensões concretas são privilegiados. Por outro lado, sob imagens assumidas pela noção de cultura, a realidade social apresenta-se como configuração espiritual ou "consciência colectiva", como um universo mental no

qual os indivíduos participam e pelo qual são definidos» (Dumont citado por Rocher, 1989: 98). Parece que também na construção da identidade se pode conjugar a existência de elementos estruturais e de elementos culturais. Os elementos estruturais e os elementos culturais estão «intimamente ligados e em interacção constante» (Rocher, 1989: 98) e é da síntese dos dois que surge a *organização social* enquanto «disposição global de todos os elementos que servem para estruturar a acção social, numa totalidade que apresenta uma imagem, uma configuração particular, diferente das suas partes componentes e diferentes também de outras combinações possíveis» (Rocher, 1989: 98 e s.) com uma identidade própria.

Madureira Pinto reflecte também sobre a relação entre identidade e estrutura: «procurando pôr agora a tónica no eixo das diacronias, o que interessa desde já dizer é que a construção de identidades se alimenta de trajectos sociais incorporados nos agentes, da posição ocupada por estes na estrutura social (…) e dos projectos que, em função das coordenadas estruturais antes referidas, são socialmente formuláveis em cada momento» (1991: 220).

Alguns autores (Durkheim, Weber, Berger e Luckmann, entre outros) encontram nas normas e valores existentes nas organizações o suporte da cultura organizacional enquanto definidora da identidade. Normas e valores organizados em forma de cultura institucional tornam-se guias em termos de comportamento, sem influência significativa do exterior.

Uma perspectiva nova sobre esta questão é a que coloca as influências externas a par das normas, das relações entre as organizações e das pressões políticas, como alteradoras da cultura existente, logo, da identidade construída.

Dubar acrescenta na sua leitura em torno da identidade quer a questão cultural quer a questão económica. Depois da articulação entre a transacção interna do indivíduo e a externa a partir da sua relação com os outros na definição da identidade, recusando-se a separar a *identidade individual* da *colectiva* como se não existisse qualquer ponto de contacto, Dubar elabora uma reflexão em torno do conceito aqui explanado a partir dos processos culturais e das estratégias de ordem económica.

É a partir desta teia de conjugações que se poderá questionar a sustentabilidade ou não de uma identidade, e de que forma ela se processa e se adapta a processos de transformação.

II.4. A sustentabilidade e a perda de identidade – a identidade e o processo de mudança

De certa forma, a sustentabilidade de uma identidade social, ou seja, a permanência da sua existência e da sua legitimidade, estará associada ao seu significado social, e este será tanto mais evidente quanto mais clara e precisa for a construção da auto-identidade.

A identidade pode ser construída por reacção ou por afirmação. Considera-se por reacção aquela que, explicita ou implicitamente, se desenha como contraponto a uma outra existente. O discurso de definição evoca frequentemente um pólo diferente, normalmente oposto, e que é tomado como referência para definir a auto--identidade. A identidade por afirmação será aquela que ergue alicerces em torno de uma posição própria, definida e auto-sustentada e auto-sustentável.

É a existência de uma identidade social que permite fixar fronteiras, sejam elas físicas ou mentais.

Somers e Gibson (1996, citadas por Magalhães, 2004: 41-42) falam da importância de quatro dimensões das narrativas através das quais se constrói a identidade: a ontológica, mobilizada nas histórias sobre si pelos actores sociais, com o intuito de dar sentido à sua vida; a pública, ligada às formações culturais, às redes e às instituições às quais o individuo está ligado; a conceptual, fruto do olhar do investigador e dos factores que suportam a sua construção; e a metanarrativa, decorrente dos grandes processos da História e do pensamento em que o investigador está envolto. Os diferentes sentidos de identidade resultam, segundo Magalhães, do grau de integração dessas dimensões: «quanto mais integradas forem estas dimensões, mais as identidades subjectivas e colectivas são seguras de si próprias, e

quanto menos integradas mais inseguras se apresentam essas mesmas identidades e menos capazes de mostrar auto-confiança» (2004: 42).

Definir uma identidade é atribuir-lhe um significado, e este é o resultado de concordâncias e discordâncias. É o resultado de partilhas; é o resultado de negociações.

Uma das vias de "preservação" da identidade é a existência de um quadro normativo e legislativo que impõe determinada maneira de ser e estar, conforme se fez referência no ponto precedente. Uma outra reporta-se à construção de mecanismos simbólicos e de rituais.

Jenkins (1996) pergunta: mas o que significa dizer que determinadas situações envolvem uma identidade social? O que há em comum? Como se sabe o que se é e como os outros nos identificam? O que há em comum e o que é único?

Algumas teorias sustentam a concepção da identidade social através da memória colectiva. O conceito de identidade constitui-se como uma síntese dos vários "momentos" sucessivos que formam a vida de uma colectividade, como um acumulado de vivências partilhadas.

Michael Pollak, seguidor da linha teórica de Pierre Bourdieu, elabora uma reflexão em torno da memória e da identidade social, afirmando a existência de uma ligação muito estreita entre ambas. O sentimento de identidade, no seu sentido mais lato, «é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros» (1992: 5). Na construção da identidade três elementos têm um papel fundamental – a unidade física, a continuidade no tempo, e o sentimento de coerência –, sendo que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade ao ser igualmente um factor importante do sentimento de continuidade e de coerência na construção da "imagem de si, para si e para os outros" (1992).

Dubar acrescenta que a história passada é importante para a definição da identidade no tempo presente, mas também o é no tempo futuro: «se as identidades são produzidas pela história dos indivíduos, elas também são produtoras da sua história futura. Este futuro depende não só da estrutura "objectiva" dos sistemas nos quais se desenvolvem as práticas individuais e nomeadamente do estado das relações sociais no interior destes campos, mas também do balanço "subjectivo" das capacidades dos indivíduos que influenciam as construções mentais das oportunidades destes campos. As identidades resultam, portanto, do encontro de trajectórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados» (1997: 77). Pelo facto de trajectórias e campos não serem homogéneos, daí decorrem, segundo Dubar, "espaços irredutíveis de liberdade" que permitem a existência de "reconversões identitárias".

Também Pollak reforça a importância dos outros na construção da identidade ao afirmar que «a construção da identidade é um fenómeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação directa com outros» (1992: 5).

Outras correntes teóricas suportam-se no conceito de ideologia enquanto conferidora de uma representação comum a um todo (representação colectiva) que legitimasse a(s) identidade(s). Enquanto produto social, passado de geração em geração, as representações colectivas (sociais) sedimentam as identidades.

Com base na análise da auto-terapia de J. Rainwater (referida por Giddens, 1997), apresentam-se alguns pressupostos para a construção e definição da auto--identidade, ou seja, como construir uma narrativa em torno do *self*[31], ainda que fazendo uma analogia e adaptando-os à realidade que aqui se estuda:

[31] Não se quer cair na discussão ontológica levada a cabo por alguns teóricos (por exemplo, Mead), que diferencia o *eu* do *self*, do *I*, do *me*, do *si*. Todos são tomados como um mesmo sujeito, que constrói e sobre o qual é edificada uma identidade individual e social. Os diversos Eus (eu, self…) usados aqui têm como único propósito manterem-se fiéis às referências teóricas que serviram de base.

1. O *self* é visto como um projecto reflexivo, pelo qual o indivíduo é responsável, a partir do postulado de que nós somos não o que somos mas sim o que fazemos de nós: a construção da identidade depende da acção de cada um e da forma como, a partir da acção, se apresenta ao(s) outro(s).
2. O *self* forma uma trajectória de desenvolvimento do passado para o futuro antecipado: implica movimento, implica mudança.
3. A reflexividade do *self* é contínua e permanente: também aqui se contraria a inércia, a inoperatividade, a estagnação, tanto da acção como da reflexão que antecede a acção. Além disso, todas as novas informações permitirão a adopção permanente de uma postura reflexiva.
4. A narrativa do *self* é tornada explícita: as acções e os discursos contêm em si significados do que é tido como a identidade.
5. A auto-realização implica o controlo do tempo: apropriar-se do passado e assumir um futuro, e aproveitar o tempo ao máximo.
6. A reflexividade do *self* prolonga-se para o corpo: neste caso, para a organização, experimentando novos desafios, novas estruturas, novas acções.
7. A auto-realização é entendida em termos de um equilíbrio entre oportunidade e risco: a "cultura do risco" deve ser a base da acção. Há que arriscar para se afirmar e para tentar mudar.
8. O fio condutor moral da auto-realização é a autenticidade: o que não é verdadeiro não subsistirá. Só sendo honesto consigo próprio se conseguirá auto-definir-se em pleno.
9. O curso da vida é visto como uma série de "passagens": correr riscos conscientes e conducentes a novas oportunidades. Mais uma vez, a dinâmica do processo é fundamental. O *self* está em permanente construção e reconstrução.
10. A linha de desenvolvimento do *self* é internamente referencial: apesar de se saber das influências externas e das determinantes da mudança

social, os pontos-chave de referência serão estabelecidos a partir de dentro, da mudança pessoal.

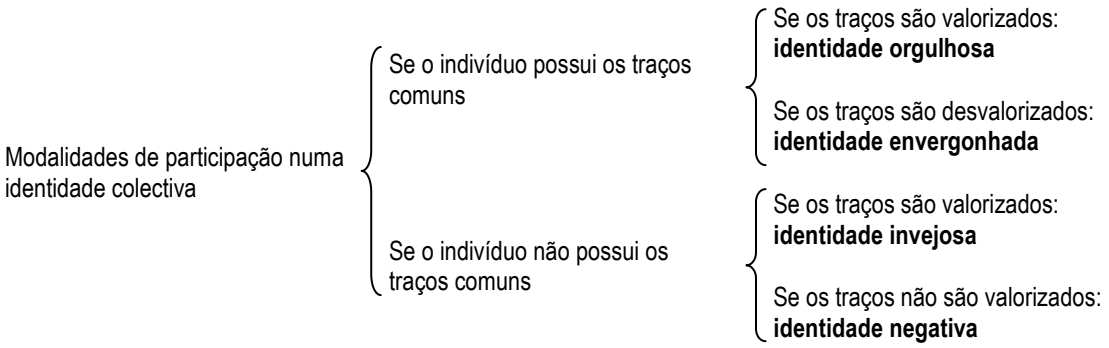
Segundo Giddens (1997), a construção da identidade atravessa alguns dilemas. Um deles é o da fragmentação vs. unificação: a construção da identidade faz-se tanto pelo processo de semelhança como pelo processo de diferença, e um ou outro tenderão diferenciadamente para a (des)fragmentação ou para a (des)unificação. Enunciando outros, apesar de interessar sobretudo o primeiro, acrescenta-se que o segundo dilema refere-se ao "conflito" entre autoridade e incerteza. O terceiro dilema tem como extremos a incapacidade e a apropriação. E há, na leitura de Giddens, ainda um quarto dilema: a experiência personalizada face a uma experiência mercadorizada. «A modernidade abre a possibilidade do projecto do *self*, mas sob condições fortemente influenciadas pelos efeitos estandardizadores do capitalismo mercantil» (1997: 181).

Outro aspecto interessante em torno da construção de uma identidade é o que se refere à sua "área de acção e de definição". Na era da globalização, os limites geográficos para a definição da identidade são obrigatoriamente outros. A escala de relações, de influências, de pressões é significativamente maior. A pergunta sobre como se inscreve a definição da identidade na globalização torna-se legítima. O receio de dissolução de identidades pessoais pode ocorrer. A governação de órgãos supranacionais pode diluir o que há de particular nas realidades mais específicas.

Bajoit responde à questão «o que é que faz a força de uma identidade colectiva?» por si formulada: na relação com os outros, podem decorrer processos de reforço ou de enfraquecimento do valor atribuído aos traços distintivos; nesse sentido, «uma identidade colectiva será tanto mais sólida e durável quanto mais os membros do grupo forem (explicita ou secretamente) orgulhosos» (Bajoit, 2005: 152). É o orgulho, que pode ser diferente em função de múltiplos factores, que nos pressupostos teóricos de Bajoit permite sustentar a identidade. As situações de sucesso tenderão a reforçá-lo; em contrapartida, as de fracasso poderão enfraquecê--lo.

Quando se é alvo de estigmatização, o orgulho pode reforçar a identidade mobilizando os indivíduos a "combater o estigma". Porém, pode existir o outro lado: «inverter o estigma para restaurar uma identidade orgulhosa posta em causa nem sempre é possível (…). Quando certos traços são totalmente irrefutáveis, indiscutíveis, quando não podem ser dissimulados e lhes está associada uma grande importância social, os indivíduos afectados podem apenas tentar viver com uma identidade envergonhada, ferida» (Bajoit, 2005: 152). Para além desta *identidade envergonhada* e *ferida* que Bajoit introduz na leitura sobre o conceito, acrescenta ainda a *identidade invejosa* ("roída pela inveja"), recalcada quando se toma outro grupo que não o seu como referência. Perante as situações de inveja e/ou vergonha, é o orgulho que reforça a identidade.

O esquema seguinte resume bem o pensamento de Guy Bajoit em torno da questão identitária:



Fonte: Bajoit, 2005: 154

É a partilha ou não de traços comuns, combinada com a sua valorização ou desvalorização, que potencia a existência de quatro modalidades distintas de participação numa identidade colectiva: a *identidade orgulhosa* resulta da partilha de traços comuns e da valorização dos mesmos; a identidade *envergonhada* ou *ferida* ocorre em situações de partilha de traços identitários comuns, não sendo estes, no entanto, valorizados; da inexistência de traços comuns pode decorrer uma identidade *invejosa* caso esses mesmos traços sejam valorizados socialmente, ou uma identidade *negativa* se eles não forem valorizados.

O conceito de identidade implica a existência de um «valor conceptual específico por se ancorar no domínio da subjectividade. Isto é, no campo da interpretação dessas realidades pelos sujeitos e do consequente trabalho de mapeamento e posicionamento que estes assumem sobre o tecido social» (Carvalheiro, 2009: 1798).

Os processos de pertença e referência são indispensáveis para a construção da identidade, não apenas por "alojarem" e contextualizarem o sujeito como processo de identificação, mas também pelo efeito produtor de oposição face ao outro, como processo de identização (Pinto, 1991). Nesse sentido, sustenta-se esta reflexão com base nas palavras de Madureira Pinto: «é importante não se perder nunca de vista que as identidades sociais se constroem por integração e por diferenciação, com e contra, por inclusão e por exclusão, por intermédio de práticas de distinção classistas e estatutárias, e que todo esse processo, feito de complementaridades, contradições e lutas, não pode senão conduzir, numa lógica de jogo de espelhos, a identidades impuras, sincréticas e ambivalentes. A construção de identidades alimenta-se sempre de alteridades (reais ou de referência) e por isso nunca exclui em absoluto conivências e infidelidades recíprocas» (1991: 218).

Pela relação entre o *eu* e o *outro* na construção da identidade, Azevedo (2000) sugere a constituição de dois processos distintos: o que leva à construção da "identidade para outrem", na sequência do que Goffman designa por *identidades sociais virtuais*, etiquetados os sujeitos a partir daqueles que estão em interacção directa consigo; e o que leva à construção das "identidades para si", no sentido das *identidades sociais reais* de Goffman, através dos processos de interiorização pelo próprio sujeito.

Elias fala também sobre os processos de transformação a que o *eu* e a sociedade se sujeitam e de que forma se sustenta a identidade. Ainda que referente a outros contextos, e até ao processo de evolução histórica do indivíduo e da sociedade, pensa-se que a leitura que faz se aplica a outros contextos, outras situações, nomeadamente o processo de construção ou reconstrução da identidade de que se tem vindo a falar. Nesse sentido, Elias refere que «a passagem para o predomínio de um novo tipo abrangente e mais complexo da organização humana é acompanhada de

mais um período e de um outro padrão de individualização. Também o cânone dos comportamentos e, sobretudo, o alcance da identificação dos homens, se alteram de forma específica na passagem para a nova fase de integração. O alcance da identificação aumenta» (Elias, 1993: 190).

É frequente associar-se à mudança social a ideia de 'ameaça para a identidade social' ou a de 'identidade sob ameaça'. O processo de modernização, tal como era traçado anteriormente, envolve obrigatoriamente, na lógica da mudança, uma «cultura de risco» (Giddens, 1997: 3). Há que estar aberto à mudança; mais, há que arriscar mudar. Não mudar pode implicar também 'perder a identidade'.

Convém aqui precisar o conceito de mudança social. Bajoit (2005) define-a como um processo que tem origem nas dinâmicas das permutas sociais entre os actores individuais e colectivos. Por sua vez, essas lógicas de permuta, que podem ser de diferente natureza (complementar, conflitual, competitiva e/ou contraditória), permitem que se possa distinguir quatro grandes modos de mudança social: a *evolução*, «quando a mudança é o resultado de uma soma de acções individuais, levadas a cabo pelos membros de uma categoria social desorganizada, sem laços de solidariedade entre si, e cujas decisões não suscitam nem conflitos nem contradições» (2005: 279); a *reforma*, quando «a mudança é voluntariamente procurada por um actor colectivo organizado, que se esforça por obter aquilo que quer, através de um processo de negociação com outros actores, sem, contudo, desencadear demasiados conflitos nem contradições» (2005: 280); a *revolta*, se «a mudança é obtida através de uma mobilização espontânea dos membros de uma categoria social nas permutas conflituais ou contraditórias» (2005: 281); e a *revolução*, quando «resulta da acção de uma categoria social cuja solidariedade está organizada e que se compromete em permutas conflituais e contraditórias» (2005: 281). Os dois primeiros modos de mudança (evolução e reforma) resultam de uma mutação, enquanto os segundos (revolta e revolução) resultam de uma ruptura. Neste caso que aqui se analisa em concreto, de acordo com a leitura de Bajoit, fala-se em mudança enquanto mutação e não enquanto ruptura.

Boaventura de Sousa Santos é outro dos autores que negam que as identidades culturais sejam rígidas ou imutáveis; são antes resultados transitórios de processos de

identificação. Todas as identidades, mesmo as supostamente mais sólidas, estão sujeitas a processos de transformação, a alterações de sentido, a efeitos de temporalidades. «Identidades são, pois, identificações em curso» (1999: 119). E essas identificações, que são identidades, estão focadas na diferença e na hierarquia das distinções.

No entanto, no caso em concreto da universidade, Sousa Santos (1999) caracteriza-a como parcialmente impermeável às pressões externas, avessa à mudança e rígida em termos funcionais e organizacionais, o que terá dificultado mais a sua preparação para enfrentar novos desafios e, com isso, criado uma tal crise de identidade.

Bathmaker e colegas, baseados na leitura de Santos e Eisenhardt (2005, referidos por Bathmaker *et al*, 2007) falam também sobre identidade e mudança nas instituições de ensino superior: «as mudanças organizacionais – como fusões, aquisições, alianças estratégicas – resultam na redefinição e renegociação de fronteiras. Daí que as decisões limítrofes sejam importantes porque são baseadas em interpretações de "quem somos" e fronteiras percepcionadas como "coerentes com a identidade organizacional". A concepção de identidade pode ser uma fonte de força competitiva ou, se o auto-conceito da organização é ignorado, pode resultar em fraqueza competitiva» (2007: 8).

II.5. Modernidade e identidade social

Não se pode efectuar uma leitura sobre a identidade sem a localizar temporalmente. A era da modernidade, com a consolidação da sociedade capitalista a partir do século XVIII, pauta todo um modo de vida diferente e edifica-se a partir de uma visão distinta do mundo, e do mundo social em concreto. Como o diz Giddens, pela necessidade que tem em conferir uma nova leitura sociologia ao mundo social capaz de dar conta da complexidade contemporânea, à modernidade correspondem «modos de vida e de organização social que emergiram na Europa cerca do século XVII

e que adquiriram, subsequentemente, uma influência mais ou menos universal» (1998: 11).

Segundo o autor, «a questão da modernidade, do seu desenvolvimento passado e das suas formas institucionais actuais surgiu de novo como problema sociológico fundamental na viragem para o século XXI» (Giddens, 1997: 1). Discutir a identidade de uma instituição, contextualizá-la e debruçar-se sobre as novas formas que toma ou as que absorve do passado implica evocar o paradigma da modernidade e relacioná-lo com a construção da identidade social. Os hábitos alteram-se, as dinâmicas tornam-se diferentes e o impacto social dessas mudanças não é mais o mesmo. A identidade muda, seguindo rumo à modernidade. A ordem social poderá agora tomar formas diferentes.

Na leitura de Giddens, uma das consequências da modernidade resulta do facto de as tradições, os hábitos, os costumes, as identidades que se verificavam no passado perderem o lugar privilegiado e, a partir daí, haver uma nova reflexividade institucional, onde os discursos produzidos acabam por se concretizar na realidade, trazendo ao sujeito novas possibilidades de decisão e escolha no seu dia-a-dia.

Dessa reflexividade constante pode resultar uma falta de definição definitiva do *eu*, constituindo-se este mais como um *projecto do eu* e não um *eu em absoluto*. É um *eu* em constante processo de mudança, de readaptação e redefinição.

Na abordagem sobre o campo da sociologia da identidade, Azevedo aponta justamente essa mudança de paradigma actualmente: «essa noção eminentemente relacional que o conceito de identidade tem vindo progressivamente a desenvolver no quadro problemático da Psicologia Social e da Sociologia é conducente à configuração da identidade não como um produto fixo e acabado, mas como uma construção interactiva» (2000: 169 e s.).

Esta questão em tudo se encontra representada na instituição que se toma como objecto nesta reflexão. Sendo o foco de atenção o ensino superior e em particular o ensino politécnico, pensar na construção da sua identidade é também pensar na sua alteração face a um passado organizado de forma diferente, no que se

refere às instituições de ensino superior. Giddens (1993) afirma que uma das características distintivas da modernidade é a crescente interligação entre os dois extremos de extensidade e intensidade: influências globalizadoras, por um lado, e tendências pessoais, por outro. A identidade moderna insere-se num quadro de "normatividade global": os padrões normativos definidos conferem uma estrutura de base comum a todo o ensino superior europeu; o desafio das instituições de ensino superior está em conciliar essa linha orientadora global, para que sejam percebidas como unidades evoluídas e modernas, e uma orientação particular, original, única, que se paute pela diferença e as leve a ganhar um lugar de destaque dentro de todo o cenário de normatividade.

Perante esse efeito de globalização e da sua influência na construção ou redefinição da identidade, pode-se questionar sobre as fronteiras da identidade numa altura em que essa identidade vai para além fronteiras.

Para Giddens, a construção da identidade concretiza-se, no contexto da modernidade, entre dois universos de referência, com forma e natureza distinta entre si: o social e o pessoal. «O *self* alterado tem de ser explorado e construído como parte de um processo reflexivo de ligação entre a mudança pessoal e a mudança social» (1997: 30). Será a construção da identidade em contexto moderno um procedimento estratégico?

Jenkins (1996) contrapõe: a auto-reflexividade é uma característica omnipresente de definição do ser humano, não sendo nem um diagnóstico da modernidade nem particularidade do mundo moderno. O que caracteriza o mundo moderno é antes o poder de categorização social, ou seja, a subjugação do interno ao externo.

Entende-se aqui a identidade enquanto definidora do tempo presente e consequência do tempo passado. Contudo, a identidade acarreta também prospecção. A forma como ela é construída vai, se não condicionar, pelo menos definir os modos de agir futuros.

II.6. A mobilização do conceito para o espaço do ensino superior

Da pesquisa realizada em revistas especializadas na temática do ensino superior, observa-se a existência de alguns artigos que incidem na questão da identidade; contudo, eles são construídos sobretudo na perspectiva dos actores sociais que integram o ensino superior: alunos, docentes, profissionais. Não parece, portanto, ser tarefa fácil esta de mobilizar o conceito de identidade para o espaço do ensino superior.

Por isso, o desafio a partir deste momento é tomar este conceito e aplicá-lo, não a um sujeito-indivíduo, mas a um sujeito-não-indivíduo. As acções desenvolvidas pelos indivíduos dentro de uma organização, na comparação entre diversas organizações, podem ser personificadas e tomadas como acções da organização. Os indivíduos que nelas se envolvem vão mudando, vão-se sucedendo, e a organização permanece. Pode, nesse sentido, ser constituída como objecto de análise sociológica e entendida como sujeito.

Em estudo já referido anteriormente, Bathmaker *et al* mobilizam a questão da identidade para a análise do ensino pós-secundário no Reino Unido. Concluem que, em alguns casos, a relação entre as instâncias de poder e as concepções de identidade no ensino superior foi construída de forma complexa: por exemplo, os *colleges* de ensino adicional continuaram a construir a sua identidade como educação adicional, em vez de se conceberem como prestadores de ensino superior. Tal acabou por perpetuar o sentimento de pertença a uma cultura de formação adicional. «Como a prestação de ensino superior expandiu e assumiu um papel mais significativo tanto em pensamento como em financiamento dos *colleges*, o elo a um claro sentido de identidade sobre "quem somos" começou a perder-se» (2007: 9).

É com António Magalhães que, de forma mais sustentada, se vêem conjugados os conceitos de identidade e de ensino superior. Na sua análise sobre diversas realidades de formação superior, observa que «a educação superior parece estar a assumir simultaneamente múltiplos e diversos *selves*: ensino universitário, ensino terciário, ensino pós-secundário, educação politécnica/vocacionalizante, educação

fundada na investigação» (2006: 15), sendo que «estes diferentes tipos de identidade ocasionam, por sua vez, tipos institucionais 'confusos': *Instituts Universitaires de Technologie* (França), *Fachhochschulen* (Alemanha), universidades resultantes da transformação dos politécnicos (Inglaterra), as resultantes da incorporação dos cursos de Enfermagem e de Formação de Professores nas universidades da Suécia, ou, em Portugal, as *Universidades Politécnicas* recentemente propostas» (2006: 15). É o Estado-Nação quem de certa forma retrai um pouco a construção de uma identidade do ensino superior ainda mais "esquizóide", consequência da modernidade complexa que a sociedade vivencia. Contudo, incorre-se no perigo de fragilizar ou pôr em causa a identidade ao se perder o controle sobre a sua função reguladora e deixando-a na mão de outros, tais como o mercado e «dispositivos do tipo dos do mercado na coordenação dos sistemas educativos» (2004: 29), como o sugere Magalhães.

A crise de identidade que Magalhães identifica é decorrente de uma alteração que vem pôr em causa a ligação entre a estrutura e a cultura, conforme era apresentada anteriormente: «o presente dilema do ensino superior no que diz respeito à sua identidade reside precisamente no facto de a massificação do ensino superior ter iniciado um divórcio entre a sua narrativa fundacional e a sua existência nos actuais contextos» (2004: 82). Pressões de ordem económica, política e financeira fizeram com que as orientações das instituições de ensino superior e do próprio ensino superior no seu todo passassem a ser outras, diferentes e diversificadas, e mais adaptadas às necessidades do mercado.

O paradigma da modernidade, que se aborda anteriormente com Giddens, também interfere na definição da identidade do ensino superior, segundo o autor: «os dilemas actuais são novos e jamais existentes: devido ao aumento da procura de ensino (pela coorte de idade tradicional e por estudantes mais velhos), e devido à proliferação das expectativas sociais e das pressões económicas e políticas» (Magalhães, 2006: 15) a ponto de o ensino superior se confrontar com uma crise de identidade.

Dada a diversidade de objectivos e de formas que se podem encontrar nas instituições de ensino superior, alguns autores, como o refere Magalhães (2004: 196) apontam antes para uma crise de adaptação do que para uma crise de identidade

institucional do ensino superior. Contudo, os discursos e as políticas definidoras do ensino superior justificam o enfoque na identidade e não tanto na adaptação.

Na reflexão em torno da (crise de) identidade do ensino superior, Magalhães chama a atenção para o facto de haver diversos discursos em torno das universidades, pela pluralidade de campos de acção em que as mesmas estão envolvidas – o tecnológico, o profissional e o humanístico são alguns deles. Apesar dessa diversidade, se havia consenso antigamente em torno da identidade do ensino superior, «hoje esse consenso está a fragmentar-se, num processo que induz não só uma pluralização de discursos incomensuráveis sobre e dentro do ensino superior, mas também, e em que, ao mesmo tempo, um discurso específico assume uma posição central, agregando sentidos em torno de uma nova identidade do ensino superior: a narrativa empreendedora/empresarialista e da narrativa do mercado» (2006: 27). O novo paradigma do ensino superior é, no entender do autor, causa e sintoma da sua crise de identidade.

Nesse sentido, António Magalhães afirma que «o ensino superior está a mudar a sua natureza através do estreitamento das suas relações com a sociedade» (2006: 33). Decorrente disso, concorda-se que a identidade do ensino superior deve ser olhada atendendo ao contexto político, social e económico em que decorre a mudança. No entanto, antes de ser dado esse passo, importa saber, dentro do cenário do ensino superior e que mormente é olhado apenas na vertente universitária, como se constitui o outro lado da identidade do ensino superior – o politécnico.

As diferentes realidades que progressivamente se vão fazendo sentir no ensino superior serão elas próprias impulsionadoras de identidades diversas. Assim sendo, como fica definida a identidade do ensino superior, descaracterizado perante o que era antigamente? A crise do paradigma sociocultural da modernidade é de tal forma intensa e extensa que cresce também o "dilema esquizóide" do ensino superior (Magalhães, 2004).

A leitura de António Magalhães incide justamente sobre esse dilema: «o foco na pluralização do ensino superior em educação pós-secundária, terciária, universitária, politécnica, etc., torna mais aguda a necessidade de encontrar um *minimum* que lhe possa fornecer os componentes que façam dele, de facto, educação

superior» (2006: 33). A resolução desse impasse passa por quatro ideias-chave que o autor enumera: 1) a procura de conhecimento (ou de aplicação do conhecimento), por parte de professores e estudantes, e a acção educativa provocada por essa procura deverão ter uma forte ligação entre si; 2) a heterogeneidade do ensino superior é sinónimo de sensibilidade à diversidade e à conjugação de actividades de ensino, investigação e aplicação de conhecimentos, sendo que a sua identidade deve ser construída a partir do que distingue as IES de outros tipos de organizações (empresas, por exemplo); 3) tomar a transdisciplinaridade como um ponto fundamental para a produção e desenvolvimento de conhecimentos, mais ainda quando é cada vez maior a confluência de saberes e mais ténues os limites entre algumas áreas de conhecimento (não pondo contudo em causa as mais tradicionais ou clássicas); 4) a educação superior desempenha um papel chave no momento actual, pautado pela grande produção e difusão de conhecimento e que fomenta a reflexividade (segundo Giddens), devendo constituir-se como um estímulo à própria consciência social. Esta é, pelo menos, a interpretação que se faz das indicações dadas pelo autor.

Aproveitando o exemplo de Azevedo, pode-se de certa forma fazer a analogia entre o processo de socialização do indivíduo (e o seu papel na construção da sua individualização e, portanto, identidade) e o processo de construção social da identidade dos dois subsistemas de ensino superior (ou de um, em concreto). Azevedo diz: «se a criança cresce acreditando que é única ou especial, em adulto tenderá a pensar sobre si da mesma forma. Assim, não só a relação passa a ser mais individualizada como, também, fomenta mais individualismo» (Azevedo, 1992: 114). Ora, não será de certa forma um processo semelhante, este da socialização em ambiente de exclusividade, aquele que sucedeu ao subsistema universitário, qual filho único que, anos depois desse estatuto estar enraizado, vê surgir um "irmão", fora das suas mais longínquas expectativas?

Para se conseguir mobilizar com sucesso este conceito para o campo do ensino superior, concordante com a proposta deste trabalho, pensa-se ser importante primeiro precisar o identificador que se constitui aqui como objecto de análise. Frequentemente se chama *instituição* a um estabelecimento de ensino. Por outro lado,

o conceito de estabelecimento remete para a ideia de edificação, em termos físicos, quando o que interessa para esta reflexão é o que representam em termos simbólicos e culturais. Por essas razões, propõe-se o seguinte e derradeiro ponto deste capítulo dedicado à definição do suporte teórico deste trabalho.

II.7. Entre o conceito de instituição e o de unidade de ensino

Parece mais ou menos evidente que uma instituição é uma construção social.

Para Parsons (in Dicionário de Sociologia sobre o conceito de *instituição*), a instituição é uma actividade que envolve antecipações de intervenientes em interacção. Outros definem-na como actuação comum a todos os indivíduos. Surge por uma motivação e sedimenta-se pela persistência.

O conceito de instituição tem, na sociologia, uma ligação a um quadro normativo, formal ou informal. As instituições sociais dizem respeito a práticas sociais em permanência, por intermédio da sua adesão por parte da sociedade. As instituições sociais estabelecem padrões de comportamento mais gerais, e as mudanças nas práticas implicam mudanças nas instituições.

Por instituição entende-se, no caso do objecto científico que aqui se constrói, o ensino superior e, dentro deste, o ensino politécnico, constituindo-se as escolas e institutos como agentes de concretização dessa instituição, e que se designou como unidades de ensino.

Para Birnbaum (1988 citado por Silva & Filho, 2008: 5), uma IES é um sistema de ideias interrelacionadas, accionadas a qualquer momento e que obedecem a um certo padrão. Destas instituições decorrerá uma identidade.

Frequentemente o termo *instituição* é mobilizado para falar de estabelecimentos ou unidades de ensino. No entanto, o rigor sociológico que se quer conferir a este trabalho obriga a abandonar-se esse termo, embora ele tenha sido mobilizado para a construção do instrumento de recolha por se entender ser de mais

fácil compreensão por parte dos respondentes. Na operacionalização dos conceitos optou-se por se fazer referência às entidades respondentes enquanto *unidades orgânicas* ou *unidades de ensino politécnico*. No entanto, quando se quer concretizar ideias em torno do ensino superior, recorre-se também ao termo "instituições de ensino superior", também frequentemente referidas por IES, por ser a terminologia adoptada nos textos científicos em torno desta temática.

Tribolet refere que «uma instituição tem que ter uma justificação para a sua organização (…). É a missão da instituição que justifica a sua estrutura organizacional, (…) os métodos que são adoptados, (…) os processos, (…) o financiamento. Portanto, se não começarmos por perceber a missão não podemos discutir mais nada» (2008: 212). A missão de cada instituição, ao ser definida, define-a. Formalmente, as missões do ensino politécnico e do ensino universitário, se não estão claras, pelo menos estão definidas. Os textos normativos e as palavras do legislador procuraram e têm procurado descrever os campos de acção e os objectivos de ambos os subsistemas. António de Almeida Costa afirma, a este propósito: «começando por acentuar que a distinção entre ensino universitário e ensino politécnico assumira configuração legal na Lei de Bases do Sistema Educativo, não se ignorou que o legislador manifestara grande embaraço na diferença que pretendera estabelecer, *"quase se limitando a um exercício de semântica, exprimindo ideias semelhantes em tempos e modos coincidentes"*, para cada uma das modalidades de ensino» (2000: 44). Além disso, as formas como são aprendidos e colocados em prática podem, no entanto ser diversas, assim como serão as expectativas de outros face a eles.

As palavras utilizadas, ainda que não intencionalmente, não deixam de ser indicadores de quadros conceptuais e modelos culturais de referência. Observando as conclusões do workshop realizado na sequência do seminário sobre Recursos Humanos e Materiais organizado pelo CNE em 2007 (cf. Amaral & Miguéns, 2008), uma das necessidades assinaladas vai no sentido do que acima se expunha e que aponta para a «clarificação das missões dos ensinos superiores politécnico e universitário no ensino e na investigação (aplicada e fundamental)» (Amaral & Miguéns, 2008: 228). Perante essa falta de definição, surgem algumas questões: «o que é comum e o que os diferencia? Sistema binário diferenciado nos objectivos?

Diferentes exigências de recrutamento? Componente de investigação em ambas as carreiras? Modelos específicos de formação em investigação no politécnico e no universitário» (Amaral & Miguéns, 2008: 228). Dentro da instituição ensino superior, haverá claramente duas instituições separadas e diferenciadas: ensino politécnico e ensino universitário? Os processos de mudança são sucessivos e incessantes. A adaptação das instituições aos processos de mudança, não sendo simultânea em todos os seus agentes, ou seja as unidades de ensino, poderá originar perfis diferentes. E são esses perfis que, na prática, se quer aqui investigar.

Há uma questão no entanto que se destaca pela escolha das palavras usadas e que leva a pensar mais em termos de percepção de hierarquização do que apenas em diferenciação: «podem os politécnicos evoluir para universidades e vice-versa?» (Amaral & Miguéns, 2008: 228). O recurso ao verbo *evoluir* aponta para uma percepção do ensino politécnico e universitário não como faces da mesma moeda – ensino superior – mas sim como estádios, etapas de progressão. O modelo cultural aqui representado sustenta-se numa percepção dos subsistemas como fases, uma anterior, outra posterior de desenvolvimento ou transformação gradual e progressiva, caminhando-se e crescendo no sentido do aperfeiçoamento. A ideia de evolução não envolve apenas a transformação/mutação: presume-se que essa evolução ocorra no sentido positivo; caso contrário, haveria regressão ou involução.

Estas ideias traduzem um modelo evolucionista, que convém questionar e desconstruir, uma vez que é um modelo homogeneizador que assume que todas as instituições passaram passam ou irão passar por determinadas etapas. Desta forma, não dá conta das diferentes dimensões e nuances que a realidade socialmente comporta.

No primeiro conjunto de questões acima descritos percepcionam-se instituições diferentes coexistentes num mesmo sistema de ensino; na última questão, para além da diferenciação, há uma estratificação, decorrente de um modelo cultural que a sustenta. É essa missão que se pretende perceber através das acções individuais e colectivas das unidades de ensino politécnico, e é esse modelo cultural que se procura desvendar na análise de opiniões, movimentos e auto-descrições.

No estudo de referência de António Magalhães, procurando (re)constituir os sentidos da acção do sistema de ensino superior, o autor toma como fontes de análise do objecto empírico «documentos legais, livros, artigos, memórias, entrevistas e discursos públicos, etc., escritos ou proferidos por ministros, por vários actores-chave, decisores e académicos sobre o ensino superior» (2004: 30). Nesta proposta que aqui se concretiza, procura-se ir buscar outras fontes, para reflectir de forma complementar sobre esta questão da identidade do ensino superior. É isso que se fará nos próximos dois capítulos.

CAPÍTULO III – A CONSTRUÇÃO DE UMA REALIDADE POLITÉCNICA

O presente capítulo pretende dar conta da forma como o subsistema politécnico, para além de definido de acordo com o quadro normativo-legal, passa por um processo de construção informal – aquilo a que se chama *a realidade politécnica*.

Três agentes sociais serão tomados em consideração nesta tentativa de construção da realidade politécnica. Por um lado, de forma breve mas sem querer deixar de lhe dar significado, os meios de comunicação social enquanto influenciadores de uma opinião pública. Em segundo, por ordem de apresentação e não por ordem de importância, o público, através dos seus processos de candidatura ao ensino superior. Em terceiro lugar, as unidades de ensino que representam este subsistema de ensino. Pela sua extensão e relevância, esta terceira abordagem acaba por se constituir como um capítulo posterior, embora complementar, a este.

No final do presente capítulo haverá ainda espaço para reflectir sobre as novas formas de acção das unidades de ensino politécnico e que poderão também elas, por si, reconstruir a realidade politécnica.

III.1. O ensino politécnico construído através da imprensa

A imprensa, em particular, e os *media* em geral têm um papel fundamental na construção de uma imagem, de uma representação social, de uma identidade. A sua influência em termos culturais é, actualmente, é inquestionável, e, como tal, influenciadora na construção do pensamento dos indivíduos. Carvalheiro, em torno do conceito de identidade e na sua relação com os *media*, refere: «orientada para o raciocínio causal, a tradição de estudos dos efeitos inspira a velha questão da influência dos *media* sobre os indivíduos. Influência essa que pode advir das formas tecnológicas (os meios), como das representações (as mensagens)» (2009: 1799).

Assim como, numa perspectiva funcionalista, os *media* serão os agentes socializadores como emissores de fluxos culturais que transmitem quadros de referência que os indivíduos vão interiorizar, e a partir dos quais se modifica uma identidade existente ou se forma uma identidade social (Carvalheiro, 2009). Convocando uma outra perspectiva analítica para a relação entre identidade e meios de comunicação social, Carvalheiro explicita a posição da leitura interaccionista: «as correntes interaccionistas inspiram a introdução de outros elementos na relação entre os media e as identidades das audiências. Por um lado, permitem reelaborar as teorias do espelho para o campo das quase-interacções mediadas, convocando o conceito de reflexividade, ou seja, a hipótese de que as representações veiculadas nos media participam na construção do modo como as audiências se vêem a si próprias» (op. cit.: 1801). Perante a reflexividade, o processo de construção identitária torna-se aberto e cumulativo, sendo frequentemente renovada a representação colectiva. Outras duas perspectivas são passíveis de construção: a pós-estruturalista, situando os sujeitos em lugares identitários que os media promovem através de processos de filiação, e a culturalista, apelando às circunstâncias históricas da definição da identidade (Carvalheiro, 2009).

As peças jornalísticas, e em concreto os títulos das mesmas, são uma forma de construção do conhecimento em torno de uma determinada realidade social. Essa imagem é construída e assimilada, por sua vez, pelo público leitor, podendo os *media* ser factor determinante na construção da opinião pública face aos acontecimentos em torno do ensino superior ou mesmo do subsistema em concreto, particularmente num momento de mudança, de viragem, de agitação e, eventualmente, de conflito.

A acção dos meios de comunicação social, definidores e influenciadores da opinião pessoal e da opinião pública, pode desenvolver-se entre pólos quase opostos e produzir os efeitos mais diversos: variando entre a incógnita e a relevância, o esquecimento e o reforço, a ocultação e o destaque, as suas consequências na construção do senso comum sobre determinado objecto pode ser, também, a mais diversa possível. Se não há alteração do facto a noticiar, há pelo menos, da parte dos *media*, uma selecção do facto a noticiar. Esse processo de informação gerador de uma (re)construção da memória colectiva é o que Abrantes (2009) identifica como conversão «da opinião publicada em opinião pública».

Os *mass media* são, na era da informação, co-responsáveis pela construção e difusão de representações, pela rapidez e difusão que têm junto de um número bastante significativo de grupos sociais (Jodelet, 1989).

Segundo Giddens, «na modernidade tardia, a influência dos acontecimentos distantes sobre os eventos próximos, e sobre as intimidades do *self*, torna-se cada vez mais um lugar comum. Os *media*, impressos ou electrónicos, jogam obviamente um papel central a este respeito. A experiência mediatizada (…) há muito que influencia tanto a auto-identidade quanto a organização básica das relações sociais (…) a interpenetração do auto-desenvolvimento e dos sistemas sociais torna-se cada vez mais pronunciada» (1997: 4). A nova era tecnológica é sobretudo a grande causadora da modernidade tardia: «a imprensa foi uma das principais influências na ascensão do Estado moderno e de outras instituições antecedentes da modernidade, mas quando olhamos para as origens da modernidade tardia, o que é mais importante é o desenvolvimento cada vez mais interligado dos *mass media* impressos e da comunicação electrónica» (Giddens, 1997: 22).

A propósito da maneira diferenciada como os subsistemas se constroem em termos sociais, Magalhães afirma que «a competição posicional não tem nada a ver com o tipo de educação que se recebe, pois a «qualidade» está culturalmente associada mais como uma definição social do que com uma definição estritamente académica» (2004: 306). Face a essa definição cultural, é altura de questionar qual é ela, como ela é feita, em que moldes, com base em que critérios, e que modelos de educação/formação resultam daí. Uma das hipóteses para explorar essa definição cultural é basear a análise nos veículos de informação, ou seja, nos meios de comunicação social enquanto *opinion makers*.

Numa análise como esta não se pode, decerto, esquecer a influência de outros actores no processo de produção da notícia: o campo político, as associações, o sistema de mercado, os grupos empresariais e a pressão que exercem na obtenção do lucro, as orientações editoriais, a formação e/ou especialização dos agentes produtores de notícia, entre outros. De qualquer modo, o produto final – a notícia, o título, o objecto jornalístico – é aquele que importa para aqui, como "pretexto" para a

construção de uma identidade específica que se torna pública e, portanto, colectiva, por este caminho.

Nesta investigação não se constitui como objectivo primeiro o de analisar aprofundada e detalhadamente a notícia produzida em torno do ensino superior, das universidades e dos politécnicos. Situa-se este propósito antes ao nível da averiguação de como, quanto e sobre que temas as peças jornalísticas são produzidas em torno do objecto empírico desta investigação, de forma a potenciarem uma construção específica da opinião pública sobre o ensino politécnico em concreto.

Freitas (2008) refere Ana Benavente sobre as reformas educativas e alterações no ensino superior e a forma como as mesmas surgem noticiadas pela comunicação social, afirma que «as reformas educativas aguçam sensibilidades, desvelam e velam concepções político- -ideológicas, estimulam o debate no espaço público, colocam a questão educacional na pauta mediática, e, ao mesmo tempo, deixam muitos sentidos pressupostos, subentendidos e não-ditos», a ponto de se produzirem representações sociais distorcidas da realidade social (Benavente, 2004 citada por Freitas, 2008).

Sabendo da importância que o contexto regional tem para a existência e vivência do ensino politécnico, seria igualmente interessante observar as peças jornalísticas produzidas em torno do ensino superior junto de uma amostra significativa de jornais regionais. Contudo, por se considerar suficientemente influente a presença *per si* de uma unidade de ensino politécnico numa região, descompromete-se dessa análise de natureza, incidência e influência local na construção de uma opinião pública. A 22 de Outubro de 2010, no jornal regional O Ribatejo, o presidente da Câmara Municipal de Santarém, Dr. Francisco Moita Flores, falava sobre a importância do Instituto Politécnico local para a região, e que ilustra de forma clara o que se acaba de dizer: «Santarém precisa deste Instituto Politécnico como de pão para a boca, para se renovar, para se requalificar, para se rejuvenescer e garantir futuros e expectativas».

De uma rápida recolha de referências em jornais diários nacionais disponíveis na internet, procurando por palavras-chave, chegou-se às diferentes contagens em função do termo usado. Estas referências baseiam-se na busca da palavra (ou conjunto de palavras) em artigos de opinião ou peças jornalísticas, legendas de fotografias ou

vídeos associados a ela, não correspondendo ao somatório das utilizações da(s) palavra(s) no conjunto do arquivo. Isto é, se por exemplo a expressão "ensino superior" for usada quatro vezes num mesmo artigo, ela só surgirá como uma referência – a do artigo em que surge. Estes totais valem o que valem – serão aqui considerados sobretudo como um indicador de como estes diferentes termos (e conceitos) podem estar dissipados, confundidos, deturpados, alterados.

No Diário de Notícias[32], as contagens foram as seguintes:

Tabela 2 - Contagem de palavras no jornal Diário de Notícias, por ano de publicação

Palavra-chave	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
"Universidade"	419	1606	1002	1294	1305	5083	3552	14261
"Universitário"	177	472	552	439	419	1103	859	4021
"Ensino superior"	88	370	289	317	299	873	606	2842
"Politécnico"	34	104	63	78	62	382	210	933
"Ensino universitário"	23	98	93	73	49	215	142	693
""Ensino politécnico"	19	62	42	44	33	189	104	493

No jornal online Público, apesar de não serem fornecidas as estatísticas anuais, chegou-se aos seguintes totais:

Tabela 3 - Contagem de palavras no jornal Público

Palavra-chave	TOTAL
"Universidade"	11422
"Ensino superior"	3128
"universitário"	1448
"politécnico"	638
"Ensino universitário"	118
""Ensino politécnico"	72

[32] Pesquisa Web através do motor de busca disponível na página do diário, realizada a 31 de Dezembro de 2010.

Salvaguardando o facto de a triagem realizada não despistar a associação ou alocação das palavras a temas diferentes, como sejam a secção de Educação, de Economia, de Ciência, Nacional, Internacional, entre outros, ainda assim considera-se que é pertinente efectuar esta leitura se se considerar que os meios de comunicação social, foram, são e continuam a ser *opinion makers* e *decision makers*. Além do mais, crê-se que a secção de Educação será a que tenderá a registar maior volume de ocorrências.

Tendo em conta que são dois dos jornais diários de maior referência a nível nacional, quer na versão impressa quer na versão digital, é interessante observar a disparidade de totais para as cinco palavras ou conjugações de palavras lançadas: a palavra "universidade" é de longe a que regista maior volume, com valores acima das 11.000 referências em cada periódico. A segunda referência mais registada no caso do Público é a de "ensino superior", seguindo-se a palavra "universitário", enquanto no Diário de Notícias a ordem de referência entre estas duas expressões é a inversa. Em qualquer dos casos, bastante longe no somatório das referências surgem, por ordem, a palavra "politécnico", a expressão "ensino universitário" e, por último, a expressão "ensino politécnico".

A disparidade entre o volume de referências ao conceito de ensino superior, mais abrangente por natureza, e dos mais específicos de "universidade" e de "politécnico" ou "ensino politécnico" leva a indagar sobre a correcta ou abusiva utilização desses mesmos conceitos em matéria de assuntos referentes à formação superior por parte dos redactores. Voluntaria ou involutariamente, parece ser recorrente usar-se os conceitos de "universidade" quando se quer referir "ensino superior". A representação social em torno do ensino superior veiculada pelos *mass media* de acordo com o indicador aqui escolhido para análise, e consequentemente aquela que passará para a opinião pública, associa-o directamente à universidade, deixando de lado o outro vector de formação superior que corresponde ao ensino politécnico.

Como o afirma Carvalheiro, «os elementos simbólicos que constroem determinada identidade funcionam como constrangimento, fornecendo-lhes posicionamentos em categorizações pré-definidas e tendendo para um estreitamento

do sentido, não obrigatoriamente com conotação negativa. Os estereótipos e os estigmas são formas fortes de constrangimento identitário» (2009: 1806). O processo inverso também pode suceder, isto é, haver por parte dos sujeitos um aproveitamento dos elementos simbólicos, fazendo com que sejam estrategicamente potenciadores de uma identidade construída. Desse lado, tem-se o papel dos próprios sujeitos e da forma como reagem a uma identidade social veiculada pelos meios de comunicação.

Os jornais são promotores de uma *reflexividade social* (Giddens, 1997), que pode surgir de exemplos tão lineares quanto o que se segue: se se olhar para o título, o que se lê refere-se à oferta de cursos nas Universidades; no entanto, se se ler com atenção a oferta de cursos referida na peça tanto se aplica a universidades como a politécnicos. Não será esta falta de precisão e rigor capaz de induzir em erro e, mais do que isso, levar a opinião pública a construir uma ideia de ensino superior exclusivamente ligada ao sector universitário? Não se constituirá esta informação como uma não informação (ou falsa informação)?

Imagem 1 – Exemplo de parte de notícia em jornal diário online

Universidades querem 431 cursos novos

O semanário "Expresso" escreve que apesar de haver 4500 cursos superiores em funcionamento - entre licenciaturas, mestrados e doutoramentos - universidades e politécnicos propõem criar para o próximo ano lectivo 431 novas formações.

TV & MEDIA 30 de Dezembro de 2010

Fonte: http://www.dn.pt/pesquisa/default.aspx?Pesquisa=politecnico

Ainda para exemplificar a maneira como a informação sobre os politécnicos é veiculada pela comunicação social, fica o exemplo da reportagem saída recentemente (17 de Março de 2011) no jornal regional O Ribatejo sobre a eventual fusão dos Institutos Politécnicos de Santarém e Tomar e de que forma, erradamente, indicadores referentes aos custos financeiros e recursos humanos seus, no seu conjunto, são comparados com a referência escolhida, designadamente a Universidade da Madeira: os dois politécnicos juntos envolvem mais despesas, têm mais docentes e um peso menor de doutorados quando comparado de forma não trabalhada com a instituição

de ensino universitário do Funchal. Esquece o redactor da notícia que se estão a comparar realidades quase incomparáveis – geográfica, administrativa, financeira, laboral e sistemicamente, entre tantos outros campos que se pudessem incluir.

Imagem 2 – Capa da edição online do jornal regional O Ribatejo, de 17 de Março de 2011

Inúmeros estudos apontam para um cenário actual de formação superior completamente distinto do que decorria no Portugal dos anos 1970, quando a realidade do ensino politécnico ganhava forma nos textos legislativos, conforme se fará reflexão mais adiante. O ensino politécnico é, de facto, uma realidade, inegável pelos números, pela procura, pela oferta, pelo campo construído. Contudo, essa realidade ainda não surge espelhada nos *media*. Eles, enquanto agentes importantes na construção da memória colectiva, continuam a alimentar como que uma diferenciação, se não de intenção, pelo menos de atenção. Afinal, a forma como as sociedades constroem as suas representações sociais depende em parte da imagem que é veiculada pelos produtores de informação. E, pode-se perguntar, a identidade das instituições ou mesmo do subsistema não estará, também ela, dependente tanto da *opinião publicada* como da *opinião pública*?

Para compreender melhor a forma como o ensino superior em geral e o ensino politécnico em concreto são construídos pelos meios de comunicação social, entende-se que seria interessante proceder a uma análise descritiva de notícias, peças jornalísticas, reportagens e artigos de opinião recolhidos em alguns periódicos. Contudo, tal levaria para um outro projecto de investigação que tornaria este que aqui

se desenvolve excessivamente ambicioso. Deixa-se a proposta, para um futuro enriquecimento do conhecimento sobre o ensino politécnico.

Há que referir, contudo, que esta associação linear entre os conceitos "ensino superior" e "universidade" não é exclusivo dos meios de comunicação social, sendo inclusive reproduzido no seio da comunidade académica. Por exemplo, em entrevista concedida à revista *Ensino Superior* (nº 37, Julho/Agosto/Setembro 2010), do Sindicado Nacional do Ensino Superior, o sociólogo e professor universitário Boaventura de Sousa Santos fala durante dez páginas sobre a universidade, a cultura universitária e o ensino, fazendo apenas uma referência ao politécnico. Fica-se um pouco na dúvida sobre qual a intenção do conceituado sociólogo: ou há uma clara renegação ao ensino superior nos moldes em que ele se apresenta em termos formais desde a década de 1970 e, em termos sociais, desde a viragem do século, o que justifica o uso a expressões como «haverá instituições que prestam serviços universitários ou de educação terciária» e que espelham posições claramente criticadas por si; ou há uma intenção de analisar de forma exclusiva a universidade, numa entrevista onde são debatidos temas como o ensino e a investigação, e se omite o ensino politécnico. Por isso se sugere aqui um maior cuidado na utilização dos conceitos, quando ela é feita de forma generalista e abusiva.

III.2. O ensino politécnico construído através do público-alvo

Entende-se que a definição de um sistema passa não só por quem o gere, mas também pelo seu público, que lhe confere legitimidade, importância e singularidade. Neste sentido, o ensino politécnico foi-se construindo também em função daqueles que o procuram e frequentam. Através da análise da oferta e da procura de lugares no ensino superior, consegue-se entender de que forma é que quem o frequenta (ou tenta frequentar) e a opinião pública, em geral, vão sustentando (ou não) a existência do subsistema politécnico e lhe vão conferindo uma posição de maior ou menor relevo no panorama da formação superior em Portugal.

Veiga Simão refere-se ao acesso ao ensino superior, nos moldes em que se verifica de há uns anos para cá, como «um ponto de rotura do sistema educativo, posto em evidência pelas classificações médias, em disciplinas básicas, o que significa uma falta de conhecimentos dos jovens associada a uma degradação preocupante do ensino e a uma perniciosa falta de articulação entre o ensino secundário e o ensino superior» (2003: 161). Podendo ser discutível o sistema de acesso ao ensino superior vigente, por alguma mediocridade que poderá surgir nas classificações de ingresso em áreas do saber e competências consideradas basilares, considera-se no entanto suficientemente paradigmático do nível de selecção que os estudantes fazem nas suas opções de candidatura a uma formação superior e da hierarquização de classificações a que os próprios estudantes estão sujeitos.

Patente nessas classificações, e igualmente nos volumes de candidatos e de candidaturas preferenciais, estarão diferentes representações sociais (subjectivas) acerca do ensino superior e de ambos os subsistemas. Nesse sentido, consideram-se válidas as classificações de ingresso, mesmo que elas, na leitura de Veiga Simão, representem uma "degradação preocupante do ensino".

III.2.1. A oferta de formação superior em Portugal desde 1990

Neste ponto, propõe-se "medir o pulso" à ideia que a sociedade (ou o público que neles tem interesse) faz em torno dos dois subsistemas de ensino superior, através da análise do mercado de formação nessa área, em Portugal, nos últimos vinte anos.

No Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto, é dito expressamente que «o desenvolvimento do ensino politécnico permitiu atrair mais alunos para o ensino superior, criar fileiras de ensino superior curto em Portugal e, em muitos casos, promover uma inserção regional do ensino superior em todas as regiões do País, com manifestos benefícios económicos e sociais». Não se tem aqui ao alcance os indicadores mais adequados para avaliar o impacte do ensino politécnico na esfera económica e social, nem é esse o propósito deste trabalho. Contudo, entende-se que a

análise de indicadores de oferta e procura de formação politécnica, tendo como comparação o subsistema universitário, possibilita a percepção da forma como o próprio ensino politécnico se foi construindo e definindo face à existência ou não de um interesse manifesto, em termos de procura, por parte do seu potencial público. No fundo, como enuncia Durkheim (1984), estão criadas as condições para perceber de que forma determinadas estruturas actuam de forma coerciva sobre a acção dos indivíduos, e como esses indivíduos reagem a esse "estímulo", sendo que a partir das suas reacções também as estruturas poderão ser redefinidas.

Além disso, tomando as unidades de ensino como organizações como Scott (citado por Moreira *et al*, 2009) as define, percebe-se que existe todo um ambiente físico, tecnológico, cultural e social específico ao qual a unidade de ensino tem que se adaptar. A partir do momento em que todas as unidades de ensino dependem, para a sobrevivência, do facto de estabelecerem relações com sistemas maiores dos quais estão separadas, percebe-se de que forma o ambiente externo e os indivíduos ajudam a moldar a forma como as organizações se constroem e se apresentam. A adaptação das organizações resulta muitas vezes num aumento de legitimidade, de recursos e de capacidade de sobrevivência. Neste caso em concreto, as mudanças e as adaptações das unidades de ensino decorrem mais ocasionalmente de factores externos – políticos, económicos, pressões sociais, mercado de trabalho, lógicas locais, comportamentos indicativos de sub- e sobre valorização por parte do público – do que alterações extremas na cultura interna da organização.

Na relação entre a formação e o mercado de trabalho, procurando perceber quem dá resposta a quem, Conceição e outros (1998: 93) referem que «não se pode esperar que a Universidade antecipe a 5 ou 6 anos as solicitações dos mercados de trabalho. Se o fizesse, estaria necessariamente a colocar em causa a sua integridade. Uma solução para este problema é desenvolver um sistema de ensino diversificado. (…) Talvez seja a forma de garantir uma flexibilidade sustentada, capaz de dotar a sociedade dos instrumentos necessários para enfrentar a instabilidade de emprego ou, de uma forma mais geral, a inevitável mudança das tecnologias, dos gostos, dos mercados e das necessidades». De que forma o politécnico e o universitário se diferenciam ou se assemelham enquanto formação com maior ligação ao mercado e

na missão de construção do conhecimento/saber, sem se preocupar com o comportamento do mercado?

Perceber, então, o crescimento do ensino politécnico passa obrigatoriamente por conhecer a evolução do ensino superior nas últimas décadas. Balsa sintetiza-o bem: «no decorrer dos últimos cinquenta anos, Portugal operou uma mudança radical nos seus sistemas de oportunidades e de expectativas em relação ao acesso ao ensino superior (…). Em 1960, era necessário reunir um aglomerado de 350 residentes para poder encontrar um que frequentasse o ensino superior; em 2006, 25 chegariam. A frieza das taxas de crescimento traduz de forma mais correcta esta evolução» (2008: 252).

Procure-se desde logo perceber as diferenças de natureza quantitativa entre os dois subsistemas de ensino. Reportando à década de 1960, verifica-se que o subsistema universitário tinha um peso de 95%, restando somente 5% para o não--universitário. De 1960 a 1973, o ensino não-universitário teve pouca expressão a nível nacional, registando pequenos períodos de expansão e outros de retracção, pouco significativos, na medida em que se desenrolava a uma taxa média anual de 5,5%. Um dos factores de desencorajamento da frequência deste tipo de ensino, segundo Braga da Cruz, é o facto de ele ter uma imagem menos positiva em termos de estatuto social e profissional: «a orientação preferencial da procura para o ensino universitário público tem a ver com o ancestral carácter público e universitário dos estabelecimentos, aos quais se atribuía um maior prestígio e imagem de marca, "um clube onde só entram os melhores"» (Cruz, 1995: 25). Chama-se a atenção para o facto de ser necessário ler estes dados tendo em conta o carácter elitista que o ensino superior assumiu em Portugal até aos anos 1970.

Em 1976, num momento de "viragem", dá-se, na óptica de Braga da Cruz, uma intensificação considerável do número total de matriculados, mercê da integração dos estabelecimentos de ensino médio no ensino superior. Esta tendência é semelhante à identificada por Giddens (2000), quando refere que, no Reino Unido, a proporção de estudantes no ensino superior britânico terá aumentado consideravelmente (nos finais dos anos 1980 e inícios dos 1990), devendo-se em parte esse aumento ao facto de os

"institutos politécnicos" terem sido reclassificados como "universidades". Parte-se, então, do princípio que a promoção institucional conduz a um aumento da procura por parte dos actores sociais, numa expectativa (mais ou menos consciente) de promoção social.

Tentando pôr um pouco em causa o postulado de que o público estudantil é tão mais diverso quanto mais o é o sistema de ensino superior e que com essa diversidade aumentaria a proporção de alunos oriundos de camadas sociais mais baixas, Teixeira *et al* (2008) no estudo que realizaram concluem que, apesar da rápida expansão do ensino superior, em número de estudantes e de instituições de ensino, em Portugal ainda se está longe de se observar um recrutamento expressivo junto das camadas sociais mais baixas e, portanto, os estudantes do ensino superior não são, ainda, uma amostra representativa da sociedade em termos socioeconómicos (Teixeira et al, 2008). É a coorte da classe média a responsável pelo crescimento do ensino superior.

Se por um lado, durante décadas, oferta e procura evoluíram a par, satisfazendo-se mutuamente, por outro lado, na década de 1970, o volume de procura de ensino superior torna-se de tal modo elevado que, em Junho de 1977, acabam por vir a ser instituídos (por Decreto-Lei) os *numerus clausus*, com o objectivo de limitar oficialmente a procura e, assim, ajustar as populações discentes à capacidade institucional (e material) para as acolher. No entanto, esta institucionalização iria produzir o efeito perverso do congestionamento do sistema, uma vez que a procura não diminuiu e, ano após ano, aumentava o número de candidatos ao ensino superior, resultante do somatório das conclusões do ensino secundário e das insistências dos "excluídos" nos anos anteriores. Uma forma de resolver esta situação, e que viria a constituir-se como uma das razões mais fortes para o desenvolvimento do ensino superior em Portugal, juntamente com o sucedido ao nível do ensino superior privado e concordatário, foi a institucionalização do ensino superior politécnico.

Magalhães questiona-se sobre o grau de adaptabilidade do ensino politécnico às necessidades reais da sociedade: «os politécnicos assumiram o seu papel educacional com base na assunção de que se sabia com clareza quais eram as

necessidades da indústria, dos serviços e da educação aos mais diferentes níveis. Sem negar o sucesso de alguns casos, o objectivo geral parece ter sido falhado, com o papel das instituições a ser mais caracterizado pelas consequências inesperadas entretanto produzidas (por exemplo, o desencontro entre a quantidade de graduados e respectivas qualificações e as reais necessidades locais e regionais da indústria e do comércio)» (2004: 305). Posto isto, pode-se acrescentar então: terá o politécnico apenas uma resposta a nível regional? Nesse sentido, como se efectuaria a correspondência com as directrizes europeias de abertura em termos de mercado de trabalho?

Magalhães refere ainda que «por outro lado, o eventual objectivo político – mais implícito do que explícito – de tendencialmente posicionar os politécnicos para receberem se não a maioria pelo menos grande parte da população de estudantes do ensino superior está ainda longe de ser alcançado. Em Portugal, mais de vinte anos após a implementação do sistema binário as universidades continuam a acolher a maioria dos estudantes» (2004: 305). Uma questão que se pode colocar incide sobre o facto de se ter em conta ou não, nesta leitura, a variável localização. Será a escolha dos estudantes mais orientada para o subsistema de ensino ou para o grau de dispersão, em termos geográficos, da oferta de formação? Sabe-se, pelos dados disponíveis, que a procura (assim como a oferta) é diferenciada em função da centralidade geográfica da formação, e que universidades e politécnicos dos grandes centros (Lisboa, Porto e Coimbra) não apresentam, entre si, disparidades muito acentuadas.

Nesse sentido, o autor esclarece que se refere a um "eventual objectivo político" pois «esse desígnio não se reflecte com clareza na evolução dos lugares oferecidos anualmente por cada um dos sectores» (Magalhães, 2004: 305). No entanto, o facto de não estarem a par não faz do crescimento da oferta de formação politécnica uma questão de somenos. Tanto que há que realçar, como o acrescenta em nota de rodapé (e que merecia destaque em corpo de texto, para não minimizar a questão): «mas embora haja mais estudantes enquadrados nas universidades públicas do que nos politécnicos, seria de pouco rigor negar que o desenvolvimento deste sector foi impressionante. Numa análise ao mesmo tempo conjuntural e estrutural calcularam-se os índices de base fixa (1980=100) e de base móvel, e ainda a taxa média

de variação para o período 1980-1998. Considerando os índices de base fixa e de base móvel separadamente para cada um dos sectores, podemos concluir que o sector politécnico se desenvolveu a um ritmo mais rápido do que o universitário. O sector universitário apresenta um índice de base fixa de 249,4 relativamente a 1980-1998 comparado com o mesmo índice de 1733,8 para o sector politécnico em idêntico período (Correia, Amaral e Magalhães, 2002: 128-129). Além disso, "para o bem ou para o mal" dos caminhos seguidos pelo ensino politécnico, lembramos a mão do Estado e, portanto, menor autonomia do que a que se verifica(va) no universitário no que diz respeito à abertura de cursos e oferta de lugares de formação» (2004: 305).

Numa análise longitudinal, Balsa resume as tendências: «a capacidade de acolhimento da universidade pública foi determinante nos anos 1960, mas foi o ensino politécnico, nos anos 1980 e 1990 e o ensino privado, nos anos 1970, 1980 e 1990, que asseguram, no essencial, o considerável fluxo da procura que então se orientou para o ensino superior» (2008: 252). Ao longo da década de 1990, a formação de ensino superior de base em Portugal foi crescendo a um ritmo bastante significativo. A entrada na União Europeia e a exigência do cumprimento de directivas que nivelassem a percentagem de população graduada entre os vários países europeus fez com que o "paradigma da adaptabilidade" (Magalhães, 2006) se fosse fazendo sentir cada vez mais. A este propósito, recorde-se que Portugal era o país que apresentava a percentagem de população diplomada mais baixa da Europa dos Quinze, e era necessário haver alterações tanto ao nível dos investimentos feitos como, por exemplo, através da atracção de novos públicos. O aumento de oferta de ensino superior justificava-se, porque as conjunturas sociais, económicas e políticas assim o exigiam.

Na sua análise sobre os sistemas de ensino na Europa, Susana Martins da Cruz posiciona Portugal no cenário de qualificação face a outros países da Europa: «na comparação entre os vários países, existe um espaço europeu de qualificações de topo, expresso não só em padrões, mas também em estratégias, de antecipação e consolidação, de maior incidência no norte da Europa. Estas posições parecem garantidas pelo menos a médio prazo, pois no que diz respeito a processos de continuidade não se perspectivam abrandamentos. Outro grupo de países, de maior

concentração no centro da Europa, tem acompanhado, quer nas escolaridades quer na capacidade de alargamento dos seus sistemas de ensino, os padrões médios europeus. Os mais deslocados destas lógicas qualificacionais são os países do sul que, paulatinamente, procuram corrigir uma posição de atraso relativo. Portugal, contrastando com o todo europeu, integra este conjunto, radicalizando uma posição de desvantagem no alargamento das qualificações da sua população» (2005: 157).

De entre os diversos padrões de desenvolvimento de políticas educativas que Susana Martins da Cruz define – *padrão de topo*, com mais de 75% da população dos países que o caracterizam a terem no mínimo o ensino secundário; *padrão de consolidação*; *padrão de acompanhamento*, com percentagens ligeiramente abaixo das anteriores; e *padrão de correcção*, na senda de valores próximos dos de referência na Europa na tentativa de recuperar o atraso –, há um em concreto que se destaca pela negativa e que caracterizava a situação portuguesa: numa *posição contrastante*, Portugal aparece «em último lugar em termos dos níveis de escolaridade possuídos (com apenas 24% de indivíduos com o secundário e mais) e com um dos menores níveis de crescimento no conjunto de países da União Europeia aqui em referência. Tal aspecto confere ao nosso país uma posição de grande singularidade no défice qualificacional; só no seu caso faz sentido medir indicadores como o analfabetismo, numa Europa já há muito liberta deste fenómeno, e, ainda, desagregar o ensino básico em várias categorias de análise, atendendo a que cerca de 80% da sua população tem no máximo esta escolaridade» (2005: 143).

Grosso modo, o ensino na Europa era sobretudo um ensino a dois ritmos. Diz-se *era* porque as metas europeias de formação e qualificação das populações, das quais são reflexo as directrizes de Bolonha no caso do ensino superior, tenderão a encurtar as distâncias entre os grupos que Martins acima descreve.

Voltando à temática do ensino superior e da qualificação superior, Maassen (2008: 71) refere-se à tendência na Europa: surge como consequência de esforços de eficácias governamentais e de melhorias enquanto serviço público, sendo igualmente resultado de iniciativas específicas no cenário de formação superior europeu (como é o caso do processo de Bolonha) e de reformas mais profundas (como é o caso da

Estratégia de Lisboa). Há como que um crescimento desequilibrado entre o que são as procuras de instituições de ensino superior por parte do que o autor designa como actores ambientais, e a capacidade institucional de satisfazer essas demandas.

Adicionalmente, continua Maassen (2008), muitas mudanças que ocorrem nas IES são resultado de processos e decisões internas, ou seja, intra-institucionais e intra--disciplinares. No fundo, procurar fazer uma leitura das mudanças envolve pensar na complexidade crescente dos modos de governância do ensino superior na Europa, que tomam hoje múltiplas direcções, resultado de decisões tomadas a vários níveis: supra--nacional, nacional, regional e interno. A comparabilidade entre estudos científicos sólidos em torno da temática do ensino superior torna-se delicada e difícil, se se atender à diversidade acima mencionada e se for adicionada ainda à escassez de financiamento bem como a um foco de pesquisa demasiado centrado no plano nacional e ainda às dificuldades metodológicas que validem a comparação. Por essa razão, parece suficiente e mais interessante a análise centrada apenas ao nível nacional, como a que seguidamente se concretiza.

A partir dos dados[33] referentes a indicadores de oferta e procura de formação superior em Portugal, centra-se aqui a leitura no que tem sido a realidade da formação

[33] Recolhidos anualmente através do sítio da Direcção Geral do Ensino Superior (http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/Ensino+Sup.+Publico/Concurso+Nacional/Índice+de+Cursos/) e dos anuários publicados por essa instituição, referentes à informação detalhada desde 1990 para cada par curso/estabelecimento no que se refere a vagas, candidatos, colocados e classificações de ingresso da 1ª Fase de candidatura do concurso nacional. Apenas estão disponíveis dados completos para o Ensino Superior Público. Pelo facto de nos termos confrontado com divergências entre o somatório dos resultados para cada par curso/estabelecimento de ensino e os totais, ambos a cargo e disponibilizados no sítio da DGES, rectificou-se em alguns anos ponderando os dados com base nos totais. Quanto tal não era possível (por não haver dados para os totais de candidatos, por exemplo) manteve-se os dados sem ponderação, partindo do princípio que continuam a permitir traçar tendências gerais.

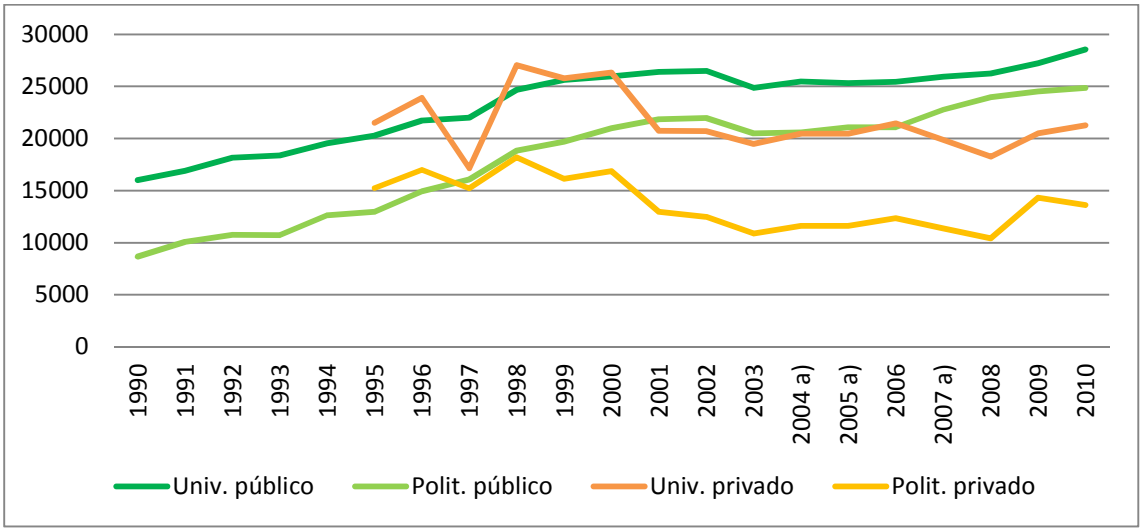
Pode-se entretanto adiantar que entre 2000 e 2010, a diferença das vagas (indicador para o qual nos é possível fazer a comparação) entre as duas fontes é inferior ou igual a 5%, à excepção do ano de 2008 para ambos os subsistemas e também de 2007 e 2009 para o politécnico, estando subdimensionados na ordem dos 10% nos pares curso/estabelecimento. O mesmo acontece com os outros indicadores onde se efectuou a comparação: quantidade de candidatos colocados e nota do último colocado, onde a diferença entre as duas fontes, quando existe, não é superior a 5%. As diferenças ligeiramente superiores a partir de 2007 devem-se, é esse o entendimento que se faz, à perda de informação por adaptação dos cursos a Bolonha e ao desaparecimento de informação de cursos que não tiveram associação imediata a um novo. Alguns cursos passaram a estar registados com outro código, e na informação dada pela DGES nos detalhes dos cursos perdeu-se por vezes o histórico da informação.

Ainda, pela sua especificidade, exclui-se desta análise os indicadores de oferta e procura de curso em instituições de ensino superior militar e policial.

superior em Portugal nas duas últimas décadas. Do lado da oferta de formação, procura-se observar a evolução do número de vagas colocadas à disposição pelas instituições de ensino superior, sejam de estatuto politécnico ou universitário, entre os anos de 1990 e 2010. Do lado da procura, atenderer-se-á, mais adiante, ao volume de candidatos e à quantidade de candidaturas em 1ª opção. Analisar-se-á ainda a concretização dessas candidaturas com a informação sobre o volume de colocações e de colocações em 1ª opção, bem como a nota de ingresso do último colocado.

Comparando os subsistemas – universitário e politécnico, públicos e privados – sobre a oferta[34], em termos absolutos, a evolução é a seguinte:

Gráfico 1 - Oferta (vagas) de ensino superior por subsistema de ensino 1990-2010 (∑vagas)



Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados do sector privado para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

É inegável o crescimento da oferta de formação superior em Portugal. O volume de lugares disponibilizados pelos subsistemas de ensino superior em Portugal aumentou significativamente em duas décadas. Fala-se de um valor inicial (tendo em conta o período de análise escolhido) em torno dos 24.500 lugares em 1990. A partir

[34] Apenas para a oferta (vagas) é possível construir a comparação entre os subsistemas e sectores, uma vez que a informação encontrada de forma detalhada para cada par curso/estabelecimento de ensino só é transversal a todos os tipos de ensino (universitário público, politécnico público, universitário privado, politécnico privado e ensino militar) para este indicador. Para os demais indicadores, a comparação é exclusiva ao sector público.

daí, mais que triplica para um somatório de aproximadamente 90.000 lugares de acesso à formação superior nos finais da década de 1990, decrescendo em cerca de 15% para as 78.000 vagas em 2003, mas que, depois da "dinamização" vinda do novo paradigma de ensino superior delineado com Bolonha, regressa a valores totais superiores a 90.000 lugares em 2010.

De acordo com o relatório sobre o acesso ao ensino superior da DGES (2010) para os últimos 10 anos, verifica-se uma quebra na oferta em 2003, momento a partir do qual as vagas colocadas a concurso desde sofreram um aumento progressivo: «comparativamente a 1999 (45.156), as vagas de 2009 correspondem a um aumento de 13,7%» (2010: 15).

A análise por subsistema permite perceber ligeiras nuances entre os diferentes tipos de ensino superior.

O subsistema de ensino universitário público é, regra geral, o que mais se representa no quadro de oferta formativa superior. Na fase final da década de 1990 cede temporariamente a sua posição dominante para o seu equivalente do sector privado. Numa leitura diacrónica sobre o ensino universitário público, é possível perceber de forma evidente a sua tendência nas últimas duas décadas: quase duplicou a oferta de formação superior. Ligeiramente acima das 15.000 vagas no arranque da década de 1990, o aumento é significativo ano após ano até ao final dessa década e início da seguinte, tendo então sofrido uma ligeira retracção. O final da segunda década em análise, marcada pela adaptação da oferta formativa às directrizes de Bolonha e pela integração de alguma formação direccionada para um 2º ciclo de estudos (como é o caso dos mestrados integrados), volta a apresentar sinais de aumento e, paralelamente, diversificação da oferta.

Não negando a posição de destaque da oferta universitária de formação, numa análise comparativa verifica-se contudo que esse sentido crescente é ainda mais evidente na formação superior politécnica pública, onde mais que triplicam os lugares a concurso. Duas décadas depois, no que à oferta se refere, é inegável a presença física, demográfica, social, institucional deste subsistema de ensino.

O percurso da linha da oferta de formações privadas é ligeiramente diferente do das públicas: a sua presença é fundamental para a vitalidade do ensino superior na segunda metade da década de 1990, como aliás já se fez menção. De acordo com os dados de que se dispõe, a oferta privada em meados dessa década é inclusive superior à oferta pública. Certamente que a procura acelerada de ensino superior e o aumento do risco por parte das famílias através de um investimento e esforço financeiro terão permitido, viabilizado e sustentado esse volume de lugares no sector privado.

É no início do terceiro milénio que se inverte a tendência, momento a partir do qual se começa a verificar uma quebra no número de lugares oferecidos, percebendo-se depois uma estabilização até meados do início do último quartil do período em análise. À semelhança do que acontece com o sector público, os valores apontam para uma supremacia de oferta privada do ensino universitário face ao ensino politécnico privado, surgindo este último como o que menor volume de lugares apresenta.

A mudança de rumo da oferta privada pode justificar-se em parte por um desinvestimento real na procura de ensino privado, uma vez que é o mais susceptível a ponderações de questões de custos financeiros e desvalorização social por parte das famílias. Cresceu inicialmente pela escassez de oferta face à procura de ensino superior público, e quando este se terá ajustado à procura, o sector privado ter-se-á ressentido. Contudo, limita-se aqui apenas a registar essa mudança e a tomá-la como de interesse secundário para esta análise, até por não se dispor de outros indicadores relativos ao sector privado que possam suportar os pressupostos desta investigação. Pretende-se reafirmar a importância do sector privado no crescimento do ensino superior, como aliás tantos estudos têm demonstrado (Balsa, Campos, Carmo, Nunes e Simões, 2001, Costa, Mauritti, Martins, 2005 e 2007, Almeida, Ávila, Casanova, Costa, Machado, Martins e Mauritti, 2003, entre outros[35]). Crê-se, no entanto, que as políticas educativas de investimento e incentivo à formação superior foram permitindo construir cada vez mais na população o sentido de obrigação social do Estado em matéria de qualificação formal superior, e aí se foi desenvolvendo e sedimentando as noções de bem social e de bem-estar social associadas ao ensino superior.

[35] Cf. Capítulo anterior sobre o estado da arte da Sociologia do Ensino Superior.

Há que centrar novamente a análise no sector público. Na comparação entre os dois subsistemas importa perceber que o diferencial entre formação superior universitária e formação superior politécnica diminui substancialmente, sendo cada vez mais próximo o número de vagas abertas em concurso nacional entre um e outro subsistema de ensino superior. De um peso de 35% de vagas existentes no ensino politécnico público em 1990 (mais de 8.500 vagas no politécnico em cerca de 24.600 no total), passa-se para 47% em 2010 (quase 25.000 em 53.300), o que equivale a um crescimento significativo da oferta, ao nível do subsistema de ensino politécnico (tanto em termos relativos como absolutos).

Esse aumento relativo do número de vagas oferecidas no ensino politécnico traduz um acréscimo significativo da sua importância, em termos quantitativos, no panorama da oferta de formação superior, a ponto de se arriscar dizer que o crescimento da oferta de formação superior ao longo das duas últimas décadas se deve essencialmente a um peso cada vez maior das instituições de ensino politécnico no mercado da oferta de formação superior em Portugal.

Se se verifica, conforme se pôde notar, um crescimento bastante acentuado da oferta no início da década de 1990, esse movimento sofre uma inflexão localizada temporalmente na viragem do século, retraindo-se ou pelo menos controlando-se o volume de vagas colocadas à disposição dos estudantes. Universitário e politécnico estão ambos relacionados com essa retracção de oferta superior, o que acaba por aparentemente contrariar um pouco as directrizes a que Portugal tinha que obedecer para cumprir as metas europeias ao nível da formação superior. As alterações demográficas poderiam justificar um pouco essa inversão na curva da oferta; no entanto, crê-se, o facto de não haver uma taxa de ocupação de 100% e por isso existirem sempre candidatos não colocados, bem como o facto de haver cada vez mais novos públicos aos quais o ensino superior “abriu as portas”, não deixam que o efeito da conjuntura demográfica seja suficiente para surgir como factor único explicativo da retracção da oferta. Para compreender melhor esta questão, há que olhar primeiro para o movimento da procura, que se procurará analisar em seguida.

A análise da oferta não fica completa sem a referência a um novo despontar deste "indicador de saúde" do ensino superior: nos últimos cinco anos, o ensino universitário volta a crescer a um ritmo médio de 2,5% ao ano, e o ensino politécnico a 3,5% como média de aumento de vagas para igual período. Para além da perspectiva quantitativa no que se refere à oferta, há ainda que realçar a mudança estrutural do ensino superior em Portugal que veio conferir uma maior comparabilidade, e portanto competitividade, entre as formações oferecidas, um diferente recrutamento social dos públicos que as frequentam (com as vagas para maiores de 23 anos), uma maior diversificação das plataformas de ensino (com os horários pós-laborais praticados de forma mais dispersa entre as várias unidades de ensino, e com o e-learning), e ainda um leque de formação mais atractivo pela sua diversidade de diplomas (licenciaturas de 1º ciclo e mestrados integrados, ambos sujeitos ao mesmo concurso nacional de acesso). Para se ter uma noção do panorama actual de formação superior, pode-se referir que em 2010 a oferta corresponde a 530 cursos no universitário público, 646 no politécnico público, 361 no universitário privado e 261 no politécnico privado.

Comparou-se ainda outros valores – relativos – referentes à distribuição das vagas por cada par curso/estabelecimento de ensino. Na análise comparativa das médias de vagas dos pares para cada subsistema, não se registam grandes diferenças entre as médias de politécnico e universidades públicos. Há um decréscimo significativo dos valores médios de ambos os subsistemas privados, facto que suporta o que atrás se havia referido sobre este sector de ensino superior. Também os valores máximos de vagas num par curso/estabelecimento de ensino no sector privado ajudam a completar esta descrição: no ensino universitário privado, para valores mínimos de 25 vagas, encontra-se um máximo de 700 em 1995, e que decresce para 550 vagas no início do milénio, continuando a diminuir até atingir o valor máximo de 450 lugares em 2010; no politécnico privado, com valores não tão elevados, a tendência de decréscimo repete-se quando, com mínimos de 3 vagas num par curso/estabelecimento, começa com máximos de 350-450, e em 2010 o máximo é de "apenas" 200 vagas.

Tabela 4 - Média de vagas por ano lectivo e por subsistema de ensino superior

	U público	P público	U privado	P Privado
1990	50,8	40,5	s/d	s/d
1991	50,6	41,6	s/d	s/d
1992	53,4	44,7	s/d	s/d
1993	53,6	51,1	s/d	s/d
1994	51,1	44,1	s/d	s/d
1995	51,5	38,8	138,5	72,2
1996	51,1	38,8	140,5	74,7
1997	53,4	45,4	136,9	70,8
1998	54,0	41,7	114,4	69,0
1999	55,4	43,7	103,4	68,7
2000	56,2	46,1	106,0	67,7
2001	54,6	46,8	77,1	56,4
2002	51,6	44,8	83,8	57,5
2003	47,6	42,1	78,3	53,4
2004	47,3	40,6	a) 76,8	a) 53,1
2005	48,0	39,4	a) 76,8	a) 53,1
2006	52,7	41,5	75,3	52,8
2007	54,6	41,0	a) 73,2	a) 57,8
2008	55,1	40,6	71,1	62,8
2009	51,5	40,5	65,5	55,0
2010	53,8	40,0	58,9	52,1

Fonte: DGES/MTCES
Legenda: U – universitário; P – politécnico.
Nota: os dados do sector privado para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

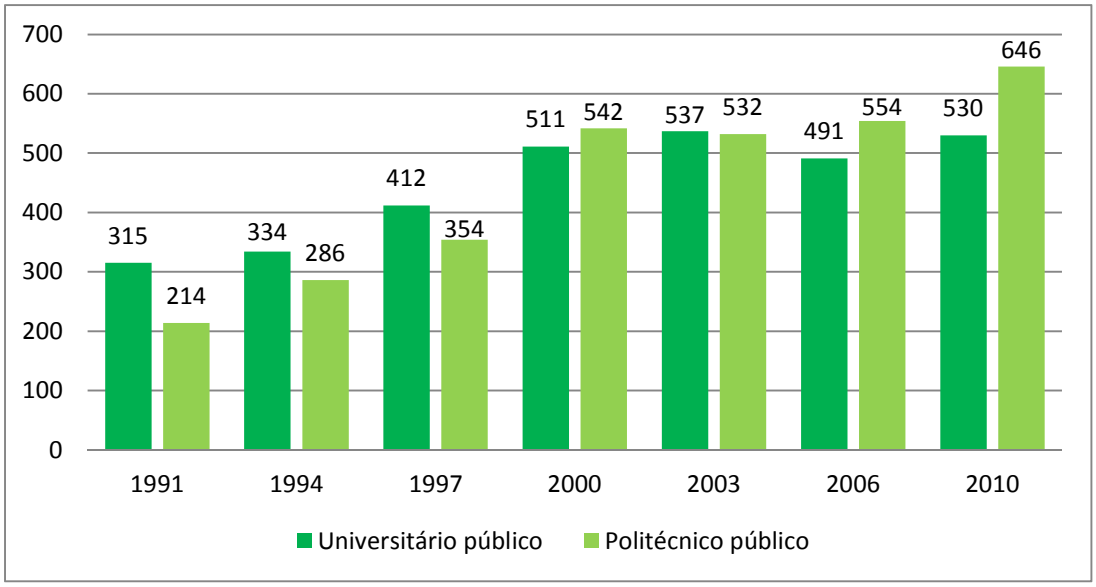
Depois do "império do universitário privado" em número médio de vagas por par curso/estabelecimento, chega-se ao final da primeira década de 2000 com um menor desequilíbrio entre médias de vagas por curso entre os quatro tipos de ensino superior, de onde se realçam dois aspectos: 1) ambos os privados diminuem de forma assinalável o número médio de lugares; e 2) o politécnico público é o que apresenta um menor número médio de lugares, o que poderá significar que o aumento absoluto que acima se registava se deveu sobretudo à abertura de novos cursos que apresentarão também em média as cerca de 40 vagas de referência.

Antes de se proceder a uma análise detalhada da oferta e da procura de formação superior, registe-se a curiosidade da duplicação e meia do número de cursos oferecidos por Institutos Politécnicos ou similares, entre o início da década de 1990 e o momento último de análise, passando a ser mais vasto o leque de cursos de cariz politécnico que de cariz universitário nos últimos anos, conforme se pode observar no

gráfico seguinte. «Comparando o número de pares estabelecimento/curso por subsistema de Ensino Superior, assistiu-se, nos últimos anos, à inversão da tendência de preponderância do ensino universitário face ao politécnico. Assim, actualmente, funcionam mais cursos no ensino politécnico do que no universitário» (DGES, 2010: 24).

Essa maior diversidade de formação verifica-se igualmente se se atender ao detalhe da designação dos cursos, quando no ensino superior universitário se tende para uma maior uniformização da nomenclatura da oferta.

Gráfico 2 - Total de cursos de ensino superior público por subsistema de ensino



Fonte: DGES/MCTES

Sobre esta diversificação dos cursos nota-se, de acordo com os dados de que se dispõe, que se caiu na especialização específica quando, curiosamente, a correspondência com os lugares no mercado de trabalho não é exactamente essa, criando o paradoxo da maior dificuldade de colocação. Nos últimos anos, e sobretudo com Bolonha, há um pouco o regresso à linha de pensamento que orienta a constituição dos cursos em termos mais abrangentes e multidisciplinares.

Olhando para a questão da heterogeneidade (ou diversidade) da formação superior nacional, há que referir o estudo de Portela *et al* (2008), na medida em que os autores se propõem medir essa diversidade, olhando para os indicadores de oferta e procura de ensino superior, e atendendo igualmente a outro vector, designadamente a área científica da formação. Recorrendo ao cálculo da diversidade de Shannon-Wiener

$$\text{Diversidade}_{s} = -\sum_{i=1}^{M} p_{ni} \log p_{ni}$$

(referido por Portela *et al*, 2008: 190), afirmam os autores que o resultado do índice corresponde a um valor relativamente elevado (0,910), sendo que essa diversidade é maior nas universidades, por comparação com os politécnicos.

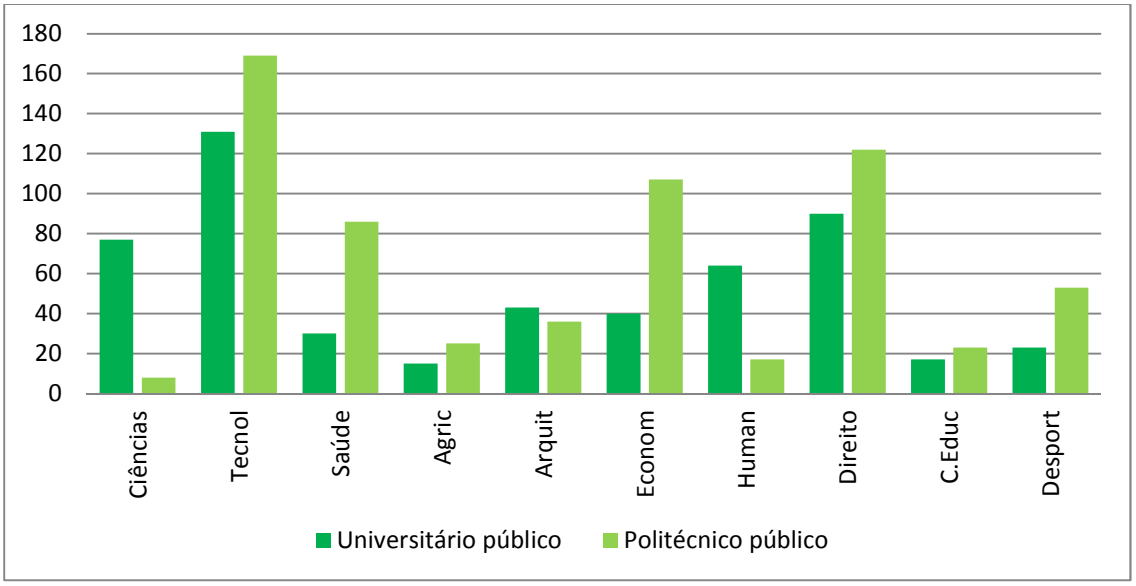
Integra-se a partir daqui um novo vector de análise: a distribuição por área científica. De acordo com a classificação do MCTES, as áreas existentes no momento actual são: *Ciências*; *Tecnologias*; *Saúde*; *Agricultura e Recursos Naturais*; *Arquitectura, Artes Plásticas e Design*; *Economia, Gestão e Contabilidade*; *Humanidades, Secretariado e Tradução*; *Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços*; *Ciências da Educação e Formação de Professores*; e *Educação Física, Desporto e Artes do Espectáculo*. Dispensa-se o leitor de uma vasta lista de designações de cursos na sua distribuição por área científica e que ajudasse a dar conta do que cada área contempla em termos de oferta formativa.

Há que, no entanto, chamar a atenção para a heterogeneidade que existe em cada área de maneira a conseguir-se apenas 10 grupos de cursos. Aliás, a designação de algumas permite perceber desde logo essa heterogeneidade: por exemplo, a área de *Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços*, inclui desde a licenciatura em Direito ou em Sociologia à licenciatura em Serviço Social, bastante diferentes entre si, e que se diferenciam também em termos de representatividade nos subsistemas. Na área diversa da *Saúde*, há alguns cursos exclusivos do ensino universitário (Medicina) e outros exclusivos do ensino politécnico (Enfermagem). Contudo, a unidade de análise desta investigação não é o curso ou mesmo o par curso/estabelecimento. O facto de as áreas de formação no ensino secundário diferenciarem os alunos no que se refere aos critérios de acesso, bem como a existência de candidaturas a áreas (ou sub-áreas) científicas quando os candidatos percebem antecipadamente que não há condições

objectivas que permitam o ingresso no curso desejado (por exemplo, há uma parte das candidaturas ao curso de Enfermagem que surgem pela insuficiência de nota de acesso a Medicina), faz com que, na perspectiva aqui adoptada, seja mais interessante fazer uma leitura por área e não detalhadamente por curso.

A distribuição dos cursos e das vagas por áreas científicas no sector público[36] não é homogénea: há áreas onde a oferta predomina, há outras que registaram em tempos mais lugares disponíveis e que reduziram a oferta nos últimos anos, há ainda outras que começaram de forma tímida a sua oferta e aumentaram de forma bastante significativa. Essas diferenças, por sua vez, também não são lineares, se se tiver em conta o subsistema de ensino. Antes de se falar sobre a sua evolução ao longo de duas décadas, observe-se a sua distribuição por subsistema, para o ano lectivo mais recente:

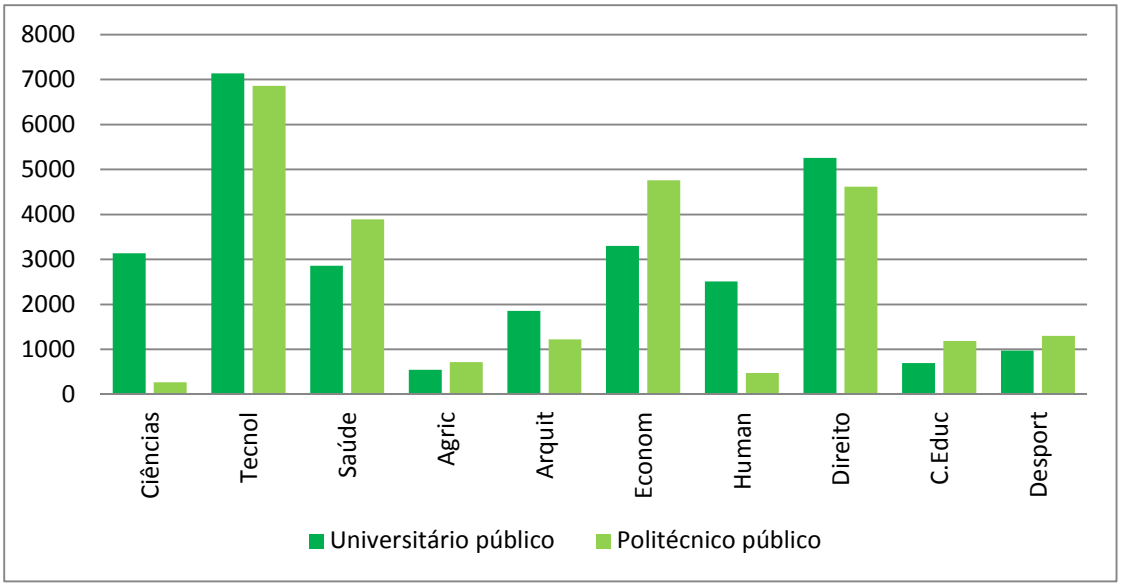
Gráfico 3 - Total de cursos de ensino superior público por área científica e subsistema de ensino em 2010



Fonte: DGES/MCTES
Designação completa das áreas científicas: Ciências; Tecnologias; Saúde; Agricultura e Recursos Naturais; Arquitectura, Artes Plásticas e Design; Economia, Gestão e Contabilidade; Humanidades, Secretariado e Tradução; Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços; Ciências da Educação e Formação de Professores; e Educação Física, Desporto e Artes do Espectáculo.

[36] Por questões de opção metodológica, excluiu-se deste detalhe na análise por área científica, a oferta no sector privado, centrando a leitura apenas no sector público.

Gráfico 4 - Total de vagas de ensino superior público por área científica e subsistema de ensino em 2010



Fonte: DGES/MCTES

As áreas das *Tecnologias*, do *Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços*, das *Ciências* e das *Humanidades, Secretariado e Tradução* são aquelas onde prevalece a oferta de cursos universitários; do lado do ensino politécnico, *Tecnologias* e *Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços* são áreas igualmente de grande aposta, inclusive com uma quantidade superior de cursos, seguindo-se depois as áreas de *Economia, Gestão e Contabilidade*, de *Saúde* e de *Educação Física, Desporto e Artes do Espectáculo*.

Em relação à quantidade de vagas disponibilizadas para o ano lectivo de 2010, as áreas de *Tecnologias* e de *Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços* são as que, para os dois subsistemas, apresentam mais lugares de formação. Seguem-se as áreas de *Economia, Gestão e Contabilidade* e de *Saúde*, com valores mais elevados no ensino politécnico. A área de *Ciências* é, destacadamente, a área de aposta do ensino universitário, por contraponto com o politécnico.

A evolução da oferta por subsistema e por área científica pautou-se a ritmos diferentes ao longo deste período de vinte e um anos. Numa das duas grandes áreas onde há igual investimento por subsistema, em concreto a de *Tecnologias*, observa-se um aumento significativo da oferta de cursos e de vagas no ensino universitário (os

cursos mais que duplicam, passando dos 64 para os 131; as vagas sobem de cerca de 3700 para 7100 em duas décadas), e um crescimento exponencial no politécnico (onde os cursos quase que quadruplicam, passando de 46 para 169, e as vagas quase aumentam três vezes mais, passando de cerca de 2500 para 6900).

A outra área de forte aposta por parte dos dois subsistemas, a de *Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços*, aumenta progressivamente no universitário (triplica o número de cursos, agora situados em 91, e duplica o número de vagas, actualmente acima das 5000), e "explode" no politécnico ao começar nuns escassos 4 cursos e 140 vagas para 122 cursos e mais de 4600 vagas em 2010. Outras duas áreas de elevada presença nos dois subsistemas – a de *Saúde* e a de *Economia, Gestão e Contabilidade* – apresentam crescimentos contínuos e bastante significativos em ambos os casos, sobretudo no politécnico.

Sobre o comportamento da oferta nas outras áreas, verifica-se que o "pelouro científico" do universitário – a área de *Ciências* – apresenta em vinte e um anos um crescimento lento; na área das *Humanidades, Secretariado e Tradução*, regista-se um aumento muito discreto no ensino universitário, e uma ligeira diminuição actualmente depois do aumento até 2000 no ensino politécnico.

A área da *Agricultura e Recursos Naturais* encontra-se em decréscimo no ensino universitário, depois de um período de aumento entre 1993 e 1998, e em estabilização no politécnico, depois de um pico em 2000; a área da *Arquitectura, Artes Plásticas e Design* apresenta um aumento bastante significativo nos dois subsistemas de ensino, sobretudo no politécnico onde era praticamente inexistente nos anos iniciais, e parece constituir-se como a uma das novas apostas de oferta formativa, embora em termos relativos signifique uma percentagem mais baixa face à oferta em outras áreas científicas. A outra aposta é a área da *Educação Física, Desporto e Artes do Espectáculo*, com um aumento muito expressivo no universitário (passando de 6 para 23 cursos) e um aumento abissal no politécnico (passando de 2 para 53 cursos, e de 50 para 1300 vagas).

É a área das *Ciências da Educação e Formação de Professores* a que se caracteriza por um desinvestimento na oferta e que é transversal a ambos os subsistemas: há uma redução para um terço do número de cursos, e uma diminuição

para cerca de metade do número de vagas no universitário, sendo ligeiramente menos acentuada no politécnico.

A oferta de formação superior apresenta desigual distribuição pelo território nacional, mais ainda se se considerar o subsistema. Lisboa é claramente o distrito que apresenta uma maior oferta de formação universitária, tanto em cursos como em vagas nos cursos – aliás, sempre o foi. Seguem-se Braga, que começa a ganhar forte tradição universitária ao longo destas duas décadas, e depois Porto e Coimbra.

Em contrapartida, há distritos onde não há oferta de formação universitária pública: Beja, Bragança, Guarda, Leiria, Portalegre, Santarém, Viana do Castelo e Viseu.

A existência de cursos politécnicos, para além de se verificar em todos os distritos embora em desigual representatividade e proporção, é forte onde forte é também a oferta universitária: Porto, Lisboa e Coimbra, ou seja, os três grandes centros tradicionais de formação superior. Dos três, Lisboa é único distrito em que a quantidade de cursos e de vagas politécnicos não é superior à dos universitários.

Também nos distritos de Castelo Branco, Faro e Setúbal o volume de oferta politécnica é superior à oferta universitária e é formação exclusiva de sector público em 8 dos 20 distritos, conforme acima se fez menção.

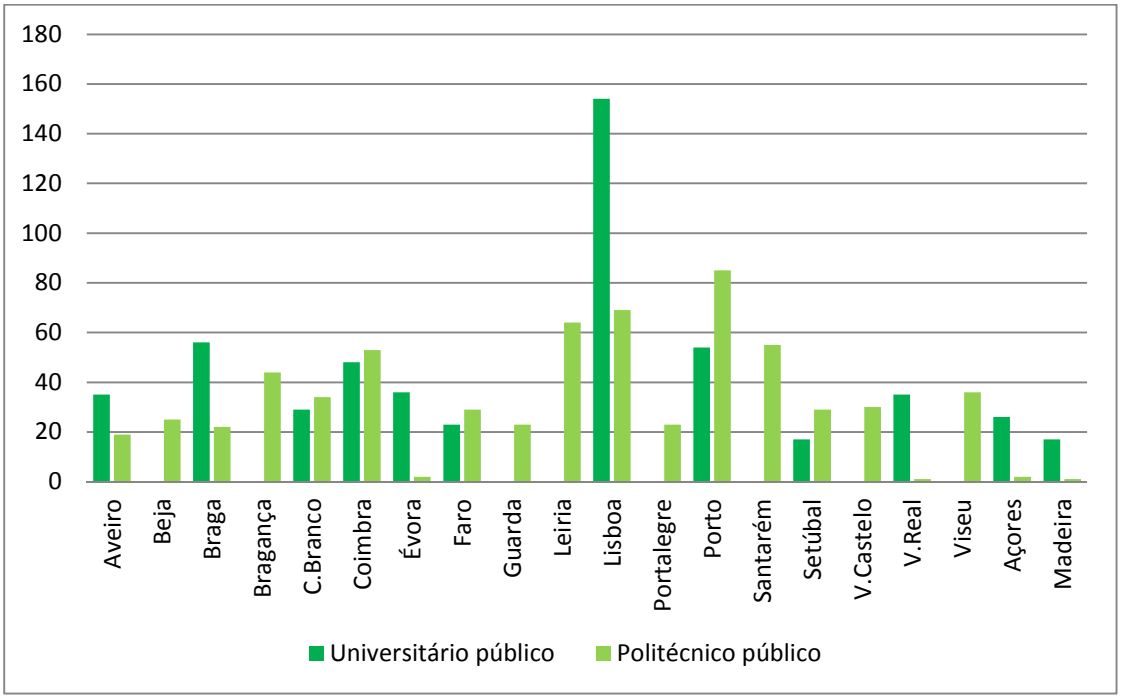
Existem ainda algumas situações de excepção: no caso de Évora, decorre numa unidade de ensino universitária, que recentemente se reorganizou em Escolas Universitárias e Politécnicas; também nas regiões autónomas da Madeira e dos Açores, a presença de cursos politécnicos é pontual, estando mais recentemente integrados nas respectivas universidades; no caso de Faro, a organização do ensino sofre alterações nestas duas décadas, sendo o Instituto Politécnico do Algarve "absorvido"[37] pela Universidade local, não deixando, contudo de ser maior a presença politécnica. Ainda sobre o momento inicial e final do período em estudo, acompanha-se com os

[37] Através do decreto-lei n.º 241/92, de 29 de Outubro, foi decretada a extinção do Instituto Politécnico de Faro. Na sua página Web pode ler-se «A Universidade do Algarve é, assim, uma instituição diferente das outras Universidades, dado coexistirem no seu seio Unidades Orgânicas de Ensino Superior Universitário e de Ensino Superior Politécnico» (in http://www.ualg.pt/index.php?option=com_content &task=view&id=12507&Itemid=90&lang=pt acedido a 3 de Fevereiro de 2011).

dados a implementação e sedimentação clara do ensino politécnico nos distritos de Aveiro e Braga.

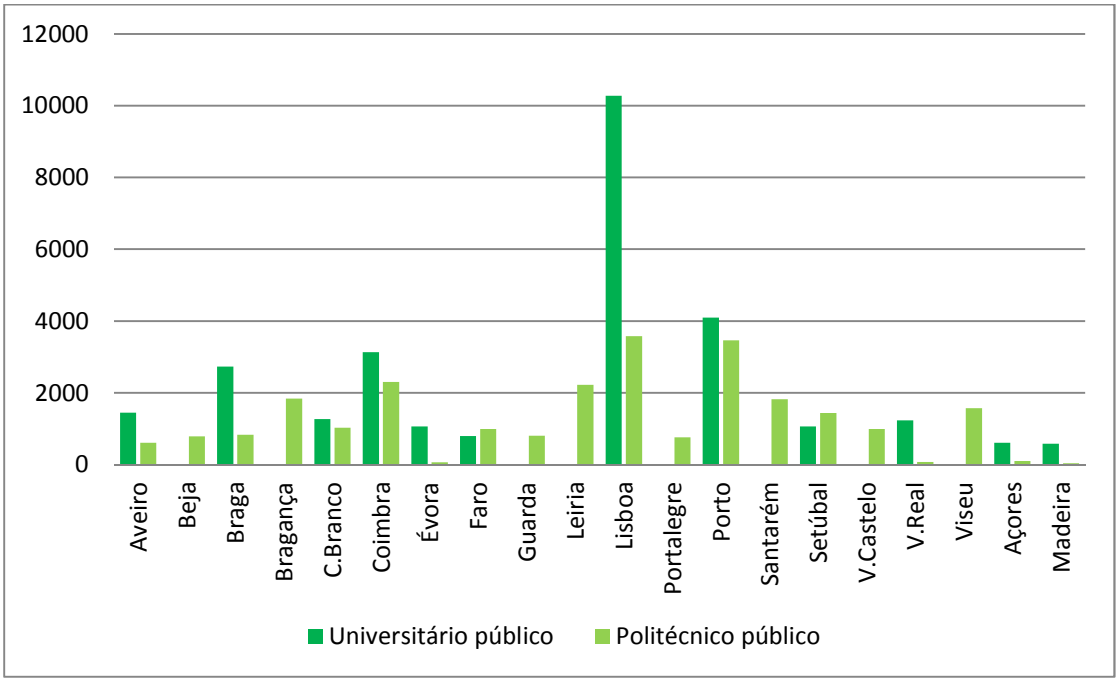
Em todos os distritos se percebe um crescimento da oferta. O incentivo local deve, em alguns casos, ser determinante para o crescimento. Crê-se que os três grandes centros urbanos fugirão um pouco a esta força dinâmica local. Em todo o caso, o crescimento da oferta de cursos e de vagas em Lisboa é elevado. Há distritos que apresentam duplicações, triplicações ou mesmo quintuplicações (sobretudo de ensino politécnico); no entanto o seu peso a nível nacional é diminuto. Leiria é, de entre todos os distritos, aquele que mais cresce em formação politécnica nestas duas décadas.

Gráfico 5 - Total de cursos de ensino superior público por distrito e subsistema de ensino em 2010



Fonte: DGES/MCTES

Gráfico 6 - Total de vagas de ensino superior público por distrito e subsistema de ensino em 2010



Fonte: DGES/MCTES

III.2.2. A procura de formação superior pública

O crescimento da oferta de formação superior não pode ser desconectado da possibilidade, primeiro, e concretização, depois, de uma candidatura a este nível de ensino que era, até há três décadas atrás, se não formalmente pelo menos socialmente inacessível para uma esmagadora maioria de jovens. O caso português, ainda que não único, chega a ser paradigmático: a situação política, social e económica que Portugal viveu durante a II República inviabilizou um ritmo próximo de congéneres seus, fazendo com que o ideal de formação não passasse de uma (des)ilusão a que apenas tinham acesso as elites.

Essa comparação com outras realidades é, para muitos autores, quase inevitável: confrontando os crescimentos do ensino superior nos Estados Unidos da América e na Europa, Maassen faz referência a um diferencial no movimento de massificação europeu, sendo este mais tardio no caso português, uma vez que «(…) a primeira onda de massificação no ensino superior europeu começou mais tarde do que

nos Estados Unidos. Na maior parte dos países da Europa Ocidental o crescimento do recrutamento começou em finais de 1960, e em alguns países, como Portugal e o Reino Unido e os novos estados-membros da UE da Europa Central e de Leste, apenas em finais de 1980 ou inícios de 1990» (2008: 76). Por isso é tão interessante a análise das duas últimas décadas: elas foram e são o palco certo para uma abordagem do ensino superior onde, estrutural e institucionalmente, o acesso era mais pautado por critérios escolares e não (tanto) por critérios de natureza social. A oferta desenha-se e sustenta-se como consequência do interesse manifestado por quem a procura.

Ana Maria Seixas faz a leitura da procura em função das alterações das políticas educativas e das alterações no regime de acesso: «no final dos anos 80, o sistema de ensino superior português iniciou uma nova fase no seu crescimento, caracterizada pela explosão dos seus efectivos. Entre 1990 e 1996, Portugal é o país membro da OCDE que regista a maior taxa de variação positiva de efectivos no ensino superior. Embora a evolução demográfica tenha contribuído para esta expansão, esta é fundamentalmente devida ao crescimento das taxas de frequência (OCDE, 1998). As alterações introduzidas no regime de acesso ao ensino superior em Outubro de 1988, como a abolição do carácter eliminatório das provas de acesso, terão contribuído para esse crescimento» (Seixas, 2005: 193).

Outras análises têm sido redigidas a partir dos dados oficiais disponíveis. Tendo em conta a expressividade que se nota no movimento de procura, conforme se verá adiante, essa procura concretiza-se porque a oferta passa a ser diferente, em função dos projectos políticos e das legitimidades que os mesmos permitem. Com base em diversos estudos sobre o ensino superior em Portugal nos últimos anos, Magalhães refere que «esta centralidade no processo de expansão do ensino superior foi parte de uma política articulada e não uma espontânea resposta a um nicho de mercado emergente resultante do aumento da procura» (2004: 301).

Luís Ferreira afirma que «na interpretação dos dados estatísticos relativamente à evolução do crescimento dos alunos no ensino superior, constatou-se que o sistema atingiu o seu pico máximo em 2002, tendo depois, e até 2006, apresentado uma pequena inflexão no crescimento, sobretudo no ensino particular e cooperativo. O ensino politécnico e o ensino universitário mantiveram para o mesmo período, 2002 a

2006, a tendência de manutenção dos seus efectivos» (Ferreira, 2008: 152). Na análise das taxas de crescimento, Ferreira aponta ainda para uma nova tendência a partir de 2006 suposta a partir de uma ausência tanto de crescimento como de perdas. Acresce que os valores disponíveis para 2007 apontavam para um crescimento do ensino superior público, sobretudo causado pela média anual de 15% calculada para o ensino politécnico.

Veja-se quais as tendências que se encontram face aos dados de que se dispõe para o sector público de formação superior em Portugal nas últimas duas (intensas) décadas.

Um dos indicadores utilizados neste diagnóstico à procura de ensino superior relaciona-se com a quantidade de candidaturas ao ingresso no sistema de ensino superior, e no ensino politécnico em particular, e a sua evolução ao longo do período em análise. Antes de mais, importa precisar os indicadores aqui trabalhados: por um lado, há que contar com o volume de candidaturas, que varia entre o mínimo de uma e um máximo de seis por candidato; por outro, se se centrar a análise no volume de candidaturas preferenciais, obtém-se informação concreta sobre os actores, ou seja, o volume de proponentes/candidatos. Realça-se novamente o facto de se estar a lidar com dados referentes à 1ª fase de candidaturas pelo regime regular de acesso ao ensino superior e, portanto, a uma parte específica da procura e não à procura total. As tendências encontradas na procura por via do concurso nacional não invalidam nesse sentido a existência de uma tendência diferente, ainda que com expressões numéricas significativamente inferiores, por parte de novos públicos que não fazem parte da "coorte tradicional" que se submete a concurso de ingresso por esta via.

Em termos gerais, pode-se traçar quatro períodos importantes do movimento de procura de formação superior em Portugal nas últimas duas décadas. Um primeiro período que decorre nos primeiros seis anos em análise, onde é possível observar um aumento progressivo do volume de candidaturas e, assim, de procura de formação superior: em valores absolutos, esse crescimento é objectivado na passagem de cerca

de 290.000 candidaturas ao ensino superior público para as mais de 400.000 em 1995. A partir de 1995, assiste-se a um decréscimo abrupto nos primeiros dois anos, seguindo-se de uma diminuição progressiva mas mais moderada do número de candidaturas, caindo para um total de pouco mais de 180.000 em 2006.

A diminuição de candidaturas que se observa nos anos iniciais da primeira década do milénio, correspondendo a uma alteração média anual na ordem dos 3-4% (entre 1995 e 1997 o decréscimo ronda os 20%), acaba por significar uma redução pequena em termos de efectivos (candidatos). Nesse sentido, apesar de não se menosprezar a diminuição de candidatos entre a passagem do milénio e 2005/2006, este é um período que se caracteriza mais pela regularidade da procura face ao que foram os anos precedentes e ao que seriam os anos seguintes. Por último, com todo o ensino superior adaptado a Bolonha, assiste-se nos últimos três anos a um aumento interessante da procura de formação superior pública expressa nas candidaturas regulares de acesso ao ensino superior.

Aliás, conforme é possível constatar no relatório da DGES (2010) sobre o acesso ao ensino superior nos últimos 10 anos, entre 2003 e 2006 o volume total de lugares em oferta é superior ao volume total de candidatos, havendo de 2007 em diante um ajuste: diminui a oferta e, paralelamente, aumenta a procura.

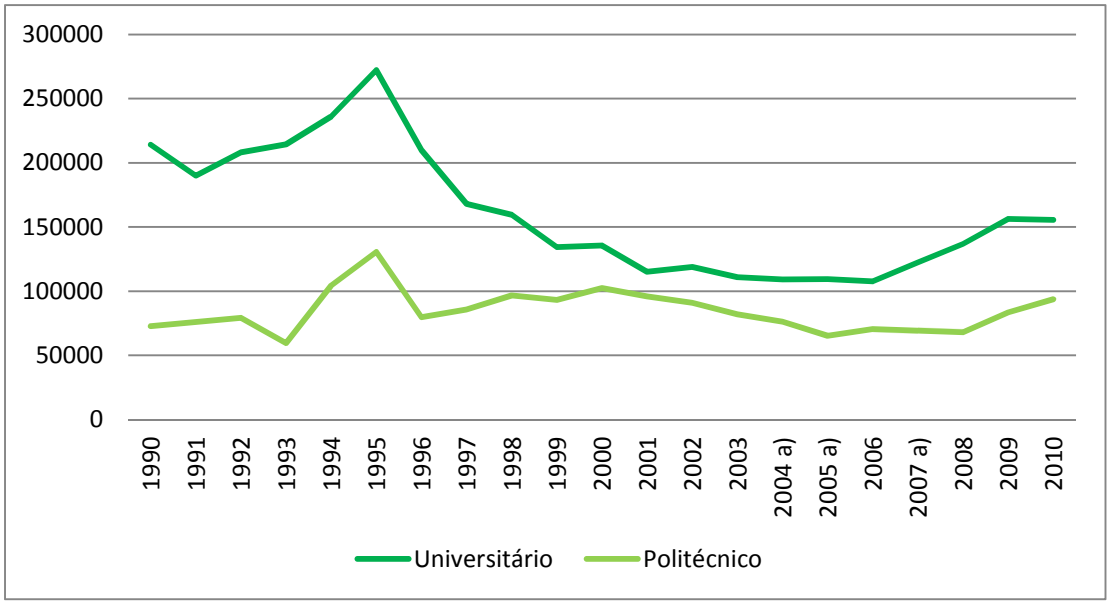
Conforme se pode verificar na representação gráfica seguinte, na comparação entre os dois subsistemas há uma aproximação cada vez maior entre a procura de ensino superior universitário e de ensino superior politécnico, permitindo falar num maior 'equilíbrio de forças' ao nível da procura, se se tomar como referência o desequilíbrio existente no início da década de 1990. Sabendo que a informação se refere a candidaturas (no máximo de seis por candidato), acredita-se, no entanto, que a esmagadora maioria dos candidatos esgotará as seis possibilidades de ingresso no acto de preenchimento da sua candidatura, uma vez que mais importante do que o ingresso no par curso/estabelecimento desejado é o ingresso por si só, na certeza de uma garantia de formação superior e, em função disso, qualificação e valorização social.

Desta forma, a diminuição do fosso entre o volume de candidaturas ao ensino universitário e ao ensino politécnico deverá ser entendida, se não como uma

distribuição mais equitativa do número de candidatos, então como uma repartição similar de hipóteses de candidatura por candidato. Essa aproximação entre a procura dos dois subsistemas de ensino tanto é originada pela importância que a procura de formação superior politécnica revela ter, sobretudo a partir do momento em que há uma igualdade em termos de diploma conferido, como o é (se não mesmo de forma imperativa) pelo decréscimo significativo do volume de candidaturas ao ensino superior universitário.

A segunda década em análise é marcada sobretudo, na comparação entre ambos, pelo acompanhamento permanente das tendências de procura de um e outro subsistema, o que equivale a uma igualdade de significado social dos diplomas e a uma indiferenciação entre os subsistemas por parte do público que a eles se candidata. A base da indiferenciação poderá incidir antes sobre a natureza geográfica e/ou a natureza científica e não pela natureza institucional. Esta proposição será retomada mais adiante.

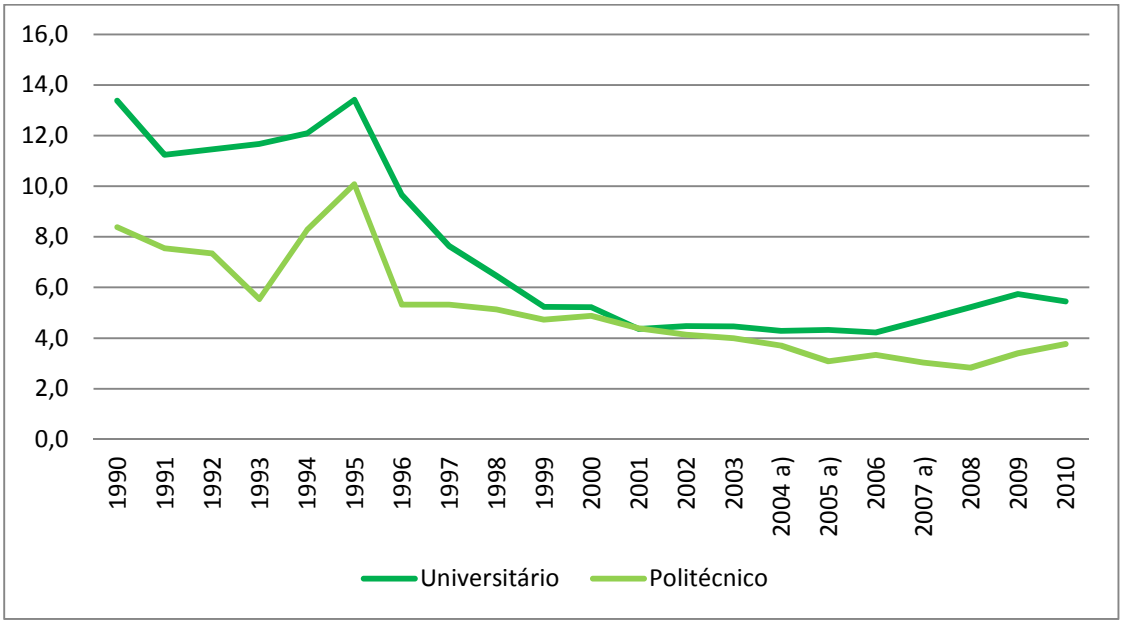
Gráfico 7 - Procura de ensino superior público por subsistema de ensino 1990-2010 ($\sum_{candidaturas}$)



Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

O ajuste que se foi construindo entre oferta e procura ao longo das duas décadas em ambos os subsistemas está bem patente no gráfico seguinte: na viragem do milénio (que, mais do que simbólica, espelha uma mudança estrutural no ensino superior e uma mudança de construção social ou de acção estratégica por parte da procura), a oferta de ensino superior público passa a ter uma correspondência de procura mais próxima, nos dois subsistemas. Em termos médios, para cada vaga e em cada subsistema existem entre 3 e 5 candidaturas (o cálculo é feito a partir do total de candidaturas, dividido pelo total de vagas em cada um). Esta paridade tem tanto mais significado se não se perder do horizonte de observação o desfasamento entre procura e oferta, e entre os dois subsistemas, existente no início da década de 1990. O cenário em período anterior era muito mais desigual.

Gráfico 8 - Número de candidaturas por vaga por subsistema de ensino público 1990-2010 ($\sum_{candidaturas}/\sum_{vagas}$)



Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

A quantidade de candidaturas por vaga esconde, no entanto, a heterogeneidade de situações que ocorram entre os subsistemas e dentro de cada um deles ao nível do detalhe dos pares curso/estabelecimento de ensino. No cálculo da

média das proporções de candidaturas para cada par curso/estabelecimento[38] os resultados são bastante semelhantes, ano por ano e para cada subsistema, às tendências encontradas para o cálculo do indicador anterior.

Serão os indicadores estatísticos em torno da dispersão os que podem enriquecer a análise dos dados resultantes das medidas de tendência central. Os valores máximos e mínimos, apesar de corresponderem a casos extremos e, como tal, fora das tendências centrais, permitem obter uma leitura sobre a escassez de procura e o excesso de procura de cada curso. Comparando os valores mínimos de candidaturas em cada curso, percebe-se que ao longo dos anos em análise, eles vão decrescendo de forma significativa: no subsistema universitário, os mínimos de candidaturas num curso variam entre 10 e 20 no início da década de 1990, decrescendo significativamente a partir de 1997, momento a partir do qual passam a ser inferiores a uma dezena, chegando a apresentar valores de zero ou uma candidatura em alguns anos; no subsistema politécnico, no início da década de 1990 ronda a dezena (em 1994 quase se aproxima das duas dezenas), apresentando depois valores mínimos entre 0 e 2 a partir de 2000.

Apesar de haver algumas diferenças entre os dois subsistemas, significam estes valores que nem um nem outro subsistema se encontram imunes ao absentismo de procura, apresentando valores mínimos de candidatura consideravelmente baixos e certamente insuficientes para cobrir na 1ª fase de candidatura as vagas abertas. Assim como não se pode afirmar que haja um subsistema preferencial de candidatura, em detrimento de outro, uma vez que em ambos são encontrados pares curso/estabelecimento de ensino com máximos de candidatura bastante significativos e que levam a falar de cursos em estabelecimentos de ensino de elevado valor e significado social, tanto no universitário como no politécnico.

Novamente, os valores máximos, tal como os valores mínimos, valem o que valem: são casos singulares, extremos, radicalmente diferentes da média e, em concordância com isso, com um desvio-padrão bastante elevado. Os valores do desvio-

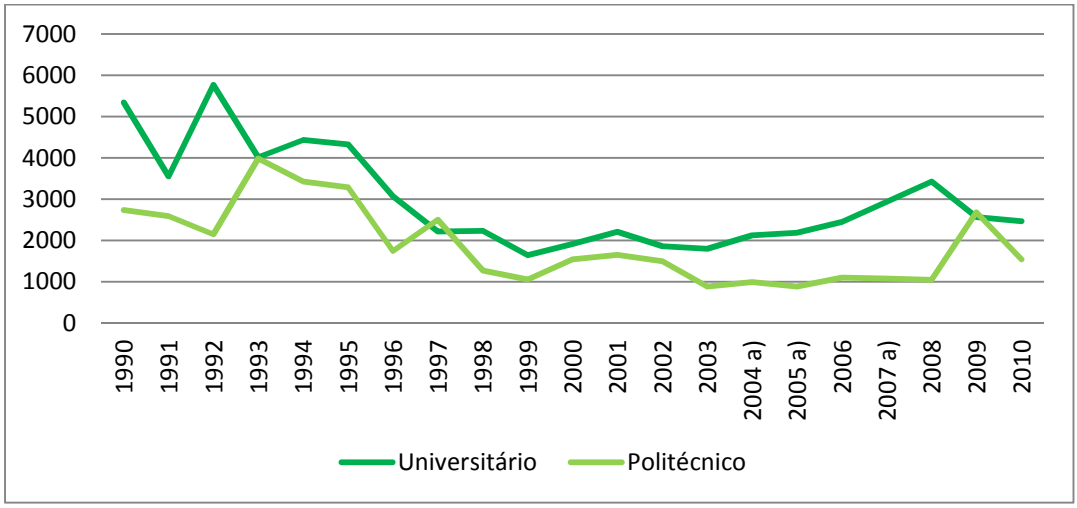
[38] Enquanto no indicador anterior o resultado sobre em função da expressão matemática ∑candidaturas÷∑vagas, neste caso concreto tem-se a média de candidaturas÷vagas no total de pares curso/estabelecimento de ensino em cada subsistema.

-padrão para todos os anos são superiores ao valor da média, o que espelha a enorme disparidade entre valores mínimos e máximos, por um lado, e a enorme diversidade de situações na comparação entre os pares curso/estabelecimento, indicador de uma clara heterogeneidade, tanto no subsistema de ensino universitário como no subsistema de ensino politécnico.

Para a reflexão que aqui se faz, também esses casos únicos terão um significado que parece interessante abordar. Para se ter uma noção mais precisa sobre os valores que a seguir se toma em análise, há que referir a passagem de uma média de 680 candidaturas por par curso/estabelecimento de ensino universitário em 1990 para menos de metade ao longo da década de 2000 (300 candidaturas); os valores no ensino politécnico começam bastante mais abaixo (140 em 1990), subindo depois, mas reduzem-se também a metade (240 em 2000 e 160 nos últimos anos). As linhas de tendência dos valores máximos desenham ambas uma curva côncava, começando em valores elevados (acima dos 5.000 no universitário e próximos dos 3.000 no politécnico) e decrescendo até ao final da primeira década, momento a partir do qual estabilizam até 2006.

Maioritariamente é o subsistema universitário que apresenta o valor máximo de candidaturas num par curso/estabelecimento. No entanto, há anos em que a diferença entre os máximos de um e outro subsistema é pouca, indicando a existência de alguns cursos politécnicos com igual grau de atractividade ao de alguns cursos universitários. A candidatura ao politécnico, mais do que uma candidatura alternativa, pode constituir-se como uma candidatura específica se se atender ao facto de esse valor máximo no politécnico significar quase sempre uma percentagem maior no total de candidaturas a este subsistema de ensino, comparativamente com o que ocorre no universitário.

Gráfico 9 - Valor máximo de candidaturas num curso por subsistema de ensino público 1990-2010



Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

A leitura dos dados em função das áreas científicas ajuda a interpretar essa busca específica de formação politécnica. Conforme se verificou no ponto anterior, há quatro áreas científicas onde a oferta de formação superior se encontra representada de forma análoga em ambos os subsistemas: a de *Tecnologias*, a de *Economia, Gestão e Contabilidade*, a de *Saúde* e a de *Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços*.

Destas quatro, a primeira apresenta períodos de oscilação nos movimentos de procura, verificados tanto no subsistema universitário como no politécnico: a procura foi aumentando progressivamente até cerca de 1995, momento a partir do qual se passa a registar alguns decréscimos. Sendo o movimento paralelo, os valores são no entanto distintos: a procura de cursos de *Tecnologias* universitários é quase sempre o dobro da procura de congéneres seus politécnicos. Na área de *Economia, Gestão e Contabilidade*, em ambos os subsistemas tem vindo a ocorrer uma diminuição da procura, sendo no entanto menos acentuada no politécnico: no universitário o somatório da procura aponta para quase 40.000 candidaturas face às 19.000 ao politécnico no ano inicial do período em análise; actualmente, são "somente" 4.000 as que os separam, situando-se a procura destes cursos no subsistema universitário nas 19.000 candidaturas e nas 15.000 no politécnico.

Relativamente às outras duas áreas – de *Saúde* e de *Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços* – a situação é diferente: a primeira apresenta um crescimento bastante significativo de procura, ligeiramente acima no subsistema politécnico (de 8.000 para 23.000 candidaturas no universitário e de 9.000 para 25.000 no politécnico); a segunda, sendo prevalecente a procura dos universitários, neste subsistema reduz para metade dos valores registados nos anos iniciais (de 62.000 passa para cerca de 31.000 em 2010), enquanto no politécnico aumenta exponencialmente, passando de uns baixos 1.400 para 18.000, o que vai ao encontro da hipótese de procura específica de formação superior politécnica que anteriormente se propunha como suporte de leitura dos dados. A afirmação de que «a educação politécnica parece apresentar-se mais como uma alternativa imposta pelo sistema do que uma real escolha oferecida» (Magalhães, 2004: 337) parece, então, perder um pouco de força perante os dados observados.

Estudos como os de Convert (2010) e Orange (2010) mostram bem como, em França, as diferenças de áreas e de tipos de ensino se verificam, às quais se juntam ainda questões, referidas ao longo deste trabalho, como sejam o género, o sucesso e as motivações escolares. Aliás, Convert (2010) adianta que, a partir de 1995, as universidades começam a perder terreno face ao não-universitário, facto que os números não negam, e começam a questionar-se agora sobre como atrair os estudantes, sendo que estes se diferenciam sobretudo, face às áreas científicas e aos cursos que escolhem, em função de estratégias e motivações diferentes que têm.

Registe-se ainda na análise da procura das restantes áreas científicas algumas tendências interessantes: a diminuição da procura da área de *Ciências*, quase exclusiva do subsistema universitário, que começando em 19.000 candidaturas apresenta um pico em 1995 (32.000), momento a partir do qual decresce até chegar às 13.700 do último ano; o aumento interessante da área de *Arquitectura, Artes Plásticas e Design*, que no subsistema universitário passa das 4.000 candidaturas em 1990 para as 16.000 cinco anos depois, altura em que passa a registar neste subsistema alguma retracção, chegando aos 11.500 actuais, enquanto no politécnico passa de uns escassos 260

candidatos para 4.500 em 2010; o decréscimo da área da *Agricultura e Recursos Naturais*, tanto no subsistema universitário como no politécnico.

A área de *Ciências da Educação e Formação de Professores* é a que apresenta a maior queda na procura, que é acompanhada depois pela oferta conforme se verificou no ponto anterior. A tendência é bastante similar em movimento e em volume quando se compara universitário e politécnico: em ambos se arranca na década de 1990 com uma procura próxima das 20.000 candidaturas, diminuindo para quase um décimo em vinte e um anos. A única diferença que se nota entre os dois subsistemas neste caso é que a queda no universitário começa a acontecer em 1997, e no politécnico só acontece no início da década seguinte.

Sobre as áreas que faltam, para se ter uma noção sobre o conjunto: a área das *Humanidades, Secretariado e Tradução*, tendo sobretudo oferta no universitário, vê reduzida para metade a sua procura (de 19.000 em 1990 e 25.000 em 1991 passa para 10.000 em 2010); a de *Educação Física, Desporto e Artes do Espectáculo* duplica a procura no universitário (de 1.200 para 2.800) e, apesar de ser uma das áreas de menor procura e de menor oferta, cresce a partir de 2004 de forma muito interessante e sustentada no politécnico, atingindo as 3.500 candidaturas actuais.

Nesta análise por áreas fica mais clara a tendência dos movimentos de oferta acompanharem os movimentos de procura. A oferta vai "obedecendo" ao ritmo da procura. Podem as unidades de ensino lançar novos desafios em termos de áreas ou cursos, mas estes só ganham sustento com a resposta da procura. Possivelmente uma verdade demasiado óbvia na economia, mas que aqui se observa de forma clara.

As assimetrias regionais levam a percepcionar diferentes perfis de procura. O distrito de Lisboa é o que apresenta maior volume de candidaturas em termos gerais e por subsistema, embora aí se tracem tendências opostas: o ensino universitário começa com um volume de candidaturas a rondar as 100.000 (chega a 112.000 em 1995), descendo para um pouco mais de metade (56.800) em 2010; o ensino politécnico do distrito de Lisboa sobe das 11.000 candidaturas para as 18.000 em 1995, situando-se mais recentemente nas 16.700. Seguem-se, em ritmo de crescimento e

importância, os distritos de Porto e Coimbra: no primeiro, o ensino universitário apresenta alguma estabilidade na procura (24.000 em 1990 e 25.500 em 2010), e duplica no ensino politécnico (7.500 em 1990, ascende a 23.000 em 1995, e situa-se actualmente em 15.000); no segundo, a procura universitária e a procura politécnica têm tendências opostas, quando aquela se reduz de 30.000 para 20.000 em duas décadas e esta passa de 7.000 para 11.000.

O caso de Faro é paradigmático, conforme se fez notar na análise da oferta, e a curva da procura mostra-o bem: o ensino universitário mais que sextuplica as candidaturas em cinco anos (1.300 em 1990, 8.000 em 1994), diminuindo até aos três milhares actualmente; o ensino politécnico na mesma unidade de ensino parte de um valor similar ao do universitário (1.200) e chega quase às 10.000 candidaturas em 1995, reduzindo-se para as actuais 4.100 e continuando a ser o tipo de ensino mais procurado neste distrito.

Existem alguns distritos que apresentam um comportamento de procura a que se poderá designar de *local* por serem distritos que ao longo dos anos mantêm um volume mais ou menos constante de candidaturas: Vila Real e Bragança, os dois distritos de Trás-os-Montes e Alto Douro, apresentam ao longo das duas décadas valores muito similares entre si, o que tendo em conta que um tem predominantemente ensino universitário e o outro politécnico faz com que sejam concorrenciais os distritos entre si e não os subsistemas. Também Portalegre, por apresentar valores similares ao longo dos anos, leva a pensar nestes somatórios de candidaturas como *procura local*.

Há distritos que, apresentando quase em exclusividade um tipo de ensino superior público, registam um decréscimo significativo da procura: são eles Évora, Beja, Guarda e Santarém. Estes decréscimos poderão ser de diversa ordem: alterações demográficas, alteração da rede de transportes que poderá ter permitido deslocações mais rápidas para outros distritos, influências do sector económico, entre tantas outras hipóteses. Não querendo fazer desta questão um ponto de reflexão para este trabalho, até por não se dispor aqui de informação de enquadramento contextual, registe-se apenas esses decréscimos, quando noutros distritos ocorreram aumentos.

Não querendo ser excessivamente minuciosos na análise por distrito, acrescente-se apenas alguns dados: a maior atractividade do ensino universitário em Aveiro, na comparação com o ensino politécnico local; a subida interessante da procura de ensino politécnico em Setúbal e em Braga, distritos que têm os dois tipos de ensino, e em Leiria, com um crescimento enorme do politécnico local, único subsistema público aí existente.

Mais uma vez, se se alargar o arco temporal e se se centrar a análise nos números que reflectem a frequência de ensino superior em Portugal desde há quatro décadas, observa-se um crescimento firme e inquestionável, que a partir da viragem para o século XXI sofreu uma retracção, por razões demográficas, com o decréscimo dos efectivos em idade de frequência habitual deste nível de ensino.

Contudo, a abertura do sistema de ensino a novos públicos e a aposta num recrutamento alternativo pôde permitir se não um crescimento pelo menos uma desaceleração do decréscimo de frequência de formação superior. Dessa tendência dão conta os valores para os anos lectivos de 2006/2007 e seguintes correspondentes ao total de novos ingressos: de 2006/2007 para o ano lectivo seguinte regista-se um aumento significativo do total de novos alunos, superior a 10%, sendo mais significativo no sector público e, dentro deste, no ensino politécnico. Os dois anos lectivos seguintes são caracterizados pela estabilização dos valores no público e um decréscimo no privado.

Na leitura do peso relativo (percentagens), verifica-se que os maiores de 23 anos correspondem de 12 a 15% do total de novos alunos[39], que varia de forma significativa entre os dados para o público e para o privado. O peso de ingressos para mais de 23 anos no ensino público ronda os 8-10%, situando entre os 4-6% nas universidades e entre os 12-15% nos politécnicos; no ensino privado, o seu peso é duas a três vezes superior, sendo sempre superior a 20%, tanto em universidades privadas como em politécnicos privados.

[39] Dados do GPEARI/MCTES.

Tabela 5 - Número total de novos alunos inscritos e de novos alunos ingressados através das provas > 23 anos, por subsistema e ano lectivo

	2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010	
	Total	>23	Total	>23	Total	>23	Total	>23
Ensino superior público	51 218	4 257	59 354	6 039	60 290	5 373	60 827	4 960
Universidades	29 737	1 271	32 760	2 083	33 500	1 887	34 802	1 727
Politécnicos	21 481	2 986	26 594	3 956	26 790	3 486	26 025	3 233
Ensino superior privado	22 266	6 599	23 785	5 734	21 610	5 116	20 541	5 043
Universidades	14 809	4 705	15 821	3 663	15 185	3 370	14 886	3 357
Politécnicos	7 457	1 894	7 964	2 071	6 425	1 746	5 655	1 686
TOTAL	**73 484**	**10 856**	**83 139**	**11 773**	**81 900**	**10 489**	**81 368**	**10 003**

Fonte: GPEARI/MCTES

Tabela 6 - Percentagem de inscritos através das provas >23 anos face ao total de novos alunos, por subsistema e ano lectivo

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Ensino superior público	8,3%	10,2%	8,9%	8,2%
Universidades	4,3%	6,4%	5,6%	5,0%
Politécnicos	13,9%	14,9%	13,0%	12,4%
Ensino superior privado	29,6%	24,1%	23,7%	24,6%
Universidades	31,8%	23,2%	22,2%	22,6%
Politécnicos	25,4%	26,0%	27,2%	29,8%
TOTAL	**14,8%**	**14,2%**	**12,8%**	**12,3%**

Fonte: GPEARI/MCTES

Há que lembrar que os valores em que se centra esta análise são apenas referentes à 1ª fase de candidatura ao concurso nacional, excluindo valores referentes a concursos institucionais (no sector privado), locais, regimes especiais (missões diplomáticas portuguesas no estrangeiro, portugueses bolseiros no estrangeiro ou funcionários públicos em missão oficial no estrangeiro, oficiais das Forças Armadas Portuguesas, bolseiros dos PALOP, missa diplomática acreditada em Portugal, atletas de alta competição, e naturais de Timor) e concursos especiais (maiores de 23, titulares de cursos superiores, médios e diplomas de especialidades tecnológicas, acesso a Medicina por titulares de grau de licenciado, transferências, mudanças de curso e reingressos).

Os totais recolhidos junto do GPEARI/MCTES e referentes aos últimos quatro anos incluem no entanto todos os ingressos, independentemente do concurso de

acesso, desses conseguindo destacar os ingressos pelo regime para maiores de 23 anos. Fica aqui apenas como referência na análise dos valores absolutos e na sua relação com a estrutura demográfica da população potencialmente frequentadora deste nível de ensino. Aliás, sabe-se da importância crescente que os "públicos não--tradicionais" foram tendo na procura e frequência de formação superior; contudo, há que relativizar um pouco na medida em que os dados da DGES reforçam um ligeiro aumento da atractividade da formação superior junto dos alunos que efectuam um percurso escolar convencional e que se candidatam ao ensino superior no início da sua maioridade: «no ano de apresentação da candidatura, cerca de metade dos candidatos tem 18 anos de idade. Em 2000, a percentagem de candidatos com 18 anos era de 45%. Em 2009, o valor subiu para 53%» (2010: 31).

III.2.3. A procura preferencial de formação superior pública

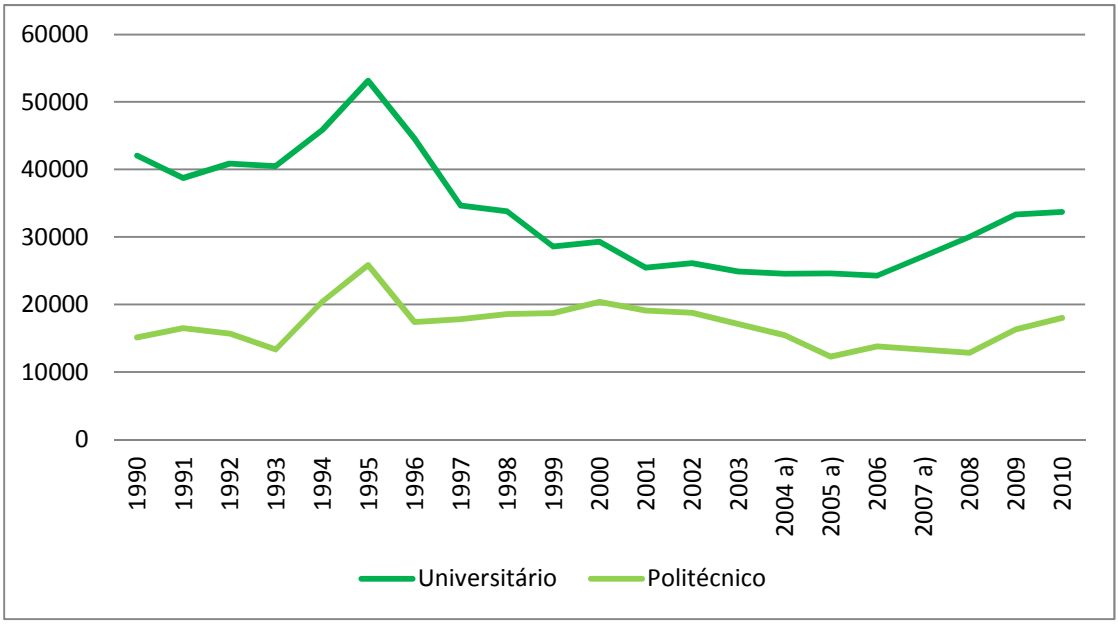
A evolução da proporção de primeiras escolhas traduz exactamente a quantidade, a preferência e o comportamento do público candidato. E os dados indicam que a tradição prevalece: uma maioria clara dos candidatos conduz, por diversas razões, a sua primeira opção de escolha para um par curso/estabelecimento de ensino universitário, ainda que a proporção seja significativamente variável ao longo das duas últimas décadas. Durante os primeiros cinco anos, aproximadamente 4.000 candidatos escolhiam formação universitária como primeira opção de ingresso; nos anos seguintes, decrescia em volume, mas não em supremacia, e é a partir de 2006 que ganha nova vitalidade, voltando a traçar um movimento ascendente. Em termos relativos, representa nos primeiros anos, mais de 70% do total de primeiras opções, baixando para menos de 60% nos anos iniciais de 2000.

Este decréscimo do peso relativo da procura preferencial de ensino universitário deve-se ao facto de parte da procura se ter canalizado para o ensino politécnico. Não podendo ainda falar-se em tradição politécnica da procura ao nível do que acontece com o ensino universitário, até porque envolvem histórias e memórias

colectivas distintas, pode-se no entanto garantir que a oferta de ensino politécnico sustenta-se progressivamente por uma procura a ela preferencialmente direccionada: os aumentos de candidaturas preferenciais vão-se verificando, e os decréscimos são de um modo geral menos acentuados que os que ocorrem no subsistema universitário.

Conforme se havia destacado antes sobre a posição relativa do universitário, pode-se acrescentar que a procura preferencial do politécnico passa de valores entre os 25 e os 28% nos primeiros anos em análise para os mais de 40% de 2000 a 2003. Tal facto pressupõe, à partida, um poder atractivo sobre novos públicos escolares, com características sociais e escolares e motivações específicas. A esta questão não será alheio o facto de haver exclusividade do critério de preferência regional aos cursos de ensino politécnico (e não às instituições de ensino[40]) e que condicionará as candidaturas em 1ª opção.

Gráfico 10 - Procura preferencial (candidaturas em 1ª opção) de ensino superior público por subsistema de ensino 1990-2010 ($\sum_{\text{candidaturas 1ª opção}}$)



Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

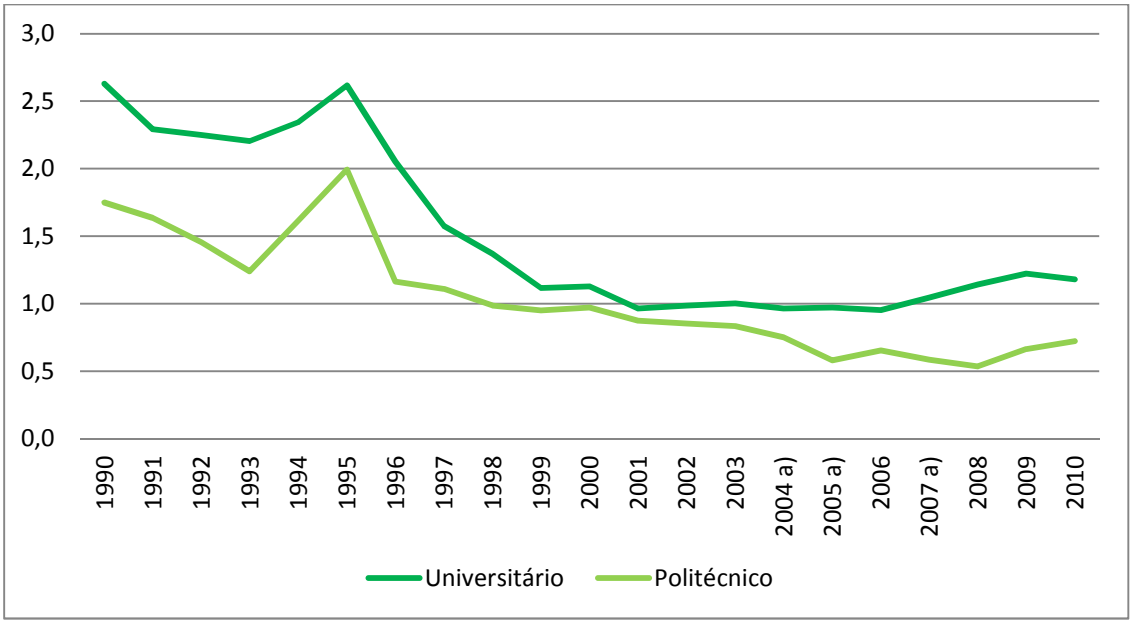
[40] As regiões autónomas da Madeira e dos Açores dispõem de um regime específico no que toca ao critério de preferência regional.

No confronto entre os lugares oferecidos e a procura de uma e outra formação, verifica-se, ao longo do período em estudo, um aproximar entre os dois subsistemas: a proporção de procura preferencial de ensino universitário face à oferta é claramente superior à do ensino politécnico na primeira metade da década de 1990; contudo, os valores referentes ao rácio procura/oferta começam a ser semelhantes a partir da segunda metade dos anos 1990, coincidindo com as alterações estruturais que ocorreram no ensino politécnico em virtude da Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, nomeadamente com a igualdade de diplomas de base, decorrentes do artigo 13º. Estas alterações na proporção de candidatos face às vagas resultam, para os candidatos, numa maior probabilidade de ingresso no ensino superior em função de uma diminuição ténue da oferta e de uma redução abrupta da procura concorrencial.

O comportamento ligeiramente diferente que as curvas da procura preferencial dos dois subsistemas de ensino apresentam parece poder estar relacionada com uma certa antecipação, ou pelo menos adaptação mais dinâmica e rápida, das alterações dos cursos universitários ao Processo de Bolonha. O *timing* de alteração da formação por parte dos politécnicos poderá ter feito com que o novo arranque ascendente da procura se desse um ou dois anos mais tarde que o do universitário. Aliás, crê-se que os primeiros cursos adaptados a Bolonha tiveram um movimento de procura diferente daqueles que continuaram por mais um ou dois anos a oferecer uma formação de índole tradicional, sabendo que Bolonha passaria a ser sinónimo de duração, organização curricular e reconhecimento social distinto. Pode-se especular, perante os dados de que se dispõe, se o ensino politécnico se voltou a constituir como um ensino de segunda procura, no período "durante a adaptação a Bolonha" e até conseguir completo ajuste ao novo modelo de formação superior. Mesmo que assim o tivesse sido, o último ano, para já, recoloca o ensino politécnico na senda que vinha a ser traçada nos primeiros anos da última década.

Registe-se, ainda, o facto de se observar na segunda década em análise, e em função dessa redução significativa das candidaturas preferenciais, um excesso de vagas para a procura preferencial de ensino politécnico (a quantidade de candidaturas em 1ª opção por vaga é inferior a 1), conforme se pode observar no gráfico seguinte.

Gráfico 11 - Rácio Procura preferencial/Oferta de ensino superior público por subsistema de ensino 1990-2010 ($\sum_{candidaturas\ em\ 1ª\ opção}/\sum_{vagas}$)



Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

Este rácio de procura preferencial sobre a oferta indica que há uma clara tendência para que o número de vagas seja suficiente para a quantidade de candidatos, o que faria com que, em termos teóricos, a oferta pública de formação superior estivesse "esgotada" pela procura. As evoluções tendencialmente opostas de aumento da oferta e diminuição da procura fizeram com que, na segunda década em análise, o número de vagas superasse o número de candidaturas em 1ª opção que, há que lembrar, correspondem à quantidade de indivíduos concorrentes ao ensino superior público.

Ana Maria Seixas também faz referência a essa mudança: «o número de candidatos ao ensino superior começa a decrescer a partir de 1995, encetando-se uma nova relação entre a oferta e a procura neste nível de ensino. Assim, enquanto no início dos anos 90 os candidatos ao ensino superior público representavam cerca do dobro dos lugares disponíveis no sector público, uma década depois regista-se uma paridade numérica entre ambos» (2005: 193).

No entanto, o que acontece na prática, conforme se verá mais adiante, é bastante diferente: porque não há uma distribuição homogénea das candidaturas, a

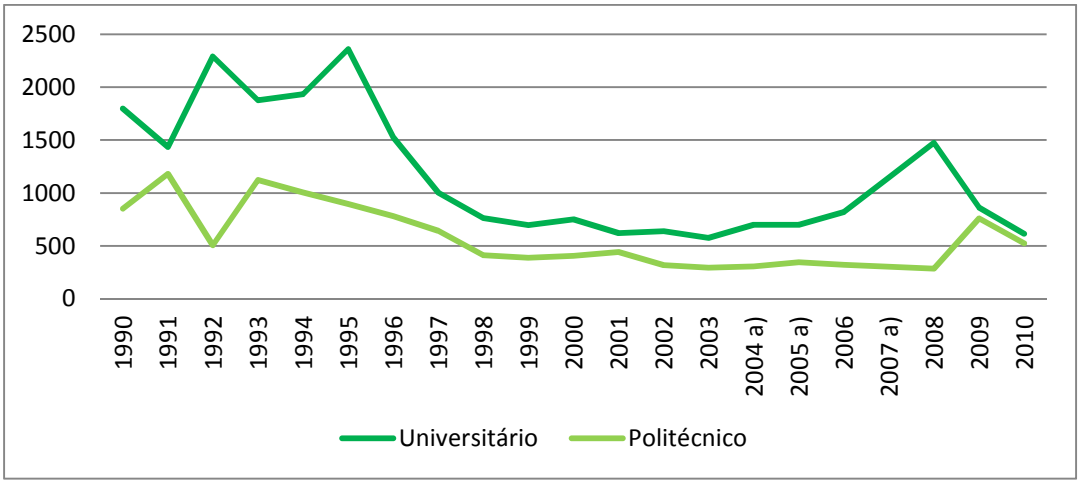
percentagem de preenchimento de vagas é bastante variável por ano, por subsistema, por curso, por área, por estabelecimento de ensino, por distrito, entre tantas outras variáveis que se incluíssem no estudo.

Num e noutro subsistema, os valores mínimos são frequentemente iguais a 0 (zero), fazendo com que as poucas candidaturas que certos cursos residuais possam receber raramente sejam candidaturas estratégicas de ingresso, mas antes candidaturas alternativas de segunda escolha. Os valores máximos de candidaturas num curso universitário e num curso politécnico são diferentes, frequentemente na ordem de dois para um. Enquanto o universitário apresenta como quantidade máxima de primeiras opções cerca de 2000 ou superior a isso, o politécnico apenas em duas ocasiões supera o milhar.

Há mesmo alguns anos em que excepcionalmente a quantidade é de quase 5 para 1. Em contrapartida, nos dois últimos anos assiste-se a um maior equilíbrio, quase em valor igual, entre os valores máximos de candidatos em primeira opção a curso universitário e a um curso politécnico.

Atendendo às médias, mínimos, máximos e desvios-padrão, realça-se não apenas a diferença, cada vez menor, entre os dois subsistemas, mas principalmente a heterogeneidade pela qual um e outro se caracterizam.

Gráfico 12 - Valor máximo de candidaturas em 1ª opção num curso por subsistema de ensino público 1990-2010



Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

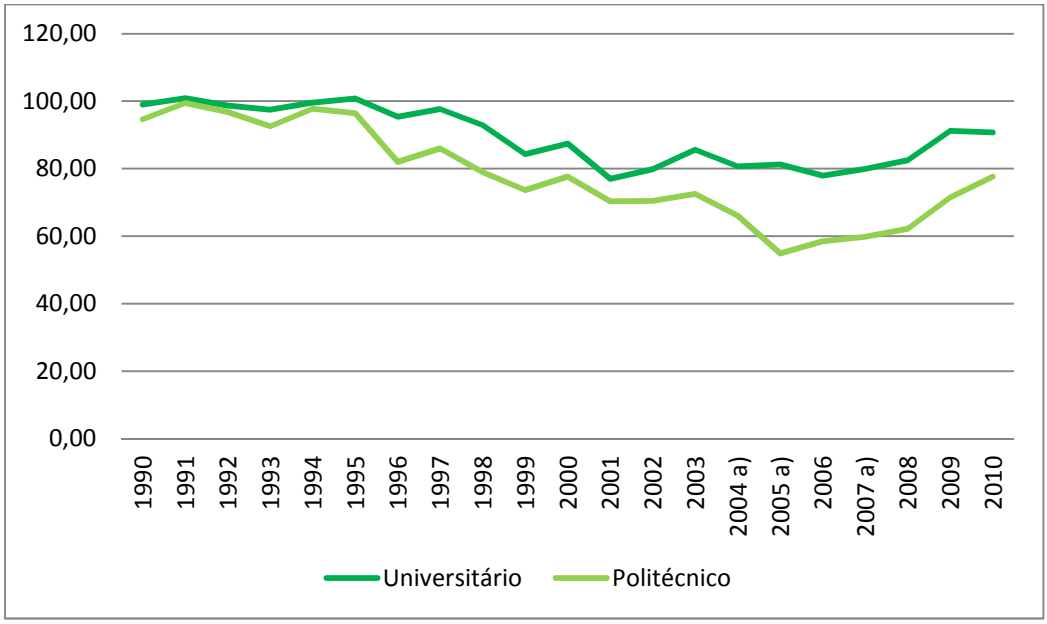
III.2.4. A percentagem de preenchimento de formação superior pública

No ponto precedente foi-se antecipando alguma informação sobre o que consta neste subcapítulo: nos últimos anos, e sobretudo no politécnico, a quantidade de candidaturas preferenciais não cobria a quantidade de vagas existentes. Importa olhar, agora, para o que resulta do processo de candidatura: a colocação dos estudantes nos cursos.

Designa-se como 'percentagem de preenchimento' os valores resultantes da quantidade total de colocados para o total de vagas, por cada par curso/estabelecimento, para a 1ª fase de candidatura ao ensino superior. Houve alguma hesitação em chamar-lhe 'taxa de ocupação', mas a inexistência, na base de dados trabalhada, de valores referentes aos alunos inscritos ou aos alunos frequentadores dos cursos faz com que esta leitura se possa referir apenas aos alunos que conseguiram ser colocados, ou seja que reuniam as melhores condições dentro do número limite de vagas, num dos seis pares curso/estabelecimento de ensino a que se candidataram. Desta forma, tem-se para a 1ª fase de candidaturas a percentagem média de preenchimento de vagas por via de colocação.

Em quase todos os anos em análise encontra-se mínimos de 0 (zero), facto que advém da ausência de candidaturas preferenciais e de em alguns casos as poucas candidaturas poderem ter correspondido a indivíduos que, por serem estas as suas hipóteses de ingresso alternativas, tivessem ingressado num par curso/ estabelecimento de opção mais preferencial. Tal como se encontra em quase todos os anos o oposto, ou seja, um qualquer par curso/estabelecimento em que o número de colocados, por empate entre candidaturas, é superior ao das vagas disponibilizadas na 1ª fase. Observe-se essa percentagem de preenchimento para os anos em análise e por subsistema:

Gráfico 13 - Percentagem de preenchimento de ensino superior público por subsistema de ensino 1990-2010 ($\sum_{colocados}/\sum_{vagas}*100$)



Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

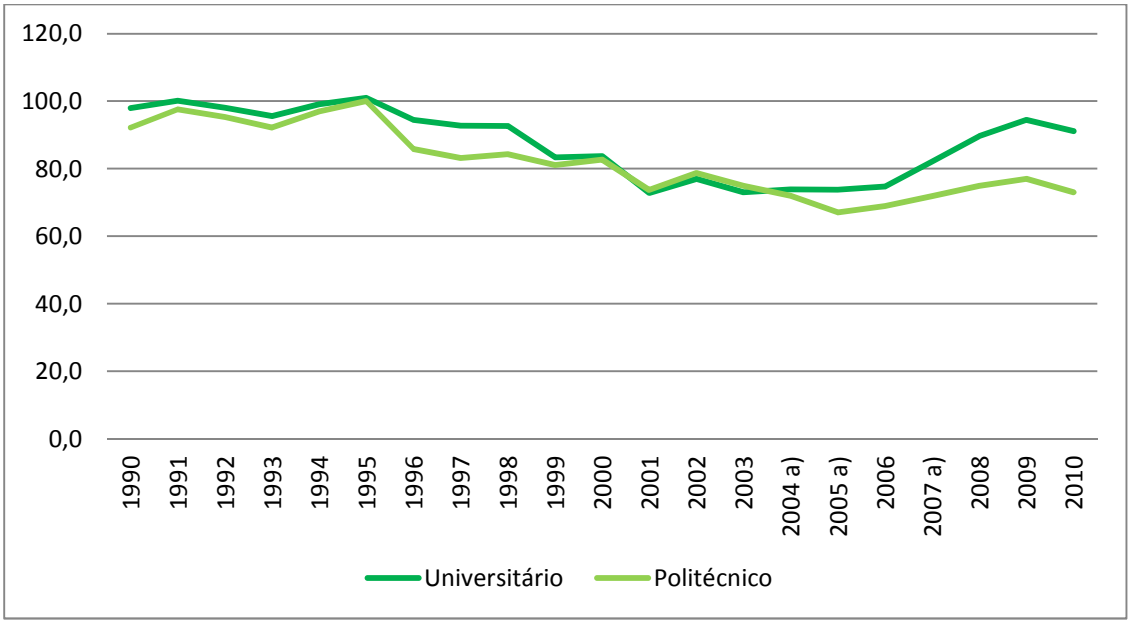
São raras as situações em que a totalidade das vagas é 100% coberta na 1ª fase; quando ocorre, é no subsistema universitário que se verifica, e quando não ocorre, é também no universitário que está mais próximo de acontecer. Ou seja, o subsistema politécnico foi diminuindo gradualmente a sua capacidade de preenchimento total de vagas, invertendo-se esse sentido a partir do momento em que há uma reestruturação do ensino decorrente do Processo de Bolonha, embora continue sem conseguir ocupar na 1ª fase de candidatura todos os lugares colocados à disposição.

Não se pode esquecer que a entrada em vigor da nota mínima de ingresso[41] (classificação mínima exigida para ingressar num determinado par curso/estabelecimento de ensino), momento a partir do qual se percebe um decréscimo da percentagem de preenchimento na 1ª fase do concurso nacional de acesso, tem reflexos nos dados que aqui se apresenta. Não quer isto dizer que, ao final de todas as fases do concurso, a esmagadora maioria dos cursos não apresentasse uma percentagem de preenchimento de 100%.

[41] Que pode ser de natureza diversa: percentil 45, recomendação do CCISP 96, recomendação do CCISP 97, recomendação da APESP e percentil I.S.S.S.P..

À semelhança dos indicadores anteriores, acrescenta-se à leitura geral e por subsistema, uma análise do conjunto de todos os pares curso/estabelecimento de ensino, onde é possível traçar uma tendência média para cada subsistema de ensino. Essa tendência média é idêntica à que se traçou imediatamente acima, apesar de se notar uma colagem maior entre os valores médios de preenchimento dos dois subsistemas. Também aqui, os máximos e mínimos poderão ajustar as diferenças ou justificar as semelhanças.

Gráfico 14 - Percentagem média de colocados nos cursos por subsistema de ensino público 1990-2010 ($\bar{x}_{colocados/vagas}$)



Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

Na análise da procura, Portela *et al* (2007) referem ser mais estável a percentagem de estudantes que, nas seis opções de escolha, indicam exclusivamente estabelecimentos de ensino universitário, por comparação com os que escolhem exclusivamente o politécnico. Registe-se o facto de o estudo compreender apenas o período entre 2003 e 2006, justamente o momento de implantação do Processo de Bolonha, e que foi mais célere no subsistema universitário.

A percentagem de preenchimento de vagas na 1ª fase de candidatura é desigual por área científica e por subsistema de ensino: é a área da *Saúde* a que regista uma média de preenchimento por curso mais elevada, sendo de 100% em cursos universitários e de 96% (quando em 1990 era de 80%) nos cursos politécnicos; tendência similar acontece relativamente aos cursos da área de *Economia, Gestão e Contabilidade*, com 100% de preenchimento no ensino universitário, enquanto a percentagem de preenchimento cai dos 97% em 1990 para os 68% actuais no ensino politécnico.

Tendo também começado nos 100%, nos cursos das áreas de *Arquitectura, Artes Plásticas e Design*, de *Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços* e de *Tecnologias* todas as vagas eram preenchidas em 1990 no subsistema universitário, registando-se hoje em torno dos 93-94%. Cursos das mesmas áreas enquadrados no subsistema politécnico tiveram preenchimento inicial ligeiramente abaixo (nos 95%), mas apresentam hoje valores diferentes entre si: 62% de percentagem de preenchimento nas *Tecnologias*, 76% nos de *Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços*, e 93% na área de *Arquitectura, Artes Plásticas e Design*.

Sabendo do decréscimo de procura e de oferta na área das *Ciências da Educação e Formação de Professores*, a percentagem de preenchimento acima dos 90% no ensino universitário nos momentos inicial e final da análise aponta para um ajuste entre vagas e candidatos-colocados. Esse equilíbrio, que continua a legitimar a área, é menos conseguido na 1ª fase de candidatura, nos cursos congéneres politécnicos: de 93% de preenchimento em 1990 passa gradualmente para os 67% actuais.

Nas restantes áreas científicas, o preenchimento de vagas quase se esgota nos anos iniciais no subsistema universitário, decrescendo depois para valores que rondam os 80-90%. O decréscimo verifica-se também e é sobretudo característico do subsistema politécnico, quando os valores actuais se situam entre os 60% e os 70%. A excepção verifica-se na área da *Agricultura e Recursos Naturais*, que, com fraca oferta devido à fraca procura, apresenta também no politécnico uma fraca percentagem de preenchimento de lugares (35%, face aos 82% actuais do universitário).

Acentuando a diversidade de situações, o factor geográfico interfere também na tríade oferta-procura-colocação[42]. O Porto é o distrito com maior percentagem de preenchimento, quer no subsistema universitário (99-100%), quer no subsistema politécnico (93-95%). Seguem-se Lisboa e Coimbra, com valores ligeiramente inferiores.

Fora destes três centros nevrálgicos de formação superior, a percentagem de preenchimento de oferta universitária é mais elevada em Aveiro e Setúbal, seguindo-se Braga, Castelo Branco, Vila Real e a região autónoma da Madeira; a oferta politécnica apresenta maior quantidade de colocados na 1ª fase em dois destes distritos. Évora e Faro têm taxas actuais abaixo dos 80%.

Faro torna-se emblemático na relação universitário-politécnico, não apenas na organização que apresenta e na reestruturação que antecedeu essa organização, mas também porque o preenchimento médio (já isso se verificava na procura) é actualmente mais elevado em cursos politécnicos do que em cursos universitários.

Em Beja, Bragança, Portalegre, Santarém e Viseu, distritos de formação politécnica pública, observa-se sobretudo na última década um enfraquecimento significativo da percentagem de preenchimento, situando-se actualmente em torno dos 50% de vagas com colocados na 1ª fase de candidatura.

III.2.5. A satisfação de procura de formação superior pública

Sabendo da percentagem de preenchimento dos cursos, importa olhar um pouco mais em detalhe para a percentagem de alunos que ingressaram na sua 1ª opção de candidatura. Olha-se, portanto, para a *satisfação da procura*. O conceito é da DGES. O cálculo da taxa de satisfação da procura, que se poderia designar como 'percentagem de preenchimento preferencial', tem como pressuposto de construção um cálculo em parte similar ao do ponto anterior: neste caso, residindo a diferença no

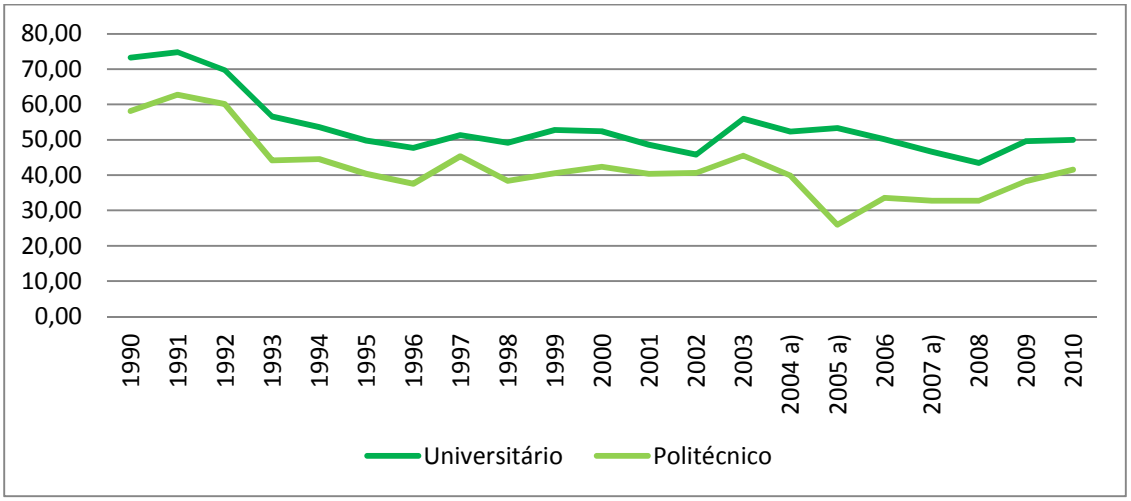
[42] Mais adiante reflectir-se-á também um pouco sobre a origem geográfica das candidaturas.

facto de o dividendo ser agora o total de colocados em 1ª opção face ao mesmo divisor (vagas).

A quantidade de alunos colocados em 1ª opção tem decrescido ao longo das duas décadas em análise: nos primeiros anos em análise situava-se acima dos 70% para o subsistema universitário e em menos dez pontos percentuais para o subsistema politécnico; gradualmente foi decaindo para os 50% e 40% no universitário e politécnico, respectivamente, valores que se mantêm como actuais nos anos mais recentes. A oferta é maior, a procura é menor, logo é natural que a percentagem de ingressos em 1ª opção seja tendencialmente inferior do que a que acontecia no primeiro momento em que a "concorrência" para cada lugar era enorme. Mais significativa que a redução, ao longo das duas décadas, foi a manutenção dos valores a partir de 1993, sobretudo no subsistema universitário.

Atendendo ao objectivo de análise do ensino superior e em concreto do ensino politécnico, parece interessante realçar o facto de a quantidade de ingressos em 1ª opção no ensino politécnico apresentar um valor significativo em torno dos 40%, o que equivale a dizer que, em cada 10 vagas, 4 são ocupadas em 1ª opção, sendo que a diferença para o universitário é de apenas 1 colocado em primeira opção.

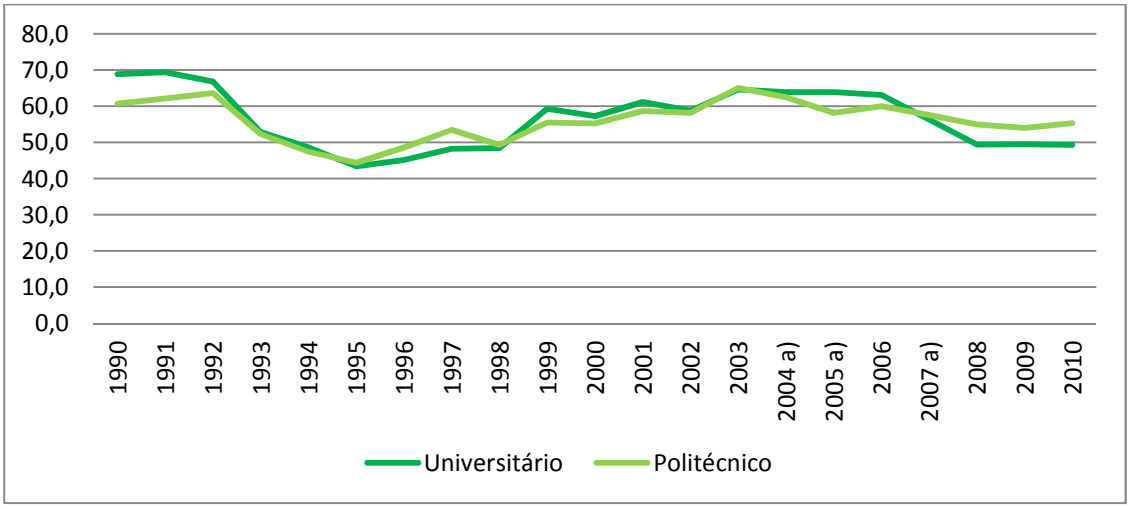
Gráfico 15 - Taxa de satisfação da procura de ensino superior público por subsistema de ensino 1990-2010 ($\sum_{\text{colocados 1ª opção}}/\sum_{\text{vagas}}*100$)



Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

Especificando as colocações em 1ª opção pelas vagas ao nível dos pares curso/estabelecimento de ensino, observa-se uma tendência média bastante similar entre os dois subsistemas. A quantidade média a partir de 2000 é inclusive superior à que se avançava acima, rondando os 60% para os dois subsistemas. Esta diferença entre os dois cálculos apontará certamente para uma maior heterogeneidade de satisfações da procura ao nível dos pares cursos/estabelecimentos de ensino: haverá cursos tendencialmente mais preenchidos por primeiras opções, e outros cuja percentagem de ocupações preferenciais é mais baixa. Será um indicador de que os estudantes arriscam mais, tentando aceder aos cursos que mais os satisfazem em vez de se pautar por uma estratégia de ingresso para aquisição de diploma? Considera-se que sim, embora fossem necessários outros instrumentos de pesquisa – como por exemplo um Observatório aos Novos Alunos e uma auscultação sobre os seus motivos de candidatura e de ingresso – para ter mais certezas deste significado da candidatura preferencial. Além disso, significará esta paridade entre satisfação da procura universitária e satisfação da procura politécnica uma igual representação social das duas formações superiores em causa, dos seus diplomas e das suas valências na aquisição de competências para o desempenho de uma actividade profissional, representação social essa construída pelo público? Certamente que sim. Independentemente das razões pessoais, familiares, económicas, geográficas, científicas, entre outras, a década de 1990 permitiu construir o que a década seguinte sedimentou: um ensino superior alternativo, que este indicador em concreto aponta como não sendo “de segunda”.

Gráfico 16 - Percentagem média de colocados nos cursos por subsistema de ensino público 1990-2010 ($\bar{x}_{\text{colocados 1ª opção}/\text{vagas}}$)



Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

Veja-se por último se se diferenciam ou não os processos de candidatura, no que se refere às notas de ingresso.

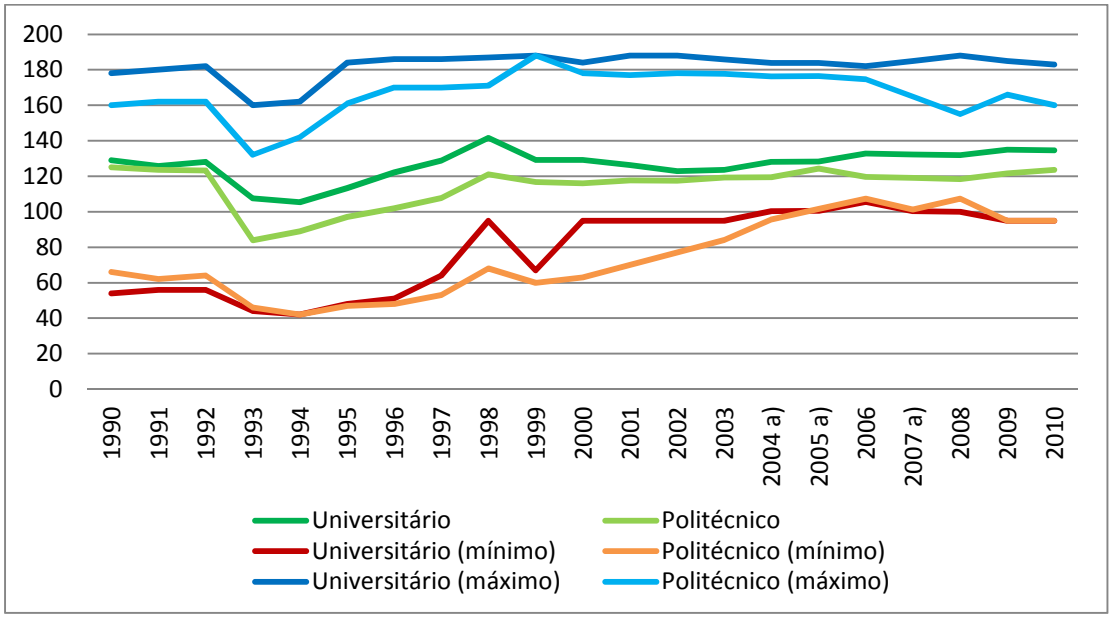
III.2.6. O nível de excelência escolar dos colocados no ensino superior público

Considera-se a nota de ingresso do último colocado pelo contingente geral, indicador encontrado em todos os anos em análise, como um marcador do nível de excelência escolar dos alunos em cada par curso/estabelecimento de ensino. Outros indicadores estavam disponíveis: nota média de ingresso dos alunos colocados, nota média das provas de ingresso, nota média do 12º ano e do 11º ano. Para além de essa informação não estar disponível para todos os anos lectivos, pensa-se que, de todos, o indicador com informação concreta sobre o último aluno colocado permite perceber que todas as restantes vagas nesse par curso/estabelecimento serão superiores a este limiar mínimo. Mais, existe a convicção de que é justamente este indicador aquele que, no processo de candidatura, os estudantes e as suas famílias tomam como referência para avaliar sobre a possibilidade de ingresso num curso, e a partir daí

delineiam a sua estratégia de candidatura, com o preenchimento das seis hipóteses de ingresso.

Sobre a evolução de notas médias, notas mínimas e notas máximas de últimos colocados encontradas para os anos em análise, esta é a representação gráfica para as últimas duas décadas:

Gráfico 17 - Notas média, mínima e máxima do último colocado nos cursos por subsistema de ensino público 1990-2010



Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

A nota média de ingresso do último colocado tem rondado, em ambos os subsistemas, os 120-130 valores (na escala de 0 a 200), e assim se tem mantido relativamente estável. A diminuição atípica da nota mínima entre 1993 e 1995 para valores negativos (abaixo dos 100), coincidente com algumas reformas educativas e alterações nos modelos de avaliação dos conhecimentos dos alunos ou do seu nível de desenvolvimento intelectual[43], obrigou a que fosse estabelecida uma nota mínima de

[43] Houve algumas mudanças no regime de acesso, tendo decorrido diferentes provas e, através delas, diferentes formas de ingresso sobretudo ao longo da década de 1990. Recorde-se a este propósito a existência da PGA (Prova Geral de Acesso) e as Provas Globais, bem como as diferentes políticas educativas e reformas no ensino secundário que terão tido os seus efeitos em matéria de acesso ao ensino superior. Sobre estas alterações na política educativa e as reacções dos jovens, sugere-se o artigo

candidatura, como sinal de exigência de um conjunto mínimo de conhecimentos curriculares para se frequentar uma formação superior. Esse factor fez com que o valor da nota média de ingresso do último aluno passasse novamente a fasquia dos 100.

Não se pode deixar de fazer referência às alterações ocorridas no ensino secundário imediatamente antes e durante o período temporal que aqui se retrata: em 1992 é abolida a Prova Geral de Acesso; em 1993 surgiram as Provas Globais como modo de avaliação dos conhecimentos curriculares e selecção dos estudantes para o ingresso ao ensino superior; em 1997 iniciou-se um novo processo de revisão curricular do ensino secundário, aprovado em 2001; um ano depois foi suspenso esse mesmo processo; e em 2004 é aprovada uma nova proposta de reorganização curricular do ensino secundário. Contudo, há que recentrar a análise na chegada ao ensino superior.

Sobre as notas mais elevadas dos últimos colocados nos pares curso/estabelecimento de ensino universitário e politécnico, verifica-se (à excepção dos anos atípicos de 1993 e 1994) uma média de 180 valores no ensino universitário, ao longo dos vinte e um anos aqui analisados, e uma nota do último ingressado em 1ª fase no ensino politécnico que começa nos 160 valores, sobe para cerca de 180 valores na maior parte dos anos, e que volta a rondar os 160 valores nos anos mais recentes. No que toca às notas mais baixas dos últimos colocados, elas não são muito díspares entre os dois subsistemas, exceptuando os anos de 1998 e os iniciais do novo milénio, altura em que o ensino politécnico apresenta notas negativas de ingresso dos últimos colocados, começando a ser bastante similar (e por vezes superior) a partir dos últimos cinco anos.

Pelo que acima se expõe e pelo que se observa na representação gráfica, o diferencial entre os dois subsistemas de ensino, em relação ao nível de qualificação escolar do último colocado não é assim tão significativo. Fica a faltar, contudo, informação que precise, para cada par curso/estabelecimento, essa mesma informação para a totalidade dos colocados. Essa possível diferenciação, assim como outros factores de ordem extra-escolar, como sejam o capital social, o nível socio-

---

de Ana Maria Seixas, «Aprender a democracia: Jovens e protesto no ensino secundário», Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 72, Outubro 2005, p. 187-209.

económico, o género (factor que requer cada vez mais uma atenção especial quando se fala em ingresso e sucesso no ensino superior), entre outros, estabelecerão ou não diferenças entre os subsistemas que aqui, com os dados de que se dispõe, não são totalmente perceptíveis[44].

Sabe-se da diferente valorização social das áreas científicas, que decorre e que simultaneamente tem como consequência um valor escolar diferenciado, e que surge objectivado na nota de ingresso. De certa forma, essa nota de ingresso pauta também o investimento escolar dos estudantes quando, por exemplo, um aluno, que queira formar-se num curso com elevada nota de ingresso, tem consciência do investimento escolar que tem que fazer para conseguir atingir o seu objectivo com sucesso.

Essas classificações de ingresso, que marcam e condicionam o processo de candidatura de um estudante (se não na área científica de forma directa, pelo menos no par curso/estabelecimento de ensino), apresentam-se muito diferentes entre subsistemas: não indo ao detalhe curso/estabelecimento de ensino, verifica-se que em todas as áreas científicas a média de ingresso do último é actualmente mais elevada no ensino universitário do que no ensino politécnico. Este mesmo cenário era diferente em 1990: apesar de em termos proporcionais, significarem uma parte reduzida de cursos, as notas médias do último aluno colocado eram superiores nas áreas politécnicas da *Agricultura e Recursos Naturais* e das *Ciências da Educação e Formação de Professores*, comparativamente com cursos das mesmas áreas do subsistema universitário.

A área sobre a qual recai uma classificação de ingresso mais elevada é, de forma bastante distante, a da *Saúde*: 161 valores no ensino universitário e 143 valores no ensino politécnico, sendo a que regista um aumento da nota de forma mais significativa – a forte procura e concorrência de candidatos nesta área assim o acaba por determinar.

Seguem-se as áreas da *Arquitectura, Artes Plásticas e Design*, com uma nota média do último colocado de 146 valores no ensino universitário e 128 no ensino

[44] Para tal refere-se mais uma vez os estudos decorridos sobre o perfil do estudante do ensino superior (Balsa *et al* (2001), Firmino da Costa *et al* (2007) a nível nacional, bem como outros estudos de caso em algumas unidades de ensino que existem).

politécnico, e a de *Economia, Gestão e Contabilidade*, com 139 e 118, respectivamente, no universitário e no politécnico.

As classificações mais baixas encontram-se na área da *Agricultura e Recursos Naturais* do ensino politécnico (114 valores, enquanto no universitário a nota é de 132 valores), na área das *Ciências da Educação e Formação de Professores*, que foi construindo ao longo das duas décadas um ajuste entre oferta e procura, apresentando actualmente uma média de 115 valores no politécnico e de 125 valores no universitário.

As áreas de *Economia, Gestão e Contabilidade*, de *Humanidades, Secretariado e Tradução* e de *Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços* são as que maior queda apresentam no nível de qualificação escolar dos colocados no subsistema universitário. No politécnico, para além destas, são a de *Agricultura e Recursos Naturais*, como se havia mencionado acima, e a de *Ciências da Educação e Formação de Professores*. Em contrapartida, sobretudo neste último subsistema de ensino, a nota média que mais sobe é a da área de *Educação Física, Desporto e Artes do Espectáculo*.

Na distribuição por distrito, os que apresentam as classificações mais elevadas são também os que registam um aumento da nota, constituindo-se como um indicador por excelência da atractividade e competitividade destes pólos formativos: por ordem, Porto, Lisboa e Coimbra. Lisboa apresenta a curiosidade de ter uma nota média de ingresso actual quase similar entre os dois subsistemas de ensino.

Os distritos que apresentam quedas na nota média de ingresso são repetentes no decréscimo em outros indicadores, conforme anteriormente se teve oportunidade de ver são os que se situam nas regiões do Alentejo, Ribatejo e Beiras Interiores.

Mais uma vez, foge também aos perfis anteriores a formação superior em Faro: a nota média do último colocado em cursos politécnicos é mais elevada do que a de cursos universitários nesse distrito ou mesmo em outros distritos com oferta universitária pública quase em exclusivo.

III.2.7. A oferta e procura de formação superior concorrencial

As diferenças entre os indicadores de mercado para o ensino politécnico nos anos iniciais e finais da análise realizada são inegáveis: o ensino politécnico cresceu em oferta, porque também cresceu em procura e, paralelamente, cresceu em reconhecimento social. Propõe-se agora um maior aprofundamento e especificação na análise, tendo no entanto consciência que há factores colaterais que não se consegue controlar na base de dados trabalhada. Esses efeitos referem-se, há que relembrar, à esfera económica enquanto condicionadora dos investimentos feitos pelas famílias, à esfera política enquanto responsável pela definição de um projecto estrutural para o ensino superior, à esfera regional enquanto definidora das prioridades de áreas de formação em cada região, à esfera social enquanto impulsionadora de novas oportunidades de acesso, valorização e legitimidade de diplomas de formação politécnica.

Deste mapa de factores contam ainda, a um nível macro, as directrizes supranacionais pela pertença a uma comunidade de países que, através de relações estreitas, traçam um caminho económico e social comum e que se reflecte também no sector do ensino superior.

A proposta de análise mais específica refere-se a tomar não o todo de cada subsistema, mas a parte que, crê-se, entra mais directamente em concorrência: a referência é feita sobre cursos que sejam similares entre ambos os subsistemas. É aqui que a comparação faz mais sentido: de que forma cursos iguais são percepcionados pelo público, tendo como consequência da representação social que fazem de um e outro subsistema o seu (do público) comportamento em termos de procura.

Parte-se do princípio que não são os tipos de ensino *per si* que são alvo de interesse e procura em termos de formação superior; são os cursos enquanto formações específicas que darão acesso a uma profissão desejada ou procurada os principais alvos nos movimentos de procura de formação superior.

Perante a lista de cursos existentes, definiram-se e seleccionaram-se cursos similares existentes nos dois subsistemas de ensino superior. O critério foi semelhante

àquele que se acredita ser o critério dos candidatos: cursos que tenham designação idêntica ou semelhante[45], que são cursos que proporcionam semelhantes saídas profissionais. Reduzido e especificado o leque de formação superior[46], a comparação dos indicadores estatísticos de oferta e procura de formação superior na 1ª fase de candidatura dos anos de referência seria feita entre os dois subsistemas de ensino concorrenciais. Essa lista corresponde, para o ano de 2010, a 42% do total dos cursos do subsistema universitário e a 46% do total de cursos incluídos no subsistema politécnico. Serão os restantes 58% e 54%, respectivamente, os "responsáveis" pela diferença (a existir) entre o que se passa no ensino superior em geral e o que aqui se reporta relativamente aos cursos concorrenciais.

As linhas correspondentes ao somatório dos valores absolutos de oferta de lugares em cursos concorrenciais de ensino universitário e politécnico traçam a mesma tendência, embora correspondam a números ligeiramente diferentes: até 1993 verifica-se um crescimento na ordem dos 5% ao ano para o ensino universitário, e em

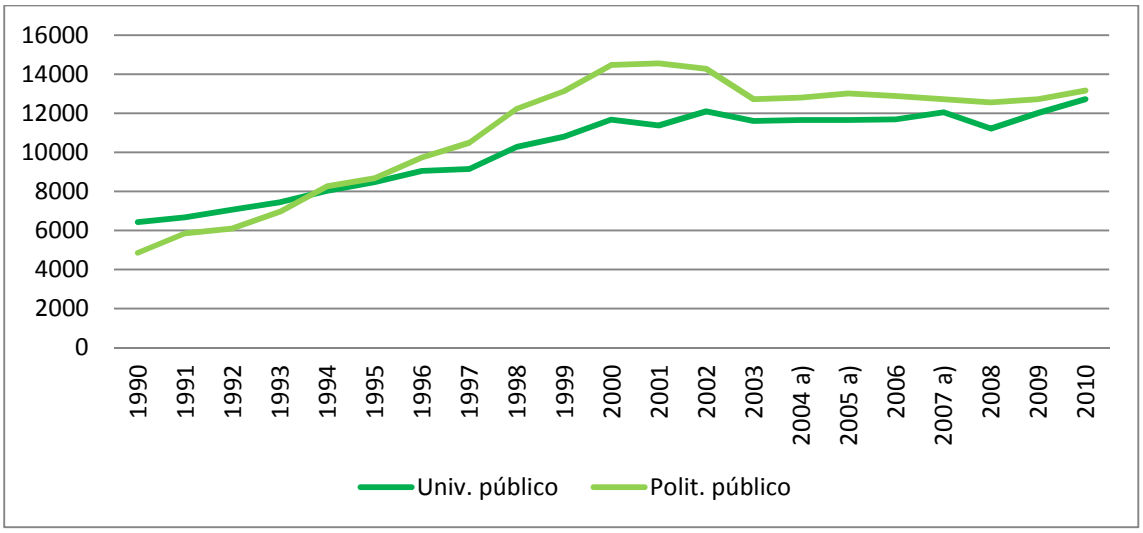
[45] Não nos pareceu justificar-se a comparação detalhada e minuciosa dos programas curriculares dos cursos ou os critérios de ingresso (que podem ser diferentes de instituição para instituição) uma vez que não nos parece que seja essa a estratégia do candidato-tipo ao ensino superior. Noutros projectos de investigação em que se participou («Análise do Mercado de Formação Superior em Portugal», coordenado pelo Professor Casimiro Balsa, no CEOS – Instituto de Investigações Sociológicas, centro de investigação agora integrado no CesNova da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa), o critério de comparação de licenciaturas acabava por seguir um pouco o que cada Departamento da Universidade tomava como seu concorrente em termos de procura de ensino: nuns casos claramente afastavam a hipótese de cursos de instituições politécnicas serem concorrenciais, noutros eram indicados cursos cujo nome não era exactamente coincidente com o curso de referência. Nesta investigação optou-se, então, por seleccionar os cursos seguindo critérios que, na sua essência, serão idênticos aos dos candidatos ao ensino superior: designação do curso e saídas profissionais.

[46] Dessa lista constam os seguintes cursos e similares: Administração Pública, Agricultura/Engenharia Agrícola/Agroalimentar/Agro-industrial, Agronomia, Análises Clínicas e Saúde Pública, Arte/Artes, Assessoria, Bioengenharia, Biologia, Biologia Aplicada, Biologia Marinha, Biotecnologia, Ciências da Comunicação/Comunicação Social/ Comunicação Social e Cultura, Ciências do Desporto, Ciências do Mar, Ciências da Informação e da Documentação, Comunicação e Multimédia, Conservação, Conservação – Restauro, Contabilidade, Dança, Design, Design de Comunicação, Design de Equipamento, Design de Moda/ e Textil, Design Industrial, Desporto, Ecoturismo, Educação Básica/Educação, Enfermagem Veterinária, Engenharia Agronómica, Engenharia Alimentar, Engenharia Biológica, Engenharia Biomédica, Engenharia Civil, Engenharia de Energias, Engenharia do Ambiente, Engenharia e Gestão Industrial, Engenharia Eléctrica, Engenharia Electromecânica, Engenharia Electrónica, Engenharia Electrónica e Telecomunicações, Engenharia Electrotécnica e de Computadores, Engenharia Florestal, Engenharia Industrial, Engenharia Informática, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia Zootécnica, Engenharia Topográfica, Finanças, Farmácia, Gestão, Gestão de Empresas, Gestão de Recursos Humanos, Higiene Oral, Informática, Jornalismo, Línguas e Relações Internacionais, Marketing, Música, Serviço Social, Teatro, Tecnologias de Informação e Comunicação, Tecnologias e Sistemas de Informação, Tradução, Turismo. São, para o último ano em análise (como ano de referência), 223 no subsistema universitário e 294 no subsistema politécnico.

ritmo um pouco mais acelerado de aproximadamente 13% ao ano no ensino politécnico. A partir desse ano, os valores da oferta de lugares concorrenciais no politécnico foram sempre (e entre o final da década de 1990 e o início da seguinte foram-no de forma significativa) superiores aos do universitário. Esta parecia ser claramente a aposta do ensino politécnico: a oferta de cursos e vagas que tivessem paralelo no ensino universitário, valendo-se pelo curso e/ou pela área científica em si e não pelo tipo de subsistema. Mais adiante se verá se a procura atendeu a este chamamento.

A partir de meados da primeira década de 2000, com as novas directrizes tanto em termos de gestão como em termos de orientação da formação superior, os somatórios de vagas tendem a fazer-se sentir um pouco mais próximos, ainda que com valores totais sempre mais elevados no subsistema de ensino politécnico.

Gráfico 18 - Total de vagas em cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010



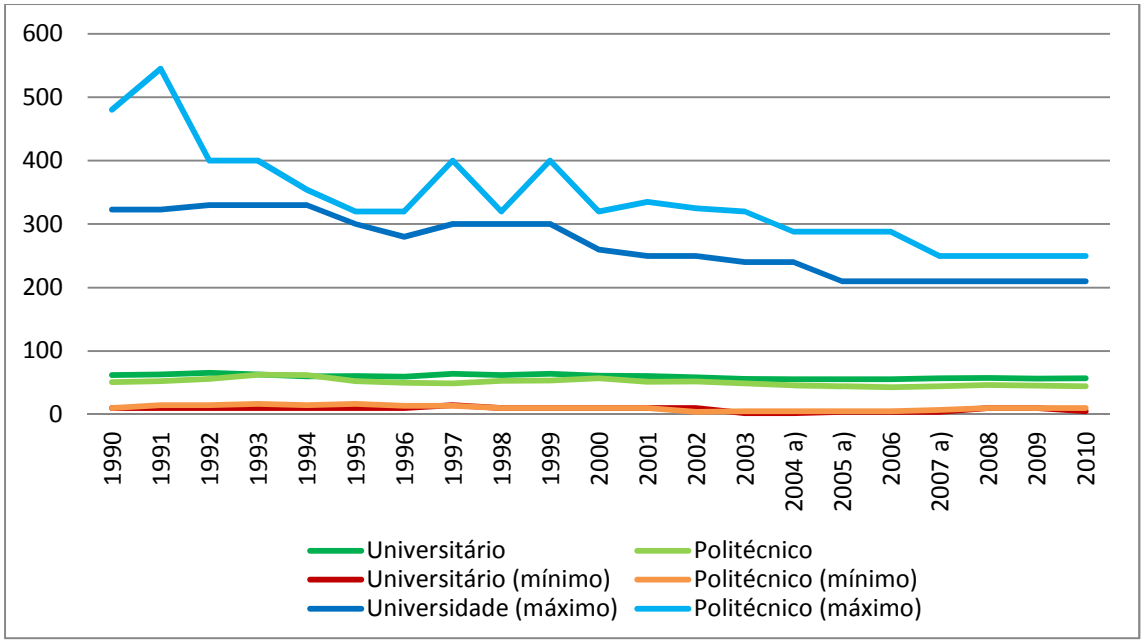
Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

Tendo em conta as singularidades dos pares curso/estabelecimento de ensino, mantendo a análise comparativa entre os dois subsistemas, passa-se a detalhar alguns dados estatísticos: no subsistema universitário encontram-se, regra geral, valores mínimos de vagas num curso inferiores a 10, e valores máximos que começam acima das 300 vagas e que descem gradualmente para 250, sendo que nos últimos anos se

situam pouco acima das 200. A tendência para a diminuição de vagas pode ser justificada pela diversificação da oferta quanto aos cursos disponibilizados: o número de cursos duplicou em duas décadas, significando uma aposta na heterogeneidade formativa (em termos científicos e em termos geográficos) e não simplesmente num acréscimo de lugares de frequência de formação.

Do lado dos cursos concorrenciais politécnicos, que quase triplicam em número em duas décadas, os dados estatísticos indicam que os valores mínimos de vagas num curso se encontram, grosso modo, sempre abaixo dos 20, e que os máximos são acima dos 400 nos anos iniciais (indicador de concentração formativa dentro da escassa oferta que havia à época), decrescendo para 320 no início da segunda década e para 250 nos últimos anos. O conjunto de cursos concorrenciais é, no final do período em estudo, mais diversificado e com um total de vagas superior no subsistema politécnico.

Gráfico 19 - Valor médio, mínimo e máximo de vagas num curso concorrencial por subsistema de ensino público 1990-2010

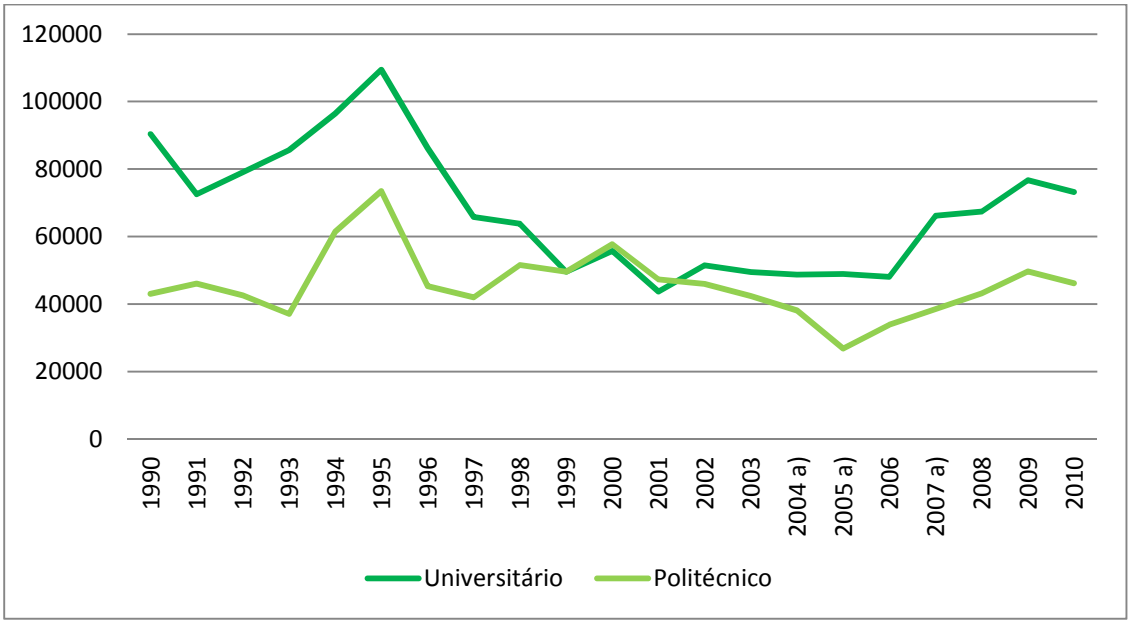


Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

Apesar de a oferta ser ligeiramente superior no subsistema de ensino politécnico, o somatório de candidaturas a cursos concorrenciais é manifestamente

superior no subsistema de ensino universitário. Os dados iniciais apontam para uma diferença quase na ordem dos 2 para 1, durante a primeira década em análise, correspondendo ao universitário mais de 60% das candidaturas até 1995. Na segunda metade da década de 1990, assiste-se a uma quebra da procura em ambos os subsistemas, que os vai aproximando gradualmente. Entre 1999 e 2001 assiste-se a uma paridade quase absoluta entre a procura de um e de outro subsistema. De acordo com os dados disponíveis, 2002 no sentido da manutenção de um e diminuição do outro, e 2006 na ascensão significativa da procura de um e moderada de outro, caracterizam-se por serem anos diferenciadores dos dois subsistemas, voltando a aumentar a diferença que os caracterizava na década de 1990.

Gráfico 20 - Procura de cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010 ($\sum_{candidaturas}$)



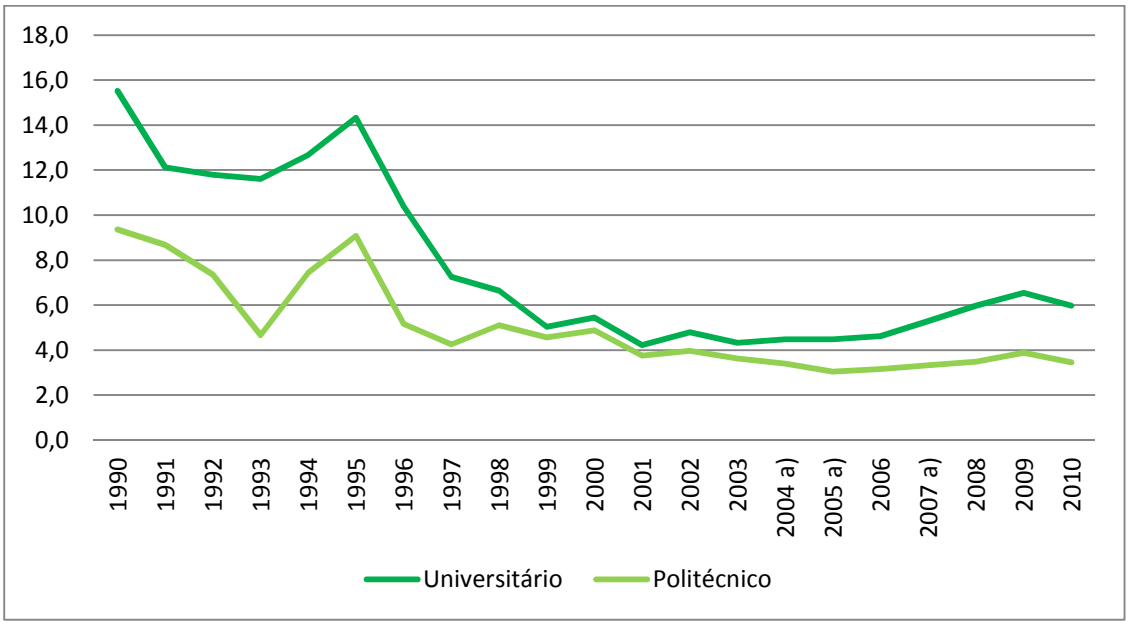
Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

Mais uma vez, a análise detalhada através da fragmentação da informação por par curso/estabelecimento de ensino permite perceber um pouco melhor o interior dos movimentos de procura em ambos os subsistemas. Em cursos universitários, registam-se valores mínimos de candidaturas de abaixo da dezena, passando a registar-se nos últimos anos 2 ou 3 dezenas como valores mínimos. Em cursos

politécnicos, os valores mínimos são tendencialmente inferiores aos encontrados em cursos universitários. O ligeiro aumento dos valores mínimos encontrados prende-se com directrizes impostas em termos normativos, e que visam sobretudo uma gestão mais correcta dos cursos e dos recursos financeiros, assim como da relação do curso com o mercado de trabalho[47]: cursos com poucos candidatos terão sido fechados, erradicados ou reestruturados, dando origem a novos cursos.

A tendência que a seguir se encontra representada, sobre a quantidade de candidaturas por vaga, já tinha sido anteriormente traçada quando se efectuou a leitura para todo o sistema de ensino superior público: na análise mais estreita dos cursos concorrenciais, verifica-se ao longo da década de 1990 a canalização mais expressiva da procura para os cursos universitários, enquanto na década seguinte há um maior equilíbrio entre oferta e procura dos dois subsistemas, ainda que os cursos concorrenciais universitários apresentem um volume ligeiramente superior de candidaturas por vaga.

Gráfico 21 - Média de candidaturas por vaga em cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010 ($\bar{x}_{candidaturas/vagas}$)

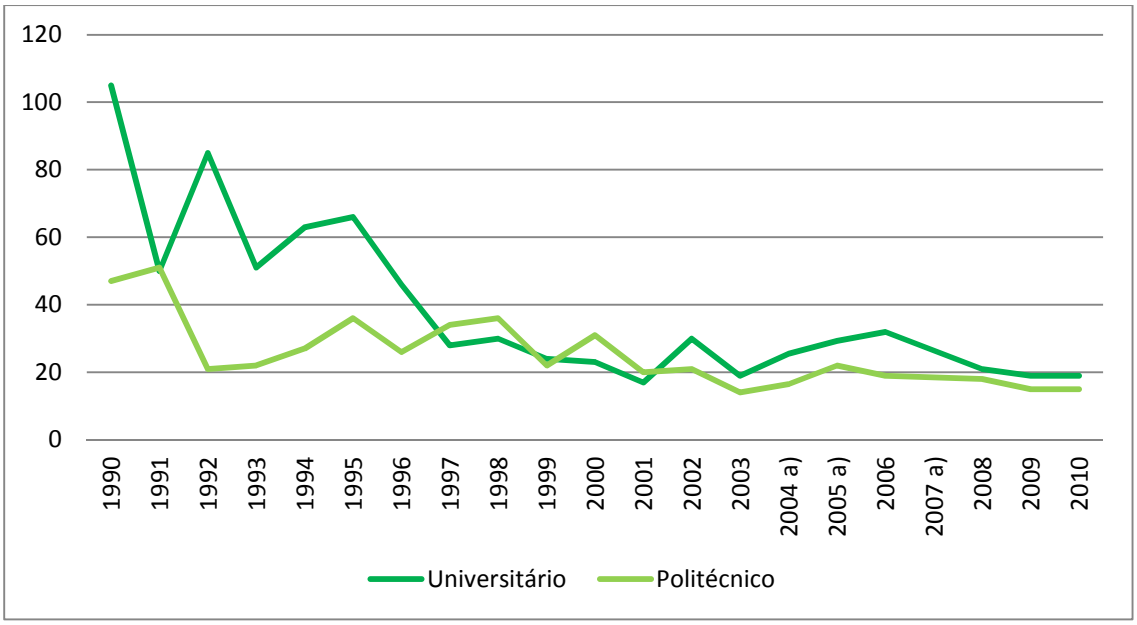


Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

[47] A taxa de empregabilidade dos diplomados passou a servir de barómetro sobre a atractividade do curso para o mercado de trabalho.

A leitura de alguns valores referentes à dispersão complementa e reforça a análise anterior, suportada em valores de tendência central: o registo do volume máximo de candidaturas a vagas de um par curso/estabelecimento de ensino universitário e a outro politécnico, no conjunto dos cursos concorrenciais, permite traçar dois momentos distintos. Primeiro, o da diferenciação, na primeira década em análise, com máximos bastante díspares entre os dois subsistemas de ensino, depois, o da sincronia, com máximos de procura por vaga bastante próximos. Esta mesma conclusão é igualmente válida para os dados não relativos, isto é, para o valor máximo de candidaturas por curso concorrencial (independentemente da oferta em termos de número de vagas).

Gráfico 22 - Valor máximo de candidaturas por vaga em cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010 (máximo $_{candidaturas}/_{vagas}$)



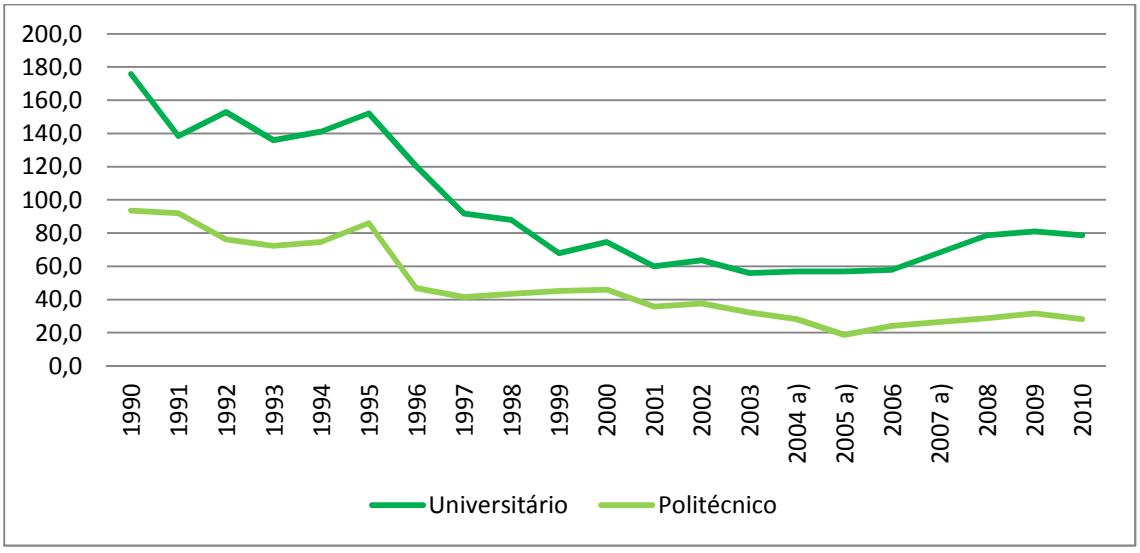
Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

Olhando para as candidaturas preferenciais (em 1ª opção) aos cursos concorrenciais, nas duas amostras independentes aqui observadas, nota-se um nítido decréscimo do volume médio de candidaturas em primeira escolha, decorrente da diminuição de candidatos ao ensino superior a que já diversas vezes se fez menção. A diferença entre universitário e politécnico começa e termina na base da proporção

dobro-metade, embora envolvendo valores bastante diferentes: em 1990 é de cerca de 180 candidatos a um curso concorrencial universitário e metade desse valor a um politécnico; em 2010 é de 80 no universitário e um pouco abaixo dos 40 no politécnico. Estes valores mais baixos ganham, no entanto, outro sentido se forem contextualizados num quadro de aumento e diversificação significativos de cursos e vagas.

As linhas de procura preferencial de ambos os subsistemas acompanham-se, e não é certo que a diminuição global da procura e do volume de candidatos (traduzido nas primeiras opções) signifique – em concreto, na segunda metade da década de 1990 – uma canalização da procura para o subsistema de ensino superior pretensamente mais prestigiado e valorizado em termos sociais. A procura preferencial de ensino politécnico, aqui exclusivamente em concorrência directa com o universitário pelos cursos em análise, não desaparece apesar do aumento da oferta do universitário e da diminuição do número de candidatos (o que significa na prática, para cada candidato, um aumento das hipóteses de ingresso); pelo contrário, apresenta, sobretudo a partir de 2000, igual ritmo de crescimento, ainda que envolvendo proporções ligeiramente diferentes.

Gráfico 23 - Média de candidaturas preferenciais por curso (cursos concorrenciais) por subsistema de ensino público 1990-2010 ($\bar{x}$ candidaturas 1ª opção)



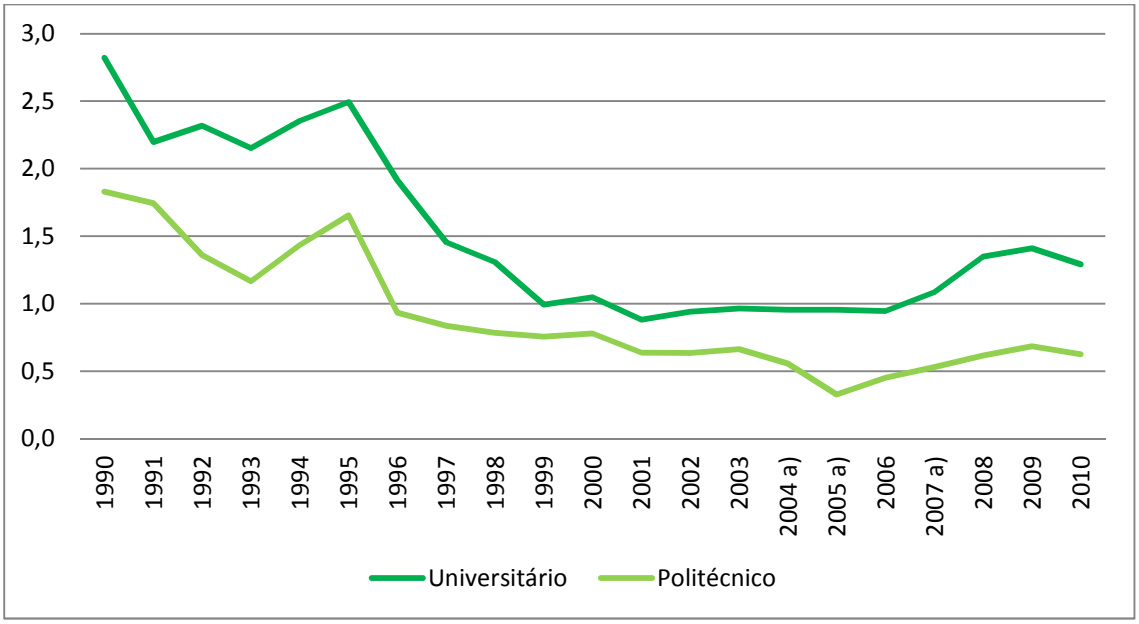
Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

Um aspecto curioso que se verifica na leitura dos valores máximos[48] é que, a partir de meados da década de 1990, o valor máximo de candidatos em 1ª opção nos cursos concorrenciais deixa de equivaler ao valor máximo de candidatos em 1ª opção para o subsistema de ensino em geral. Pode isto significar que esses casos deixaram de se constituir como cursos concorrenciais em coexistência nos dois subsistemas, tendo então eventualmente alterado a sua designação/código de identificação, ou possivelmente tendo deixado de existir no outro subsistema, ficando exclusivamente representado num único subsistema. Terão então sido canalizados exclusivamente para um subsistema único? Para se chegar a conclusões mais concretas era necessário enveredar por uma análise mais detalhada para cada um dos cursos, e não é esse o objectivo deste trabalho. Deixa-se aqui apenas aceso o rastilho da curiosidade.

A diminuição das candidaturas preferenciais reflecte-se, como é de calcular, no peso que passam a ter face às vagas existentes: em 1990, há aproximadamente 3 candidaturas em 1ª opção para cada vaga de cursos universitários e quase 2 candidaturas em cursos politécnicos que sejam concorrenciais; decrescendo gradualmente ao longo dos anos observados, entre 1999 e 2006, passa a ser de uma candidatura preferencial para cada vaga no universitário e inferior à unidade no politécnico. Bolonha parece relançar as candidaturas preferenciais em cursos concorrenciais de ambos os subsistemas, mostrando sinais de vitalidade da oferta e da procura de ensino superior: em ambos os subsistemas se registam aumentos, ainda que o politécnico apresente valores decimais inferiores a uma candidatura em 1ª opção para cada vaga.

[48] Dispensa-se aqui a leitura dos valores mínimos, que na maioria dos casos apontam para o desaparecimento ou reestruturação do curso.

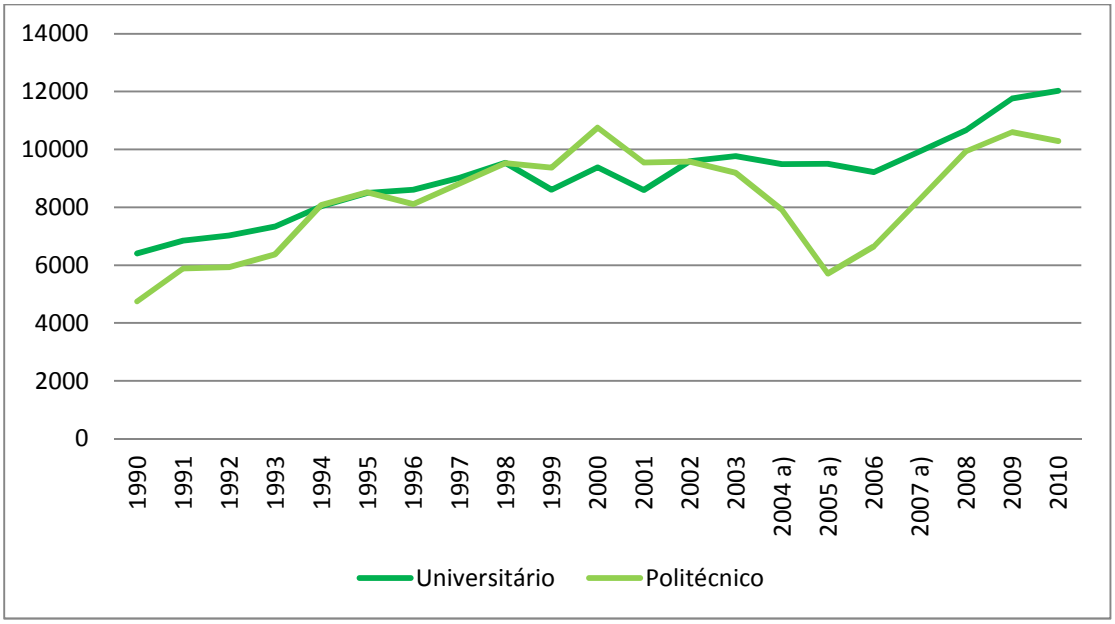
Gráfico 24 - Quantidade de candidaturas preferenciais por vaga em cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010 ($\sum_{candidaturas\ 1ª\ opção}/\sum_{vagas}$)



Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

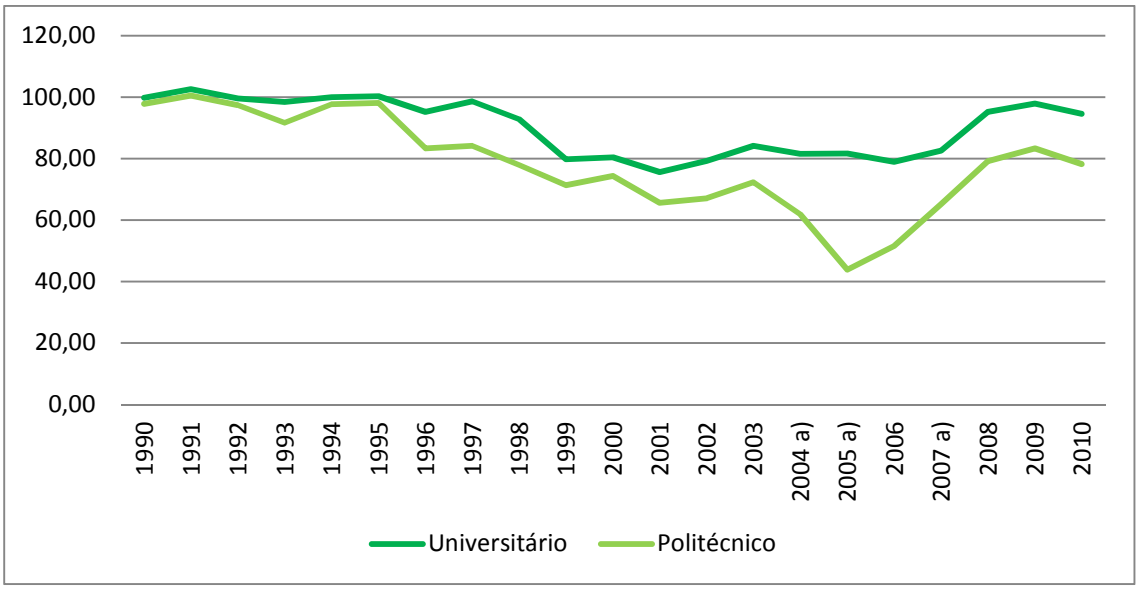
O volume de colocados está, em parte, dependente do volume de vagas. Nos cursos concorrenciais tanto as linhas que traçam o somatório de colocados como as que indicam a percentagem de preenchimento das vagas em ambos os subsistemas se apresentam sincrónicas ao longo das duas décadas, conforme se pode observar nos dois gráficos seguintes. Destaque-se numa e noutra situação o fôlego ganho por ambos os subsistemas nos últimos quatro anos, coincidente com a finalização da adaptação ao novo paradigma de formação superior.

Gráfico 25 - Total de colocações em cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010 ($\sum_{colocados}$)



Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

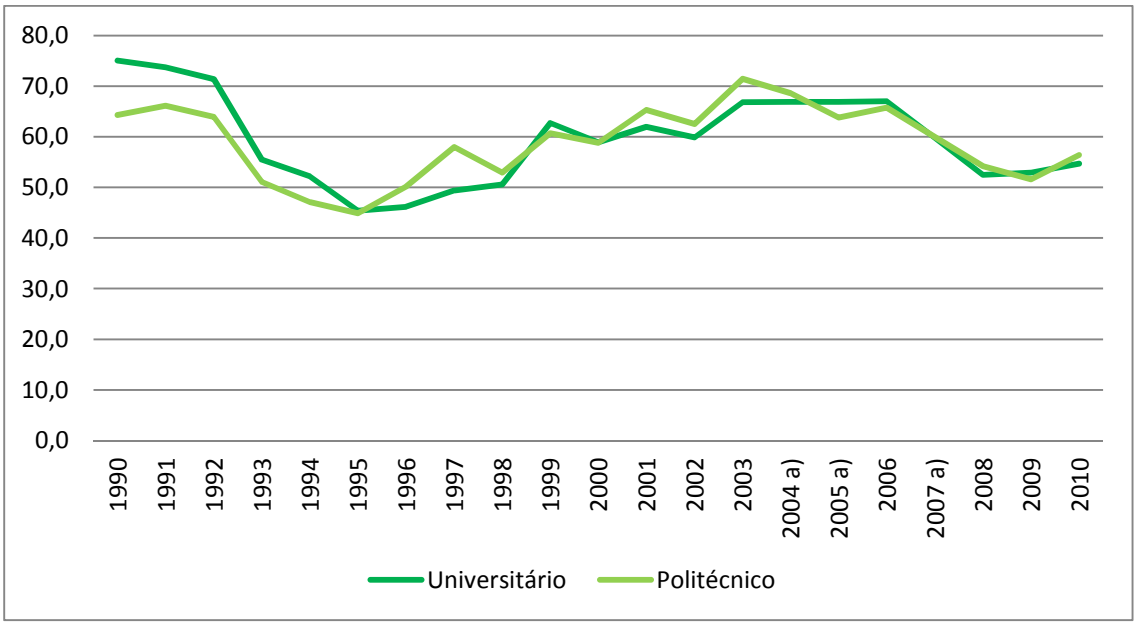
Gráfico 26 - Percentagem de preenchimento de vagas em cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010 ($\sum_{colocados}/\sum_{vagas}$)



Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

A média da percentagem de preenchimento por par curso/estabelecimento de ensino e da percentagem de preenchimento em 1ª opção, i. e., de satisfação nos cursos concorrentes é superior à que se verifica para os dados gerais (sem diferenciação de cursos), o que vai ao encontro da ideia de que a concorrência entre os subsistemas existe, é real, é quase de igual para igual e não sustenta de forma tão linear como se poderia crer a tese de uma possível valorização diferenciada dos diplomas e/ou dos subsistemas. Não é para a diferenciação que a procura e a ocupação apontam. Pelo contrário: parece ter-se construído ao longo destas duas décadas, de forma progressiva na primeira e de forma sustentada e estabilizada na segunda década, uma procura concreta de formação politécnica, que foi sendo suportada e atraída pela oferta do mesmo tipo. Quer isto dizer que, gradualmente, o ensino politécnico foi passando do plano formal ao plano social, sendo procurado e correspondido pelo público como uma formação superior também atractiva.

Gráfico 27 - Média da taxa de satisfação em cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010 ($\bar{x}_{\text{colocados 1ª opção}/\text{vagas}}$)

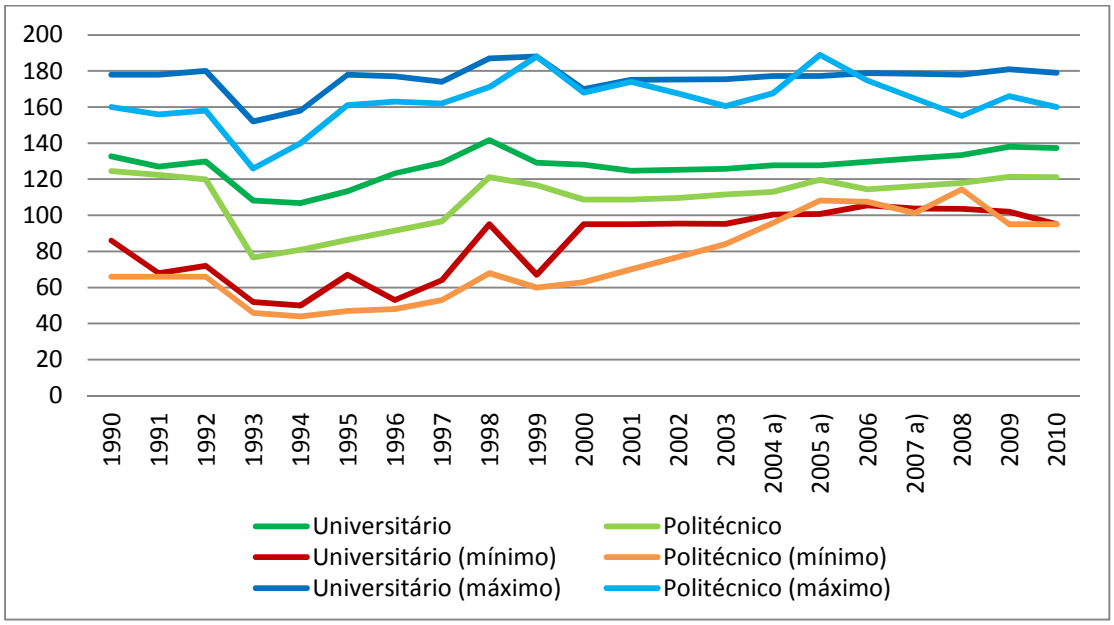


Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

Sabendo que um dos factores condicionadores das candidaturas ao ensino superior é o nível de excelência escolar dos estudantes, veja-se o seu comportamento

médio e por extremos nas formações concorrenciais: comparando as notas médias, mínimas e máximas dos últimos colocados nos cursos concorrenciais, elas são quase sempre mais elevadas em cursos do ensino universitário e, portanto, um pouco mais baixas em cursos politécnicos. Conjugando esta informação com a da satisfação da procura, pode-se olhar para parte das candidaturas sucedidas ao ensino politécnico como estratégicas, mas em que se toma por igual o reconhecimento social do diploma.

Gráfico 28 - Notas média, mínima e máxima do último colocado em cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010



Fonte: DGES/MCTES.
Nota: os dados para os anos assinalados com a) estão calculados com base nos anos antecedentes e precedentes, por não se dispor de dados reais.

Nicholas Barr (2009) sugere que a competição entre instituições beneficia os estudantes. De facto, o que se destaca perante a análise de todos estes indicadores sobre formações concorrentes é que a competição entre os subsistemas fomentou o aumento da oferta, a que o público foi respondendo de forma ligeiramente não igual mas que não inviabilizou a continuidade de ambos. Pelo contrário, foi-lhe dando consistência e significado.

Na sua análise sobre as curvas da oferta, Amaral e Magalhães (2005) referem que apesar do aparente sucesso quantitativo, o sector politécnico nunca foi capaz de emergir como uma opção atractiva, continuando a sua situação delicada, muito por uma falta de definição clara sobre a sua missão. A oferta de formação superior politécnica, acrescentam os autores, deveria ser baseada nas necessidades sentidas pela indústria, serviços e educação a nível nacional, regional e local; e que, mesmo considerando que alguns casos foram bem sucedidos, terão sido olvidados os objectivos institucionais e locais, havendo desfasamento entre a quantidade de graduados (e respectivas qualificações) e as necessidades reais da indústria e comércio local e regional. A alternativa para este impasse era, sugerem, «imitar as universidades» (2005: 129) através de um quadro normativo que o permitisse. Recorde-se que a Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, tinha como objectivo nivelar as formações oferecidas por ambos os subsistemas.

Remetendo a questão da missão, e da identidade, para o capítulo posterior, apraz no entanto dizer que, sendo correcta a análise feita pelos autores até à entrada do novo milénio, a última década traça um cenário ligeiramente distinto no que toca ao ensino superior. Da análise aqui feita, destacam-se as seguintes tendências:

a) perante um crescimento significativo nos subsistemas de ensino superior, o ensino politécnico foi o que apresentou o maior acréscimo em termos de oferta;

b) grosso modo, as tendências registadas na oferta encontram-se relacionadas com aquelas que são observadas em termos de volume de candidaturas;

c) regista-se uma aproximação cada vez maior entre os valores de um e outro subsistema de ensino, facto que tanto é válido para o indicador da oferta, como para os referentes à procura.

Se as diferenças entre o subsistema universitário e o subsistema politécnico são facilmente encontradas na década de 1990, na primeira década do século XXI os movimentos desenhados tornam-se diferentes o que, à parte de alterações demográficas, socioeconómicas ou outras, parece a determinada altura coincidir com a adaptação ao Processo de Bolonha. Fica-se com a ideia que o processo de Bolonha veio conferir maior solidez e definição aos movimentos tanto de oferta, organizando-a,

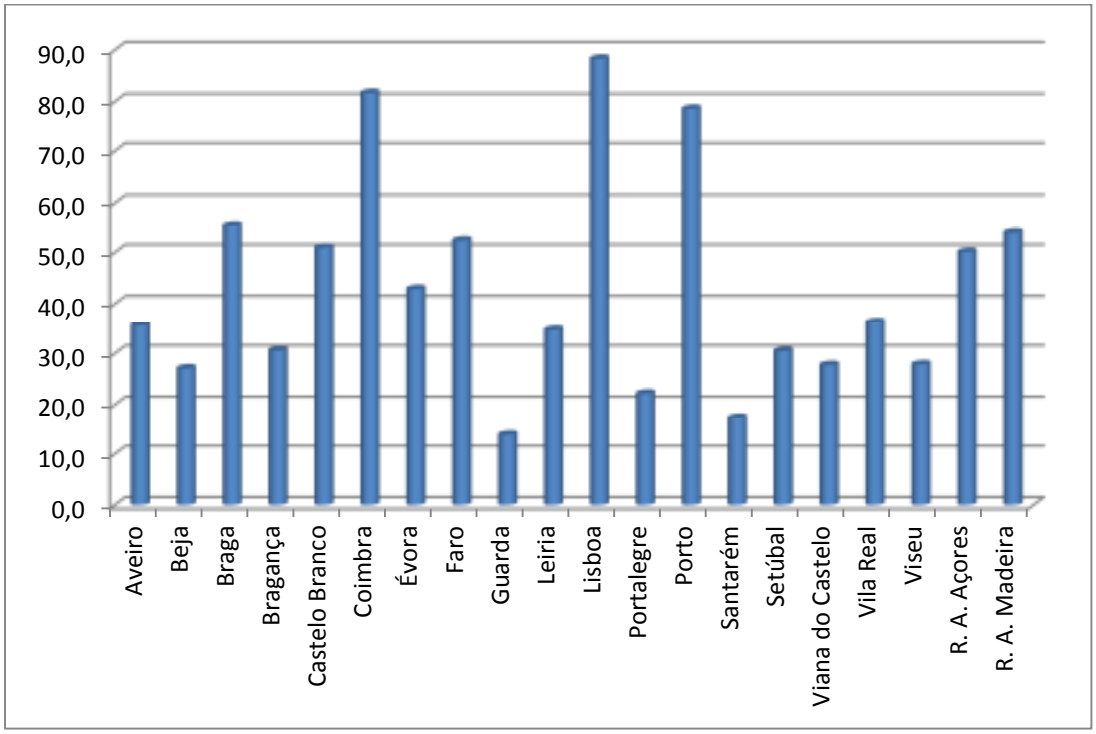
como de procura, voltando a tornar o ensino superior mais atractivo e competitivo. De certa forma acaba por ser coincidente com o que foi observado noutras sociedades: Bathmaker diz que «a expansão dramática e em grande medida não planeada do final dos anos 1980 e início de 1990 [no Reino Unido] que produziu uma duplicação da taxa de participação para os jovens (de 15 para 30 por cento) foi realizada em torno de linhas tradicionais. A procura popular dirigiu-se principalmente para cursos conducentes ao grau de bacharel, ficando os institutos politécnicos a liderar esse crescimento, seguidos de perto pelas universidades (…). Uma estrutura e política binária face ao ensino superior viu os politécnicos locais e os *colleges* maiores tornarem-se rivais das universidades no recrutamento de alunos de primeiro ciclo» (2007: 3). Contudo, de acordo com a leitura que se pode fazer a partir dos dados, o Processo de Bolonha veio permitir uma reestruturação e reorganização ao sistema de ensino superior.

Sabe-se que a procura, mais do que um indicador estatístico, deve ser lida como um comportamento. Nesta análise, fogem ao controlo dimensões mais caracterizadoras das formações, que poderiam remeter, por exemplo, para a análise detalhada por curso e/ou por estabelecimento de ensino ou na diferenciação por diploma (licenciatura de 1º ciclo ou mestrado integrado). Escapam igualmente aquelas que tomam em conta os agentes sociais envolvidos (no caso, os próprios candidatos ao ensino superior) e as suas escolhas, motivações e estratégias, que variam em função do subsistema de ensino, dependendo também elas de diversas características sociais, económicas, geográficas, individuais. Relativamente aos factores que surgem como critérios de escolha no processo de candidatura, Magalhães afirma: «as opções que fazem estão longe de ter como base critérios académicos coordenados pelo mercado, sendo antes factores como a proximidade geográfica em relação à residência da família ou o prestígio da instituição que estruturam muitas escolhas. Em terceiro lugar, os estudantes e as suas famílias não possuem nem uma informação completa, nem uma informação clara acerca daquilo que estão a "comprar"» (2004: 315 e s.).

A questão geográfica – e que não é totalmente independente da económica – tem uma relevância elevada: não existe forte tradição de mobilidade estudantil para além das unidades de ensino clássicas e centrais (Lisboa, Porto e Coimbra), e o

aumento da oferta local de formação superior pôde ir permitindo que as populações fossem encontrando soluções de qualificação superior próximas de casa, evitando deslocações permanentes em períodos lectivos e, com elas, gastos, separações e isolamentos. As próprias unidades de ensino foram criando critérios de atracção, ao serem definidos alguns lugares de recrutamento com base no critério de preferência regional, critério que se aplica em exclusivo ao ensino politécnico. Sobre a mobilidade dos estudantes, os dados de 2009 da DGES apontam para o seguinte:

Gráfico 29 - Percentagem de candidaturas em 1ª opção face aos candidatos em cada distrito 2009



Fonte: DGES/MCTES

Os dados de 2009 sobre o diferencial de preferência em cada distrito, através da quantidade de candidaturas em 1ª opção face aos candidatos dos distritos de origem, apontam para uma percentagem bastante elevada de preferências de permanência nos distritos característicos de forte tradição académica e, sobretudo, de enorme oferta de formação superior: Lisboa, Porto e Coimbra. A percentagem é significativamente elevada também em Braga, Castelo Branco, Évora, Faro e regiões autónomas. Os distritos com menor oferta de formação superior, e que

coincidentemente são também os que apresentam elevada representatividade no subsistema politécnico, apresentam menores níveis de preferência de permanência de candidatos aí residentes, o que de certa forma contraria a ideia de que há resistência à mobilidade. Possivelmente, em termos locais, a oferta não será suficiente, ou suficientemente atractiva, para a procura. Acontece, também, que as primeiras preferências destes candidatos são, na maioria dos casos, os três centros de tradição académica que acima se faz referência: dos distritos com menor percentagem de preferências locais, Beja, Bragança, Guarda, Portalegre, Viana do Castelo, Viseu e Vila Real incidem menos as suas candidaturas sobre o próprio distrito ou sobre os três clássicos, dirigindo as candidaturas preferenciais para "distritos vizinhos". Porém, a falta de informação ao nível do subsistema não permite ir além da especulação neste ponto. Em todo o caso, transparece aqui a influência que o factor geográfico e o peso que a tradição pode acarretar no processo de candidatura e frequência de formação superior.

O ingresso de novos públicos, com diferentes motivações, trajectórias escolares e sociais, modelos culturais e redes de sociabilidade e influência, no subsistema de ensino politécnico cria, por si só, a possibilidade de existência de diversidades sociologicamente pertinentes e significativas. Elas serão retomadas mais adiante.

III.3. Os novos desafios das unidades de ensino politécnico: a formação pós-graduada e a investigação

Passada uma década, não há qualquer dúvida sobre como o Processo de Bolonha se constitui como um marco no panorama de ensino superior na Europa em geral, e em Portugal em concreto. A redefinição da formação graduada – agora designada de primeiro ciclo –, a substrução e estandardização na designação dos cursos, a redução do número de anos curriculares, entre tantos outros aspectos, ilustram parte das transições ocorridas. No entanto, o Processo de Bolonha permitiu

ao ensino superior politécnico a construção de novos desafios, até então exclusivamente sob a alçada das unidades de cariz universitário. E perante a possibilidade de o ensino politécnico aceder a dois pelouros exclusivos do subsistema universitário – a formação pós-graduada e a investigação –, faz todo o sentido construir uma nova questão: a partir destes dois vectores adicionais, será definida, por parte do subsistema politécnico, uma nova lógica de posicionamento, actuação, e até mesmo uma nova identidade?

A formação de 2º ciclo em escolas e institutos de ensino politécnico vai sendo aos poucos uma realidade em Portugal e, também, em toda a Europa. Essa tendência é resultante das necessidades sentidas pelo mercado de trabalho, em termos de aprendizagens continuadas centradas/orientadas em termos profissionais, cujo foco de análise incidia sobre a complexidade da vida laboral actual. E é a centralidade destas questões na formação politécnica pós-graduada, com especial incidência na pesquisa orientada para a prática e a reflexão em torno das práticas profissionais complexas, que impulsionam o aumento de oferta e procura deste tipo de formação.

Até há uns anos, para os diplomados do ensino politécnico era mais difícil o acesso à formação superior pós-graduada, pelos critérios de selecção dos candidatos definidos pelas Universidades. Esses critérios podiam assentar no tipo de subsistema ou, pelo menos, numa lista hierárquica das escolas e institutos politécnicos. Em alguns casos, as barreiras não impediam o acesso, mas não deixavam de o dificultar, exigindo aos candidatos provenientes de formação politécnica a frequência de cursos compensatórios ou a passagem por etapas intermédias de formação.

A oferta de formação pós-graduada em estabelecimentos de ensino politécnico veio potenciar um aumento a curto prazo da creditação destes diplomados, que passam a colocar os mestrados mais frequentemente nos seus horizontes formativos, devido a essa abertura em termos de oferta no ensino politécnico.

Tendo em conta o que se conhece sobre a composição social dos públicos que frequentam o ensino superior em função do subsistema, a formação pós-graduada pode trazer, de acordo com Magalhães, maior diferenciação social: «é (…) crucial que a

[existência de dois ciclos de formação] não faça aumentar o elitismo do subsistema universitário. A razão é que em Portugal (…) o ensino superior politécnico tem tendência para ser caracterizado por uma forte presença de estudantes provenientes das classes trabalhadoras (…). O perigo é o de que a adopção do modelo dos dois ciclos possa reforçar esta tendência sociológica, tornando-se o ensino superior não graduado politécnico o refúgio para as classes sociais menos favorecidas, e as universidades as fortalezas das classes média e média alta» (2004: 349 e s.).

Ainda que a formação pós-graduada ao nível dos mestrados esteja, se não a arrancar, pelo menos a consolidar-se nas unidades de ensino politécnico, alguns procuram ir construindo bases para um nível mais acima: o doutoramento. Esta hipótese, também verificada em movimentações de escolas de igual natureza em outros países europeus, vai sendo equacionada, num primeiro momento, através de parcerias com o universitário para depois, numa segunda etapa, se constituir como formação doutoral em unidades de formação superior com forte incidência profissional. Esta será tão mais conseguida quanto mais sólidas forem as infra--estruturas de apoio e a cultura de investigação, já que seguramente haverá capital humano tanto do lado da procura, com o aumento da necessidade de formação ao longo da vida, como da oferta, com o crescimento significativo da acreditação do corpo docente do ensino politécnico, cuja meta para 2020 está estipulada para os 50% de docentes com grau de doutor. Ao capital humano pode-se ainda adicionar a diversidade e legitimidade dos curricula, bem como a ligação forte ao mundo empresarial e a participação cada vez mais evidente em redes de investigação.

A constituição de redes ou consórcios por parte de unidades politécnicas (das quais também as unidades de ensino superior universitário se servem uma vez que, tal como os politécnicos, não estarão em igual patamar de prestígio e atracção de públicos escolares entre si) será outra das possibilidades que as instituições de ensino e os subsistemas em geral poderão explorar. De resto, o relatório da OCDE que se

ancora numa revisão das políticas educativas nacionais e analisa em concreto o sistema de ensino superior em Portugal (2006) sugere um maior investimento na rede de consórcios regionais para a promoção do desenvolvimento das regiões. Dada a diversidade dos níveis de prestígio social dos estabelecimentos de ensino superior universitário, vinda das representações sociais construídas pela opinião pública, surge a questão: como se associam entre si, politécnicos e/ou universidades, para assegurar a sua "sobrevivência"? Caminha-se para uma visão académica dos politécnicos e uma visão politécnica das universidades, ou apesar das aproximações, continuam mundos aparte? No seguimento da questão de Teichler (2008), é «o fim das alternativas às universidades ou antes novas oportunidades»?

De acordo com dados reunidos e disponibilizados pelo GPEARI, correspondentes ao ano de 2007[49], das 797 actividades de investigação desenvolvidas ao longo desse ano pelo subsector Ensino Superior[50], apenas 11% e 2% eram executadas por, respectivamente, unidades de ensino público politécnico e de ensino privado politécnico, enquanto 77% tinha o cunho de unidades de ensino público universitário e 10% de unidades de ensino privado universitário.

Ainda segundo a mesma fonte, e no intuito de caracterizar de forma telegráfica as actividades científicas desenvolvidas pelos diferentes subsectores de ensino superior, verifica-se um volume de mais de 500 milhões de euros de despesas (sendo a maioria correspondente a despesas com pessoal), dos quais 86% correspondem a instituições de ensino público universitário, 9% ao público politécnico, 5% ao privado universitário e menos de 1% ao privado politécnico. Quanto à distribuição das despesas em função das categorias das actividades, é interessante observar o seguinte: nas instituições de ensino universitário (quer público, quer privado) 46% do

[49] Fonte: IPCTN07 / GPEARI / MCTES – Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional 2007 / Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais / Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. In http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/ IPCTN07_Sumarios_ Estatisticos_190609.pdf acedido em Abril 8, 2010.

[50] Abrange Público Universitário, Público Politécnico, Particular e Cooperativo Universitário, Particular e Cooperativo Politécnico. Os outros dois subsectores que fazem parte do sector Instituições são o Estado (Laboratórios do Estado, Hospitais do Estado e Outro) e o subsector IPSFL (instituições privadas sem fins lucrativos).

total da despesa incide em investigação fundamental, 42% (no caso do público) e 48% (privado) em investigação aplicada, e 12% (público) e 7% (privado) em desenvolvimento experimental; em contrapartida, o maior volume de despesas de investigação a cargo de instituições de ensino politécnico corresponde à investigação aplicada (61% no público e 63% no privado), ficando 15% para a investigação fundamental no público (22% no privado) e 24% para o desenvolvimento experimental (16% no privado). Este facto, sendo interessante, é em tudo coincidente com a distinção da natureza dos tipos de ensino, se se atender ao texto normativo já referido em capítulos precedentes.

Na dimensão geográfica, na sua distribuição pelas NUTs II, os recursos humanos (contabilizados em termos de unidades equivalentes a tempos integrais) apresentam também diferente proveniência geográfica: no público universitário, para além do facto de ser o único que se encontra presente em todas as NUTs, tem uma incidência de cerca de 43% na região de Lisboa, 26% no Norte e 21% no Centro; também o privado, universitário ou politécnico, concentra a maioria (mais de 50%) dos seus recursos humanos na região de Lisboa, ainda que apresente um peso de cerca de 40% na região Norte; em contrapartida, é a região Centro a que tem maior percentagem (41%) de recursos humanos em investigação desenvolvida por unidades de ensino superior público politécnico, seguindo-se o Norte (27%) e Lisboa (23%).

A questão sobre o financiamento da investigação nas unidades de ensino politécnico pode surgir por três meios: o empresarial, através de contratos entre a IES e a empresa, onde o financiamento pode ser suportado por uma terceira entidade; o estatal, e o nível internacional, através dos Programas-Quadro e de projectos de cooperação transnacional.

Não é só na dimensão financeira que se notam diferenças entre os tipos de unidades de ensino. Em termos de recursos humanos envolvidos, para um total de quase 28.000 pessoas que participaram em actividades de investigação e desenvolvimento realizadas pelo sector Ensino Superior (a grande maioria das quais a exercer funções de investigador), quase 80% colaborou através de unidades de ensino público universitário, 12% de unidades de ensino público politécnico, 8% do privado universitário e 1% do privado politécnico.

Van Vught (2009) salienta que a estratificação académica e a diferenciação regional confrontam as instituições de ensino superior e investigação europeias com o desafio de desenvolver o seu comportamento estratégico a um nível europeu. Bolonha veio (procurar) alargar os horizontes de actuação às IES.

Na Europa[51], vai-se verificando progressivamente um aumento de estudos e investigação aplicada nas instituições de ensino superior orientadas profissionalmente (a que poderemos fazer corresponder na realidade portuguesa os estabelecimentos de ensino politécnico). Apesar de um crescimento algo significativo de actividades de investigação em IES de perfil profissional – crescimento esse em parte decorrente da qualificação do corpo docente, da necessidade de garante de qualidade das teses, bem como do desenvolvimento do empreendedorismo – o seu financiamento é objectivamente muito contido. Por exemplo, na Holanda não há suporte estatal à investigação neste tipo de IES, apesar de parecer estar a haver mudanças e de o governo já financiar alguns projectos onde é estimulada a investigação aplicada e inovadora. Na Áustria, o Estado financia os custos que envolvem infraestruturas, equipamentos e meios de investigação, enquanto os custos referentes a pessoal e similares são cobertos através de contratos com o sector económico. Na Finlândia, as universidades são públicas; contudo, as IES de cariz profissional são dominadas pelos municípios, que financiam a maior parte das actividades de investigação. Os dados para o caso português não são muito diferentes, havendo uma clara distinção entre as unidades de ensino universitárias (com financiamento forte e diverso) e politécnicas (com dificuldades de financiamento, recorrendo frequentemente às redes empresariais).

No relatório *Research at Universities of Applied Sciences in Europe: Conditions, Achievments and Perspectives* (Weert & Soo, 2009), do projecto "European Project: Educating the New European Professional in the Knowledge Society (EDUPROF)" levado a cabo pelo Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS, da Universidade de Twente, Holanda) para a European Network for Universities of Applied Sciences, é

[51] In https://www.surfgroepen.nl/sites/uasnet/Shared%20Documents/2.%20Berlin%20Conference%20%27European%20Bachelor%20for%20the%20Labour%20Market%27%20(BaLaMa),%20March%202007/11.%20Conference%20Report%20Berlin%20Conference%20March%202007.pdf acedido em Fevereiro 15, 2010.

possível perceber o estado da investigação nas instituições de ensino superior não--universitário (as "universidades de ciências aplicadas", entre as quais se incluíram os institutos politécnicos portugueses) em diversos países europeus.

Como o resumem em relação à situação portuguesa (Weert & Soo, 2009: 13), de acordo com a lei, os politécnicos têm – tal como as universidades – a tarefa e a possibilidade de orientar a sua actividade para a criação, transferência e difusão de cultura e de conhecimento profissional através da investigação e do desenvolvimento experimental. Contudo, há falhas na política de investigação em politécnicos: eles são elegíveis para fundos de investigação, mas o financiamento não lhes é particularmente direccionado. Além disso, não há, conforme existe noutros países em que a investigação das "universidades de ciências aplicadas" assume uma importância significativa e distintiva, um incentivo ao envolvimento destas instituições de ensino superior nas actividades de investigação: fica ao seu critério se se constitui como um campo de acção da IES e em que moldes ele irá ser concretizado.

Não se pode, também, desconsiderar a importância que o poder e o investimento local e regional assumem no caso português (à semelhança do que acontece na Irlanda, França e Finlândia) em matéria de investigação científica, e que tanto faz depender as áreas científicas em que as instituições de ensino politécnico apostam.

Essa diversidade de definição de "auto-missão" face à investigação está bem patente nos dados recolhidos, conforme se verá no capítulo seguinte.

III.4. O ensino politécnico na formação pós-secundária

Uma outra vertente de ensino passou a ser explorada pelas instituições de ensino superior. O conceito de ensino superior, da forma como está a ser (re)construído, obriga a um alargamento do campo de visão e a um olhar sobre o ensino pós-secundário. Já foi acontecendo também noutros países: no Reino Unido, por exemplo, «a fronteira entre ensino adicional e ensino superior tem-se revelado

permeável e viável, levando a relacionamentos e alianças de vários tipos, bem como a configurações novas e diferentes do ensino adicional e superior» (Bathmaker *et al*, 2007: 14).

O ensino pós-secundário através da frequência de Cursos de Especialização Tecnológica (CETs) constitui-se como uma formação, que engloba uma componente geral e científica, uma tecnológica e outra em contexto de trabalho, e que confere qualificação profissional e diploma de especialização (no âmbito da Portaria n.º 989/99 de 3 de Novembro, alterada pela Portaria n.º 392/02 de 12 de Abril). Para além de poder ocorrer em escolas tecnológicas, estabelecimentos de ensino secundário, centros de formação profissional, de acordo com o Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio, os CETs são ministrados em estabelecimentos de ensino superior, sejam eles politécnicos ou universitários.

De acordo com dados da Direcção Geral do Ensino Superior, é diversa a distribuição da oferta de Cursos de Especialização Tecnológica por estabelecimentos de ensino superior, à data de Março de 2010:

Tabela 7 - CET's registados, por tipo de instituição de ensino superior

Tipo de Instituição	Tipo de Ensino	CET's registados	% do total
Público	Universitário	34	9%
	Politécnico	234	62%
	Sub-total	**268**	**71%**
Particular e Cooperativo	Universitário	75	20%
	Politécnico	34	9%
	Sub-total	**109**	**29%**
TOTAL		**377**	**100%**

Fonte: DGES[52].

Mais de dois terços dos Cursos de Especialização Tecnológica são oferecidos por unidades de ensino superior politécnico, a maioria das quais públicas. Estas cifras mostram bem a ponte que o ensino politécnico procura sedimentar na sua relação

[52] http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/CET/CETS+no+Ensino+Superior.htm acedido em Março 17, 2010.

com o ensino secundário, explorando a sua vertente tecnológica, e fazendo dela mais uma das suas missões. Além disso, à parte de ser uma mais-valia imediata para a unidade (através dos financiamentos recebidos) poderá ter a vantagem de familiarizar estes novos públicos com o estabelecimento (e o subsistema) de ensino, fazendo deles potenciais futuros frequentadores.

Sabe-se igualmente que as áreas CNAEF (Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação) que apresentam maior oferta de CETs são as da *Informática*, *Engenharias e Técnicas afins*, *Ciências Empresariais* e *Serviços Pessoais*. Estas são áreas com designações diferentes das dos cursos de 1º ciclo, mas no entanto coincidentes quanto aos temas científicos trabalhados, paralelamente, mais em voga no ensino superior graduado politécnico (e com oferta também significativa no universitário): a área das *Tecnologias*, a da *Economia, Gestão e Contabilidade* e a área do *Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços*.

Ainda de acordo com essa mesma fonte[53], o número de alunos inscritos em CETs em todas as instituições de ensino superior elevou-se à regra de um para dez, passando de menos de 500 em 2004 para mais de 5500 em 2008.

III.5. O ensino politécnico e a internacionalização pela mobilidade

A internacionalização pode ser promovida através das acções e/ou através dos agentes sociais envolvidos. Pelo campo das acções, toma-se quer o estabelecimento de parcerias e protocolos com objectivos de formação, quer actividades de investigação que envolvessem parceiros extra-fronteiras. Se se centrar a leitura nos agentes sociais, está-se a falar em concreto da mobilidade realizada por docentes e discentes[54] de e para fora do território nacional.

[53] http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/BA4CD986-0385-4DAC-BB19-EC8092BA3E6D/4077/cet6.pdf acedido em Fevereiro 15, 2010.

[54] Em breve pesquisa sobre esta temática, surgiu a referência à obra de Kemal Gürüz (2008), *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*, Nova Iorque: State

Existem ainda poucos dados que permitam especificar a situação das unidades de ensino politécnico, e dos elementos que as integram no processo de formação superior, no que toca à mobilidade externa. De qualquer forma, pareceu pertinente e relevante não omitir este ponto.

Segundo documento do CCISP (2010: 15), na temática sobre perspectivas internacionais, diz-se: «o ensino superior politécnico pretende apostar na internacionalização de acordo com duas linhas estratégicas. A primeira visa a criação de um programa que afirma a transversalidade da educação politécnica oferecida em Portugal ao nível europeu e a sua ligação à Rede Europeia das Universidades de Ciências Aplicadas (UASNET). Os objectivos deste programa são a inclusão e a transferência de competências profissionais e a integração das ciências aplicadas na missão educativa ao nível profissional e tecnológico. Em segundo lugar, o sector gostaria de promover o ensino superior politécnico de modo a aprofundar o desenvolvimento de um Espaço Lusófono de Ensino Superior». Não sendo ainda um ponto claramente concretizado (ou concretizável, na falta de parcerias e protocolos institucionais), constituir-se-á certamente um investimento a curto trecho, com dois caminhos bem definidos: a integração numa rede europeia, e o aproveitamento da base linguística comum para explorar a internacionalização.

Na *Síntese dos Programas de Desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior Politécnico*[55] do CCISP, para a abertura do ano lectivo 2010/2011 no ensino superior politécnico público em Setembro de 2010, surge definido como um dos objectivos, primeiro em termos gerais e depois especificamente por algumas das unidades de ensino politécnico, o incremento da mobilidade tanto de estudantes como de docentes[56].

Mais uma vez encontra-se patente a ligação entre o sistema de ensino e o campo político. A existência de metas supranacionais chega também ao ensino superior. Na intervenção do Primeiro-Ministro José Sócrates, a 15 de Janeiro de 2010

University of New York Press. Deixa-se como sugestão para aprofundar o conhecimento sobre a temática da mobilidade no ensino superior.

[55] http://www.mctes.pt/archive/doc/Sintese_-_Politecnicos.pdf acedido em Fevereiro 19, 2011.

[56] Não se conseguiu em tempo útil aceder a dados objectivos sobre o *incoming* e o *outgoing* docente e discente, mas os programas e as iniciativas vão crescendo em número.

no debate quinzenal na Assembleia da República sobre o ensino superior[57], é referida uma das medidas que se pretende concretizar para o ensino superior no sentido de reforçar as oportunidades de frequência, explicitando a ambição de «aumentar o número de bolsas Erasmus, de modo a duplicar o número de estudantes em mobilidade».

Para lá das declarações de intenção, conseguiu-se obter alguns dados interessantes que dão conta da internacionalização do ensino superior nacional. De acordo com dados do Eurostats, a percentagem de estudantes a estudar fora de Portugal face ao total de estudantes do ensino superior passou de 1,9% em 2000 para 3,2% em 2006, percentagem superior a países como Alemanha, Espanha, Holanda, entre tantos outros de referência, ou mesmo à média para os países da UE. A percentagem de *incomings* passou de 3% para 4,6% para os referidos anos. De acordo com a mesma fonte, também o corpo docente aderiu à mobilidade: de 2,2% em 2002 passa para 3,6% em 2006.

Segundo dados da Eurodata[58], para o ano de 2002/2003 o rácio de estudantes nacionais além-fronteiras era de 3,1 (tendo em 70% dos casos países europeus como destino, nomeadamente países com comunidades emigrantes portuguesas, e ainda o Reino Unido e Espanha) para 3,9 de estudantes estrangeiros acolhidos no sistema de ensino superior português, de onde se destacavam em cerca de 80% alunos oriundos de países não-europeus (nomeadamente Angola, Cabo Verde, Moçambique, Brasil e Argentina).

Na mesma fonte é possível ter em conta dados sobre a quantidade de estudantes no programa Socrates/Erasmus entre 1998 e 2002. Para esse conjunto de anos, observa-se um crescimento significativo do total de estudantes em *incoming*, passando de 1.800 para cerca de 3.300, o que pode significar um certo efeito de atractividade por parte da formação superior portuguesa à passagem para o novo

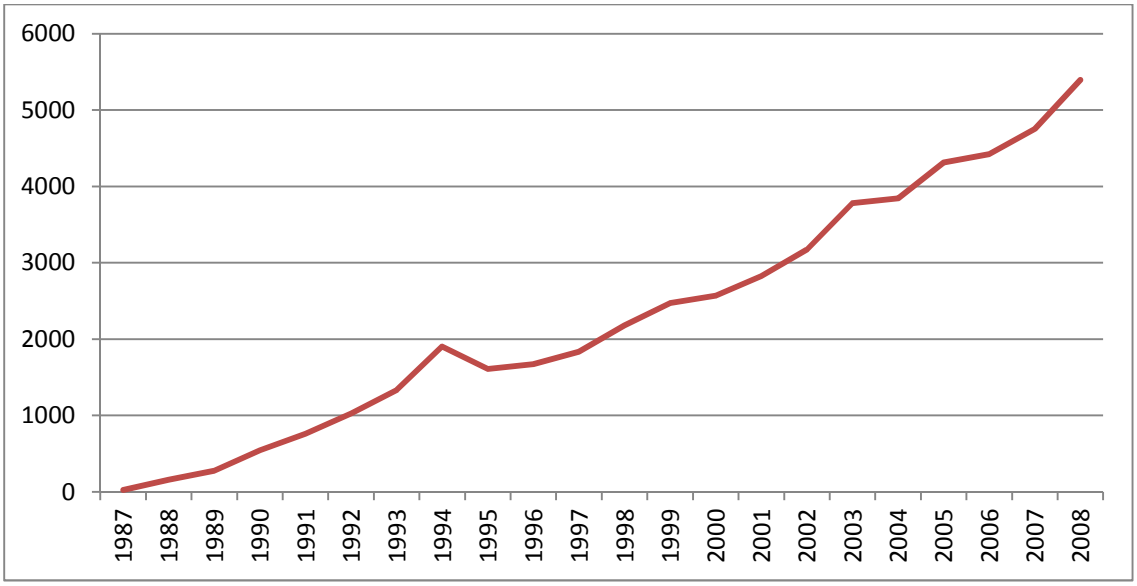
[57] http://www.governo.gov.pt/pt/GC18/PrimeiroMinistro/Intervencoes/Pages/20100115_PM_Int_AR_EnsSup.aspx acedido em Janeiro 19, 2011.

[58] http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/eurodata_en.pdf acedido em Fevereiro 19, 2010.

milénio; o total de estudantes em *outgoing* também cresce de forma interessante, passando de 2.200 para 3.200.

Ainda sobre as saídas para formação superior temporária no estrangeiro, esta é a evolução dos dados que medeiam 1987 e 2008, onde os números reflectem bem a abertura do ensino superior, e dos seus actores sociais, à internacionalização:

Gráfico 30 - Quantidade de estudantes portugueses em *outgoing* entre 1987 e 2008



Fonte: Comissão Europeia in http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/table1.pdf

Em relação aos docentes, foram cerca de 900 os que em 2008/2009 se deslocaram a instituições estrangeiras para participar em actividades lectivas, quando em 2004/2005 (dado mais antigo que se conseguiu obter no detalhe do país) era de 570. Para termos uma noção sobre o panorama a nível europeu, o somatório de docentes em mobilidade aumentou de cerca de 7.800 em 1997 para 28.600 em 2008.

Seria certamente interessante saber quais as origens e destinos escolares, quanto ao subsistema, dos estudantes e docentes em mobilidade. Lança-se aqui o desafio para aprofundamento em outros estudos.

CAPÍTULO IV – TRABALHO DE CAMPO

Depois da reflexão feita no capítulo anterior, pensa-se existir legitimidade na questão que agora se coloca: E como se constrói a si próprio o politécnico? Como é feita essa construção do EU? Que identidade procura ser definida nas acções que promove, nas actividades que realiza, nos discursos que elabora?

Berger e Luckmann falam sobre a cristalização da identidade, e a forma como, a partir daí, ela é mantida ou antes é alterada. Perante a exposição anterior, é legítimo perguntar: quem cristalizou esta identidade do politécnico e até que ponto, através dos seus processos sociais, o politécnico foi, é e será capaz de construir a sua própria identidade? Coloca-se esta questão uma vez que «os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social» (1999: 179), sendo que tal seria possível porque «por um lado, as identidades produzidas pela interacção do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a».

Sobre esta matéria, Giddens afirma que «as convenções sociais produzidas e reproduzidas nas nossas actividades diárias são reflexivamente monitorizadas pelo agente como parte do "ir andando" nos variados cenários das nossas vidas. A consciência reflexiva, nesse sentido, é característica de toda a acção humana (…). Todos os seres humanos monitorizam constantemente as circunstâncias das suas actividades; trata-se de uma característica própria do acto de fazer aquilo que fazem, e essa monitoragem tem sempre características discursivas. Por outras palavras, os agentes são normalmente capazes, se lhes for pedido, de fornecer interpretações discursivas sobre a natureza do comportamento e das razões para o comportamento em que estão envolvidos» (1997: 33).

Perante esta questão, colocou-se um novo desafio, de certa forma ambicioso e arriscado, a partir do qual surgiu o desenho de investigação que a seguir se descreve. Dele, procurou-se obter resultados que sustentassem esta tese da construção e

reconstrução de uma identidade do politécnico, frequentemente sujeita à mudança proveniente, imposta ou negociada, vinda do exterior. Para tal, mais uma vez como diria Giddens (1997), não se fará a análise do processo de construção da identidade, mas a análise de materiais e declarações que constituem parte desse processo.

Não se seguiu tacitamente a sugestão de Azevedo para a (nova) abordagem em torno da identidade, quando apresentava de forma resumida o "Inventário de Identidade Social" (de Zavalloni, citado por Azevedo, 1992) e a "contextualização representacional". Dessa perspectiva de Azevedo (apoiada em Zavalloni) faz parte uma metodologia com três fases: uma primeira, com livre associação de palavras ou frases para descrever uma identidade; uma segunda, com a exploração dos referentes implícitos, as representações sociais e o seu valor negativo, positivo ou neutro; e uma terceira, com a contextualização representacional.

Contudo, através das estratégias empíricas seguidas, pensa-se conseguir alcançar o que está subjacente nesta metodologia proposta por Azevedo: «parte[-se] (…) do pressuposto de que, entre todas as experiências, imagens e ideias que se acumulam ao longo da vida, as que são retidas constituem a estrutura de identidade e condensam-se num número muito limitado de palavras-força ou palavras-valores» (Azevedo, 1992: 119). Por isso, nesta tentativa de construção da auto-identidade, depois de uma metodologia quantitativa, opta-se por complementar a leitura com uma abordagem qualitativa em busca das referências e dos sentidos das identidades.

IV.1. Metodologia – questões operacionais

No inquérito de diagnóstico das unidades orgânicas de ensino superior politécnico, procurou-se seguir alguns dos conceitos e indicadores que estão na base do Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional (IPCTN), por forma a haver uma base de referência e de comparação com resultados nacionais e internacionais. A sua base conceptual definida segue o modelo convencionado pela OCDE, através do Manual de Frascati, cuja primeira versão surgiu em 1963, após uma reunião entre

especialistas (na cidade com o mesmo nome), com o objectivo de estandardizar indicadores e, assim, uniformizar estatísticas referentes a actividades de investigação e desenvolvimento e a recursos humanos.

Nesse sentido, entende-se que «o critério básico que permite distinguir as actividades de I&D das outras actividades afins é a existência de uma componente de novidade e a resolução de incertezas científicas ou tecnológicas. Assim, considera-se I&D se a resolução de um problema não se revela evidente a qualquer indivíduo que esteja ao corrente do conjunto de conhecimentos e técnicas básicas utilizadas habitualmente na área em questão. Também as actividades de carácter rotineiro devem ser incluídas em I&D, se forem desenvolvidas, exclusiva ou principalmente, no âmbito de projectos de I&D» (GPEARI, 2009: 159).

Para além de se procurar saber como se apresentam, se caracterizam e se descrevem as unidades de ensino politécnico, o objectivo deste trabalho passa também pela tentativa de estabelecer perfis de instituições que se tomam como singulares e distintas, à partida.

Ao se indagar directa e exclusivamente as unidades sobre as suas acções no plano das actividades científicas, sobre as suas conexões no espectro do ensino superior nacional e internacional, sobre as suas representações em torno do que são e do que poderiam ser, procura-se perceber a existência de diversas formas de conceber o ensino politécnico, sem no entanto querer que estas possam ser ordenáveis em termos qualitativos, ou possam ser hierarquizáveis. Se o forem, serão apenas quanto à proporção de instituições que surgirão em determinado perfil, e não quanto a um estatuto diferente que aparentem ter.

IV.1.1. O inquérito por questionário

O questionário[59], construído com o objectivo de dar resposta a todas as questões anteriormente levantadas, obedeceu à seguinte estrutura:

i) Caracterização:

   (1) Designação, localização geográfica e ano de criação da unidade orgânica;

   (2) Natureza da instituição e tipo de unidade orgânica;

   (3) Alteração/fusão;

ii) Recursos humanos:

   (1) Quantidade de docentes a tempo integral;

   (2) Graus académicos;

iii) Ensino:

   (1) Existência de proposta de novos cursos de 1º ciclo;

   (2) Ano de alteração dos cursos na adaptação ao Processo de Bolonha;

   (3) Descrição do processo de adaptação;

   (4) Aspectos positivos e aspectos menos positivos/não ultrapassados do processo para a unidade orgânica;

   (5) Quantidade de cursos pós-graduados e de vagas:

      (a) Pós-graduações;

      (b) Cursos de especialização;

      (c) Mestrados;

      (d) Doutoramentos;

   (6) Quantidade de cursos de pré-graduação e vagas;

iv) Actividades de investigação & desenvolvimento (i&d):

   (1) Realização e tipo de actividades de i&d;

   (2) Quantidade de projectos e duração média

   (3) Parceiros de i&d;

   (4) Redes de i&d;

[59] Ver Anexo I.

(5) Actividades de i&d com outras unidades de ensino superior;

(6) Origem dos fundos de i&d;

(7) Distribuição da despesa por tipo de actividade de i&d;

(8) Origem da iniciativa das actividades de i&d;

v) Divulgação:

(1) Existência de uma política de divulgação definida;

(2) Existência de revistas científicas e sua periodicidade;

(3) Existência de edição própria;

(4) Existência de sítio na internet (página Web/site), sua organização e actualização;

(5) Promoção de actividades científicas através de que meios;

(6) Existência de Gabinete de Imagem, de Associação de Antigos Alunos e de Observatório de Emprego;

vi) Redes:

(1) Integração em rede/consórcio;

(2) Tipo e quantidade de unidades orgânicas em ligação;

(3) Objectivos das parcerias;

(4) Origem das iniciativas das redes;

vii) Considerações gerais:

(1) Grau de concretização dos objectivos enunciados;

(2) Quantidade de actividades realizadas nos últimos dois anos;

(3) Comparação com o período 2000-2005;

(4) Grau de importância no futuro dos objectivos enunciados;

(5) Hierarquização das cinco actividades mais importantes para a unidade orgânica, para além do ensino;

(6) Evolução dos indicadores enunciados, para a unidade orgânica, no período pós-Bolonha;

(7) Ano marco da unidade orgânica e sua razão;

(8) Descrição do ensino politécnico e da unidade orgânica nos anos 1990;

(9) Descrição do ensino politécnico e da unidade orgânica no início do século XXI pré-Bolonha;

(10) Descrição do ensino politécnico e da unidade orgânica no período pós--Bolonha;

(11) Descrição do futuro do ensino politécnico e da unidade orgânica.

Para despistar temas e tópicos que pudessem estar a ser desenvolvidos no âmbito das instituições tutelares (Institutos Politécnicos) e o mesmo pudesse não acontecer no nível imediatamente abaixo (Escolas Superiores), houve o cuidado de lançar um inquérito em muito semelhante a essas primeiras unidades orgânicas, para *a posteriori* se poder cruzar a informação e associá-la às segundas se fosse necessário, em vez de as excluir completamente de tais temas e tópicos.

Pode-se dar um exemplo para clarificar melhor o ponto de vista aqui retratado: se uma Escola indicar que não está integrada numa rede/consórcio e se o Instituto a que pertence apontar exactamente no mesmo sentido, essa resposta terá um sentido distinto daquela em que é dada de forma similar por uma Escola que tem no Instituto a que pertence o elo de ligação a redes institucionais. Nesse sentido, só questões estritamente do foro das Escolas (como é, por exemplo, o ensino graduado e a composição do corpo docente de cada uma) é que não foram colocadas no inquérito às instituições tutelares.

O inquérito, tal como proposto, baseou-se na técnica de administração directa, ou seja, foi auto-administrado, sendo que a resposta seria em nome da unidade orgânica e não em nome de quem o preenchesse. Para ter um controlo sobre a legitimidade e responsabilidade de quem fornecia a informação, foi pedida a identificação do cargo da pessoa escolhida para o preenchimento.

Optou-se pela construção de um questionário misto, que integra tanto questões fechadas como abertas, por se considerar que relativamente a alguns temas seria importante um levantamento mais quantitativo e objectivo e, noutros, potenciava-se uma liberdade expressiva aos respondentes sem impor qualquer resposta estandardizada e conseguindo desta forma, em alguns assuntos considerados mais relevantes ou mesmo delicados, respostas de maior profundidade.

IV.1.2. Desenho amostral

Todas as unidades orgânicas que à data oferecem cursos de ensino politécnico, sejam elas públicas ou privadas, escolas politécnicas ou unidades de ensino politécnico integradas em universidades, ou que tutelam escolas que oferecem ensino politécnico (como é o caso dos Institutos) em Portugal foram receptoras de um exemplar em suporte informático do questionário desenhado.

A lista de instituições de ensino superior disponibilizada no sítio do MCTES, com a indicação dos respectivos endereços de correio electrónico, constituiu-se como o ponto de partida para a inquirição[60]. Foi opção o considerar todas as unidades orgânicas como fazendo parte da amostra, totalizando 168 unidades de análise na soma de 15 institutos politécnicos públicos, 79 escolas superiores e institutos superiores públicos, 59 unidades orgânicas privadas e 15 escolas politécnicas públicas inseridas em universidades. Nesse sentido, tecnicamente o processo procurou corresponder a um recenseamento e não a uma amostragem.

Sabendo que a inquirição por via postal acarretaria um risco maior em termos de taxa de resposta, por comparação com as taxas de resposta que se conseguem obter através da entrevista pessoal ou da entrevista telefónica, este meio era, no entanto, o mais viável para um levantamento de informação que se espalhava pelo território nacional, ficando a contar com a boa-fé e colaboração das unidades envolvidas.

A participação não foi imediata (à excepção de uma unidade que respondeu na mesma semana em que se enviou o instrumento de recolha) e tornou-se algo morosa. O período de resposta prolongou-se por quatro meses, dando às unidades orgânicas oportunidade de gerir a recolha de informação e o preenchimento do formulário de acordo com o que fosse considerado o melhor momento atendendo às suas

[60] As instituições de ensino superior militar e policial, nomeadamente a Escola Naval, a Academia Militar, a Academia da Força Aérea e a Escola do Serviço de Saúde Militar, ficaram de parte na investigação. Apesar de também elas estarem adaptadas ao Processo de Bolonha e estarem estruturalmente diferenciadas de acordo com o modelo binário de ensino superior, dispõem no entanto de um estatuto diferente perante a tutela no que se refere à formação superior, estando à guarda também do Ministério da Defesa Nacional.

actividades. Devidamente acompanhado com um texto que expunha objectivos e procedimentos, bem como com a disponibilização do contacto directo para o esclarecimento de dúvidas, o formulário seguiu em formato electrónico para os endereços gerais das unidades orgânicas e/ou específicos dos corpos directivos. Para além do incentivo à resposta pela mesma via, realizado por duas vezes, foi ainda feito um contacto directo via telefone com todas as unidades orgânicas.

Tanto telefonicamente como por escrito foram chegando as mais diversas reacções e razões de resistência à participação no estudo. No conjunto das 168 unidades orgânicas, há que referir 8 recusas peremptórias e inalteráveis, justificadas de forma diferente. Por se considerar que, para além de se constituir como uma parte importante do trabalho, acaba por ser exemplo da diversidade de abordagens a que podem estar sujeitos num processo de investigação como este, cujo objecto de análise se constitui como a entidade/unidade orgânica e não o indivíduo, foi-se registando algumas das dificuldades que foram sentindo no terreno:

- Organização dos serviços: algumas Escolas não têm um secretariado de direcção, o que torna o contacto, a identificação do destinatário da abordagem inicial (para o e-mail geral das unidades) e a localização da informação mais complicados;
- Leitura incompleta da informação remetida: algumas Escolas manifestaram uma ideia incorrecta sobre para quem se destinava o questionário – nuns casos pensavam que era para os docentes, noutros reencaminharam para os alunos, noutros ainda para os departamentos. Partindo do princípio que o texto do mail (cf. Anexo I) era claro, e deixando ainda a abertura para o esclarecimento de dúvidas, apercebe-se que a leitura do corpo do texto era muitas vezes feita de forma transversal/diagonal, chegando ao caso anedótico de por se iniciar a abordagem através de «Exmo Sr. Director» e a Escola ter um Presidente e não um Director, o mail ser ignorado e apagado;
- Burocracia: «isto foi para Despacho e tenho que ir ver qual foi a resposta dada a este Despacho». Percebendo que as unidades orgânicas devam ser

organizações, por vezes esta organização demasiado rígida tem dificuldade em conviver com a ciência e a investigação científica;

- Endereços não actualizados na informação online recolhida através do MCTES ou mesmo dos sites das unidades de ensino politécnico;
- Falhas a nível informático, conteúdos considerados lixo electrónico ou correio electrónico não solicitado;
- Horário: o contacto telefónico esteve na maior parte dos casos limitado ao período 10-12h30 e 14h30-16h30, altura em que funcionavam os secretariados dos Órgãos, o que equivalia a (escassas) quatro horas e meia de telefonemas por dia;
- No caso particular de algumas Escolas Superiores Agrárias (e assinala-se estas porque tal nunca ocorreu em qualquer outro tipo de Escolas), processou-se com muita dificuldade no contacto telefónico: a chamada caía ou o número surgia como desconhecido ou alterado;
- As solicitações de que as unidades orgânicas afirmam ser alvo: os estudos em torno das instituições de ensino superior parecem ser muitos. Assim foi dito quer telefonicamente quer por email. Todas as semanas parecem chegar às unidades orgânicas questionários dirigidos a docentes e/ou a alunos.
- O preenchimento e envio de informação de algumas Escolas apenas quando ele é formalmente exigido pelas entidades governamentais. Algumas unidades orgânicas chegaram a alegar questões de confidencialidade da informação para não colaborarem no estudo, quando a confidencialidade e o anonimato estavam claramente garantidos no texto que acompanhou o inquérito. Mais, se o nome das unidades orgânicas foi pedido no questionário, ele serviria apenas para controlar a proveniência das respostas, sendo a análise dos dados feita a partir de variáveis de caracterização, conforme mais adiante se poderá constatar.
- As justificações menos justificáveis. Por vezes, houve um confronto com respostas que levavam a questionar um pouco o sentido da mesma. Este é um exemplo: «A nossa instituição tem vindo a ser confrontada com

pedidos sucessivos de colaboração nestes estudos e dentro da política de garantia da qualidade optou por considerar responder a todos os pedidos que sejam provenientes de Centros de Investigação nacionais e estrangeiros com quem estamos protocolados. Esta opção visa, por um lado, promover estudos que estejam integrados nas linhas de investigação que desenvolvemos; por outro lado, evitar a multiplicação de pedidos de colaboração a discentes e docentes que propiciam menor qualidade nas respostas por desgaste perante as permanentes solicitações». Perante este tipo de resposta, pode-se questionar o próprio conceito de investigação que estará por detrás deste posicionamento, a noção de rede e até de corporativismo, e ainda a escolha dos motivos quando os públicos-alvo referidos não fazem sequer parte deste objecto empírico. Um outro exemplo que se torna espelho dessa névoa que parece ainda ser um processo de investigação é uma justificação dada por um outro director, através do seu secretariado que, pouco convicto dos argumentos, indicava de forma gaguejante e reticente: «as solicitações para participar em estudos são muitas e o sr. Director diz que poderia fazê-lo no seu caso mediante a assinatura de um protocolo entre a nossa escola e o seu Instituto». Tal não foi feito, por se considerar que um protocolo (que certamente não se obteria em tempo útil para esta investigação) assinado pela entidade respondente e pela unidade orgânica com a qual se tem um contrato de trabalho para realização de actividades de docência (mas que nada tem a ver com o processo de investigação aqui desenvolvido), para obter uma das cerca de 170 respostas possíveis, não era um meio sensato nem lógico.

- O receio de ficar formal e documentalmente descrita uma posição, sobretudo face a Bolonha, quando não há consenso organizacional sobre isso. Algumas unidades orgânicas evitam deixar marca de uma posição menos concordante com todo o processo de alteração do ensino superior. Em alguns casos, quando reforçada a confidencialidade dos dados e o tratamento com abandono da variável que identifica a unidade orgânica, foi no entanto alterada a posição e enviada a resposta.

Houve ainda o caso específico de uma unidade orgânica que, respondendo ao questionário dentro do possível, dada a especificidade da área e do tipo de instituição, procedeu a uma interpelação com algumas questões da maior pertinência. Entre essas questões, destacam-se as que colocam em causa o termo investigação no que se refere ao ensino superior artístico, bem como as competências de investigação, o "laboratório" da investigação, as parcerias feitas pela unidade, o orçamento e sua aplicação, e a não parceria ligadas aos programas Erasmus e Leonardo da Vinci por opção própria e não por impossibilidade de concretizar a mesma.

O mesmo se aplica, na chamada de atenção feita pela unidade orgânica, a questões ligadas ao Processo de Bolonha e ao ensino superior artístico («com mais desvantagens do que vantagens», segundo o esclarecimento recebido). Em qualquer dos casos, em defesa desta investigação ressalva-se o facto de uma maior abrangência e transversalidade das questões abordadas neste instrumento de recolha poder não se coadunar por completo com a especificidade de algumas unidades orgânicas e com o facto de, inocentemente, se acreditar que todos os códigos linguísticos (siglas, nomenclaturas) utilizados, por terem sido criados a nível formal e institucional (MCTES, etc.), seriam do domínio das unidades respondentes.

Perante qualquer resposta negativa de colaboração que surgisse, procurou-se defender o ponto de vista condicente com esta investigação, também suportado na experiência que nesse momento resultava da resposta pronta por parte de outras unidades. Em alguns casos, conseguiu-se algum sucesso. Noutros não, havendo a partir daí um silêncio por parte dessas unidades orgânicas.

Congratula-se aqui pelo facto de a maioria das respostas obtidas terem sido da autoria e responsabilidade dos directores e presidentes das unidades orgânicas, facto que assegura honestidade e envolvência tidas pelas unidades colaboradoras num processo de inquirição que não tem qualquer cariz de obrigatório ou vínculo institucional.

Pode-se ainda acrescentar as palavras de incentivo que se foi recebendo por parte das unidades orgânicas. Curiosa pareceu também a referência feita por algumas à necessidade de reorganização interna da informação que sentiram perante a vontade de preencher o questionário enviado. Este questionário terá surgido em alguns casos quase como um alerta para uma melhor gestão e alocação interna da informação e que as terá feito repensar a dinâmica interna.

No final do tempo estipulado e que coincidiria com o período de final de ano lectivo e de início de férias institucionais, do contacto com as 168 unidades orgânicas resultaram 47 respostas: 4 de institutos politécnicos públicos, 30 de escolas superiores e institutos superiores públicos, 6 de escolas privadas e 7 de escolas politécnicas inseridas em universidades. Numa amostra constituída a partir da participação de cada unidade orgânica, chegou-se a uma taxa de resposta de 27%[61], que se distribui por categorias da seguinte forma:

[61] Registe-se o agradecimento às unidades orgânicas que se disponibilizaram a participar no estudo através do envio dos questionários devidamente preenchidos, designadamente, por ordem alfabética de institutos politécnicos públicos e, seguidamente, unidades de ensino politécnico privadas: do I.P. Beja a Escola Superior de Saúde de Beja; do I.P. Bragança a Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo de Mirandela e a Escola Superior de Saúde de Bragança; do I.P. Castelo Branco o Instituto Politécnico de Castelo Branco e a Escola Superior Agrária de Castelo Branco, a Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco, a Escola Superior de Educação de Castelo Branco, a Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova e a Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias; do I.P. Coimbra a Escola Superior Agrária de Coimbra, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Oliveira do Hospital e o Instituto Superior de Engenharia de Coimbra; do I.P. Guarda o Instituto Politécnico da Guarda e a Escola Superior de Saúde da Guarda; do I.P. Leiria o Instituto Politécnico de Leiria, a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e a Escola Superior de Tecnologia do Mar de Peniche; do I.P. Lisboa a Escola Superior de Educação de Lisboa, a Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa, o Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa e o Instituto Superior de Engenharia de Lisboa; do I.P. Santarém a Escola Superior de Desporto de Rio Maior e a Escola Superior de Gestão e Tecnologia de Santarém; do I.P. Setúbal a Escola Superior de Educação de Setúbal; do I.P. Porto o Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto; do I.P. Viana do Castelo a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, a Escola Superior de Saúde de Viana do Castelo e a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viana do Castelo; do I.P. Viseu o Instituto Politécnico de Viseu; e da Universidade da Madeira a Escola Superior de Enfermagem da Madeira; da Universidade de Évora a Escola Superior de Enfermagem de São João de Deus; da Universidade do Algarve a Escola Superior de Educação e Comunicação de Faro e a Escola Superior de Saúde; da Universidade do Minho a Escola Superior de Enfermagem; da Universidade dos Açores a Escola Superior de Enfermagem de Angra do Heroísmo e a Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada; e ainda a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, a Escola Superior de Enfermagem do Porto, a Academia Nacional Superior de Orquestra, a Escola Superior de Artes e Design, a Escola Superior de Ciências Empresariais de Valença, a Escola Superior de Educação de Almeida Garrett, a Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado, a Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (Vila do Conde), o Instituto Superior de Saúde do Alto Ave e Instituto Superior Politécnico Gaya – Escola Superior de Ciência e Tecnologia.

Tabela 8 - Taxa de resposta

Tipo de Instituição	População--alvo	Respostas	Taxa de resposta
Institutos Politécnicos públicos	15	4	27%
Escolas Superiores e Institutos Superiores públicos	79	30	38%
Instituições politécnicas privadas	59	6	10%
Instituições politécnicas em universidades	15	7	47%
TOTAL	**168**	**47**	**28%**

Na impossibilidade de recolher informação junto da totalidade das unidades orgânicas, ou seja, na impossibilidade de um recenseamento por ausência de participação das unidades, podem-se considerar as respostas obtidas como fazendo parte de uma amostra de conveniência, voluntária, cujos resultados não podem ser generalizados à população (unidades orgânicas) alvo. Em todo o caso, pela taxa de resposta conseguida para um envio postal, via de aplicação tradicionalmente com menor taxa de participação por outras vias de recolha, e tendo coincidido com o final de ano lectivo[62] e início do período de férias dos corpos directivos e respectivos secretariados, considera-se ter conseguido obter um leque de unidades bastante diversificado, institucional e regionalmente falando, e que permite efectuar uma leitura pertinente sobre as instituições de ensino politécnico em Portugal.

IV.2. A análise das unidades de ensino politécnico

O conjunto de instituições que responderam ao questionário representa cerca de um terço do total de unidades de ensino politécnico em Portugal, e apresenta uma diversidade que, assim é entendido, será também ela caracterizadora do subsistema de ensino politécnico. Essa diversidade verifica-se, numa primeira abordagem em termos de caracterização, a várias dimensões: uma, temporal, pela sua maior ou

[62] A ideia de tomar como referência temporal o ano lectivo e não o ano civil fez com que o momento de inquirição fosse este. Havia a expectativa que as respostas pudessem ser dadas no espaço de um ou dois meses, o que iria ocupar os meses de Maio e Junho. Em alguns casos, houve necessidade de aguardar até Setembro, altura em que se deu por encerrado o processo de recolha de informação.

menor antiguidade; outra, processual, pela existência ou não de alterações e de processos de fusão; outra, espacial, pelas suas localizações; outra, estatutária, pela autonomia ou dependência de outros organismos hierarquicamente superiores.

Para além da descrição das unidades nas dimensões acima mencionadas, aprofundar-se-á a análise em torno das mesmas, em termos de composição e actuação. Refere-se em concreto: à sua composição em termos de recursos humanos directamente ligados com os projectos pedagógico e científico das unidades orgânicas e à sua qualificação; à adaptação institucional ao novo paradigma de ensino superior, à luz de Bolonha; à oferta formativa; às actividades de investigação e desenvolvimento realizadas; às estratégias de divulgação adoptadas junto da comunidade; e à integração em redes e ao estabelecimento de parcerias e protocolos. Em jeito de conclusão, será efectuada uma análise de conteúdo às opiniões manifestadas, via questionário, em torno do ensino politécnico em geral e da instituição de ensino politécnico em particular.

IV.2.1. Caracterização das unidades orgânicas respondentes

As respostas obtidas provêm dos mais diversos pontos do país. Praticamente todos os distritos e regiões autónomas foram cobertos (à excepção do distrito de Portalegre). Contraria-se, portanto, a hipótese de uma maior tendência de participação por parte de áreas/distritos com maior "densidade institucional", ou seja, aqueles que apresentam um maior número de unidades de cariz politécnico.

Tabela 9 - Distrito das unidades de ensino politécnico

	N esperado	N observado	Percentagem
Aveiro	8	1	13%
Beja	5	1	20%
Braga	8	2	25%
Bragança	8	2	25%
Castelo Branco	7	6	86%
Coimbra	8	4	50%
Évora	1	1	100%
Faro	5	2	40%
Guarda	5	2	40%
Leiria	7	3	43%
Lisboa	31	6	19%
Portalegre	5	0	0%
Porto	29	5	17%
Santarém	11	2	18%
Setúbal	8	1	13%
Viana do Castelo	8	4	50%
Vila Real	2	1	50%
Viseu	8	1	13%
Açores	2	2	100%
Madeira	2	1	50%
TOTAL	**168**	**47**	**28%**

Ajustando a representatividade às áreas de formação superior oferecidas ao nível do 1º ciclo, pode-se constatar que a amostra obtida conseguiu abranger as diversas áreas de formação e, existindo, diferentes modelos organizacionais e institucionais acoplados a essas diferentes naturezas e orientações científicas. Face ao que é o peso real de cada área na formação superior politécnica actualmente, a amostra surge apenas ligeiramente sobre-representada na área do *Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços*, e sub-representada na área das *Ciências da Educação e Formação de Professores*.

Tabela 10 - Áreas científicas dos cursos das unidades de ensino politécnico

	Peso real	Peso observado
Ciências	1,0%	1,3%
Tecnologias	20,3%	20,3%
Saúde	19,0%	18,6%
Agricultura e Recursos Naturais	5,1%	2,1%
Arquitectura, Artes Plásticas e Design	3,8%	5,5%
Economia, Gestão e Contabilidade	14,2%	16,5%
Humanidades, Secretariado e Tradução	3,1%	2,5%
Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços	13,2%	21,5%
Ciências da Educação e Formação de Professores	10,3%	3,8%
Educação Física, Desporto e Artes do Espectáculo	9,9%	8,0%

Se, por um lado, não se pode negar a diversidade regional das unidades participantes, também é um facto que se dispõe de um quadro de participações bastante heterogéneo no que se refere à antiguidade das mesmas. Através das respostas à questão sobre o ano de criação das unidades orgânicas, regista-se para um ano mais distante de criação o longínquo ano de 1769 e como mais recente o de 2003 (ou 2002, se se considerar que esta Escola criada em 2003 integra uma Escola anterior, dentro da mesma área científica). Do total de respondentes, cerca de 20% são escolas ou institutos criados antes da década de 1970, década que marcou significativamente o subsistema de ensino politécnico, outros 20% são criados no decorrer dessa mesma década, 27% na década de 1980, 24% na década de 1990, restando 9% no início do novo milénio.

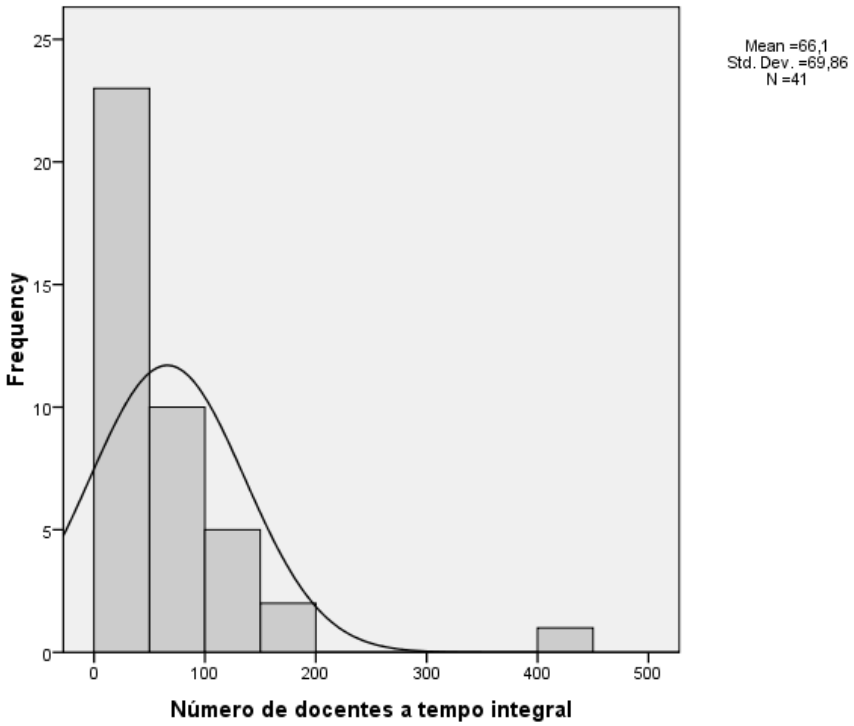
Cerca de um terço das unidades orgânicas passou por um processo de fusão ou reintegração numa outra instituição, tendo esse processo ocorrido, na grande maioria dos casos, na última década e, portanto, coincidiu com todo o processo de reestruturação do próprio ensino politécnico. Para além da acoplagem a uma unidade--mãe, seja ela universitária ou politécnica, aproximadamente metade das unidades viu a sua designação ou nome alterados, e uma parte significativa dessas re-designações aconteceu nessa década de viragem que foi a primeira do século XXI.

IV.2.2. Qualificação do corpo docente

A dimensão do corpo docente por unidade de ensino, e sobretudo daqueles que exercem a tempo integral esta actividade profissional, é variável em função de outros indicadores, em concreto, do número de cursos e número de alunos. O que se pretende aqui observar é, no entanto, a diversidade de realidades com que o ensino politécnico se depara, primeiro no que se refere à dimensão das suas unidades orgânicas – aqui medida através do número de docentes a tempo inteiro – e, depois, no que diz respeito à qualificação actual desse corpo docente.

Variando entre um mínimo de 9 e um máximo superior a 400 docentes, o número médio de docentes por unidade orgânica ronda os 65. No entanto, atendendo ao elevado desvio-padrão encontrado (70), verifica-se também neste ponto a premissa que aponta para uma grande diversidade de unidades orgânicas em matéria de recursos humanos.

Gráfico 31 - Docentes a tempo inteiro em unidades de ensino politécnico



Do total de 2.710 docentes integrados nas 41 unidades orgânicas que indicam esse valor, mais de metade (1.379) tem certificação ao nível do mestrado e 115 estarão em processo de finalização desse nível de formação. No que diz respeito ao grau de doutor, 635 já o obtiveram (23% face ao somatório de docentes) e 977 (que corresponde a 36%) são doutorandos.

Os dados de 2008 do GPEARI-MCTES registam, para o ensino superior politécnico público e privado, um total de 14.395 docentes (71% no público e 29% no privado). Esta parcela corresponde a 41% de docentes do ensino superior, face a 59% do ensino universitário. Dos mais de catorze mil docentes de ensino politécnico em 2008, a percentagem de docentes com o grau de mestre e, sobretudo, de doutor, regista um valor significativo (14% e 17%, respectivamente) para o conjunto de docentes de ensino superior. De facto, ao longo da última década, conforme é possível observar no quadro seguinte, não tendo ocorrido um acréscimo significativo do total de docentes, o que se verificou foi uma clara e progressiva qualificação. Esses valores poderão ser, para o ano lectivo 2009/2010 e seguintes, mais significativos ainda se for lembrado que um dos novos desafios que as unidades de ensino politécnico têm em mãos, e que está directamente relacionado com a qualificação do seu corpo docente.

Durante décadas, as carreiras profissionais em unidades de ensino politécnico eram pautadas por patamares inferiores aos que eram definidos para o ensino universitário. Com o Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto, que teve como intenção actualizar a carreira docente (sobretudo no ensino politécnico, que estava "estagnada" há 30 anos), os estabelecimentos de ensino politécnico são obrigados a aumentar a proporção de docentes mais qualificados para que o funcionamento e financiamento das escolas sejam viáveis.

Na comparação com os dados de que se dispõe, para além de, em rigor, o ano de referência não ser o mesmo, há que chamar a atenção para o facto de os dados provenientes do GPEARI-MCTES corresponderem à totalidade de docentes, independentemente do regime laboral que os associam às unidades orgânicas. Inclui, portanto, colaborações, situações a tempo parcial e situações de acumulação em outras instituições de ensino superior que estarão, portanto, duplicadas. Nesse sentido, e porque os dados do questionário incidiam apenas em contagens de recursos

humanos a tempo inteiro, confirma-se e reforça-se a tendência para a qualificação do corpo docente, sobretudo o que se encontra a tempo inteiro ou mesmo em dedicação exclusiva à prática docente: em média, 34% dos docentes tem o grau de mestre, 23% são doutorandos, 16% são doutores. Os valores relativos à variância dos dados apontam para uma elevada heterogeneidade, quer em termos de quantidade de docentes a tempo integral, quer no que toca ao grau académico detido.

Tabela 11 - Docentes, por grau académico mais elevado e subsistema de ensino 2001-2008

		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Politécnico	Doutor	692	805	908	1052	1248	1394	1532	1750
Público	Mestre	3373	3644	3846	4082	4213	4211	4116	4198
	Total*	**9841**	**10049**	**10204**	**10510**	**11230**	**10677**	**10265**	**10262**
Politécnico	Doutor	297	378	421	427	457	491	560	663
Privado	Mestre	1244	1322	1322	1310	1350	1318	1337	1389
	Total*	**3926**	**4157**	**4190**	**4161**	**4136**	**3994**	**3975**	**4133**
Total do	Doutor	989	1183	1329	1479	1705	1885	2092	2413
Ensino	Mestre	4617	4966	5168	5392	5563	5529	5453	5587
Politécnico	**Total***	**13767**	**14206**	**14394**	**14671**	**15366**	**14671**	**14240**	**14395**
Total do	Doutor	9465	10172	10657	11311	12090	12639	12374	14205
Ensino	Mestre	10835	11162	11226	11179	10473	10050	9684	9472
Superior	**Total***	**35740**	**36191**	**36402**	**36772**	**37434**	**36069**	**35178**	**35380**

* inclui outros graus
Fonte: GPEARI/MCTES[63]

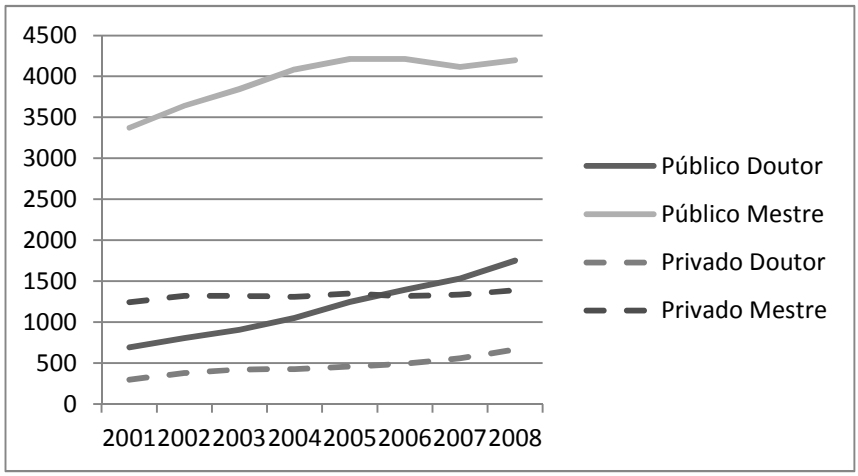
Tabela 12 - Percentagem de docentes com o grau de Doutor e de Mestre, por subsistema de ensino politécnico 2001-2008

		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Politécnico	Doutor	1,9	2,2	2,5	2,9	3,3	3,9	4,4	4,9
Público	Mestre	9,4	10,1	10,6	11,1	11,3	11,7	11,7	11,9
Politécnico	Doutor	0,8	1,0	1,2	1,2	1,2	1,4	1,6	1,9
Privado	Mestre	3,5	3,7	3,6	3,6	3,6	3,7	3,8	3,9
Total do Ensino Politécnico	Doutor	11,3	12,3	13,1	14	14,6	15,6	16,1	16,8
	Mestre	10,2	11,1	11,8	12,3	12,5	13,1	13,3	13,8
Total do Ensino Superior	Doutor	26,5	28,1	29,3	30,8	32,3	35,0	35,2	40,1
	Mestre	30,3	30,8	30,8	30,4	28,0	27,9	27,5	26,8

Fonte: GPEARI/MCTES

[63] http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Docentes__2009.pdf consultado a 14.Outubro.2010.

Gráfico 32 - Evolução da quantidade de docentes com o grau de Doutor e de Mestre, por subsistema de ensino politécnico 2001-2008



Fonte: GPEARI/MCTES

IV.2.3. Oferta de ensino

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

Sobre as candidaturas aos cursos das unidades de ensino respondentes, para um somatório de 32.678 candidaturas, é possível encontrar um volume médio de candidaturas por curso de 163, para um mínimo de 7 candidaturas num curso e um máximo de 1.247. As notas do último colocado (na 1ª fase de candidatura) nestes cursos variam entre os 95 valores (valor mínimo possível) e os 182 valores, nota que aponta para um patamar bastante elevado de excelência escolar dos estudantes

ingressados nesse curso. A nota média dos últimos colocados no ano lectivo mais recente é de 122 valores.

Para além dos dados que já se conhecem para o ano lectivo em referência, procurou-se diagnosticar as unidades orgânicas sobre a existência de novos cursos de 1º ciclo propostos, fossem eles não aprovados ou estivessem em fase de aprovação: 21% das unidades orgânicas confirmou essa existência, projectando novos desafios formativos de 1º ciclo, num futuro próximo.

A formação de 2º ciclo passou, nos últimos anos, a ser uma nova aposta no e do ensino politécnico. Dos cursos de especialização e das pós-graduações aos mestrados integrados e, em condições muito específicas, aos doutoramentos, o leque de oferta formativa pós-graduada aumentou e diversificou-se, e constitui-se já hoje como uma das missões das instituições de ensino politécnico.

É inegável a importância que o desenho do novo paradigma de ensino superior, com Bolonha, veio ter nesta nova porta de formação superior em instituições politécnicas; contudo, há que reconhecer igualmente que é do mais elevado interesse das instituições de ensino politécnico que tal aconteça. Não se pode dissociar, portanto, os interesses políticos face às metas europeias de formação superior dos interesses próprios das instituições e unidades orgânicas em matéria de reconhecimento, prestígio, dinamização e, porque não dizê-lo também, recursos financeiros, uma vez que as propinas inerentes ao ensino pós-graduado se tornam um meio de receita bastante aliciante.

Cerca de três quartos das unidades de ensino politécnico respondentes ofereciam, em 2009/2010, cursos de mestrado, cerca de metade dos quais em parceria com outras unidades orgânicas. Mais de metade tinha ao dispor do público graduado vagas em pós-graduações (em média, 65 vagas por unidade orgânica) e em um pouco menos de metade decorreram entre 1 a 10 cursos de especialização. Sendo ainda prematuro falar em oferta de cursos de doutoramento no ensino politécnico[64], há no entanto que registar a existência de dois cursos de doutoramento, a decorrer em duas

[64] Tal facto foi, inclusive, posto em causa por uma ou outra instituição, após a solicitação de resposta, como que considerando incorrecta a questão que se levantava no inquérito; no entanto, como surge confirmada pela resposta e que se assume como verdadeira, a hipótese "oferta de cursos de doutoramento" tinha a sua pertinência.

unidades de ensino politécnico, uma delas com 20 vagas e em parceria com outra unidade de ensino universitário. Aliás, a aliança entre unidades politécnicas e universitárias, como se verá mais adiante, é bastante frequente, e sustenta, de forma diferenciada, as missões de ambos os subsistemas de ensino.

Tabela 13 - Ensino pós-graduado em unidades de ensino politécnico

	Percentagem de unidades com...	Máximo e mínimo de cursos por unidade	Média de vagas por unidade	Observações
Pós-graduações	53%	1 – 9	65	
Cursos de especialização	40%	1 – 10	103	
Mestrados	68%	1 – 7	102	43% em parceria
Doutoramentos	4%	1	20	em parceria

Ainda em relação ao ensino, e conforme se faz referência em capítulos precedentes sobre os novos desafios do ensino politécnico[65], algumas unidades orgânicas participam na oferta de formação pós-secundária, nomeadamente através de Cursos de Especialização Tecnológica (CET). Da amostra respondente, são 29% as unidades orgânicas que alargaram em 2009/2010 a formação e a direccionaram a titulares de um curso secundário, com o ensino secundário incompleto ou de idade superior a 23 anos com experiência profissional relevante para o curso em questão, ou seja, como alternativa ou como "quase antecipação" ao ingresso no ensino superior. Em termos de quantidade, variam entre a oferta de 1 CET (o mais frequente) e 5 CETs (havendo uma unidade orgânica que ultrapassa em larga escala o valor máximo) e oferecem, normalmente, entre 20 e 25 vagas.

Havendo, à semelhança do que tem sido referido em relação a outros pontos inquiridos, heterogeneidade e diversidade de situações entre unidades respondentes – facto que se procura explorar de forma pluridimensional através de uma análise multivariada dos dados disponíveis –, não se pode deixar de olhar os cursos de especialização tecnológica também como uma estratégia, directa ou indirecta, de captar e cativar mais e novos públicos para o seu corpo discente de formação superior.

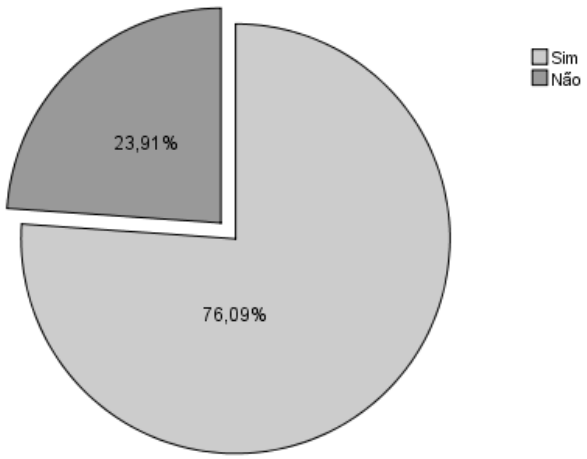
[65] Cf. subcapítulo III.4 – O ensino politécnico na formação pós-secundária.

O cariz tecnológico faz dos CETs formações naturalmente associadas ao ensino politécnico; do lado das instituições de ensino politécnico, a ponte com o ensino secundário ficará reforçada, não apenas por via da formação, mas também pela experiência de vivência em meio académico que proporcionam a estes novos públicos, podendo aliciá-los e cativá-los para uma continuidade formativa numa instituição que entretanto já conhecem.

IV.2.4. Actividades de investigação & desenvolvimento

Cerca de três quartos das unidades orgânicas respondentes desenvolveu actividade de investigação e desenvolvimento no decorrer do ano lectivo de 2009/2010:

Gráfico 33 - Desenvolvimento de actividades de investigação



De entre os três tipos de actividades de investigação questionadas, a proporção de unidades orgânicas que mais apostam num ou noutro tipo surge diferenciada. De entre as actividades de investigação, e seguindo o que está definido pelo MCTES, pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e no IPCTN, consideram-se *investigação fundamental* os «trabalhos, experimentais ou teóricos, empreendidos com a finalidade

de obtenção de novos conhecimentos científicos sobre os fundamentos de fenómenos e factos observáveis, sem o objectivo específico de aplicação prática»; por *investigação aplicada* entendem-se «trabalhos originais, também efectuados com vista à aquisição de novos conhecimentos, mas com uma finalidade ou um objectivo pré--determinados»; e *desenvolvimento experimental* quando consiste na «utilização sistemática de conhecimentos existentes, obtidos por investigação e/ou experiência prática, com vista à instalação de novos materiais, produtos ou dispositivos, à instalação de novos processos, sistemas ou serviços, ou à melhoria significativa dos já existentes»[66].

É frequente haver alguma confusão entre os projectos pessoais de investigação, no âmbito de formações académicas ao nível do mestrado e doutoramento, e actividades de investigação da e para a unidade orgânica. Apesar de definidos clara e institucionalmente a que se refere cada tipo de investigação, numa ou outra resposta por parte das unidades orgânicas observou-se essa ambiguidade entre investigação de índole particular e de índole institucional[67]. Assumem-se essas eventuais contaminações de resposta e a sobreavaliação deste capítulo sobre a investigação. No entanto, acredita-se que, no conjunto de respostas às questões levantadas no questionário sobre este tema, se conseguirão filtrar de forma natural essas situações mais intermitentes.

De acordo com os tipos de investigação enunciados, para aquelas unidades que afirmaram tê-los desenvolvido em 2009, esta é a sua distribuição:

Tabela 14 - Tipos de investigação em unidades de ensino politécnico

	Sim	Não	% de afirmações	% face ao total
Investigação fundamental	14	19	42%	20,0%
Investigação aplicada	30	3	91%	42,0%
Desenvolvimento experimental	26	7	79%	37,1%
Total	70			100,0%

[66] In Guia de preenchimento do IPCTN – Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional.

[67] Essa mesma "incerteza" foi encontrada em projectos de investigação anteriores em que colaborámos, em torno do potencial científico de unidades de investigação de uma Unidade Orgânica de uma Universidade portuguesa (cf. http://www.fcsh.unl.pt/invest/ceos.htm)

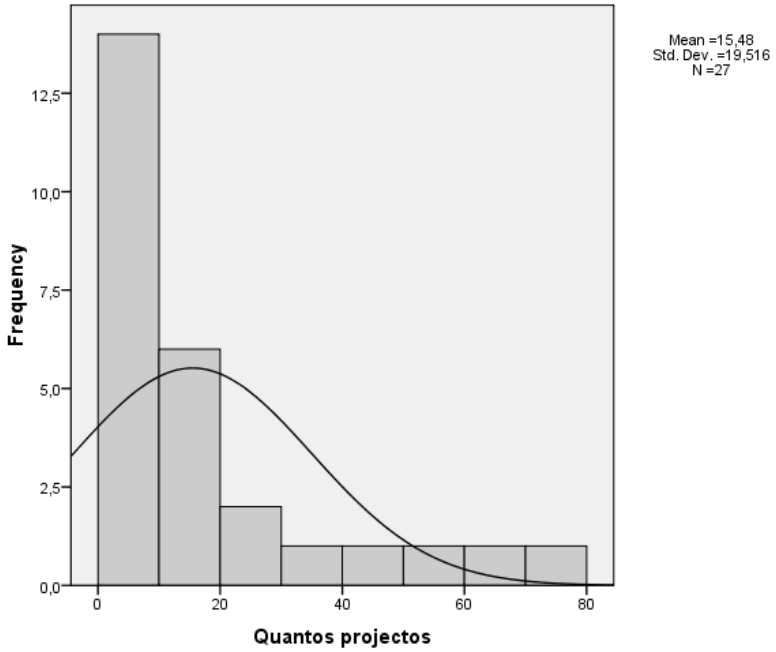
Seguindo o que em textos normativos estava definido como sendo do âmbito das unidades de ensino politécnico e do âmbito de unidades de ensino universitário, a que anteriormente já se fez referência[68], os tipos de investigação mais desenvolvidos por unidades orgânicas de ensino politécnico comportam, em primeiro lugar, objectivos pré-determinados de acordo com o que se considera investigação aplicada (91% de afirmações a este tipo de investigação, que correspondem a 42% do total de afirmações aos três tipos de investigação), e, em segundo lugar, objectivos de instalação de novos meios ou processos fazendo recurso sistemático a conhecimentos existentes sustentando assim o desenvolvimento experimental (79% de afirmações a este tipo de investigação, 37% no total). Menos de metade (42% de percentagem relativa, 20% no cálculo para o total de afirmações) das unidades de ensino politécnico mencionam a realização de projectos de investigação fundamental, com o objectivo de produzir novos conhecimentos científicos de fundamento e sem a componente prática.

Do volume orçamental destinado para actividades de i&d, e coincidindo com a repartição das unidades orgânicas pelos tipos de investigação desenvolvidos, em média para as actividades de investigação aplicada é destinada uma parte correspondente a 47% da despesa total de investigação, 31% para actividades de desenvolvimento experimental e 22% para a investigação fundamental.

Situando-se entre um mínimo de 1 projecto e um máximo de 76 projectos de investigação em 2009/2010, a média de projectos por unidade orgânica situa-se nos 15 e a mediana nos 10. Pela distribuição dos dados no histograma seguinte confirma-se a heterogeneidade e dispersão dos mesmos, o que aponta, também em matéria de investigação & desenvolvimento, para a possível existência de diferentes perfis de instituições de ensino politécnico.

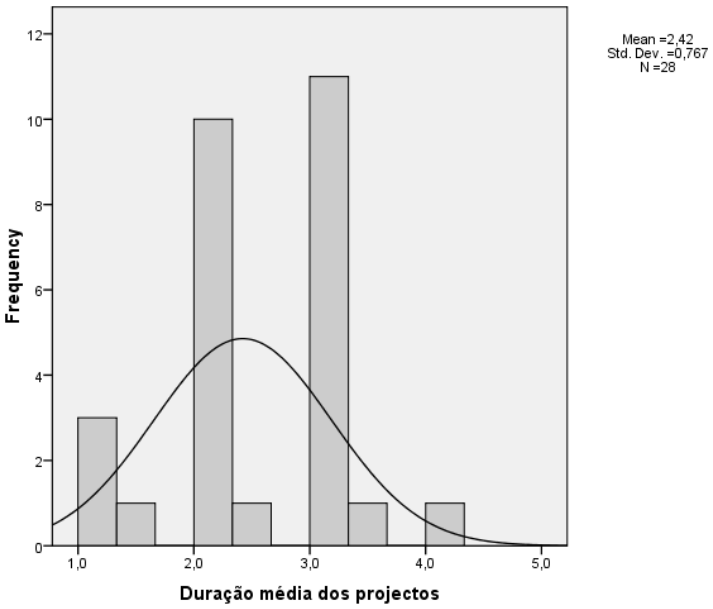
[68] Cf. subapítulo I.5, sobre a abordagem histórico-normativa do Ensino Superior Politécnico em Portugal.

Gráfico 34 - Quantidade de projectos de investigação por unidade de ensino politécnico



Se esses projectos de investigação diferem em número, a sua duração consegue ser um pouco menos heterogénea: para uma média de 2,4 anos e uma mediana de 2,5 anos, a amplitude de duração dos projectos de investigação varia entre um mínimo de 1 ano e um máximo de 4.

Gráfico 35 - Duração dos projectos de investigação por unidade de ensino politécnico



Outra forma de caracterizar as actividades de investigação realizadas pelas unidades orgânicas centra-se na indicação de tipos de unidades orgânicas com as quais estabeleceram elos de colaboração em projectos de i&d. Predominam, para o conjunto de 13 tipos diferentes (4 ligadas ao Estado, 5 ao Ensino Superior, 2 a instituições sem fins lucrativos/centros tecnológicos ou outras instituições de interface com as empresas e outros 2 tipos de Empresas, de acordo com a classificação do IPCTN), as parcerias com unidades de ensino superior público universitário e politécnico e unidades de ensino superior estrangeiras. Destacam-se ainda organismos do Estado (institutos não ligados ao ensino superior, direcções-gerais, entre tantos outros), instituições privadas sem fins lucrativos/centros tecnológicos/outras instituições de interface em Portugal, e empresas em Portugal.

Tabela 15 - Tipos de instituição em colaboração em actividades de i&d com as unidades de ensino politécnico

	Sim	Não	% de afirmações	% face ao total
Laboratórios do Estado	6	25	19,4%	3,3%
Hospitais	11	20	35,5%	6,1%
Outros organismos do Estado	21	11	65,6%	11,7%
Organismos públicos estrangeiros	13	18	41,9%	7,2%
Inst. Ensino universitário público	24	7	77,4%	13,3%
Inst. Ensino universitário privado	7	23	22,6%	3,9
Inst. Ensino politécnico público	22	9	71,0%	12,2%
Inst. Ensino politécnico privado	5	26	16,1%	2,8%
Inst. Ensino superior estrangeiras	22	9	71,0%	12,2%
IPSFL* em Portugal	18	13	56,2%	10,0%
IPSFL no estrangeiro	8	23	25,8%	3,9%
Empresas nacionais	18	13	58,1%	10,0%
Empresas no estrangeiro	4	27	12,9%	2,2%
Outras	1	30	3,2%	0,5%
Total	180			100%

* IPSFL – Instituições Privadas sem Fins Lucrativos

Procurando aferir a origem do contacto no estabelecimento de parcerias com unidades de ensino universitário, percebe-se que mais de metade das unidades orgânicas de ensino politécnico convocaram a participação de unidades orgânicas universitárias para a realização das actividades de i&d, e são em número bastante reduzido as que desenvolveram projectos maioritária ou totalmente incentivados por

universidades. A esfera da investigação é, certamente, um dos novos campos de acção das instituições politécnicas e esse potencial científico começa a ser explorado desde já, convocando parcerias com outras instituições, mas sendo as próprias unidades orgânicas de ensino politécnico as catapultadoras. Pode-se estar perante uma nova era das actividades de investigação e desenvolvimento, conforme se mencionará mais adiante.

Tabela 16 - Iniciativa de actividades de investigação e desenvolvimento

	N	%
Na totalidade dos casos, a iniciativa partiu desta instituição	4	14,3%
Na maioria dos casos, a iniciativa partiu desta instituição	16	57,1%
Na totalidade dos casos, a iniciativa partiu da(s) universidade(s)	1	3,6%
Na maioria dos casos, a iniciativa partiu da(s) universidade(s)	4	14,3%
Não se aplica	3	10,7%
Total	28	100,0%

Para além das parcerias, procurou-se também saber acerca da integração em programas e/ou redes de investigação nacionais e internacionais. Das unidades orgânicas que desenvolveram actividades de investigação, dois terços identificam programas e/ou redes de investigação nos quais as suas actividades de investigação estavam integradas. Dessas, a maioria aponta como principais promotores de investigação os programas comunitários (tais como o VII Programa-Quadro), as redes de investigação nacionais e os programas de investigação promovidos pela Administração Central. Seguem-se, depois, outros programas de investigação internacionais, os promovidos pela Administração Local e as redes internacionais de investigação. Pode-se daí perceber um considerável grau de iniciativa e participação em actividades de i&d tanto nacionais como além-fronteiras. Perante estes dados, é possível questionar o âmbito estritamente local e regional ao qual tantas vezes se associam as iniciativas do ensino politécnico.

Tabela 17 - Programas e/ou redes de i&d que as unidades de ensino politécnico integraram

	Sim	Não	% de afirmações	% face ao total
Promovidos pela Adm. Central	14	12	53,8%	18,7%
Promovidos pela Adm. Local	9	17	34,6%	12,0%
Redes nacionais de investigação	14	12	53,8%	18,7%
Programas Comunitários	16	10	61,5%	21,3%
Outros programas de investigação internacionais	10	16	38,5%	13,3%
Redes internacionais de investigação	7	19	26,9%	9,3%
Outros	5	21	19,2%	6,7%
Total	75			100,0%

A fonte de financiamento é outro indicador a considerar nas actividades de investigação em que as unidades de ensino politécnico se envolveram. As respostas apontam para fundos estruturais (AGRO, PRIME, PRODEP, POCI, POSC e outros fundos geridos pela FCT) como fonte predominante de financiamento. Também a partir do Orçamento de Estado e de programas da União Europeia são retiradas contrapartidas que sustentam financeiramente as actividades de investigação e, embora envolvendo um número ligeiramente inferior de unidades orgânicas, os programas QUADRO de investigação e desenvolvimento e receitas próprias das unidades orgânicas.

Tabela 18 - Fontes de financiamento de actividades de i&d das unidades de ensino politécnico

	Sim	Não	% de afirmações	% face ao total
Orçamento de Estado	18	12	60,0%	18,8%
Fundos estruturais	20	10	66,7%	20,8%
Outros fundos do Estado	3	27	10,0%	3,1%
Fundos das IPSFL*	7	23	23,3%	7,3%
Fundos das Empresas	7	23	23,3%	7,3%
Programas QUADRO	9	21	30,0%	9,4%
Outros programas da UE	13	17	43,3%	13,5%
Organizações internacionais	4	26	13,3%	4,2%
Empresas estrangeiras	3	27	10,0%	3,1%
Outros fundos estrangeiros	1	29	3,3%	1,0%
Mecenato Científico	3	27	10,0%	3,1%
Receitas próprias	8	22	26,7%	8,3%
Total	96			100,0%

* IPSFL – Instituições Privadas sem Fins Lucrativos

Sobre as actividades de investigação e desenvolvimento de unidades de ensino politécnico não há ainda muita informação trabalhada. Nesse sentido, os dados referentes ao Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional poderão constituir-se como ponto de referência para a análise dos dados.

O IPCTN é um inquérito institucional de preenchimento obrigatório, lançado pelo MCTES a empresas que desenvolvam actividade de investigação, a organismos do Estado (incluindo laboratórios e unidades hospitalares), bem como a instituições de ensino superior e a instituições privadas sem fins lucrativos. Na dificuldade em encontrar especificidades e detalhes informativos para as instituições de ensino superior politécnico, a comparação será feita para o geral ou para as instituições de ensino superior (quando houver dados sobre esse subgrupo), tomando esses dados como tendência central de resposta e, portanto, dados de referência. Ressalva-se, no entanto, o facto de 2 anos, em matéria de investigação e pelas alterações que ocorreram nas actividades científicas das instituições de ensino politécnico, poderem corresponder a valores bastante díspares.

Para o ano de 2007, no sector Ensino Superior, as despesas destinadas às actividades de i&d correspondiam, em termos proporcionais, a 44% para a investigação aplicada e a 43% para a investigação fundamental, sendo que as verbas destinadas ao desenvolvimento experimental não ultrapassaram os 13% dos recursos financeiros utilizados. Pelos pesos percentuais indicados pelas unidades orgânicas de ensino politécnico no questionário, percebe-se uma tendência diferente: o desenvolvimento experimental assume um lugar de relevância em termos de despesa, cabendo desta feita uma fatia menor à investigação fundamental. Pelas diferenças encontradas nestes dois questionários arriscar-se-ia reafirmar um desenho diferente da investigação daquele que ou era feito anteriormente ou é feito pelas instituições universitárias. A investigação de índole politécnica, pelas tendências anteriormente traçadas, parece pautar-se pela diferença – na afirmação, na especificidade e na iniciativa.

Ressalva, dos dados recolhidos, uma enorme diversidade de definições e concretizações sobre o que é a actividade de investigação (conforme se fazia menção no ponto III.3.) por parte das unidades de ensino politécnico, decorrente também da

falta de precisão legislativa e de condições de aplicabilidade (financiamento, recursos, etc.). A margem de manobra dada às instituições nacionais de ensino politécnico, quando noutros cenários a nível europeu (Weert & Soo, 2009) o que se verifica é a investigação das "universidades de ciências aplicadas" como uma actividade distintiva, faz com que devam ser elas próprias a auto-definir a sua missão face à investigação, o que dará, assim, maior azo à diversidade. Muito estará também por ser feito por aqueles que interpretam as directrizes supra-nacionais e constroem os quadros normativos a elas associados. Parte igualmente da desconstrução da ideia que parece imperar no caso português de que os institutos politécnicos não se constituem como parceiros fortes.

Sobre o financiamento das actividades de investigação, Weert e Soo (2009) destacam, no caso português, a implementação do programa-quadro QREN com o objectivo de aumentar a competitividade e desenvolver o conhecimento, a ciência e a tecnologia, através do recurso a fundos estruturais e de coesão europeus. O PRODEP foi usado exclusivamente para o ensino politécnico para acreditação do corpo docente, sendo igualmente visto, directa ou indirectamente, como forma de financiamento de investigação das unidades de ensino politécnico (apesar de a investigação aqui exclusivamente estar associada à acreditação docente). Contudo, estas acabaram por ser formas de diferenciação maior da investigação praticada por universidades e politécnicos, na medida em que os segundos conduziram-na para o processo de acreditação docente e ficaram limitados na candidatura e aposta a fundos de investigação não associados à acreditação (até por disporem de menos recursos humanos credenciados para tais candidaturas).

IV.2.5. Actividades de divulgação

Cada vez mais a ligação com o exterior torna-se importante para a sustentabilidade, vivência e afirmação das instituições. Nesse sentido, pareceu

pertinente auscultá-las acerca das suas estratégias de divulgação. Resumem-se as principais tendências na tabela seguinte:

Tabela 19 - Actividades de divulgação

	Sim	Não	% de afirmações
Tem política de divulgação definida	40	4	90,9%
Tem uma revista	21	25	45,7%
Tem edição própria	24	17	58,5%
Tem um sítio/site na internet	47	0	100,0%
Faz promoção de actividades científicas	47	0	100,0%
Existe um Gabinete de Imagem	33	12	73,3%
Existe uma Associação de Antigos Alunos	22	21	51,2%
Existe um Observatório de Emprego	28	16	63,6%

É inegável hoje em dia a importância da internet, e em concreto da existência de uma página da unidade orgânica, como forma de divulgação do ensino, das actividades, das iniciativas, dos contactos, entre tanta outra informação. Não será portanto de estranhar que a totalidade das unidades respondentes afirme ter um sítio/site seu, onde promovem a instituição, página essa que, na maioria dos casos, se encontra organizada por áreas e que está actualizada. Essa actualização é diária para uma maioria de unidades orgânicas, semanal para uma percentagem mais reduzida e realizada «sempre que se justifique» para outras unidades orgânicas.

A promoção de actividades científicas é também um motor fundamental para a divulgação da unidade orgânica: o site é usado nesse sentido pela totalidade das unidades orgânicas, assim como o é para mais de 80% os cartazes promocionais, as acções junto de escolas e outras organizações, o envio de informação através de uma "mailing list" e o recurso aos meios de comunicação social. É feita ainda a referência a congressos, jornadas, concertos, exposições e feiras como formas de promoção.

Partindo destes números, coincide então a existência de uma política/estratégia de divulgação definida, assim declarado por mais de 90% das unidades orgânicas. Mais ainda: em 70% das unidades verifica-se a existência de um Gabinete de Imagem.

A definição de modos de acção parece ser fundamental, e tal é assumido pelas unidades como estratégia de posicionamento no panorama do ensino superior, não

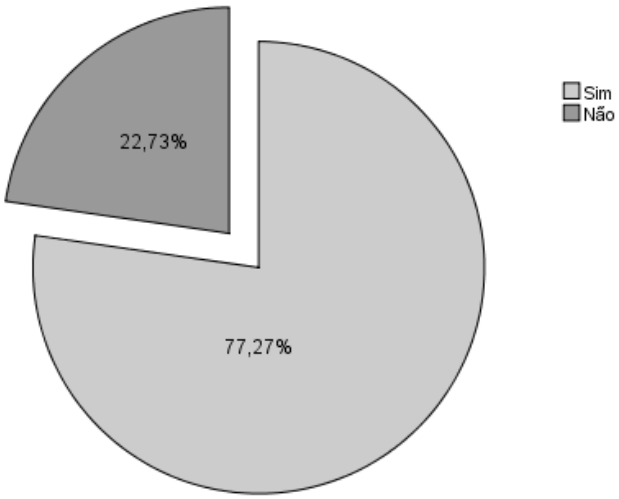
apenas em matéria de formação de base, mas também em formação pós-graduada, em actividades informativas, em actividades científicas e de intercâmbio, e na transmissão de conhecimentos. A revista científica, para quase metade das unidades orgânicas e com uma periodicidade modal de lançamento a cada semestre, e a edição própria, para mais de metade, constituem-se como outras formas de divulgação.

A ligação com os diplomados que frequentaram a unidade orgânica é também assumida por mais de metade das unidades e estabelece-se a dois níveis: um primeiro, na análise do mercado de trabalho e no registo das situações de emprego dos seus graduados, na sequência daquelas que são as directrizes internacionais para aferir situações de empregabilidade e pertinência dos cursos oferecidos; e um segundo, na definição de uma lógica corporativa da unidade orgânica, que reúna virtual ou presencialmente os ex-alunos e que permita também transmitir-lhes um sentimento de pertença que se poderá estender e repetir com o reingresso na unidade para a participação em actividades ou eventos científicos e a frequência de ensino pós-graduado.

IV.2.6. Participação em redes/consórcios

Em subcapítulos antecedentes já se testou a ligação das unidades orgânicas de ensino politécnico a outras unidades em matéria de investigação e de ensino. No entanto, para concretizar melhor este bloco, e por se considerar também este um dos seus novos campos de acção, colocou-se às unidades orgânicas directamente a questão sobre a sua inserção numa rede/consórcio com outra(s) unidade(s) orgânica(s). Perante os resultados, observa-se que quase 80% das unidades orgânicas de ensino politécnico afirma estar formalmente envolvida com outras unidades orgânicas através do estabelecimento de protocolos.

Gráfico 36 - Inserção/pertença a redes/consórcios



Discriminando os tipos de unidades orgânicas com as quais estabeleceram consórcios, observa-se alguma paridade uma vez que predominam as pontes com outras unidades de ensino politécnico. Fora da esfera do subsistema surgem três outras esferas: uma que aponta para um alargamento dos contactos ainda que não direccionados ao centro, concretizados através de consórcios com unidades de ensino universitário mais periféricas, se se considerar as de Lisboa, Porto e Coimbra, pela sua história e peso institucional como centrais (mobilizando os conceitos de *central* e *periférico* de Boaventura de Sousa Santos, 1999); outra esfera, mais localizada no espaço geográfico das unidades, através de redes entre Escolas do mesmo Instituto; e outra, além fronteiras, na ligação a universidades estrangeiras. Cerca de um terço das unidades orgânicas aponta ainda a existência de elos de ligação com empresas, municípios, unidades de investigação e unidades de ensino universitário de Lisboa.

Tabela 20 - Tipos de unidades orgânicas em redes/consórcios

	Sim	Não	% de afirmações
Outras Escolas do mesmo Instituto	15	19	44,1%
Outras unidades de ensino politécnico	26	8	76,5%
Faculdades/Universidades de Lisboa	12	22	35,3%
Faculdades/Universidade do Porto	5	29	14,7%
Faculdades/Universidade de Coimbra	5	29	14,7%
Faculdades/Universidades de outros distritos	19	15	55,9%
Universidades estrangeiras	20	14	58,8%
Empresas	12	22	35,3%
Municípios	11	23	32,4%
Unidades de i&d	12	22	35,3%
De outro tipo	3	30	91,1%

Variando entre um valor mínimo de 1 e um máximo de 237 ligações diferentes, a média de unidades com as quais cada uma estabelece protocolos ou parcerias de colaboração é de 33, e a mediana é de 9 unidades, valor mais real atendendo ao caso extremo das três indicações acima das 100 unidades orgânicas quando o grosso se situa no intervalo 1-30. Os objectivos declarados da formalização dessas parcerias tendem a ser, sobretudo, orientados para a concretização do ensino pós-graduado (em mais de 80% dos casos), seguindo-se o desenvolvimento de projectos de investigação e a realização de programas de intercâmbio de estudantes, conforme se pode observar no quadro seguinte.

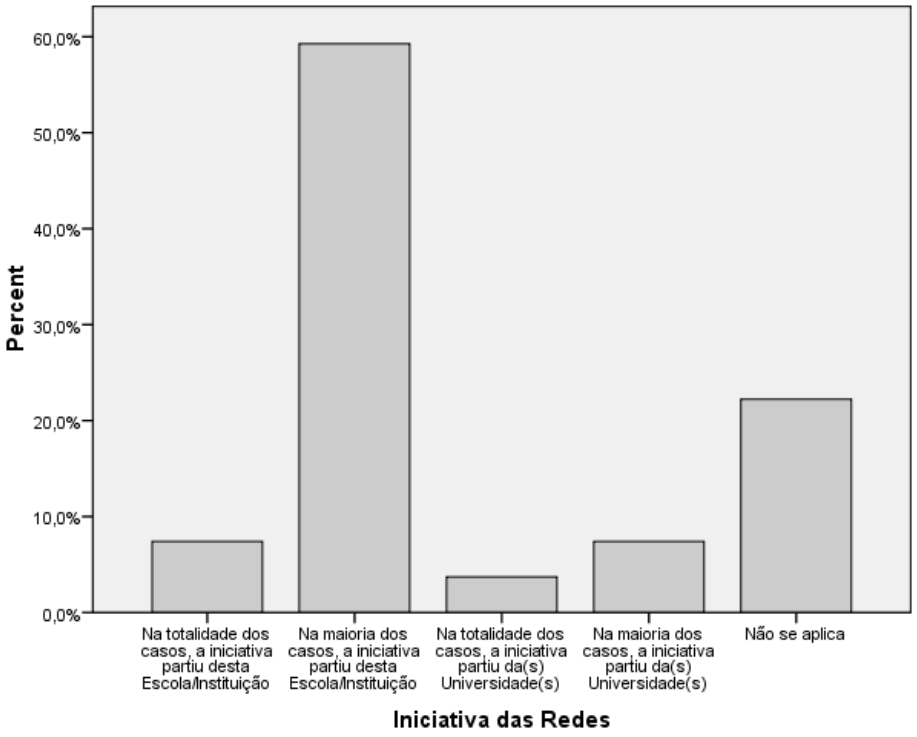
Tabela 21 - Objectivos das parcerias

	Sim	Não	% de afirmações
Para investigação	22	10	68,8%
Para ensino graduado	15	17	46,9%
Para ensino pós-graduado	26	6	81,2%
Para programas Erasmus e similares	21	11	65,6%
Para estágios	18	14	56,2%
Para outros fins	4	27	12,9%

Quanto à origem do estabelecimento da parceria, sobretudo quando a mesma é feita com estabelecimentos de ensino universitário, a maioria das unidades orgânicas de ensino politécnico constituiu-se como a primeira proponente (59%). Juntam-se a estas 7% que afirma que, na totalidade dos casos, a iniciativa partiu da unidade

orgânica inquirida, outros 7% cuja inserção em rede resultou de um convite feito por unidades de natureza universitária, e 22% de casos que não estabeleceram protocolos com universidades.

Gráfico 37 - Origem da iniciativa de estabelecimento de redes/consórcios com Universidades



IV.2.7. O sentido de missão das unidades de ensino politécnico

Foi dedicado um derradeiro ponto do questionário para levar as unidades orgânicas de ensino politécnico a tecerem considerações gerais sobre os objectivos a que se propõem e as actividades desenvolvidas, quer em termos passados, quer no que se refere aos projectos a curto e médio prazo. Nesse sentido, sem ser designado explicitamente no instrumento de recolha, procurou-se aferir o "sentido de missão" das unidades orgânicas.

Esta questão torna-se tanto mais pertinente se atendermos ao facto de a missão do ensino politécnico, para além de não ter sido sempre clara nos textos normativos e nas directrizes ministeriais ao longo das últimas três décadas, não tem

sido totalmente clarificada no seio das próprias unidades de ensino politécnico. Amaral (citado por Amaral e Magalhães, 2005) afirma que muitos politécnicos terão reclamado providenciadores de serviços locais, adequando a oferta formativa às realidades locais. Contudo, este argumento terá sido meramente retórico, na medida em que ofereciam formações adequadas a uma matriz de áreas disciplinares e tecnológicas de conhecimento que eram idênticas a formações de base de universidades novas ou de escolas de engenharia e de gestão e ciências económicas das universidades mais tradicionais.

Numa primeira abordagem, foi pedido às unidades orgânicas que auto--avaliassem o grau de concretização de vários objectivos enunciados, a saber: oferta de formação graduada (1º ciclo); oferta de formação pós-graduada (2º ciclo); apoio à docência e à investigação académica dos docentes; apoio à investigação científica; aprofundar conhecimentos nas áreas de actuação; intercâmbio dentro da comunidade; promover a interdisciplinaridade; promover encontros científicos (colóquios, seminários, etc.); formação não graduada (cursos de formação, etc.); edição/divulgação; prestação de serviços à comunidade; desenvolvimento experimental; e promover a ligação com o ensino secundário.

Resulta que, destacadamente, o objectivo com melhor índice de concretização é o que se refere à oferta de formação graduada ao nível do 1º ciclo de estudos superiores, onde mais de 80% afirma que este objectivo se encontra muito concretizado. Com um grau de concretização aceitável – sem apontar para o eixo negativo da escala de 4 posições – a promoção de encontros científicos, o intercâmbio dentro da comunidade e o aprofundar de conhecimentos nas áreas de actuação, com mais de três quartos de opiniões positivas. Ainda com uma maioria de opiniões que variam entre um grau máximo de concretização e um grau aceitável encontram-se a oferta de formação pós-graduada, o apoio à docência e à investigação académica dos docentes.

Apesar de concretizados para a maioria das declarações, a requerer alguma atenção encontram-se a edição/divulgação, a prestação de serviços à comunidade, a promoção de interdisciplinaridade e a ligação com o ensino secundário. No caso concreto da edição/divulgação, cruzando a informação com o bloco temático sobre

este tipo de actividade em concreto apercebe-se que o grau de concretização está directamente relacionado com a existência ou não desses dispositivos científicos na unidade orgânica, sendo a menor concretização mais frequentemente sinónimo de inexistência de edição e divulgação e não de uma menos eficiente prática editorial.

Os objectivos que carecem de maior concretização são, por ordem, o desenvolvimento experimental e o apoio à investigação científica. Esta questão surge tanto mais nítida quanto mais viável e aceitável é a sua efectivação actualmente, com a abertura dessa vertente às unidades orgânicas de ensino politécnico. Interessante é observar que esta tendência de resposta que aponta para a necessidade de concretização de investigação científica tanto é manifestada por unidades orgânicas que se caracterizam como activas no que toca à investigação como por aquelas que afirmam não ter desenvolvido este tipo de actividades científicas. Nesse sentido, a margem de manobra das unidades de ensino politécnico em termos de actividades de investigação está ainda, no seu entender, por potenciar.

Pode-se ainda referir que, dos objectivos enunciados, apenas uma resposta apontou no sentido de que a oferta de formação pós-graduada não se constituía como propósito de orientação de actuação, outra no que se refere à promoção de ligação com o ensino secundário, e quatro no que diz respeito ao desenvolvimento experimental, o que faz com que a esmagadora maioria das unidades orgânicas sintam todos estes como objectivos a concretizar ou a continuar a concretizar.

Tabela 22 - Grau de concretização dos diferentes objectivos das unidades orgânicas

	Muito concretizado	Concretizado	Pouco concretizado	Nada concretizado	Total
Oferta de formação graduada (1º ciclo)	84,4%	13,3%	2,2%	0,0%	100,0%
Promover encontros científicos (Colóquios, Seminários, etc.)	20,0%	64,4%	15,6%	0,0%	100,0%
Intercâmbio dentro da comunidade	17,8%	62,2%	20,0%	0,0%	100,0%
Aprofundar conhecimentos nas áreas de actuação	9,1%	70,5%	20,5%	0,0%	100,0%
Oferta de formação pós-graduada (2º ciclo)	27,3%	45,5%	22,7%	4,5%	100,0%
Formação não graduada (cursos de formação, etc.)	25,0%	47,7%	22,7%	4,5%	100,0%
Apoio à docência e à investigação académica dos docentes	20,0%	48,9%	26,7%	4,4%	100,0%
Promover a ligação com o Ensino Secundário	16,3%	51,2%	32,6%	0,0%	100,0%
Promover a interdisciplinaridade	13,3%	51,1%	35,6%	0,0%	100,0%
Prestação de Serviços à Comunidade	15,9%	45,5%	38,6%	0,0%	100,0%
Edição / Divulgação	14,0%	44,2%	37,2%	4,7%	100,0%
Apoio à investigação científica	7,1%	33,3%	54,8%	4,8%	100,0%
Desenvolvimento experimental	5,4%	32,4%	45,9%	16,2%	100,0%

As práticas institucionais desenvolvidas nos últimos dois anos poderão servir como indicador sobre as dinâmicas das unidades orgânicas. O seu sentido de missão passará, portanto, não apenas pela enunciação e hierarquização de objectivos que se propôs às unidades orgânicas, mas também pela indicação da quantidade de iniciativas desenvolvidas.

A actividade mais promovida no somatório dos últimos dois anos foi a realização de congressos, conferências e colóquios, concretizando-se a uma média de frequência de 1 por mês por unidade orgânica, variando entre um mínimo de 1 e um máximo de 106 para os 24 meses em análise. Seguem-se a estes, tanto em abrangência (quantidade de unidades orgânicas que promoveram a actividade) como em frequência (quantidade de actividades), a realização de cursos livres/seminários e de acções de formação.

Envolvendo um número um pouco menor de unidades orgânicas mas apresentando um valor inusual (tanto em termos de tendência central – 276 de média

– como em referência singular feita por uma unidade orgânica – 4000[69]) destaca-se a prestação de serviços à comunidade.

Nos últimos dois anos, a maioria das unidades orgânicas assistiu à conclusão da formação académica de boa parte do seu corpo docente: em média, 7 docentes adquiriram o grau de mestre e 5 o grau de doutor, para um total de 137 mestres (com um máximo de 58 numa unidade orgânica) e de 97 doutores (com um máximo de 16 numa unidade orgânica). Tais números revelam a investida actual em matéria de formação académica, indicador de qualificação do corpo docente politécnico, decorrente tanto do projecto pessoal, como do imperativo normativo face à carreira docente, neste subsistema de ensino superior.

De destacar, por fim, as concretizações em matéria de edição: em média, em dois anos, editaram-se 4 números de revista e 16 outras publicações nas unidades orgânicas que apresentam uma linha de edição organizada e institucionalizada. Acrescente-se ainda a indicação de outras actividades, sobretudo por parte de unidades orgânicas que sentem servir outros propósitos que não apenas os enunciados: nesse sentido, surge a indicação à integração de estágios de 1º e 2º ciclo, e à realização de actividades culturais, mais no âmbito da área científica em que uma unidade em concreto se insere.

Apenas no caso da edição da revista, como de resto já se tinha observado no ponto referente à edição, não se observa uma maioria de unidades orgânicas a referenciá-la como actividade desenvolvida, o que ainda assim faz da maioria das unidades de ensino politécnico efectivos agentes promotores de actividades científicas e não meros agentes de formação escolar.

[69] Procurou-se confirmar este valor e o conceito de "prestação de serviços" para esta unidade respondente. Porém, não se obteve qualquer resposta. Por toda a resposta ao questionário não merecer qualquer indignação, aceitou-se esta resposta como válida, fazendo, no entanto, as devidas ressaltas sobre o desvio deste valor.

Tabela 23 - Quantidade de actividades desenvolvidas pelas unidades orgânicas

	Média	Mínimo	Máximo	Soma	N	Afirmações*
Realização de congressos/conferências/colóquios	25,3	1	106	607	24	40
Realização de cursos livres/seminários	27,0	2	150	567	21	38
Realização de acções de formação	20,7	2	75	455	22	37
Prestação de Serviços à Comunidade	275,6	2	4000	4409	16	34
Mestrados concluídos pelos docentes	6,9	1	58	137	20	32
Doutoramentos concluídos pelos docentes	4,6	1	16	97	21	31
Edição de outras publicações	15,7	1	162	236	16	27
Edição de Revista	3,7	1	8	44	12	19
Outra actividade	129,5	9	250	259	2	2

* Somando ao N as unidades que afirmaram apenas que o tinham feito não indicando a quantidade.

De forma a tomar melhor o pulso às unidades orgânicas sobre o momento actual, inquiriu-se as mesmas no sentido de efectuarem uma comparação sobre a quantidade de um dos tipos de actividades anteriormente descritas, tendo como referência o quinquénio 2000-2005.

Todas as actividades sofreram, para a maioria das unidades orgânicas, um aumento global em quantidade e, portanto, em intensidade de 2000-2005 para o momento actual. As actividades apontadas como mais desenvolvidas pelas unidades orgânicas – acções de formação, congressos/conferências/colóquios, cursos livres/seminários e prestação de serviços à comunidade – são aquelas que mais significativamente cresceram em termos de quantidade, segundo afirmam cerca de três quartos das unidades orgânicas inquiridas. Reforçando o vínculo que as ligam à(s) comunidade(s) em que se inserem e que as envolvem, o objectivo de prestação de serviços é, de todos, o único que não apresenta nenhuma indicação de redução.

Em contrapartida, as actividades que apresentam um valor mais significativo de redução da sua quantidade por unidade orgânica – ainda que a maioria indique um aumento – é a obtenção do grau académico de mestre e/ou doutor: para cerca de um quarto das unidades, o período de referência 2000-2005 apresentou-se com um maior volume de defesas de tese. Estas são, na sua maioria, unidades orgânicas que apresentam no momento actual um número médio superior de docentes com o grau de mestre, com o grau de doutor ou com a formação em doutoramento em curso.

Tal divergência em termos de formação actual e de tendência de quantidades de conclusões de formações de 2º e 3º ciclo parece apontar para dois modos de actuação distintos: um, em que terá havido uma antecipação no investimento da formação académica do corpo docente, e que pode ser decorrente tanto de uma planificação pessoal, como de uma lógica ou cultura institucional em matéria de qualificação académica; um outro, em que se aposta no momento actual na formação académica do corpo docente, e cujo incremento ainda não é visível em termos quantitativos.

Tabela 24 - Comparação da quantidade de actividades desenvolvidas em 2000-2005 pelas unidades orgânicas

	Mais	A mesma quantidade	Menos	Total
Realização de acções de formação	75,6	19,5	4,9	100,0
Realização de congressos/conferências/colóquios	72,1	25,6	2,3	100,0
Realização de cursos livres/seminários	71,1	26,3	2,6	100,0
Prestação de Serviços à Comunidade	65,8	34,2	0,0	100,0
Edição de outras publicações	57,7	30,8	11,5	100,0
Doutoramentos concluídos pelos docentes	57,1	17,1	25,7	100,0
Mestrados concluídos pelos docentes	47,4	21,1	31,6	100,0
Edição de Revista	42,3	34,6	23,1	100,0

Tentando não entrar em especulação, mas percebendo as respostas enquanto indicadores de uma política de acção e, nesse sentido, de uma definição do sentido de missão da unidade orgânica, pediu-se às unidades que posicionassem cada uma das actividades numa escala de importância, que variava entre um valor mínimo de 1 e um máximo de 5, tendo como referência temporal o futuro próximo.

À excepção do objectivo de oferta de formação não graduada, a que correspondem sobretudo a oferta de Cursos de Especialização Tecnológica (CETs), bem como dos objectivos de desenvolvimento experimental e de promoção da ligação com o ensino secundário, quase todos os objectivos se situam entre o nível 3 e o nível 5 no grau de importância para o futuro da unidade orgânica.

Centrando a análise nos objectivos que apresentam um maior grau de importância, pelo valor próximo do máximo e com um desvio-padrão baixo

(apontando para uma clara homogeneidade do sentido de resposta) destaca-se o apoio à docência e à investigação académica dos docentes. Seguem-se objectivos que, em tudo, estão relacionados com o novo campo de actuação das unidades de ensino politécnico, como se tem vindo a constatar: a participação em redes nacionais e internacionais de investigação científica.

Na sequência de ordens de prioridades futuras aparecem o aprofundamento de conhecimentos e a prestação de serviços, seguindo-se abaixo dos 4,5 valores de média a promoção de intercâmbio científico e de interdisciplinaridade, assim como o estabelecimento de protocolos com outras unidades de ensino politécnico e universitário, a fim de concretizar esse intercâmbio. Igualmente deverão ser centradas as atenções no incremento de actividades de investigação, em particular o desenvolvimento experimental, e de divulgação.

Ainda com valores claramente positivos – a rondar o 4 – embora com um desvio-padrão ligeiramente superior (o que aponta para uma menor homogeneidade do sentido de resposta), encontram-se aqueles que se podem tomar como os objectivos mais discutíveis, naquele que deve ser o projecto de missão da unidade de ensino politécnico, e a que já se fez referência acima: primeiro, a ligação com o ensino secundário e, depois, a oferta de formação não graduada. Destes, a formação não graduada é claramente o que apresenta um menor grau de importância para o futuro da unidade orgânica.

Tabela 25 - Grau de importância (1 – mínima e 5 – máxima) dos diferentes objectivos das unidades orgânicas num futuro

	Média	Desvio-padrão
Apoio à docência e à investigação académica dos docentes	4,7	0,50
Participar em redes nacionais de investigação científica	4,7	0,57
Participar em redes internacionais de investigação científica	4,7	0,60
Aprofundar conhecimentos nas áreas de actuação	4,5	0,55
Prestação de Serviços à Comunidade	4,5	0,63
Promover Intercâmbio Científico (Colóquios, Seminários, etc.)	4,3	0,61
Promover a interdisciplinaridade	4,3	0,68
Estabelecer protocolos com outras instituições de ensino politécnico	4,3	0,69
Desenvolvimento experimental	4,3	0,83
Estabelecer protocolos com outras instituições de ensino universitário	4,2	0,74
Edição / Divulgação	4,2	0,79
Promover a ligação com o Ensino Secundário	4,1	0,75
Formação não graduada	3,8	0,84

Ainda na sequência da definição do sentido de missão da unidade de ensino politécnico, de entre um conjunto de doze objectivos (onde intencionalmente não constava o objectivo de formação graduada de primeiro ciclo, por se considerar esta a actividade principal de todas as unidades de ensino inquiridas), foi pedido para serem identificadas as cinco mais relevantes para o ano lectivo em curso, hierarquizando-as.

Centra-se primeiro a análise na identificação dos objectivos mais assinalados no conjunto das respostas, independentemente da ordem que ocupam na hierarquia feita pelas unidades de ensino politécnico, aspecto que será foco de análise num segundo momento. Sendo assim, as actividades mais escolhidas[70], e que, paralelamente com o ensino de primeiro ciclo, retratam o envolvimento das unidades para o ano lectivo em análise, correspondem em larga distância à oferta de formação ao nível do segundo ciclo/mestrados e ao desenvolvimento de projectos de investigação. Estas são duas linhas que já se tinham identificado como sendo os campos prioritários de acção das unidades de ensino politécnico e que as fazem aproximar dos domínios de actuação exclusivos das universidades.

A estes seguem-se a realização de encontros científicos, a prestação de serviços à comunidade e o alargamento do campo de acção a nível internacional, o que faz com que estes sejam, para a maioria das unidades, os cinco objectivos prioritários para além da oferta de formação graduada.

Com uma percentagem de sinalização inferior a 50% surgem, primeiro, o estabelecimento de protocolos com outras unidades de ensino politécnico e a oferta de pós-graduações, e depois a oferta de CETs e outros cursos de formação e a definição de parcerias com universidades. Como último objectivo, surge a edição, quer sob a forma de publicação, quer menos ainda sob a forma de revista.

Grosso modo, esta identificação coaduna-se com a hierarquia pedida: sem margem para dúvida, os mestrados são a grande aposta deste ano lectivo, por parte das unidades de ensino politécnico; cerca de um quarto das unidades definiu como objectivo 1 o desenvolvimento de projectos de investigação, seguindo-se percentagens igualmente representativas na ordenação entre o segundo e o quarto lugar; a

[70] O somatório das percentagens para cada lugar hierárquico permite diferenciar os objectivos em função da quantidade de referências/sinalizações e não referências/não sinalizações efectuadas.

realização de encontros científicos divide-se entre o terceiro e o quarto lugar na ordem de prioridades das unidades; a prestação de serviços à comunidade diferencia-se entre o segundo, terceiro e quinto lugar, e a ela segue-se a construção de parceiras e sua inserção em redes com unidades internacionais.

De registar, ainda, para um conjunto específico de unidades, a parceria com outras unidades de ensino politécnico entre o objectivo 2 e o 3, a oferta de pós-graduações como objectivo 4 e de CETs como objectivo 3 ou 4, e a edição como objectivo 2 e quase em nenhum outro lugar da hierarquia.

Tabela 26 - Hierarquização dos diferentes objectivos das unidades orgânicas

	1º	2º	3º	4º	5º	NA*
Oferta de Formação pós-graduada – mestrados	43,6	7,7	2,6	2,6	28,2	15,4
Desenvolvimento de projectos de investigação	25,6	12,8	17,9	15,4	2,6	25,6
Realização de encontros científicos (colóquios, congressos)	7,7	7,7	17,9	17,9	5,1	43,6
Prestação de serviços à comunidade	7,7	10,3	12,8	7,7	10,3	51,3
Redes/protocolos com outras instituições internacionais	5,1	10,3	2,6	15,4	15,4	51,3
Redes/protocolos com outras instituições politécnicas nacionais	2,6	12,8	12,8	0,0	10,4	61,5
Oferta de Formação pós-graduada – pós-graduações	2,6	7,7	7,7	15,4	5,1	61,5
Oferta de formação pré-graduada (CETs)	0,0	5,1	12,8	10,3	2,6	69,2
Redes/protocolos com outras instituições universitárias nacionais	2,6	5,1	7,7	7,7	5,1	71,8
Oferta de Formação não graduada (cursos de formação, etc.)	0,0	7,7	2,6	10,3	7,7	71,8
Edição – publicações	2,6	12,8	2,6	0,0	5,1	76,9
Edição – revista	0,0	0,0	0,0	0,0	2,6	97,4

* NA – objectivo não assinalado como um dos cinco mais importantes

Uma vez que o Processo de Bolonha se constituiu como um marco importante na análise do ensino superior, tanto nacional como internacionalmente, e ainda tendo em conta a diferenciação por subsistema, indagou-se as unidades de ensino sobre de que forma o momento actual era similar ou diferente do vivido então, para um conjunto de indicadores. De uma forma sumária, as unidades avaliaram se cada indicador teria aumentado, mantido ou diminuído face às actividades desenvolvidas antes de Bolonha.

Sem associar a mudança imediatamente ao Processo de Bolonha, o que é certo é que esse marco temporal permitiu perceber que em quatro dos nove indicadores houve um aumento para uma clara maioria de unidades de ensino politécnico: refere-

-se, em concreto, a oferta de cursos pós-graduados (aqui indiferenciando pós--graduações e mestrados e entendendo-os apenas enquanto prolongamento da formação superior de base), o estabelecimento de parcerias além-fronteiras, a investigação e a procura de ensino por parte do público. Concretizando em números, a referência corresponde a aumentos de ensino pós-graduado em 86% das unidades de ensino politécnico, a alargamento das parcerias com entidades estrangeiras em 71% dos casos e a incremento das actividades de investigação em 58% das unidades. Relativamente ao aumento da procura de ensino em cada unidade, se ela ocorreu em 49% dos casos, 36% apontam no sentido da manutenção e 16% das unidades referem antes uma retracção.

Mantendo-se para uma maioria, mas destacando-se enquanto aumento para um número significativo de unidades, que ronda os 30-40%, surgem as parcerias a nível nacional, quer com outros politécnicos ou com universidades, assim como o número de vagas e de cursos oferecidos e a ligação com o ensino secundário.

Tabela 27 - Comparação dos diferentes objectivos das unidades orgânicas entre o momento actual e o momento antes do Processo de Bolonha

	Aumentou	Manteve	Diminuiu	Total
Oferta de cursos pós-graduados	86,0	9,3	4,7	100,0
Parcerias com outras instituições estrangeiras	71,4	26,2	2,4	100,0
Investigação	57,8	40,0	2,2	100,0
Procura do ensino desta instituição	48,9	35,6	15,6	100,0
Parcerias com outras instituições politécnicas	45,7	54,3	0,0	100,0
Parcerias com outras instituições universitárias	40,5	59,5	0,0	100,0
Número de vagas oferecidas por esta instituição	35,6	62,2	2,2	100,0
Ligação com o ensino secundário	34,8	65,2	0,0	100,0
Número de cursos de 1º ciclo	30,4	63,0	6,5	100,0

Face ao exposto, é possível afirmar que se está perante o que se pode designar como a "nova era politécnica". Há claramente uma nova lógica de acção das unidades de ensino politécnico que, uma vez consolidada a vertente de ensino, se projectam no tempo actual ou no futuro, face a um passado por eles identificado e caracterizado, quer em termos quantitativos quer em posicionamentos de vários indicadores, como sendo substancialmente diferente.

Essa nova postura paradigmática concretiza-se essencialmente em três campos de acção: formação pós-graduada, investigação e internacionalização. São inquestionáveis as mudanças identificadas pelas unidades de ensino politécnico, e parece interessante discutir esses diferentes momentos, através da identificação de um ano marco para as unidades de ensino, bem como a adjectivação de momentos propostos.

IV.3. Perfis de unidades de ensino politécnico

Um dos aspectos que mais se tem salientado, na observação das unidades de ensino politécnico, prende-se com as diversidades que foram sendo encontradas nos vários indicadores em análise. Essas diferenças, que são bastante marcadas em muitos casos, contrariam uma certa tendência para ver o ensino politécnico de forma homogénea, sem considerar a diversidade institucional, estrutural, programática, histórica ou legal existente.

Na análise que faz do novo Espaço Europeu de Ensino Superior, Birnbaum (referido por Amaral, 2006: 20-21) constrói vários perfis de instituições entre as quais se encontram as colegiais, as burocráticas, as políticas e as anárquicas, terminando depois naquela que considera a ideal: a cibernética. Às instituições colegiais corresponderão aquelas onde há uma partilha de valores e de poderes numa comunidade paritária; nas instituições burocráticas observa-se antes uma racionalização da estrutura e da tomada de decisão; as instituições políticas são marcadas pela competição que realizam pelo poder e pelos recursos; as instituições anárquicas serão as que procuram sentido numa comunidade de actores autónomos. As instituições cibernéticas, ao integrarem os diferentes modelos, providenciam directrizes através de auto-regulação, e efectiva administração e liderança. Nesta linha de pensamento, são o tipo de controlo, a abertura ou fechamento do sistema, e o estabelecimento de parcerias fortes ou fracas que diferenciam as instituições e as enquadram nos diferentes perfis.

Bathmaker e colegas chegam igualmente a quatro modelos diferentes de instituições, na conjugação de quatro conceitos de limite distintos (o de competência, o de poder, o de identidade e o de eficiência). Resumidamente, eles são: o modelo A, uma instituição de ensino superior como um grande provedor de ensino adicional e superior através de fusão; um modelo B, um *college* especializado transferindo-se do sector da educação adicional para o sector do ensino superior; um modelo C, um *college* de educação adicional que suporta uma pequena quantidade de ensino superior e mantém um foco predominante na educação adicional; e um modelo D, um estabelecimento de ensino adicional que oferece uma quantidade substancial de ensino superior e que separa a sua organização de educação adicional e superior (2007: 9).

Tanto a proposta de Birnbaum como a de Bathmaker *et al* servem como referência; no entanto centra-se antes a leitura nas lógicas de acção e representação e não na forma como as unidades de ensino se encontram organizadas e estruturadas. Para isso, construiu-se um modelo que sintetize os vários tipos de instituições de ensino superior, a partir das suas acções e representações, e acredita-se que a conclusão a que se chegará será coincidente e complementar à de Birnbaum: ambas apontarão no sentido da diversidade.

Atendendo aos parâmetros convenientes de obedecer para a realização de uma análise multivariada, é possível dizer que esta *amostra reduzida* (Hill & Hill, 2009) que foi conseguida, ao ter uma dimensão de 46 casos, inviabilizaria esse tipo de análise; mas o tamanho da amostra depende dos objectivos do investigador, e a dimensão da amostra mínima varia em função da técnica de análise pretendida. Em alguns casos, como é o do recurso ao coeficiente de correlação paramétrica, o mínimo aceitável é de 40 casos. Utilizar a regressão múltipla seria estatisticamente viável, já que requer um tamanho mínimo de 30; mas este vai aumentando, à medida que o número de variáveis independentes vai sendo superior. No uso de uma análise factorial, o tamanho mínimo da amostra nunca deveria ser inferior a 50, valor que, infelizmente, não se conseguiu assegurar nos dados que foram recolhidos. Neste caso, ambiciona-se mais do que, estatisticamente, a amostra consegue assegurar.

Há a consciência de que quanto maior pudesse ser a amostra, maior representatividade se asseguraria, logo mais certezas se teriam das conclusões a que se chegasse, no sentido de as poder extrapolar com maior grau de confiança para a população total. No entanto, seguindo a linha de pensamento que aponta para uma diversidade atraente em termos de investigação, assume-se correr esse risco e lança--se uma análise multivariada sobre as variáveis mais significativas e que permitirão construir, em última instância, perfis de unidades orgânicas de ensino politécnico. Pelo momento em que ocorre e pela limitação em termos de taxa de resposta, entender-se--á como tipologia a ser consolidada em investigações futuras que queiram arriscar uma comparação com a pesquisa que aqui se concretiza.

Do conjunto de 47 unidades respondentes, eliminou-se da análise multivariada aquelas que se apresentam como sendo instituições-mãe. Como razões para essa opção metodológica surge o facto de algumas estarem representadas por unidades orgânicas a seu cargo que colaboraram igualmente neste estudo. Além disso, indicadores que apontem para quantidades (número de docentes, de projectos de investigação, entre outros) poderão corresponder a somatórios dos resultados das diferentes unidades orgânicas que integram a instituição-mãe, e enviesariam os resultados.

A definição de eixos de interpretação e a classificação das unidades em função da sua similitude e da diferença face a outras, e que permite construir uma tipologia das unidades de ensino politécnico, foi realizada com base numa análise multivariada recorrendo ao programa SPADN – Système Portable pour l'Analyse des Données. Para esta análise, que permite mobilizar diversas variáveis nominais e ordinais procurando associações e disjunções entre as diferentes categorias/modalidades em jogo, seleccionou-se um conjunto de variáveis que servem de indicadores tanto das acções como das intenções das unidades de ensino.

Nesse sentido, seleccionaram-se as variáveis que dizem respeito à oferta formativa pré- e pós-graduada, à realização de actividades extra-ensino como sejam a investigação e o estabelecimento de redes ou protocolos entre instituições, e ainda a identificação da hierarquia face a objectivos definidos no âmbito das instituições de ensino superior.

Detalhadamente, estas foram as variáveis activas e ilustrativas do jogo factorial aqui proposto:

- Variáveis activas, que traçam os vectores factoriais:
    - Pós-graduações em 2009/2010
    - Mestrados em 2009/2010
    - CETs em 2009/2010
    - Investigação fundamental
    - Investigação aplicada
    - Investigação experimental
    - Inserido numa rede/consórcio
    - Objectivo: oferta de Formação pós-graduada – 2º ciclo
    - Objectivo: apoio à docência e à investigação académica dos docentes
    - Objectivo: apoio à investigação científica
    - Objectivo: aprofundar conhecimentos nas áreas de actuação
    - Objectivo: intercâmbio dentro da comunidade
    - Objectivo: promover a interdisciplinaridade
    - Objectivo: promover encontros científicos (colóquios, seminários, etc.)
    - Objectivo: formação não graduada (cursos de formação)
    - Objectivo: edição/divulgação
    - Objectivo: prestação de serviços à comunidade
    - Objectivo: desenvolvimento experimental
    - Objectivo: promover a ligação com o ensino secundário
- Variáveis ilustrativas, que complementam a compreensão das variáveis activas:
    - Área científica de oferta formativa de 1º ciclo
    - Redes em que participa
    - Objectivo das parcerias
    - Quantidade de projectos de investigação
    - Percentagem de docentes com doutoramento
    - Oferta formativa pré-, pós- e não graduada
    - Edição
    - Prestação de serviços à comunidade
    - Distrito, tipo de estabelecimento e sector

Dos resultados que se apuraram surgem lógicas de actuação distintas, que se localizam de forma diferente num primeiro plano factorial que, cruzando o vector 1 com o vector 2, explica cerca de 24% do total da informação contida nesta análise (14% da informação está representada no primeiro vector, e 10% no segundo).

No primeiro vector de informação, a oposição traçada baseia-se em lógicas distintas de definição sobre a missão das unidades de ensino superior politécnico. Nesse sentido, num dos pólos do vector reúnem-se objectivos indicados como mais cumpridos: o intercâmbio dentro da comunidade e o apoio à investigação científica, conjuntamente com a promoção da interdisciplinaridade e a prestação de serviços à comunidade. Suportam-se ainda nesta lógica a construção de um dispositivo forte de apoio à docência e à investigação dos docentes. O que caracteriza esta lógica, nas variáveis ilustrativas, é a existência de um número elevado de docentes a tempo integral embora com percentagem reduzida de doutorados, bem como a realização de projectos de investigação em número significativo e o estabelecimento de redes com empresas, indicador de dinâmica e de abertura. As áreas científicas de *Educação Física, Desporto e Artes do Espectáculo*, e de *Ciências da Educação e Formação de Professores* são as que acabam por estar aqui mais associadas, de acordo com os resultados multivariados obtidos.

Do lado oposto deste primeiro vector surge uma ausência total de realização de projectos de investigação, qualquer que seja o seu tipo (fundamental, experimental ou aplicada), acompanhada por uma oferta de formação de 2º ciclo. Esta parece ser uma lógica mais canalizada para a formação. São declaradamente indicados como objectivos pouco concretizados a prestação de serviços à comunidade, a promoção de interdisciplinaridade e a oferta de cursos de formação não graduada, o que releva algum fechamento da unidade sobre si e uma visão algo estreita do que é o ensino politécnico. Dentro desta lógica de fechamento, encontra-se uma ausência de participação em redes e protocolos com qualquer tipo de instituições (empresas, municípios ou outras escolas). Associam-se a este modo de estar no ensino superior unidades de ensino caracterizadas por um número pequeno de docentes, ainda que com um peso significativo de doutorados.

Numa segunda aproximação à informação, que resulta no segundo vector, veja-se de forma um pouco mais aprofundada a lógica que associa ao ensino superior uma postura que vai para além das actividades de ensino e formação: de um lado verifica-se uma ausência de actividades de investigação fundamental, centrando-se a investigação na vertente aplicada e no desenvolvimento experimental, cujos

resultados (e são esses alguns dos objectivos parcialmente concretizados) são expostos em modo de edição/divulgação ou através da promoção de encontros científicos. A investigação poderá estar ainda em fase de arranque, dado o número reduzido de projectos que as unidades de ensino que se inserem nesta lógica apresentam. Um objectivo menos concretizado é o do aprofundamento dos conhecimentos na área de actuação. Como informação de caracterização geográfica, encontra-se em associação as unidades do distrito do Porto.

No pólo oposto deste segundo vector encontra-se uma ausência de actividades de investigação, estando muito concretizados nesta lógica de actuação no ensino superior a promoção de ligação com o ensino secundário, a prestação de serviços à comunidade e a edição/divulgação, como que direccionando as actividades para o contacto com a comunidade. Encontram-se aqui representadas unidades com uma percentagem elevada de docentes doutorados. Dentro do pouco que é possível aferir na caracterização, fogem a esta lógica as unidades de ensino em *Tecnologias*, e há alguma associação a uma localização em regiões não centrais (ou seja, não de Lisboa, Porto e Coimbra) e não insulares.

As lógicas que suportam a existência destes dois vectores de informação sobre os modos de actuação das unidades de ensino politécnico tornam-se mais perceptíveis se forem integradas num plano factorial. Nele podem-se perceber algumas nuvens de pontos, que se pautam pela associação entre si e pela independência ou oposição face aos pontos das outras nuvens, e que se traduzem em dinâmicas muito específicas e distintas das demais. A primeira nuvem, representada com a letra "A" e situada no quadrante superior esquerdo do plano factorial, compõe-se através de diversos pontos que apontam para elevados graus de concretização de alguns objectivos, designadamente: apoio à investigação científica (assinalado na imagem como objectivo 4), promover a ligação com o ensino secundário (objectivo 13), edição/divulgação (objectivo 10), aprofundar conhecimentos nas áreas de actuação (objectivo 5), prestação de serviços à comunidade (objectivo 11), promoção da interdisciplinaridade (objectivo 7), entre outros. O elevado grau de concretização dos mais diversos objectivos aponta não só para um investimento em diversos campos de acção, mas também para através do empenho haver uma auto-percepção positiva. A identidade

constrói-se, aqui, nas mais variadas metas de actuação no ensino superior. Encontram-se próximas desta lógica algumas características das unidades, nomeadamente a pertença às áreas científicas da *Educação Física, Desporto e Artes do Espectáculo*, da *Arquitectura, Artes Plásticas e Design* e ainda das *Humanidades, Secretariado e Tradução*.

Uma segunda nuvem, a "B", destaca-se mais abaixo, com um posicionamento muito distinto dos restantes: nesta lógica há uma aposta forte em actividades de i&d, sobretudo a investigação fundamental, concretizando-se ainda algum desenvolvimento experimental (objectivo 12). Há um elevado número de projectos em curso ou decorridos num passado recente. Para além dos cursos de formação não graduada (objectivo 9) estarem igualmente muito concretizados, observa-se uma maior incidência das áreas da *Agricultura e Recursos Naturais* e das *Ciências da Educação e Formação de Professores* e da região de Coimbra enquanto localização da unidade. Há também próximo desta postura a existência de parcerias com empresas.

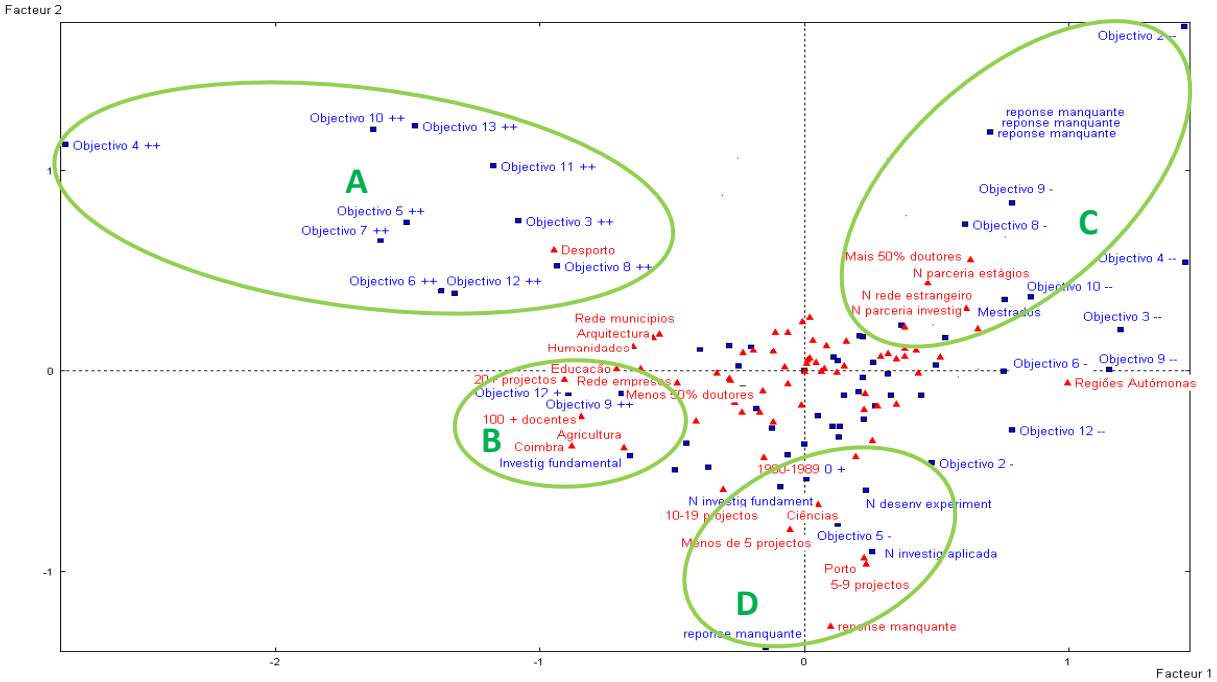
No quadrante superior esquerdo, ou seja em oposição ao anterior no que diz respeito ao vector 1, encontra-se a nuvem "C" com alguma ausência de dinâmica em alguns aspectos por quanto é declarada a inexistência de concretização da oferta de pós-graduações (objectivo 2) e de formação não graduada (objectivo 9), bem como a ausência de apoio à investigação científica (objectivo 4), de promoção de encontros científicos (objectivo 8) e de edição/divulgação (objectivo 10), centrando-se mais o desempenho no ensino superior na existência de mestrados. Há uma ausência clara de parcerias ou protocolos.

Por último, na parte inferior do plano factorial e representada com a letra "D", percebe-se uma aposta de unidades de ensino politécnico na investigação, apresentando-se os projectos em diverso número e referentes a diferentes tipos de investigação (uns não são de investigação fundamental, outros não são de investigação aplicada e outros não o serão em termos de desenvolvimento experimental). Sabendo que este plano factorial resume 25% da informação multivariada global, certamente que a especificidade sobre a quantidade de projectos e o tipo de investigação iria ser detalhada em aproximações futuras (ou seja, análise descritiva de outros vectores para além dos dois que aqui se conjugam). Em todo o caso, nessa nuvem que se tomou

como uma só, há uma distinção entre os tipos de investigação na sua representação ao longo do vector 1, que no entanto se torna relativa quando conjugado esse vector com o 2 e que faz com que essa nuvem se tome como uma só perante o distanciamento face a uma lógica de total ausência de investigação (representada no quadrante superior direito, conforme se descreveu acima) e face a uma outra lógica, esta de elevado grau de concretização de múltiplas e diversas actividades (representada no quadrante superior esquerdo e que se especificou em primeiro lugar).

Ainda sobre esta última nuvem, falta, de acordo com as declarações, aumentar o grau de concretização do objectivo sobre o aprofundamento de conhecimentos nas áreas de actuação. Associam-se aqui a área das *Ciências* e o distrito do Porto.

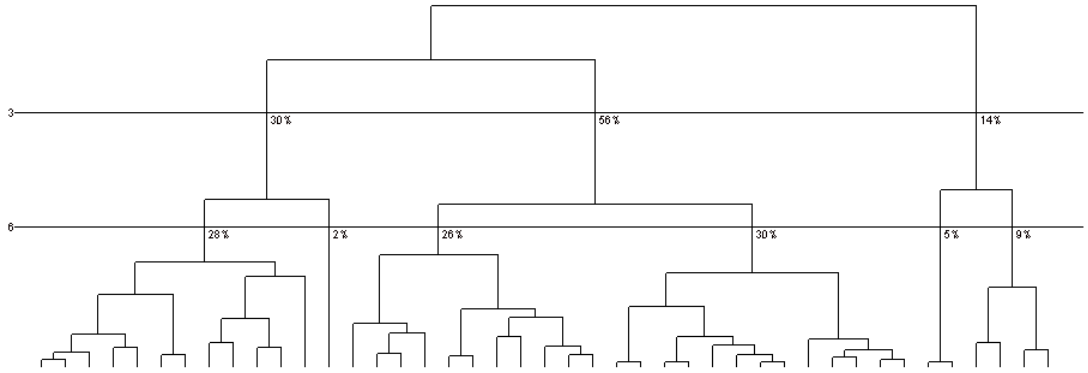
Plano factorial 1 – Representação gráfica das categorias em análise no cruzamento dos vectores factoriais 1 e 2



Legenda das categorias relativas aos objectivos: Objectivo 1 - Oferta de formação graduada (1º ciclo); Objectivo 2 - Oferta de formação pós-graduada (2º ciclo); Objectivo 3 - Apoio à docência e à investigação académica dos docentes; Objectivo 4 - Apoio à investigação científica; Objectivo 5 - Aprofundar conhecimentos nas áreas de actuação; Objectivo 6 - Intercâmbio dentro da comunidade; Objectivo 7 - Promover a interdisciplinaridade; Objectivo 8 - Promover encontros científicos (Colóquios, Seminários, etc.); Objectivo 9 - Formação não graduada (cursos de formação, etc.); Objectivo 10 - Edição / Divulgação; Objectivo 11 - Prestação de Serviços à Comunidade; Objectivo 12 - Desenvolvimento experimental; Objectivo 13 - Promover a ligação com o Ensino Secundário

A partir da definição das lógicas de actuação das unidades de ensino politécnico estão criadas as condições para se proceder a uma classificação automática e, a partir dela e da proximidade de características e declarações entre as unidades de análise, perceber a existência de diferentes perfis. Nela conseguem-se perceber duas propostas interessantes de constituição de perfis. Mesmo tendo presente toda a diversidade de situações retratadas em subcapítulos precedentes, pareceu mais lógico haver um foco na proposta de constituição de 3 perfis distintos de unidades de ensino politécnico, uma vez que esta captava bem a diversidade sem entrar demasiado em detalhe (como acontece na proposta em 6 perfis, e que aponta para a existência de perfis com representatividades demasiado reduzidas).

Imagem 3 – Representação gráfica da classificação hierárquica das unidades de análise



Divididas as unidades de ensino em três perfis, há que designá-los e descrevê-los:

Perfil 1 – *Unidade de ensino educativa*

O primeiro perfil, que corresponde a 30% das unidades de ensino respondentes, caracteriza-se de forma mais imediata pela inexistência de actividades de investigação. Paralelamente à ausência de actividades de i&d, há a constituição de parcerias com o objectivo de concretizar a formação pós-graduação, inexistindo em simultâneo redes com instituições fora do ensino (empresas e municípios) e/ou fora do âmbito nacional (instituições estrangeiras). Tal facto é ainda mais evidente se se tiver

em conta que as parceiras que existem são com outras unidades de ensino politécnico, possivelmente numa iniciativa conjunta de oferta de mestrados em parceria.

Assim sendo, os objectivos das parcerias são bastante específicos e são negadas as parcerias com vista à investigação ou à realização de estágios. Um dos objectivos menos ou nada concretizados é a oferta de formação não graduada (cursos de formação). O mesmo se verifica com a promoção da interdisciplinaridade, o apoio à docência e à investigação académica dos docentes, as actividades de edição/divulgação e a prestação de serviços à comunidade.

Neste grupo de perfil é forte a presença de unidades que tinham cursos de mestrado a decorrer. Contudo, há uma pequena percentagem que indica que este objectivo não se encontra concretizado.

Quanto às características das unidades, estão sobre-representadas neste perfil unidades da área da *Saúde*, e menos na área da *Educação Física, Desporto e Artes do Espectáculo*. Uma percentagem significativa destas unidades tem mais de metade do corpo docente com o grau de doutor obtido. Parte significativa destas unidades terá sido criada antes da década de 1990.

Perfil 2 – *Unidade de ensino científica*

Este é o perfil mais comum de entre as unidades respondentes, correspondendo a 56% do total.

Há uma forte presença de unidades que desenvolvem projectos de investigação aplicada e/ou de desenvolvimento experimental, ainda que não em grande número (menos de 5 projectos). Reforçando estas vertentes das actividades de investigação, há ainda a presença de algumas unidades que se dedicam à investigação fundamental.

Os objectivos moderadamente concretizados neste perfil são a edição/divulgação, a oferta de cursos de formação não graduada, o apoio à docência e à investigação académica dos docentes, a promoção de ligação ao ensino secundário e a prestação de serviços à comunidade, transparecendo a ideia de que são objectivos que interessam, mas não os que concentram as energias destas unidades. Pela dimensão reduzida de actividades de investigação, e pela "modéstia" na indicação do grau de concretização de muitos dos objectivos, fica-se com a sensação de serem

unidades de ensino com potencial para crescer e para se sedimentar no espaço do ensino superior, e que fazem disso uma aposta no futuro. Um dos indicadores que suporta esta construção de perfil que aqui elabora é o ano de criação: há um peso considerável de unidades de ensino criadas durante a década de 1990.

Sobre esta e a anterior relação com a antiguidade da unidade de ensino, ela surge, por exemplo, sustentada num dos pressupostos descritos por Guy Rocher sobre a universidade enquanto organização, ao referir-se ao facto de uma unidade de ensino se situar também no tempo, «que lhe confere uma idade. A organização de uma [unidade de ensino] e as respectivas actividades poderão variar se ela for nova ou antiga, simultaneamente rica e pesada em tradições» (1989: 11).

Comparativamente com o perfil anterior, este é um perfil menos focado na formação para além da graduada, pelo que a oferta de formação pós-graduada se encontra pouco concretizada.

Há um peso significativo de parcerias para o desenvolvimento de actividades de investigação, nomeadamente com instituições estrangeiras.

As unidades de ensino politécnico do Norte e Centro do país estão sobrerepresentadas neste segundo perfil, assim como o estão as que pertencem à área das *Tecnologias* e a da *Economia, Gestão e Contabilidade*.

Perfil 3 – *Unidade de ensino empreendedora*

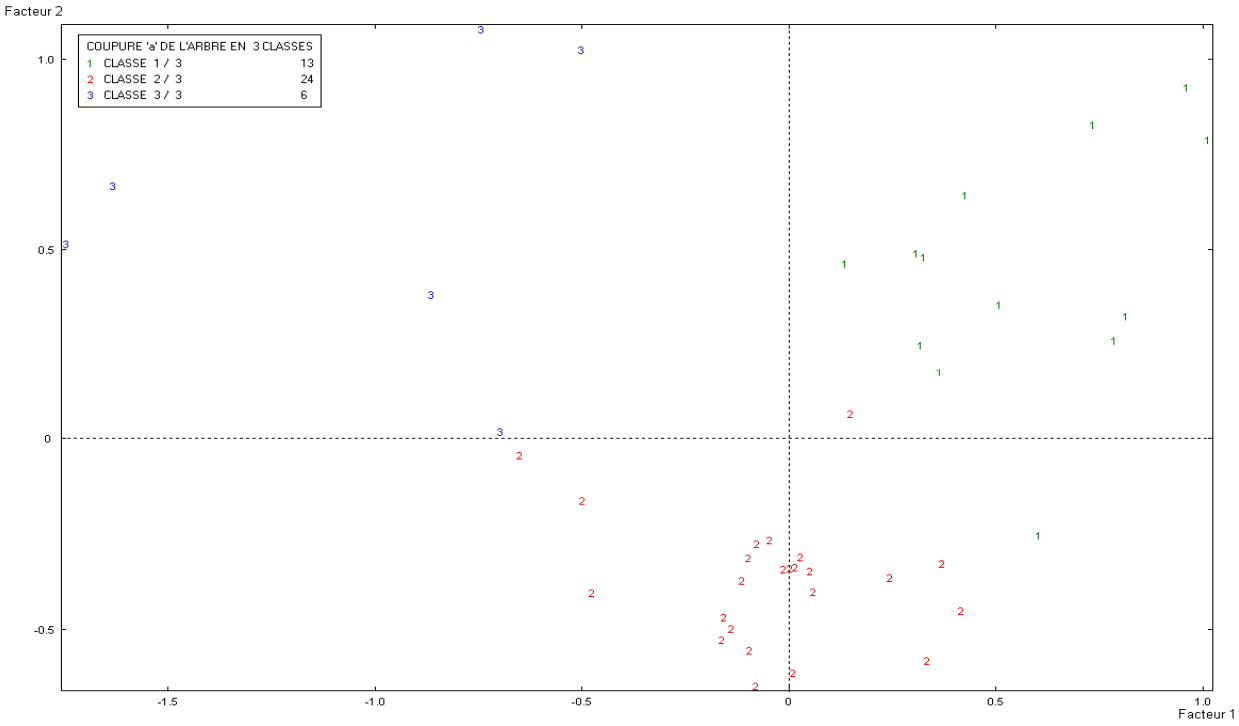
Representando 14% das unidades respondentes, este perfil específico diferencia-se dos restantes pela fortíssima ligação ao meio envolvente: são unidades cujo grau de concretização de objectivos como a prestação de serviços à comunidade, o intercâmbio dentro da comunidade, o apoio à docência e à investigação académica dos docentes e a edição e divulgação são referidos como muito concretizados. Afirmam-se ainda muito concretizadas em domínios como o aprofundar de conhecimentos na área de actuação, o apoio à investigação, em concreto ao desenvolvimento experimental, e a promoção de eventos de cariz científico.

Nesta abertura ao exterior, e consolidando alguns dos objectivos, tem estabelecidas parcerias municipais e com empresas, envolvendo a partir daí um número significativo de projectos.

Encontra-se neste perfil uma forte presença de unidades que desenvolvem actividades de ensino na área da Educação Física, Desporto e Artes do Espectáculo, assim como das Ciências da Educação e Formação de Professores e da Arquitectura, Artes Plásticas e Design. Tem uma dimensão considerável, tendo em conta a quantidade elevada de docentes a tempo inteiro. Apresenta menos de metade deles com doutoramento.

Como em todas as tipologias, há em cada unidade de análise margem de manobra individual para "fugir ao modelo de leitura" imposto. Contudo, os perfis surgem construídos a partir de afinidades, semelhanças, comportamentos similares entre umas unidades, fortalecida essa paridade pela diferença que se verifica face a outras. Estes três perfis que aqui são delineados a partir das 43 unidades de ensino sujeitas a análise multivariada parece consistente, coerente e não confundível com outro(s). A representação gráfica seguinte sobre a identificação de cada unidade de análise com o respectivo perfil mostra isso mesmo: a semelhança entre unidades a partir de categorias que partilham (cf. posição das unidades de análise e das categorias nos planos factoriais 1 e 2) por um lado, e a "fidelidade" de cada uma ao perfil a que se encontra identificada a ponto de as margens de cada nuvem se poderem tocar.

Plano factorial 2 – Representação gráfica dos perfis no cruzamento dos vectores factoriais 1 e 2



Pré-anunciadas as identidades pela forma como as unidades se perfilham e como declaram as suas actividades, enriquece-se ainda mais esta leitura com o ponto seguinte, sobre a auto-descrição da unidade, e do ensino politécnico em geral, em quatro momentos distintos destas duas décadas em análise.

IV.4. O ensino politécnico e as unidades de ensino politécnico em quatro momentos diferentes

É inquestionável que momentos de mudanças significativas se coloquem às unidades como desafios e, sobretudo, como marcos temporais. Nas últimas duas décadas, as unidades de ensino politécnico terão passado por vários desses momentos, uns como que impostos por outros domínios e outros decorrentes do processo de desenvolvimento, adaptação e reajuste da própria unidade de ensino. Além disso, na construção da identidade é imprescindível o factor tempo. Como o dizem Berger e Luckmann, «a temporalidade é uma propriedade intrínseca da consciência. A corrente de consciência é sempre ordenada no tempo» (1990: 38).

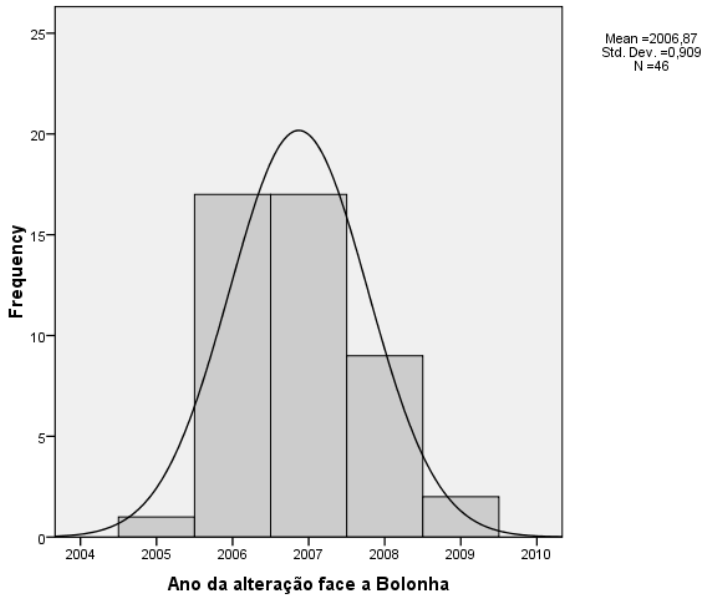
Já se fez anteriormente referência a dois quadros normativos que, de forma significativa, vieram provocar mudanças no cenário de formação superior em Portugal: a Lei de Bases do Sistema Educativo e os textos normativos subsequentes dela e que legitimaram o subsistema politécnico em Portugal, e o Processo de Bolonha e as directrizes daí emanadas e que redefiniram a formação superior nacional (e europeia). Sabendo que essa "passagem para Bolonha", como frequentemente é chamada, se constituiu como fundamental para a continuidade da formação superior e das instituições em concreto, procurou-se indagar junto das unidades de ensino sobre de que forma o processo tinha ocorrido, e quais os aspectos positivos e negativos em que as unidades se envolveram.

A esmagadora maioria das unidades de ensino politécnico inquiridas processou a adaptação dos curricula às directrizes decorrentes do Processo de Bolonha entre o ano lectivo de 2006/2007 (37%) e de 2007/2008 (37%), enquanto cerca de 20%

efectuou essa alteração no ano lectivo seguinte (2008/2009). De acordo com dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em 2009, Portugal é um dos 5 países da Europa, juntamente com a Dinamarca, Suécia, Irlanda e Escócia, que melhor terão concretizado o processo de Bolonha e a adaptação da formação às «regras associadas para modernização da oferta educativa»[71], apresentando a esta data 98% de cursos adaptados aos critérios e objectivos de Bolonha.

Com um peso residual, encontra-se nos extremos uma unidade que indica o ano de 2005 como o de alteração da maioria da formação superior sob sua alçada, apontando para uma quase-antecipação da mudança, e outras duas indicam o ano último de 2009 como o representativo da alteração estrutural da formação, retratando dinâmicas de uma implantação mais tardia. Manuela Vaz Velho (2006), num seu artigo de opinião publicado no jornal Público, salienta essa mesma questão: «Se algumas destas universidades e politécnicos apostaram na apresentação generalizada do formato de Bolonha, outras esperaram "para ver". A principal justificação apresentada pelos responsáveis destas últimas foi a falta de informação atempada por parte da tutela».

Gráfico 38 - Ano de alteração da maioria da formação superior das unidades respondentes, de acordo com as directrizes de Bolonha



[71] In http://www.mctes.pt/?idc=31&idi=1919&idt=22, consultado a 20 de dezembro de 2010.

Concretizando através dos discursos das unidades de ensino politécnico, a forma como decorreu esse processo de mudança na resposta à questão «descreva em breves palavras, como decorreu o Processo de Bolonha nesta Escola», é possível percebê-lo como um processo relativamente pacífico e tranquilo. Enquanto algumas unidades optam por descrever o processo, outras interpretam a descrição como forma de caracterização do mesmo. E no conjunto de adjectivos e outros termos que se conseguiram reunir nas respostas, a maioria das palavras apontam para um processo «tranquilo», «calmo», «sem problemas», «sem dificuldades», «sem sobressaltos» e «decorreu de forma prática dado que todos os cursos à excepção de um mantêm os mesmos anos curriculares», sendo esse o espectro da «normalidade». Algumas destacam inclusive o grande sucesso da operação, usando expressões como «muito bem» e «de forma rápida e consensual». Mesmo aquelas que referem a existência de um menos intenso cenário de tranquilidade, afirmando que o processo de transição decorreu «relativamente bem» «dentro do impacte e confusão que surgiu», indicam os problemas como também eles «normais» e sem serem «de maior» ou «dignos de registo», surgindo o "conflito" mais como construtivo do que destrutivo. A adjectivar de forma mais crítica, a referência ao facto de ter sido «um processo muito trabalhoso».

O consenso, aliás, é referido frequentemente como apaziguador das situações de tensão interna, muitas vezes associadas a divergências ou a diferenças de áreas científicas. Para algumas unidades, foi sobretudo importante esse consenso ser transversal a toda a comunidade – «dentro da normalidade com a adesão de toda a comunidade» –, tendo-se mobilizado todos os actores da unidade. Essa mobilização tanto aconteceu de forma activa e participada por parte dos agentes formais do processo – «discutido exaustivamente nos Conselhos Científico e Pedagógico» –, como mobilizou em algumas unidades de ensino politécnico outros agentes menos formalmente implicados e tidos como principais visados, por forma a daí retirar vantagens extra – «houve adesão generalizada ao processo da generalidade dos agentes educativos», «foi um processo participado por docentes e estudantes» e «foi discutido (…) em reuniões gerais de alunos e de docentes de forma a permitir uma maior contribuição e divulgação da abordagem centrada no aluno». Alguns referem

até o recurso a métodos menos ortodoxos que permitissem reunir o máximo de informação possível: «foram preparados os planos de estudo após inquéritos aos alunos e profunda revisão de bibliografia disponível».

O cumprimento da transição dentro dos prazos legais foi igualmente um factor destacado nos relatos: «decorreu sem problemas de maior com todos os bacharelatos da escola adaptados dentro dos prazos previstos», «decorreu no período estabelecido» ou «foi implantado e promovido logo de início pela Escola». Alguns, no entanto, reportam-se aos prazos para caracterizar o processo como tendo sido rápido de mais: «foi um processo demasiado rápido – prazos apertados».

Se em alguns casos se fica com a ideia de que a transição foi imediata e definitiva, noutros realça a importância da mudança gradual e adaptativa como forma de chegar à situação ideal face ao que são as novas directrizes e ao momento anterior a elas: «nos primeiros anos de funcionamento dos cursos, as unidades curriculares decorreram com ajustamentos contínuos face à observação de alguma dispersão de objectivos, conteúdos e graus de exigência». Bolonha terá surgido, subentende-se, como maior uniformizador da formação superior dentro da própria unidade, para além de se extravasar essa uniformização além-fronteiras como é aliás um dos pressupostos do novo paradigma de ensino decorrente deste processo. A adaptação gradual e progressiva como é descrita acima terá decorrido com dois tempos diferentes e face a duas metas diferentes: em termos académicos e administrativos, na adaptação dos curricula anteriores aos novos e na programação das equivalências internas, terá sido mais célere uma vez que «decorreu de forma normal»; em termos científicos e pedagógicos, «a implementação foi mais lenta».

Os ritmos diferentes terão sido sentidos não só internamente, como na comparação entre unidades de ensino politécnico. Nos relatos feitos, umas unidades dão o processo como terminado, conjugando os verbos no passado, enquanto outras falam no tempo presente. Há uma unidade que aponta o momento actual como o do processo de adaptação: «o processo de Bolonha está em curso; até ao momento…». Outras unidades, sobretudo as "instituições-mãe", indicam pelas suas palavras esse diferente faseamento: «algumas escolas avançaram de forma mais célere do que as restantes». A juventude da unidade de ensino ou do curso pode ainda ser justificadora

de uma maior serenidade do processo: «sem grandes problemas já que os cursos tinham poucos anos de funcionamento».

O facto de o processo ter sido mais imediato («a transição foi imediata») ou mais progressivo («correu de forma gradual»), menos tardio ou mais recente, pode justificar-se em parte pelas diferentes lógicas de organização da formação superior dentro de cada unidade. Para além da caracterização, houve unidades que se referiram ao processo descrevendo a sua implementação. Nesse sentido, houve unidades que terão partido da estaca zero, criando de raiz novas formações superiores em substituição das que tinham antes: «não coexistiram cursos pré e pós Bolonha» e «não se adaptaram cursos; foram criados novos planos de estudo para todas as licenciaturas». Outras terão adaptado faseadamente e por cursos a sua oferta formativa: «decorreu de forma (…) faseada, com adaptação curricular por anos» e «[foi um] processo progressivo, mas de implementação diferente nos diferentes cursos [uma vez que] o processo de equivalência dos planos antigos para os actuais tornou-se confuso nalguns cursos». Outras fazem referência a dois processos em paralelo face à oferta de formação superior que tinham: «alguns cursos sofreram um reajustamento através do plano de transição; os restantes foram criados de raiz». Outras ainda terão definido os ciclos de formação como base de diferenciação temporal das adaptações curriculares: «a adequação dos cursos ministrados consubstanciou-se ao longo de dois anos lectivos, tendo-se iniciado a sua aplicação pela primeira vez em 2006 e aos mestrados no ano lectivo seguinte». Há ainda a referência ao regime em que decorre a formação como móbil de diferenciação da implementação das alterações: «[no ano lectivo seguinte] teve início a diferenciação no concurso nacional de acesso, passando a existir número de vagas separado para o diurno e o pós-laboral».

Ainda sobre o processo, conseguem-se perceber que opções foram tomadas pelas unidades de ensino politécnico, construindo-o como um processo organizado: «adequação dos cursos existentes, criação de novos ciclos de estudo, alteração da designação das áreas científicas», «elaboração e aplicação de planos de transição por curso, aplicação de um regime pedagógico especial, elaborado um regulamento e calendário de transição, introdução de unidades curriculares opcionais, novos planos de estudo», e «foram feitas sessões de formação/informação sobre o processo e os

seus objectivos; seguiram-se os procedimentos previstos na lei; promoveu-se a discussão dos cursos nos órgãos competentes e submeteu-se o processo de adequação resultante».

Consegue-se igualmente perceber que mecanismos foram accionados para que o processo se tornasse mais claro: «foram elaboradas tabelas de creditação de ECTS (…) e elaboradas tabelas de transição para cada um dos cursos», «a escola elaborou um regulamento de creditação de formação obtida na estrutura curricular anterior ao processo de Bolonha com regras para a transição», «tendo sido os créditos transformados em ECTS com conversão e creditação das competências académicas pelas unidades curriculares pré-Bolonha». Depois da proposta à tutela para aprovação, quando necessárias, foram ainda feitas adaptações: «os planos de adaptação forma propostos tendo dois deles sido revistos e todos aprovados».

Houve ainda a referência a uma construção partilhada do processo: «o processo foi organizado com outra escola, instituição que também está integrada na universidade. Foi um processo com dupla aprendizagem: a relacionada com os novos pressupostos de Bolonha e a relacionada com a partilha obrigatória com outra escola».

Um outro tema destaca-se, e antecipa de certa forma as questões subsequentes presentes no questionário: a avaliação do processo de alteração estrutural da formação superior. Em alguns dos textos descritores há a referência para vantagens e aspectos menos bem conseguidos no decurso ou na sequência do processo de adaptação formativa às directrizes de Bolonha. Destaque-se, em primeiro lugar, a referência àquele que se constitui, mais do que então, o foco central da formação superior: o estudante. Nesse sentido, descreve-se o processo como o mais correcto possível de forma a minimizar o mais possível os eventuais danos para o estudante: «os estudantes não foram penalizados pela transição». As alterações foram vistas igualmente como benéficas para o corpo discente, a partir do momento em que se pode dar o «desenvolvimento de competências integradoras para os estudantes [com a] realização de actividades extracurriculares». Em algumas unidades terá sido promovido «algum debate sobre ECTS e as suas vantagens em termos de mobilidade, transferibilidade e comparabilidade», sendo que a nova estrutura curricular estará em «sintonia com uma perspectiva curricular centrada no aluno e baseada na aquisição de

competências». Ainda como aspectos positivos destacam-se a referência à «melhoria no sistema interno de avaliação dos cursos», sistema esse que estará agora «adaptado à garantia da qualidade».

Quando questionados, em concreto, sobre quais os aspectos positivos do processo a que o ensino superior e a unidade de ensino em particular foram sujeitos, desde logo sobressai o recurso frequente de alguns verbos: «discutir», «reflectir», «reorganizar», «repensar». Nesse sentido, é interessante observar que, na enunciação dos aspectos positivos, surge declaradamente a indicação de que um deles terá sido «a discussão que se desenvolveu entre os docentes». O processo de mudança de paradigma e, portanto, de formação superior a oferecer terá surgido como promotor de um maior contacto e diálogo entre os agentes educativos, alargando-se em alguns casos o espectro dessa reflexão com a «oportunidade de discutir o curso com toda a comunidade escolar», como aliás já se tinha referido anteriormente.

O processo de Bolonha terá permitido às unidades reconstruir a partir da desconstrução do que era a formação superior até então. Essa reconstrução terá decorrido em dois âmbitos interligados mas, ao mesmo tempo, independentes: o científico e o pedagógico. É frequente observar-se nos relatos das unidades as referências tanto à componente pedagógica do processo, com alterações de estratégias de ensino e aprendizagem, como à componente científica do mesmo, levando em alguns casos à reorganização departamental, ao reajustamento de áreas científicas e à promoção de uma maior interdisciplinaridade, havendo neste caso uma «maior dinâmica inter-departamental». Na componente pedagógica, o foco central das referências incide na aquisição de competências por parte dos estudantes e na adaptação de estratégias de ensino ajustadas ao novo paradigma. A «aplicação do processo de monitorização pedagógica» a partir da qual também se consegue uma «aproximação dos alunos aos professores», a «revisão de metodologias de ensino» «mais activas e de proximidade», a «discussão alargada sobre a introdução de novos modelos e métodos pedagógicos» que «proporcionou um convite para as mudanças a nível das práticas pedagógicas» são alguns dos exemplos em como o Processo de Bolonha, no entender das unidades respondentes, veio permitir construir uma «maior preocupação com o processo de ensino e aprendizagem». O debate, discussão,

reflexão e posterior implementação de orientações pedagógicas terá como efeito a introdução de «alguma "disciplina" e unidade na forma como cada um dos docentes olhava o plano de estudos do curso», como que insinuando um maior sentido de justeza na transmissão dos conteúdos e na sua posterior avaliação.

Nas referências por parte das unidades de ensino, as alterações dos métodos pedagógicos, para além de intensificarem a relação docente-discente conforme ficou referido acima, têm objectivos direccionais e colaterais. Como direccionais pode-se entender aqueles que visam provocar consequências positivas nos principais visados, ou seja, nos estudantes, como sejam: «o desenvolvimento de novas competências por parte dos estudantes», «melhor integração dos estudantes», relevância do «tempo do aluno», «maior atenção com cargas horárias e análise do esforço do aluno», e «maior sistematização do trabalho dos alunos» a partir do momento em que «os alunos acompanham as matérias leccionadas de forma mais continuada», ficando a seu cargo também uma «maior responsabilização e envolvimento (…) nos processos de formação». Colateralmente, são referidas consequências positivas e que podem ser lidas como objectivos a alcançar pelas unidades: «aumento da presença e participação do aluno na avaliação contínua, tendo aumentado as taxas de sucesso das unidades curriculares».

Do lado da componente científica, a juntar às dinâmicas inter-áreas ou inter--disciplinas, surgem sobretudo referências à alteração curricular das unidades e dos cursos: «a reflexão sobre a estrutura curricular dos cursos e a organização dos cursos em torno do conceito de aquisição de competências», a «criação de unidades extracurriculares para desenvolver competências transversais» e o registo dessas «actividades académicas extracurriculares no suplemento ao diploma», uma «maior flexibilidade nos cursos», «harmonização de áreas curriculares comuns» e «melhor articulação de conteúdos» são algumas das referências que surgem em torno deste tema. Em alguns casos é referido o facto de as alterações se terem baseado em «modelos internacionais e nacionais».

Neste repensar da formação superior oferecida, também a unidade de ensino politécnico enquanto organização terá ficado a ganhar. Por um lado, a gestão de recursos materiais e humanos terá sido um dos pontos debatidos: «necessidade de

investimentos na actualização da aplicação informática de gestão de alunos» é um dos exemplos de benefícios em termos materiais; «racionalização dos recursos humanos» e «introdução de novas competências e novas valências no funcionamento dos serviços académicos», na gestão de pessoal. Mas mais do que isso, o processo de alteração veio incrementar oportunidades de oferta formativa, quando a partir dessa mudança se consegue a «oferta de uma nova licenciatura» ou ter-se «começado a oferecer dois novos cursos de 1º ciclo». Com elas, alargadas também ao 2º ciclo, surge o «regresso dos antigos alunos à Escola», enquanto surge também um «público diverso (maiores de 23) no ensino». Bolonha, como frequentemente é designado, constitui-se em última instância como um vector de «promoção dos cursos e da escola», reacendendo o mercado de oferta formativa e projectando-o para um espaço supranacional mais vasto de formação, permitindo «adequar os cursos às exigências tanto a nível nacional como internacional».

Um outro tópico mencionado nos aspectos positivos reporta-se à vertente internacional que a adopção do sistema europeu de créditos curriculares permite: «a uniformização de graus e títulos no espaço europeu é, decididamente, uma mais--valia», permitindo também uma «facilitação dos processos de mobilidade intra e extra-instituição». A mobilidade interna é conseguida em alguns casos a partir da «uniformização dos planos de estudo» dos cursos. A equivalência de formação superior na Europa promoverá não apenas a mobilidade, por possibilitar um «crescimento da proporção de alunos Erasmus» tanto em *incoming* como em *outgoing*, mas sobretudo o reconhecimento do diploma de estudos. É, de acordo com alguns relatos, sinónimo de «modernização», que o contrapõe assim a uma formação anterior tida como antiga.

Qualquer processo de mudança pressupõe uma alteração do que é conhecido para a interiorização, gradual ou repentina, do desconhecido. Como tal, gera processos de resistência, de dúvida, de questionamento. O "status quo" não é o mesmo, e provoca nos agentes um momento de adaptação ao novo, podendo originar com ele novas formas de conflito e de resolução do conflito.

Também neste processo de estruturação do ensino superior é possível encontrar reacções, declarações de resistência ou a identificação de situações ainda não totalmente ultrapassadas. Na descrição do processo feita pelas unidades de ensino politécnico, na resposta à questão E3 do questionário, evidenciam-se algumas desconfianças. Num primeiro momento, sobre a forma como o processo decorreu na unidade de ensino politécnico, algumas referências vão surgindo sobre a sua concretização. Referem-se, em concreto, à preparação que passará a ser conferida aos alunos, ou melhor, à preparação que os próprios estudantes auto-construirão: expressões como «cepticismo relativo à preparação dos licenciados na nova formação ministrada» e «mudança significativa ao nível das competências que os alunos agora adquirem, substancialmente inferiores aos alunos diplomados antes do processo de Bolonha na escola».

Mais adiante, na resposta à pergunta «quais os aspectos menos positivos ou não ultrapassados do Processo na Escola», diversos temas surgem referidos. De acordo com o que se referia no início deste bloco, há duas palavras que se destacam nos relatos: «dificuldade» e «resistência». Por um lado, a dificuldade tanto é referida em termos culturais – «a dificuldade de alteração de paradigma do processo de ensino/aprendizagem» –, como em questões estruturais, designadamente no que diz respeito à organização dos horários e das turmas, ao processo de definição de tutorias e de gestão de recursos humanos, ao estabelecimento de metodologias de ensino adequadas ao paradigma, entre outros. Essa dificuldade torna-se menos passível de ser resolvida por «falta de orientação de tutela neste processo», conforme é relatado por uma unidade de ensino, uma vez que por parte de algumas unidades de ensino há a noção de «falta de coerência e de experiência na aplicação do processo» que uma orientação tutelar mais efectiva pudesse colmatar.

Por outro lado, à resistência tanto estarão associados os promotores da mudança (os docentes) como os visados por ela (os discentes): a maior dificuldade terá sido «a resistência verificada em docentes e discentes à mudança relativamente à forma como se olhava para o processo formativo: os discentes continuam com dificuldade em organizar o seu trabalho e em assumir-se como os principais

responsáveis pelo processo de formação; os docentes, em conciliar objectivos, competências a desenvolver, estratégias».

A questão pedagógica, de resto, parece ser num duplo sentido a mais delicada e menos resolvida de todo o processo. Do lado dos docentes, há a convicção de que muito há a fazer para que se coadune a prática às orientações de Bolonha: dificuldade na «alteração dos modelos pedagógicos de avaliação dos alunos (na maioria dos casos continuamos com um modelo clássico de frequência/exame) e no processo de introdução de tutorias», «adequação das metodologias de ensino tendo em conta o novo paradigma de educação e reorganização dos espaços de aulas», «dificuldade de alguns docentes de se desvincular dos métodos de formação expositivos e aumentar as horas de trabalho autónomo dos alunos e de orientação tutorial», «dificuldade prática de alguns docentes na adesão a Bolonha», «adaptação dos docentes aos novos métodos» serão alguns dos exemplos em como o "antigo" ainda se impõe em alguns casos ao "novo".

Em parte esse impasse no corpo docente relaciona-se com questões mais pragmáticas e que também ainda não se terá conseguido resolver: «elevado número de horas de contacto», «rácio professor aluno não diminui», e o facto de que «a dimensão das turmas dificulta a avaliação contínua», pelo que «continua a haver uma razoável proporção de métodos de ensino antiquados, dificuldade de ter turmas pequenas que potenciem os métodos de ensino de proximidade».

Grosso modo, há «dificuldade na adopção de metodologias de avaliação e sua implementação previstas no processo de Bolonha e dificuldade na adaptação de conteúdos tendo em conta as tipologias lectivas». Também as instalações podem obstaculizar o processo e o trabalho docente, uma vez que para algumas unidades de ensino o impasse refere-se ao factor de «não haver instalações adequadas às novas metodologias»; há quem considere os recursos físicos – «salas, bibliografia em número de exemplares, modelos e material para as aulas práticas» – no geral como uma das barreiras ao processo. A elas juntam-se a gestão correcta dos recursos humanos e a sua relação com os recursos financeiros da unidade de ensino: «o acompanhamento tutorial dos estudantes requer tempo disponível por parte dos docentes, o que devido às condicionantes orçamentais não tem sido fácil de concretizar», e «a falta de

recursos financeiros» não possibilita um sucesso maior na implementação do processo.

Do lado dos estudantes, as dificuldades são de outro nível. Referem-se ao processo de aprendizagem e de assimilação de uma nova dinâmica e envolvência na formação. Alguns relatos apontam o problema a montante, com uma preparação pré--ensino superior não adequada para lhes fornecer as ferramentas necessárias para concretizarem essa nova modalidade de aprendizagem: «deficiente preparação dos alunos que ingressam no ensino superior», dificuldade de interiorização, de alguns estudantes, da necessidade de maior envolvimento, responsabilidade e autonomia no trabalho», a necessidade de «novos hábitos de estudo com maior autonomia dos estudantes», «o empenho pouco notório dos alunos na sua formação» e até mesmo «inconsciência por parte dos alunos do valor das aulas tutoriais».

Por outro lado, a questão coloca-se também a jusante, com «alunos menos preparados para o mercado de trabalho» e a indicação de que uma das dificuldades é a «[falta de] maturidade dos alunos finalistas em termos pessoais e científicos». Uma solução passaria pela criação de «melhores metodologias de inserção na vida activa». O facto de alguns dos cursos terem sofrido alterações substanciais e terem reduzido o número de anos de formação é, por si só, factor justificativo da menor preparação dos diplomados: «uma licenciatura de 4 anos não é igual a uma de 3», «3 anos é manifestamente pouco tempo; optámos por eliminar os estágios curriculares, o que é muito desfavorável para os alunos», sobretudo pelo facto de «as licenciaturas serem mais curtas, logo ficarem matérias por abordar». Para além de o aprofundamento das matérias ser questionado, há igualmente necessidade de haver uma mais precisa definição do «planeamento de competências horizontais a adquirir por parte dos alunos».

Há ainda quem mencione a alteração da duração da formação superior como causadora de conflito interno, ao levantar «as questões subjacentes aos interesses dos diversos grupos e a potencial dispensa face à redução de dois anos de formação».

Outras questões práticas são mencionadas: a questão da mobilidade, com a referência à necessidade de «aumentar a mobilidade nacional e internacional de alunos e docentes»; a operacionalização do processo e a sua resolução em termos

burocráticos, já que há «pouco tempo/calendário para realizar todas as tarefas e fases inerentes ao processo de transição de um grande número de cursos, exigência de maior esforço e disponibilidade na gestão dos processos, maior consumo de tempo de reunião e discussão participada, pouco tempo para a adaptação à mudança»; sobre a população discente, ao se considerar que o processo não estará adaptado para todo o tipo de estudantes, uma vez que «o principal aspecto negativo do modelo de Bolonha é a não consideração dos alunos trabalhadores-estudantes que constituem a população maioritária da escola».

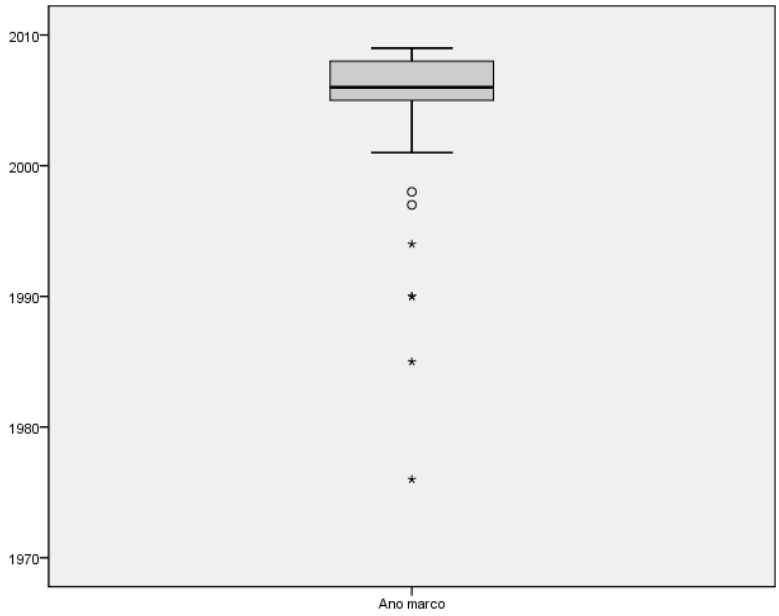
Há ainda a referência a questões de ordem administrativa, com a passagem dos curricula antigos dos estudantes ao novo modelo: em alguns casos «houve a necessidade de analisar individualmente cada processo dos alunos que transitaram para o novo plano e ajustes nas médias finais; os estudantes com reprovação transitaram posteriormente por não terem o número de créditos para inscrição no novo ciclo», sendo que «na passagem para a estrutura curricular pós-Bolonha houve unidades curriculares que não obtiveram equivalência, o que dificultou a transição dos alunos».

No entanto, as referências às tutorias, equacionadas quer na vertente dos docentes quer na dos discentes, quer em termos estruturais quer em termos culturais surge como o obstáculo mais evidente à mudança. Há quem refira que «o paradigma teoricamente é outro, mas na prática temos os mesmos recursos humanos e materiais para o desenvolver», acrescentando que «a operacionalização do novo paradigma verdadeiramente não acontece» e que «é pensar "à moda antiga" e "encaixar" no novo paradigma». No entanto, conforme se referiu em termos teóricos e se retratou em termos empíricos, de acordo com uma declaração proferida por uma unidade de ensino politécnico inquirida: «o desenvolvimento do processo de Bolonha é um processo sempre inacabado e em construção». E também aí a identidade estará em construção.

Num segundo momento, pareceu interessante lançar a questão sobre a sinalização do momento-chave para a unidade de ensino. Variando entre a identificação do ano de 1976 e daquele que corresponde ao ano lectivo actual (2009),

a maioria das respostas apontam para anos da primeira década do século XXI como marcos temporais de referência para a(s) unidade(s). Conforme se pode observar na caixa de bigodes abaixo, há algumas respostas mais dispersas abaixo dessa meta temporal que é o ano de 2001, surgindo para a maioria o ano de 2006 como o mais marcante. Cerca de 70% das respostas assinala como fundamental para a dinâmica da unidade de ensino um ano situado entre 2006 e 2009.

Gráfico 39 - Ano marco para as unidades orgânicas



Estabelecendo a relação entre esta informação e a que foi dada, acerca do ano de criação, do ano de fusão e/ou alteração da designação da unidade, e ainda do ano de alteração dos cursos pelo Processo de Bolonha, contabiliza-se 6% de referências ao ano de criação da unidade, 16% ao processo de alteração institucional, e 22% ao processo de alteração formativa. Do conjunto de motivos indicados como justificação para a escolha desse ano marco, surgem razões de diversa ordem, que se reuniram em temas e dos quais se destacam: o ano relacionado com a implementação do Processo de Bolonha na unidade de ensino – de entre as respostas, refira-se também a consequente diversificação da oferta formativa e o surgimento dos cursos de mestrado; e o ano relacionado com a mudança estrutural da unidade de ensino, com a

integração noutra unidade orgânica, a fusão entre escolas, a alteração da designação, a sua autonomia (ou não).

Surgem ainda referências a um aumento de reconhecimento da unidade de ensino, o que faz pensar na identificação da unidade face ao exterior, e referências a alterações da unidade enquanto organização, tanto em infra-estruturas, como nos corpos dirigentes e no organograma, o que remete a identificação desse ano-marco sobretudo para alterações ao nível interno.

Seguem-se ainda identificações baseadas no ano de origem, e outras mais pontuais sobre a formação graduada, a qualificação do corpo docente e, numa lógica mais macro-analítica e não tanto micro-analítica, a mudança de paradigma do ensino superior. O aumento de redes de parceria e de actividades de investigação foi ainda justificação por parte de uma unidade de ensino politécnico.

Tabela 28 - Justificação da escolha do ano-marco – Temas

	N	%
Bolonha	10	25,0%
Fusão	9	22,5%
Reconhecimento	5	12,5%
Organização interna	5	12,5%
Criação	4	10,0%
Segundo ciclo	2	5,0%
Qualificação	2	5,0%
Ensino politécnico	2	5,0%
Redes e investigação	1	2,5%
Total	40	100,0%

Para compreender melhor como as unidades de ensino têm sentido as alterações estruturais e culturais a que o ensino superior tem sido sujeito ou de tem sido palco, desafiou-se as unidades inquiridas a descreverem, em três palavras, quer o ensino politécnico em geral quer a unidade orgânica em particular em quatro momentos diferentes: nos anos 1990, no início do século XXI (antes do Processo de Bolonha), no momento "pós-Bolonha" e, por fim, o momento futuro.

O recurso a este procedimento pareceu desafiador e ao mesmo tempo estruturador do processo de auto-reflexão por parte das unidades de ensino. As perguntas abertas lançadas, ainda que apelando a palavras- ou expressões-chave, conduziriam os respondentes a uma descrição do ensino e da unidade em momentos diferentes dos processos sociais em que foram estando envolvidos. Além disso, «a linguagem é capaz de se tornar o repositório objectivo de vastas acumulações de significados e experiências» (Berger & Luckmann, 1990: 48). Gilroy (1996, referido por Carvalheiro, 2009) refere-se a ela como "o idioma da identidade". Sobre os discursos em torno do eu e a ligação entre a linguagem e a identidade, Berger e Luckmann falam sobre a capacidade daquela em cristalizar e estabilizar para o *self* a sua própria subjectividade: «esta característica muito importante da linguagem é bem captada no ditado que diz que as pessoas devem falar delas próprias até se conhecerem a si próprias» (1990: 49). Foi esse mesmo repto que se pretendeu lançar às unidades.

Contabilizando as referências proferidas para cada objecto de reflexão – um, o ensino politécnico, e o outro, a unidade orgânica respondente –, e para cada momento vivenciado, este é o quadro síntese das tendências, em que se classificou as referências enquanto *positivas* caso haja nas expressões usadas destaque a um lado favorável, *negativas* sempre que as expressões mobilizadas apontavam numa direcção mais crítica e pejorativa, e *neutras* quando a expressão não era nem positiva nem negativa.

Um dos aspectos que se poderá destacar refere-se ao facto de, independentemente do momento que tomam como referência para caracterizar o ensino politécnico e a unidade de ensino, tanto num caso como noutro é sempre bastante mais significativa a percentagem de descrições positivas do que de negativas ou neutras. O momento 1, a década de 1990, surge como positiva na sua maioria; no entanto, o período seguinte, após esse momento de arranque e antes da mudança estrutural face a Bolonha, apresenta um ligeiro decréscimo de referências positivas e consequente acréscimo de apreciações negativas. De uma maneira geral, nota-se também um claro sentido ascendente dessas referências no momento 3, ou seja, o período pós-Bolonha. Em contrapartida, o momento 4, sem querer apelar a uma lógica

futurologista por parte dos respondentes, adivinha-se um pouco mais cauteloso, incerto e, nesse sentido, com uma diminuição das adjectivações positivas.

Outro aspecto curioso reporta para a comparação entre o que cada um entende ser o ensino politécnico e o que entende ser a sua unidade de ensino em concreto. Regra geral, no somatório das referências, a imagem é sempre mais positiva quando feita ao nível micro, da unidade de ensino, do que quando se toma o nível macro, do subsistema de ensino, como objecto de reflexão. De certa forma, parece por vezes querer-se apontar para uma certa distância entre aquilo que é a realidade dos outros, mesmo que sejam seus pares em termos estruturais, e o que se toma como a sua própria realidade, procurando-se transmitir (ou detendo-a de facto) uma identidade distintiva e que se pauta pela diferença.

Tabela 29 - Classificação das expressões usadas para caracterizar o ensino politécnico e a unidade de ensino em quatro momentos

	Total	% positivo	% negativo	% neutro
Ensino politécnico				
Anos 1990	84	66,7	26,2	7,1
Pré-Bolonha	75	64,0	30,7	5,3
Pós-Bolonha	80	76,3	22,5	1,3
Futuro	74	67,6	29,7	2,7
Unidade de ensino				
Anos 1990	79	78,5	16,5	5,1
Pré-Bolonha	70	70,0	25,7	4,3
Pós-Bolonha	75	88,0	10,7	1,3
Futuro	75	89,3	9,3	1,3

Feita a descrição estatística, foca-se o seu conteúdo. Julga-se interessante procurar aceder aos universos de representação dos respondentes, e a partir das suas descrições tentar esboçar as imagens e as representações sociais acerca do ensino politécnico e da unidade de ensino.

O recurso à proposta de análise estrutural de conteúdos, desenvolvida por Jean Pierre Hiernaux (1993) e Jean Remy na década de 1970 em Louvaina (Bélgica), pareceu o mais adequado por permitir definir lógicas de pensamento a partir da associação e

da oposição. Tendo em conta a diversidade semântica mobilizada tanto para a descrição do ensino politécnico em geral, como para a que se reporta à unidade orgânica em particular, e recorrendo ainda às quatro dimensões temporais propostas, parece ser possível desconstruir esse universo semântico e procurar a sua substrução.

Madureira Pinto sustenta uma leitura da construção das identidades não apenas na análise das "práticas objectivadas em obras", mas também nas "manifestações de sentido" (Pinto, 1991). Somers e Gibson afirmam que «é através das narrativas e da narratividade que constituímos as nossas identidades sociais» (1994: 59, citadas por Magalhães, 2004: 18). Procura-se desta forma interpretar os conteúdos e, por adição, os sentidos inerentes aos discursos, através da construção de pares em conjunção ou disjunção, ou seja, palavras em relação de semelhança ou em oposição – explícitas ou implícitas –, e que dão sustentação a modelos culturais e formas de pensar mais vastas sobre determinado tema ou objecto. As isotopias que Hiernaux move a construir permitirão perceber de que forma se configura o modelo cultural que sustenta a representação social em torno do ensino superior. «A linguagem (…) tipifica as experiências, permitindo agrupá-las em categorias semelhantes, em termos das quais fazem sentido não apenas para [o eu] mas também para os [seus] semelhantes. (…) A linguagem faz a ponte entre as diferentes zonas da realidade (…) e integra-as num todo significativo. As transcendências têm dimensões espaciais, temporais e sociais» (Berger & Luckman, 1990: 50). Essa linguagem permite a construção de *fronteiras cognitivas*, tal como Bathmaker *et al* (referindo-se a Burns, 2007) as definem: «as fronteiras cognitivas relacionam-se com as ideias, conhecimentos e crenças que norteiam as actividades da instituição» (2007: 13).

Existe a consciência que a imposição que se efectuou aos respondentes quanto à quantidade de palavras a utilizar, no sentido de relacionar cada termo com três conceitos ou palavras que lhe atribuíssem significado[72], poderá reduzir de forma significativa os universos semânticos a que num discurso fluente se poderia recorrer. Contudo, o exercício de síntese proposto aos inquiridos poderá ser lido como um "redutor ao essencial" dos termos indagados. Nesse sentido, será tão válido o excerto

[72] «Como descreveria…? (em 3 palavras)» foi a base das perguntas colocadas na última parte do questionário (cf. Anexo I).

extenso de texto como aquele que traduz a sua síntese, a partir do momento em que serão ambos expressões de sentidos e de significados.

Começa-se pelo momento 1, aquele que situa temporalmente o ensino politécnico e a unidade de ensino politécnico na década de 1990, já depois de uma reforma significativa no que toca à formação superior em Portugal: a oferta de licenciaturas por parte das unidades de ensino politécnico e, portanto, um maior equilíbrio na oferta de diplomas por parte dos dois subsistemas de ensino.

Procurou-se nas referências os seus opostos. Quando os mesmos não são explícitos mas estão subentendidos, fazem-se representar entre parêntesis recto ([xxx]). Os opostos são assinalados com "/" e as associações com "|". No esquema estrutural seguinte encontram-se sistematizadas as conjunções e as disjunções de ideias, partindo do princípio que o modelo cultural que sustenta a descrição de uma instituição assenta simultaneamente na oposição face a outra distinta mas integrante da mesma estrutura tutelar. Esta é a que resulta da descrição do que era o ensino politécnico na década de 1990:

Esquema estrutural 1 – O Ensino Politécnico na década de 1990

Politécnico	**/**	**[não politécnico]**	*subsistemas*
início	/	[não início]	*estádios*
jovem	/	[antigo]	*idade*
regional, pouco internacional	/	[nacional e internacional]	*espacialidade*
prática	/	[teoria]	*actividade*
aplicada	/	[fundamental]	*investigação*
profissionalizante, qualificador	/	[não profissionalizante]	*objectivos*
democratizador	/	[elitista]	*alcance social*
útil	/	[não útil]	*utilidade*
parente pobre	/	[parente rico]	*estatuto*
desordenado	/	[ordenado]	*estrutura*
procura de identidade	/	[identidade encontrada]	*definição*

Sobre o *eu* e os *outros*, o que se observa é que «o património social de conhecimentos inclui o conhecimento da minha situação e dos seus limites. (…) Este conhecimento é partilhado tanto pelos outros [pares] (…) como por aqueles [outros]» (Berger & Luckmann, 1999: 53). Nunca sendo designado o opositor que sustenta a lógica de construção do que é o ensino politécnico na década de 1990 em Portugal, subentende-se que se toma como referência o outro subsistema de ensino superior, ou seja, o universitário. Nos termos encontrados para a descrição do ensino e da unidade, nada aponta para que seja outro nível de ensino, outro momento, outro ensino politécnico que não o nacional ou outra instituição fora do sistema de ensino aquele que é tido como suporte de comparação.

A oposição que, implícita e por vezes explicitamente, sustenta a definição do ensino politécnico e, por conseguinte, do ensino não politécnico, constrói-se a partir de várias dimensões. A primeira delas refere-se ao estádio de evolução de um e outro: a década de 1990 é apontada como tempo de início do ensino politécnico. Apesar de formalmente ele ter sido criado há duas décadas atrás, nos descritores encontram-se referências ao facto de estar em «instalação», de «ainda estávamos a dar os primeiros passos», em fase de «procura de consolidação do território próprio do ensino superior em geral». Por isso, é apelidado de «jovem», em contraponto com um ensino que não estará no início e que não será jovem. Essa juventude terá reflexos na sua espacialidade: é um ensino de «desenvolvimento regional», «local» e «com vontade de contribuir para o desenvolvimento local», «pouco internacionalizado».

No que respeita à sua missão, ela sustenta-se num «ensino vocacionado para a prática», por oposição a uma outra que se toma como teórica; e também um ensino com «ligação com empresas», o que faz dele um ensino «profissionalizante», «qualificador», com «empregabilidade» por estar «vocacionado para a inserção na vida activa». Nesse sentido, a investigação será, também ela, uma «investigação aplicada» caso seja concretizada, já que há referências a «ausência» ou «falta de condições para a investigação» por contraponto com outro ensino, esse sim com mais espaço para a criar.

Apesar de estatutariamente ser entendido como «parente pobre do ensino superior» e ser «pouco valorizado», é positivamente caracterizado como «útil» e

«democratizador» face a outro ensino superior cuja utilidade parece ser discutível e que apontará para um alcance social mais restrito e que faz dele mais elitista (conclusão retirada da leitura que se faz). A utilidade estará muito associada à componente da formação, mais ainda quando o ensino politécnico passou a poder oferecer diplomas semelhantes ao universitário (as licenciaturas). Contudo percebe-se a existência de uma fraca consolidação interna e de um fraco reconhecimento externo.

Pela escassez de definição, de organização, de desenvolvimento, de coordenação, pela fragilidade e pouca flexibilidade, conforme é adjectivado o ensino politécnico dos anos 1990, o que conseguiu construir e o que falta definir é lido, para este momento 1, como a «fase de procura de identidade» na «década da diferenciação», face a um subsistema de ensino que já está sólido, definido e inquestionado – o ensino superior universitário.

A caracterização de um segundo momento, identificado como "pré-Bolonha", permitia perceber de que forma era sentida a evolução do ensino politécnico após esse período intenso de reestruturação e que permitia a partir de então a oferta de diplomas similares aos do ensino universitário. O esquema estrutural seguinte permite sintetizar as principais referências:

Esquema estrutural 2 – O Ensino Politécnico no período pré-Bolonha

Politécnico	/	Universitário	*subsistemas*
a procurar igualar o universitário	/	[a não procurar igualar]	*similitude*
pouco criativo, pouco inovador, estabilizado	/	[criativo, inovador, não estabilizado]	*estática/dinâmica*
regional, menos internacionalizado	/	[nacional e internacional]	*espacialidade*
prática, pragmático	/	[teoria]	*actividade*
sem condições	/	[com condições]	*investigação*
vocacionado para a inserção na vida activa	/	[não vocacionado para a inserção na vida activa]	*objectivos*
pobre, pouco valorizado	/	[rico, valorizado]	*estatuto*
decrescimento, descoordenação, desadequado	/	[crescimento, coordenação, adequado]	*estrutura*
procura de nova identidade	/	[identidade nova encontrada]	*definição*

Comparativamente com a descrição do ensino politécnico na década de 1990, o que se sentiu na maioria das descrições elaboradas é um sentido de estagnação depois de um período precedente de tanta agitação. Apesar de alguns falarem em «desenvolvimento», há uma clara evidência de um movimento de estagnação ou de crescimento contido e estabilizado. Se se poderia entender a estabilização como positiva, há que realçar contudo que este último adjectivo surge directamente ligado com os adjectivos «conformado» e «desajustado». Relacionando-o com razões de ordem financeira, há algumas referências a «decrescimento» e a «descoordenação».

A ausência de dinâmica, que aponta para um certo adormecimento, é ainda reforçada numa caracterização baseada em expressões como «pouco criativo», «pouco inovador», «pouca mobilidade» e «pouco flexível». Carecem também, de acordo com algumas descrições, uma estrutura sólida, firme e concreta: é um ensino «dúbio».

Há características que se consolidam e que pautam pela diferença, sobretudo na oposição ao agora claramente identificado ensino universitário. Elas são a vertente prática e pragmática, a sua ligação com a esfera regional e a vocação para a inserção

na vida activa. «Profissionalizante», «alternativa», «adequado às necessidades do mercado», «ligação com as empresas», «prestação de serviços», «formação» e «prática» são, sem dúvida, os pontos fortes enunciados nas descrições realizadas.

Existe, neste segundo momento, uma «busca de (nova) identidade e rumo», tentando-se «procurar igualar o universitário». Depois de um período de arranque, o segundo momento parece então corresponder a uma estagnação movida por ausência de estrutura e de dinâmica. Causa ou consequência, permanece a diferenciação estatutária: é um ensino «pobre» e «pouco valorizado», que possivelmente consiga inverter a tendência ao consolidar-se como «subsistema em processo de afirmação crescente».

Bolonha marca a diferença nas descrições elaboradas. As características distintivas que eram referidas anteriormente permanecem, e parecem surgir cada vez mais como traço distintivo. Por compreender uma alteração na matriz existente em termos de formação superior, agora com contornos mais precisos e emanados de entidades externas e supra-nacionais, surgem diversas referências que apontam no sentido da viragem. Pelas descrições encontradas, fica a dúvida: corresponderá este período "pós-Bolonha" a um momento de heterogeneidade ou de uniformização?

Pela primeira vez, os descritores apontam para uma diferenciação dentro do próprio subsistema, não se encontrando explicita ou implicitamente referência ao outro subsistema de ensino. Será este um sinal de auto-definição, por contraponto a uma definição por oposição que era feita anteriormente? As oposições encontradas, quase na sua totalidade proferidas directamente e não aferidas por via indirecta, apontam para dois ensinos politécnicos no momento 3: um claramente do lado positivo, e que é tido como o caminho a seguir, e outro do lado negativo, como aquele que deve ser combatido e alterado. Esquematizam-se aqui essas descrições:

Esquema estrutural 3 – O Ensino Politécnico no período pós-Bolonha

Politécnico definido – pólo positivo	/	**[Politécnico não definido – pólo negativo]**	*ensino politécnico*
melhor	/	pior que antes	*avaliação*
reorganização, re-ordenamento, organizado, normas	/	a procurar adequar-se, sem muitas alterações, desregulação	*adequação*
ambicioso, flexível, dinâmico, aberto	/	contenção, hesitante, titubeante	*dinamismo*
próximo, atractivo, apelativo	/	burguês, inacessível	*atracção*
crescimento	/	instabilidade	*ritmo*
oportunidade de desenvolvimento	/	luta pela sobrevivência	*lógica*
mais internacionalizado	/	[menos internacionalizado]	*internacionalização*
empregabilidade dos diplomados, profissionalizante	/	menor preparação dos estudantes	*missão*
uniformização	/	assimétrico	*forma*
[a encontrar identidade própria]	/	a procurar identidade própria	*definição*

A descrição do ensino politécnico no período pós-Bolonha é de facto muito diferente da que é traçada nos dois momentos anteriores: agora, a descrição centra-se nele próprio, na forma como se apresenta, na missão que tem e que ainda não tem, na lógica de comportamento que adopta, numa instituição como que a dois ritmos, a duas dinâmicas, perante a qual são construídas duas apreciações, uma de pendor positivo e outra de pendor negativo.

Do lado positivo, encontra-se o ensino politécnico reorganizado, reordenado, sujeito a normas definidas, claras e transversais. Essa adequação permite que se construa como «ambicioso», «flexível», «dinâmico» e «aberto», e tem como consequência uma maior aproximação e um maior poder de atracção. O ensino politécnico pós-Bolonha que se insere nesta via de acção é mais «apelativo», e cujo crescimento se faz a partir de uma lógica de «oportunidade de desenvolvimento», que é aproveitada. O poder de atracção, sobretudo do público que procura formação superior, é sustentado na vertente profissionalizante – aliás, característica sempre referida ao longo das descrições de qualquer dos momentos, e que se constitui como marca particular – e tem como consequência uma maior empregabilidade dos

diplomados, a partir de uma maior valorização social. Este ensino politécnico, também «mais internacionalizado» e com «uniformização», é um politécnico melhor e que parece certo de como se definir.

Do lado oposto, apresenta-se um politécnico que, após Bolonha, se encontra «a procurar identidade própria». De acordo com as declarações, esta incerteza de definição resultará de uma «assimetria», fruto de «instabilidade», de «contenção» e de uma atitude «hesitante e titubeante». É um politécnico incerto, inseguro, indefinido, «a procurar adequar-se» mas «sem muitas alterações» e apresentando «desregulação». É um politécnico que «luta pela sobrevivência» e a quem faltam bases estruturais que lhe permita concretizar a sua missão de ensino de forma mais bem sucedida e com resultados mais visíveis em matéria de preparação do corpo discente. Perante vários momentos de mudança, é um ensino «pior do que antes». Este tipo de representação em torno do ensino politécnico é sustentado ou proferido por algumas das unidades de ensino que se situam no perfil 1, ou seja, de unidade de ensino educativa, de formação, com cariz tradicional, clássico.

Perante este dualismo, é legitimo perguntar: e como será no futuro? Não se pretendeu que as unidades de ensino politécnico respondentes fizessem "futurologia". Longe disso. Entende-se que, perante os três quadros traçados anteriormente, estariam em condições de descrever o que entendiam ser o passo seguinte do ensino politécnico rumo à definição ou não de uma identidade própria, de certa forma projectando também as suas certezas ou incertezas.

As respostas não podiam ser mais claras: perante uma certa ausência de um rumo claro, preciso, concreto no passado e no presente, atendendo aos descritores enunciados anteriormente e aos que se apresentam para a descrição do tempo seguinte, haverá num futuro próximo o prolongamento dessa indefinição e poucos são os respondentes que arriscam afirmar a breve trecho um sucesso inquestionável. O momento 4 conjuga uma (in)definição do ensino politécnico e uma (in)definição do ensino superior português. O esquema estrutural seguinte, que sistematiza as descrições, dá conta disso:

Esquema estrutural 4 – O Ensino Politécnico no futuro

Ensino politécnico +	/	-	/	Ensino superior	objecto
ensino universitário de ciências aplicadas	/	enigma	/	--	*definição*
aproximação ao universitário	/	[distanciamento face ao universitário]	/	sistema binário sem sentido	*estrutura*
subsistema único	/	[subsistema plural]	/	--	*uniformização*
afirmação pública	/	mal reconhecido, conturbado	/	--	*valor social*
alternativa vantajosa	/	[não vantajosa]	/	[não alternativa – via única]	*solução*
crescimento	/	contenção, racionalizado	/	--	*evolução*
promissor	/	instabilidade, incerto	/	--	*futuro*
empreendedor	/	facilitismo no acesso e na concretização dos resultados	/	--	*estímulo*
inovação científica	/	[não inovação científica]	/	--	*aposta 1*
doutoramentos	/	[não doutoramentos]	/	--	*aposta 2*
moderno	/	passado	/	[pós-moderno]	*modelo*

O rumo que o ensino politécnico traçar estará ligado ao que será o rumo do ensino superior. E é nesta definição do ensino politécnico num momento futuro que surgem as referências à modernidade do sistema de ensino, supondo-se o que poderá ser a pós-modernidade ou, de acordo com a abordagem de Giddens, a modernidade tardia: «já se tornou lugar-comum afirmar que a modernidade fragmenta, dissocia. (…) Em contraste, a modernidade tardia produz uma situação na qual (…) em alguns aspectos se torna num 'nós', encarando problemas e oportunidades onde não há quaisquer 'outros'» (1997: 24).

A leitura positiva do ensino politécnico do futuro é a que o aproxima do universitário, tornando-o no «ensino universitário de ciências aplicadas» perante uma «afirmação pública» dessa vertente não existente no ensino universitário. Com um futuro «promissor», em constante «crescimento» e que explorará tanto os

doutoramentos como a inovação científica, este ensino politécnico «mais «empreendedor» enquanto «subsistema único» será, de acordo com os relatos optimistas, o espelho da modernização.

Em contrapartida, a «instabilidade», a incerteza, a não inovação e não aposta no 3º ciclo, a racionalização e a contenção, características associadas a uma lógica de conturbação, fará do ensino politécnico um «enigma», um ensino «mal reconhecido» e, acima de tudo, um ensino «passado». Há uma certa relação entre esta posição e pertença ao perfil 1 que, recorde-se, é o mais convencional, o mais preso ao modelo *escolástico/ortodoxo* de ensino superior.

O caminho traçado será ponto de partida para um novo desenho do ensino superior: se a aposta incidir no dinamismo e o ensino politécnico vingar como alternativo pela presença e não pela ausência, a binariedade do sistema será questão secundária uma vez que o vector principal que a sustenta deixará de existir e, assim, «caminha-se para um ensino superior sem descriminação». Mas para que tal seja conseguido, é necessário que o ensino politécnico tome o rumo coadjuvante (pólo positivo) e não o oponente (pólo negativo).

O modelo cultural que sustenta a descrição da unidade de ensino parece ser ligeiramente diferente daquele que se reporta ao ensino politécnico em geral. Nele fica um pouco a dúvida de quem se colocará no pólo oposto: nuns casos poderão ser outras unidades de ensino da mesma área científica, noutros da mesma estrutura orgânica, do mesmo subsistema ou ainda do outro subsistema.

Dado que os pontos de referência são diferentes, procurou-se delinear, num primeiro momento (década de 1990), duas descrições distintas: uma, que se sustenta na valorização da unidade de ensino; e outra, que incide sobre uma leitura depreciativa da unidade de ensino. Uma e outra sustentam a existência de um outro conjunto de descrições, implícita ou explicitamente, que pode ter natureza diversa, conforme se fez referência acima.

Faz-se aqui apenas uma pequena ressalva sobre as descrições a seguir: optou-se por se manter fiel ao original na medida em que o género dos descritores não foi

modificado; por conseguinte, os adjectivos tanto surgem no masculino, correspondendo ao Instituto, como no feminino quando descrita a Escola.

Esquema estrutural 5 – A Unidade de Ensino na década de 1990

Unidade de ensino + / -	/	[outro] ++	objecto
dinamizador / estático	/	[dinâmico]	*acção*
acelerado crescimento / estagnado, pouco desenvolvida	/	[não estagnado e não em crescimento]	*evolução*
implantação regional / [não implantação]	/	nacional	*espacialidade*
crescente qualificação / desadequada qualificação docente	/	adequada qualificação docente	*composição*
qualidade, excelência / [não qualidade, não excelência]	/	--	*objectivo*
interventiva, militância, influenciadora / fechada, restrita	/	--	*grau de abertura*
projecto único / monoformação, limitada	/	[projecto plural]	*amplitude*
construção de identidade científica / essencialmente formação [identidade não científica]	/	[identidade científica construída]	*identidade e missão*

Suprimiu-se desta estrutura de análise alguns qualificadores pela repetição que apresentariam face à leitura feita sobre o ensino politécnico. A unidade de ensino, sendo politécnica, é entendida tal como o subsistema de ensino que integra: ela é exemplo de um «ensino próximo da actividade prática» e «vocacionado para a inserção na vida activa», com «prestação de serviços à comunidade», «preparadora de bons profissionais» ao ser «profissionalizante». Frequentemente é caracterizada como sendo de «qualidade». Associam-se a este discurso algumas das unidades de ensino inscritas no perfil 3, enquanto unidades de ensino empreendedoras e inovadoras.

Procurou-se, nesse sentido, traçar uma descrição da unidade de ensino enquanto unidade específica e, simultaneamente, distinta de outras, e não tanto o que a torna uma "unidade de ensino politécnico como as demais".

«A década do crescimento» é a expressão usada para descrever uma das unidades de ensino politécnico no final do século XX. À semelhança do que se encontra na descrição do ensino politécnico neste primeiro momento que foi questionado, também na descrição das unidades de ensino se nota a fase 1 como a do arranque. Contudo, apesar de na descrição sobre o ensino politécnico ser entendida como o momento de arranque, a década de 1990 era palco de unidades de ensino politécnico com lógicas e dinâmicas diferentes. É possível observar duas faces da mesma moeda, ou seja, duas descrições quase antagónicas sobre as unidades de ensino politécnico.

No descritor positivo, encontra-se a unidade de ensino politécnico em crescimento, «acelerado» até, «dinamizadora» (o que se entende ser ligeiramente diferente de «dinâmica»: dinamização implica um movimento progressivo, enquanto que o substantivo dinâmica corresponde a um estado), de «militância» enquanto movimento dinâmico de luta permanente com um objectivo definido, de «implantação regional», e em «crescente qualificação». Esta é uma perspectiva de acção que se distingue pela «qualidade» e pela «excelência», e cuja dinâmica assenta numa cultura «interventiva» e «influenciadora». Em processo de «construção de identidade científica», constitui-se como «um projecto único». Como o dizia Giddens: «a reflexividade da modernidade estende-se até ao núcleo do *self*. Posto por outras palavras, no contexto da ordem pós-tradicional, o *self* torna-se num projecto reflexivo» (1997: 29).

O contraponto surge maioritariamente de forma explícita, se não a outras unidades, pelo menos ao que se irá constituir a unidade nos momentos seguintes. Em todo o caso, permite perceber que há créditos diferentes no que era a unidade de ensino politécnico na década de 1990. Esta outra postura, pelo seu fechamento e carácter restrito, caracteriza-se por se associar a uma lógica de acção «limitada», sobretudo na vertente formativa, pela «monoformação» que oferece, sendo essa a sua missão quase exclusiva. Associada a uma «desadequada qualificação docente», opõe-se na sua acção ao carácter dinâmico que era descrito na lógica de acção anterior, e apresenta-se como «estagnada», «estática» e «pouco desenvolvida». Aliás, a questão da qualificação docente é transversal a vários momentos, e está bastante presente em declarações de unidades de perfil 1, mais formativas e mais centradas na formação.

Diferente destes dois percursos possíveis é o que é seguido por outros, sem este *outros* estar especificamente definido nos discursos. É um outro que surge em jeito de ponto de referência, tanto como marca de distinção como marca de comparação pela positiva. As características inferidas apontam para ser: «dinâmico», e não estático nem dinamizador, no sentido em que tem uma total ausência ou em que se vai imprimindo dinâmica; em estado mais avançado, não «estagnado» e não «em crescimento»; de espectro alargado a nível nacional; composto por um corpo docente com qualificação adequada; um projecto plural onde se observa uma identidade científica já construída por completo. Esta é a etapa última que os mais optimistas visam alcançar depois do trajecto que descrevem e que os mais reticentes têm como referência para criticar a sua unidade de ensino.

Veja-se como esse modelo estrutural se prolonga pelos restantes três momentos. Em concreto, no momento dois, pré-Bolonha, estas são as oposições que se destacam:

Esquema estrutural 6 – A Unidade de Ensino no período pré-Bolonha

Unidade de ensino +	/	Unidade de ensino -	*objecto*
identidade científica, investigação, serviços à comunidade	/	preocupada com a missão de ensinar	*objectivo*
dinamizador	/	acomodada, pouco crítica, pouco reflexiva, pouco ambiciosa	*investimento*
aberta	/	fechada	*amplitude*
reorganização	/	descoordenação	*organização*
crescimento, desenvolvimento	/	declínio	*evolução*
adequada	/	[desadequada]	*adequação*
afirmação	/	expectante	*lógica de acção*
qualidade	/	convencional, média	*avaliação*
[acção]	/	[inacção]	

É no momento dois, pré-Bolonha, que se vê reforçada a existência de duas descrições opostas. No pólo positivo, os descritores sintetizam-se numa só palavra, ainda que esta não seja proferida directamente pelos respondentes. Essa palavra é «acção» e é encontrada nos mais diversos traços: na «identidade científica», na «investigação» e nos «serviços à comunidade» enquanto objectivos; no seu carácter «dinamizador» em matéria de investimentos; na sua abertura e adequada «reorganização», em termos de estrutura organizativa; na sua postura de «afirmação» que se pauta pela «qualidade» e que permite um «crescimento» e «desenvolvimento».

Do lado oposto, é descrita uma «inacção» que coloca estas unidades de ensino politécnico em desvantagem: entendidas como «convencionais» e «médias», nelas encontra-se um carácter «acomodado», «pouco crítico», «pouco reflexivo», «pouco ambicioso» e «expectante», enquanto sinónimo de passividade. O «declínio» que o caracteriza, promovido a partir de uma estrutura organizativa descoordenada, reduz o seu espectro de actividade, tornando-o limitado à missão de ensinar.

Anteriormente percebe-se como Bolonha "mexeu" com o ensino politécnico e de como essa percepção surge enunciada nas descrições dos seus representantes. Sabe-se, também, que as descrições negativas diminuem em termos absolutos e relativos. Veja-se, agora, o que sucedeu às unidades de ensino, na análise das descrições sobre o momento 3 – *pós-Bolonha* – e quais os elementos integrantes nos modelos de descrição positiva e negativa.

Esquema estrutural 7 – A Unidade de Ensino no período pós-Bolonha

Unidade de ensino +	/	Unidade de ensino -	*objecto*
unida	/	[fragmentada]	*coesão*
grande	/	[pequena]	*dimensão*
com muito bom projecto	/	incerta, instabilidade	*definição da acção*
parceria, internacionalização, mobilidade, alargamento, redes	/	[isolamento]	*relação*
próxima	/	[afastada]	*distanciamento*
pluriformação e uniformização	/	[uniformação e diversificação]	*oferta formativa*
participativa, lutadora, vencedora	/	[apática, conformada, perdedora]	*acção e resultado*
inovação	/	[permanência]	*evolução*
qualidade	/	perda de identidade, pior que antes	*identidade*

Ao longo da análise vai-se progressivamente percebendo que uma das bandeiras que sustenta – ou que alimenta – a perspectiva positiva em torno da unidade de ensino é a da qualidade. «Inovação», «pluriformação» pela oferta formativa diversificada e «uniformização» pela utilização de um padrão formativo de referência, definição de um «muito bom projecto», estabelecimento de «parceria, internacionalização, mobilidade, alargamento e redes» são sinónimos de qualidade. É nesse sentido que se define a acção da unidade de ensino politécnico no período subsequente a Bolonha e que é descrito como uma mais-valia. A união, a grandeza e a proximidade deverão estar também a ela ligadas. E tal será possível com uma postura

«participativa», «lutadora», «vencedora», procurando a «inovação». No lado dos descritivos positivos, fica a ideia de que há um entender da unidade de ensino politécnico como protótipo do que mais positivo acontece em torno do ensino politécnico nesse momento, no sentido de vanguarda.

Distantes desta identidade estarão aquelas que se encontram até «pior que antes», em situação «incerta» e «instável». Todos os outros descritores (fragmentada, pequena, isolada, afastada, apática, conformada, perdedora e sem inovação) são inferidos por oposição.

Termina-se esta análise da descrição do ensino politécnico e da unidade de ensino a quatro momentos com a estruturação da ideia de futuro para a unidade.

Esquema estrutural 8 – A Unidade de Ensino no futuro

Unidade de ensino +	/	Unidade de ensino -	*objecto*
de referência, de excelência	/	[não de referência]	*alteridade*
crucial	/	[secundário]	*estatuto*
indispensável	/	[dispensável]	*dispensabilidade*
confiante	/	[inseguro]	*crença*
garantido com trabalho	/	incerto	*futuro*
dinâmica, interactiva, competitiva	/	[estática]	*dinamismo*
«deixem-nos sermos nós», nova identidade institucional a partir da robustez da sua missão	/	perda de identidade da escola	*identidade*
ensino, investigação científica, desenvolvimento quasi-experimental	/	missão quase impossível	*missão*
[existência]	/	[inexistência]	*condição*

Pelo conjunto de expressões usadas percebe-se que o momento futuro e a forma como a unidade de ensino se apresentará estará suportada tanto na sua acção, dinâmica e postura, como na sua auto-percepção. Uma unidade que esteja «confiante» da sua missão – «ensino, investigação científica e desenvolvimento quasi-

-experimental» –, e que se apresente como «dinâmica, interactiva, competitiva» verá mais facilmente o seu «futuro garantido», onde a sua existência e a sua identidade não poderão ser questionadas. A identidade constrói-se a partir do *self*, da auto-percepção de si, das suas capacidades e dos seus objectivos. Será uma imagem que passará para si próprio e para os outros, e que prova e justifica em simultâneo a sua existência. Esta identidade encontra-se proferida por representantes de unidades associadas ao perfil 3.

Em modo contrário, faltando sustento, credibilidade e auto-credibilidade na unidade de ensino, o caminho tornar-se-á «incerto», a «missão quase impossível» e a «perda de identidade» poderá dar lugar à inexistência.

A propósito desta construção da identidade e do impasse ou dúvida que se apresenta neste futuro projectado ou antecipado, Giddens esclarece as dúvidas que possam existir: «o primeiro dilema é o da unificação vs. fragmentação. A modernidade fragmenta, mas também une. (…) No respeitante ao *self*, o problema da unificação diz respeito à protecção e reconstrução da narrativa da auto-identidade face às enormes mudanças em intensidade e em extensão a que a modernidade dá azo» (1997: 174). Os outros dois dilemas indicados por Giddens – autoridade vs. incerteza, e incapacidade vs. apropriação – também aqui poderiam ser aplicáveis. Contudo, considera-se que não se dispõe de material reflexivo suficiente para os sustentar.

Reflectindo sobre o que Giddens (e Rainwaters) propunha sobre a construção da identidade[73], e na tentativa de transposição para a realidade do ensino politécnico, em tudo se revêem os pressupostos definidos para a auto-identidade:

1. A identidade do ensino politécnico é um projecto reflexivo, pelo qual o próprio ensino politécnico é responsável;
2. Tem construído uma trajectória de desenvolvimento do passado para o futuro, ainda que se auto-coloque dúvidas e reservas sobre esse futuro, não conseguindo antecipá-lo por completo;

[73] Cf. subcapítulo II.4. A sustentabilidade e a perda de identidade – a identidade e o processo de mudança.

3. A sua reflexividade é contínua, e o seu trajecto ao longo das últimas duas décadas é um claro indicador disso mesmo;
4. A sua narrativa vai sendo progressivamente tornada explícita, ainda que haja muito por explicitar;
5. Há um controlo do tempo, ainda que com sub-aproveitamento (exemplo disso são os ritmos diferentes percebidos na análise dos resultados empíricos e na descrição dos perfis);
6. A sua reflexividade prolonga-se para a sua organização e a sua acção, na medida em que a reestruturação tem sido ponto inquestionável nesta travessia do ensino politécnico;
7. Observa-se oportunidade e risco, sendo que um e outro foram percebidos e desenvolvidos de forma diferente pelas diferentes unidades de ensino politécnico;
8. Há autenticidade, ainda que seja um conceito de difícil apreensão – parece concretizada por alguns a partir do momento em que se conseguem encontrar coerências entre os dados sobre a prática e os seus discursos;
9. A existência de passagens é clara e evidente – os dados em torno do mercado de formação superior para o período de análise permitem percepcionar esses ciclos;
10. Verifica-se a importância do referencial interno para a construção identitária.

Giddens, em *Modernidade e Identidade Pessoal*, conclui: «o projecto reflexivo do *self* tem de ser levado a cabo em circunstâncias que limitam o engajamento pessoal na maioria dos assuntos fundamentais que a existência coloca. Segue-se que esse projecto tem de ser alcançado reflexivamente num ambiente social tecnicamente competente mas moralmente árido. Subjacente aos processos mais completos do planeamento de vida está a ameaça da ausência de sentido pessoal» (1997: 185). É neste impasse que se considera encontrar-se o ensino politécnico, que terá que ser por si assumido e resolvido.

A forma como o *eu* se constrói pode ser vivenciada de maneira diferente em função do contexto histórico e em função das mudanças das 'configurações sociais', tal como Elias (1993) as define (compreendendo os indivíduos e as teias de interdependência que eles formam entre si). Há, na avaliação dos quatro momentos, um sentido crescente da adjectivação positiva. Percebe-se, pelos momentos impostos pelo questionário, que eles correspondem, de facto, a etapas diferentes vividas pelas unidades de ensino e pelo ensino politécnico – caso contrário, os sentidos de resposta repetir-se-iam nos diferentes momentos.

Não se quer mobilizar o conceito de fases (ou estádios) num sentido negativo nem tão pouco associando-o a um processo de envelhecimento. No entanto, é possível perceber que há, desde a década de 1990 (e que se prolongará para o futuro – ainda que este se apresente como incerto em algumas descrições), momentos que podem ser descritos de forma diferenciada e que se pautam pelas mudanças estruturais já identificadas anteriormente. Podem antes ser vistas como etapas de evolução, de melhoramento e de selecção na medida em que foi havendo uma adaptação progressiva aos constrangimentos políticos, económicos, sociais e do mercado, podendo-se agora eventualmente especular sobre a escassa voz que o politécnico teve nessas transformações.

A leitura diacrónica que foi pedida às unidades de ensino mostrou-se original, e dela decorreram imagens diferentes sobre o ensino superior e a própria unidade de ensino, que marcam bem as mudanças do ensino superior português nas duas últimas décadas. Na introdução da obra *Reform and change in higher education*, Gornitzka *et al* (2005) falam no facto de a maior parte dos sistemas terem experimentado e lidado com a turbulência associada a enormes crescimentos na sua escala e a uma maior diversificação dos grupos clientes, conjuntamente com enormes mudanças nos modos de governância central e institucional e nos objectivos face ao ensino superior. E pode-se questionar, a partir daqui, até que ponto a reforma se traduz em mudança, e quais as condições favoráveis a uma efectiva relação entre ambas.

O processo de mudança no ensino superior não tem sido pacífico. Como Gornitzka et al referem, «as políticas implementadas foram marcadas por tensões a

vários níveis e entre os actores que as representavam» (2005: 7, tradução livre). E dão um exemplo com base na realidade de ensino superior portuguesa: «em Portugal, as instituições privadas são exemplo de como a implementação das políticas estão fortemente marcadas pelas ideias dos decisores políticos» na medida em que «elas foram criadas para dar mais resposta às necessidades regionais» (2005: 8, tradução livre), o que, afirmam, acabou por ser uma falsa assumpção na medida em que estas instituições de ensino superior apostaram em cursos com custos e riscos inferiores, que não envolviam responsabilidades sociais de maior.

Perante as situações de reforma e mudança, Gornitzka *et al* (2005) afirmam que se for adoptada a teoria de Burton R. Clark, a mudança no ensino superior emana de actividades que começaram na base do sistema. Se este pressuposto é válido quando a análise se centra na natureza dos conhecimentos, dos currículos e dos modos de ensino, segundo os autores, as principais reformas estruturais, que dizem respeito à diversidade institucional, ao acesso, aos modos de governância e ao financiamento, em conjunto com outras intenções reformistas, deve ser atribuído ao governo e às equipas ministeriais. Ou seja, apenas uma pequena parte das mudanças estruturais terão ficado a cargo do corpo académico.

As expectativas dos governantes, quando definem e estruturam o ensino superior, podem não ser coincidentes com a aplicação do mesmo na prática: a deriva académica observada no ensino politécnico (Amaral & Magalhães, 2005) resulta de uma definição estrutural em termos formais mas que se encontra a par com uma inclinação natural para as instituições de ensino superior conduzirem as suas actividades de acordo com o modelo tradicional de universidade percepcionado (Gornitzka, 2005).

Cada um dos quatro momentos é descrito de forma particular e distinta, sendo notória uma evolução progressiva: o primeiro momento é enaltecido pelo arranque, o que faz com que o ensino politécnico e a unidade de ensino, regra geral, se demarquem do que eram anteriormente (ainda que esse momento anterior não esteja descrito); no segundo momento, possivelmente pelo uso do termo *pré*, há uma maioria de descrições que apontam para um movimento de retracção, por

entenderem o Processo de Bolonha como o diferenciador; o terceiro momento, pelo marco histórico e estrutural que o Processo de Bolonha constitui, pauta-se pelo elogio ao rumo traçado, descrevendo-se a que corresponde esse lado positivo; no quarto e último momento, é assinalada a necessidade de definição e afirmação do que se entender ser a lógica de actuação e de existência do ensino politécnico, mesclando-a com o sentido de missão de todo o ensino superior – o futuro estará definido quando definidas estiverem as lógicas e politicas de actuação que o sustentam. Giddens (1997), nas referências ao trabalho de J. Rainwater sobre a auto-terapia e a definição de pressupostos para a construção da auto-identidade, chama-lhes *passagens*. Possivelmente é essa a expressão que faz mais sentido para o que aqui se quer transmitir.

A palavra "identidade" foi referida, de forma não condicionada[74], por 13 vezes pelos representantes das unidades de ensino participantes na investigação. Algumas unidades de ensino terão visto nesta inquirição a oportunidade de falarem no seu processo de construção identitária, a partir da descrição da unidade e do ensino em quatro momentos distintos. Nos discursos, é possível identificar movimentos de construção identitária que oscilam entre o que Dubar (1997) designa como *identidades herdadas*, a partir de designações sobre o que consideram ser o ensino politécnico e a unidade de ensino, e *identidades visadas*, como o que se pretende ser. À identidade herdada corresponde uma imagem de um ensino superior de vertente prática e índole regional; à identidade visada associa-se a ideia do "ensino universitário de ciências aplicadas", único, «alternativa vantajosa» e de afirmação.

Na maioria dos discursos é possível identificar também a construção da identidade na relação com os outros. Ao haver referências às atribuições feitas por outros e à imagem que se quer dar aos outros, a construção da identidade do ensino politécnico e da unidade de ensino, a par com a descrição biográfica (Dubar, 1997), decorre do processo relacional com outras entidades sociais, sejam elas outras

[74] Não há, nem no texto de apresentação do instrumento de recolha de informação, nem no próprio questionário, a utilização da palavra *identidade* ou a menção a qualquer processo de construção do *eu*, do *nós* ou dos *outros*. Esta opção teve como objectivo tornar o mais discreta possível a procura de discursos ou descrições identitários.

unidades de ensino, o subsistema universitário, outros sistemas sociais, nacionais ou supra-nacionais, e ganha a partir daí diversas formas. A imagem que os outros formam do ensino politécnico, e que é perceptível nas declarações proferidas pelas unidades de ensino, aponta para uma *identidade atribuída* (Dubar, 1997) errada, no entender das próprias, e que surge associada a uma imagem de um "ensino superior pobre". As unidades de ensino tentam combater essa ideia 'errada', construindo uma *identidade assumida* (Dubar, 1997), assente em aspectos como a jovialidade e num carácter alternativo, não incorporando a imagem que é veiculada pelos outros. Parece, no entanto, que essa *identidade assumida* não consegue transparecer para o exterior, certamente por falta de força, de expressividade, de solidez e, portanto, de afirmação.

Esta questão torna-se um pouco mais clara quando a analisamos à luz da construção teórica de G. Bajoit (2005) em torno da(s) identidade(s), que olha para a existência ou não de traços distintivos e para a valorização de que os mesmos podem ser alvo. Num primeiro momento (década de 1990), são referidos traços distintivos, ou seja, traços que não são comuns e que marcam a diferença: o facto de o ensino politécnico estar no início, de ser jovem, de ser regional e de se suportar numa vertente mais prática. Estes traços são valorizados pelas unidades de ensino politécnico mas não pelo exterior, o que faz dela uma *identidade envergonhada*[75]. Essa identidade revela-se ainda em algumas circunstâncias como sendo *orgulhosa*: os atributos de democratização e de utilidade que caracterizam o ensino politécnico e, a partir dele, o ensino superior, são atributos reconhecidos e defendidos pela sociedade. Para o exterior ela é percepcionada uma *identidade negativa*: os traços anteriormente referidos, considerados distintos e importantes pelas unidades de ensino politécnico, não são valorizados socialmente, associando-se a ele antes a ideia de um ensino pobre, desordenado e com fraco reconhecimento externo.

O que se observa no segundo momento, pré-Bolonha, é uma continuidade da(s) identidade(s) encontradas no momento anterior. Contudo, porque «procura igualar o universitário» parece assumir-se como uma *identidade invejosa*, que para os outros não é mais do que uma *identidade negativa*.

[75] Cf. subcapítulo II.4 sobre a identidade para Guy Bajoit (2005).

No terceiro momento, pós-Bolonha, parece construir-se uma *identidade pré--orgulhosa* no sentido em que ainda não estarão criadas as condições totais que fariam dela uma identidade orgulhosa, onde se possui traços comuns e estes são valorizados socialmente. A essa construção de orgulho associam-se expressões que referem o ensino politécnico como sendo ambicioso, flexível, dinâmico, aberto e apelativo. Contudo, a existência de alguns traços comuns, ainda não bem sedimentados, fazem dela por vezes uma *identidade envergonhada*, ao ser hesitante, incerto e inseguro.

O quarto momento é simultaneamente prenúncio e base de numa identidade em construção perante os desafios de mudança que caracterizam o ensino superior nas últimas duas décadas. Essa construção está assente num projecto de ensino específico, que permite adivinhar uma *identidade orgulhosa* quando associada a um espírito empreendedor, único, vantajoso, de afirmação e crescimento. A esse projecto alguns chamam de "ensino universitário de ciências aplicadas", mas trata-se de uma identidade que não é consensual e há antes quem veja o ensino politécnico como incerto, conturbado, um enigma fruto de instabilidade interna. Esta *identidade negativa* que, para além de ser construída pelos outros como no primeiro momento, parece ser agora construída internamente, leva a pensar na necessidade de uma afirmação interna maior, para que a afirmação externa de uma identidade própria seja mais inequívoca e, portanto, menos posta em causa.

Na tentativa de conciliação entre as necessidades de reconhecimento social e a de realização pessoal (Bajoit, 2005), o enfoque dado pelo ensino politécnico no seu conjunto e pelas diversas unidades em termos individuais, pode incidir mais, menos ou de forma equilibrada entre essas duas frentes. Se o pendor for maior para o lado do reconhecimento social, trabalhando-se sobre a sua *identidade atribuída*, daí podem decorrer três tipos de comportamentos: o conformista, o adaptador e o rebelde. Se, ao invés, o objectivo dominante for o de realização pessoal, trabalhando-se sobre uma *identidade desejada*, dele surgem outros três tipos de comportamento, diferentes: o altruísta, o estratega e o autêntico. Se, numa terceira alternativa de conciliação dessas duas necessidades, houver um equilíbrio entre os investimentos no projecto de realização pessoal e no de reconhecimento social, trabalhando sobre a sua *identidade*

comprometida, três outros tipos diferentes de comportamento podem ter lugar: o consequente, o pragmático e o inovador.

Será um destes nove tipos de atitude, dependentes do maior ou menor enfoque no objectivo de reconhecimento social, no de realização pessoal ou no seu equilíbrio, que o ensino politécnico irá assumir. «Em função daquilo que ele acredita que deve fazer para resolver as suas tensões, (…) adopta ou rejeita representações e valores (…) e adere, assim, aos traços e aos compromissos identitários que lhes correspondem» (Bajoit, 2005: 211). É assim que ele se (re)constrói e (re)orienta o seu *eu*, ainda que dele possa também resultar uma diversificação, conforme se foi constatando ao longo deste capítulo e, em concreto, nos diversos perfis de unidades de ensino politécnico encontrados, o que claramente enriquece e legitima a sua existência.

Os diferentes descritores que indicam diferentes ritmos, momentos vividos e focos de actividade desenvolvidos pelas várias unidades de ensino ficaram igualmente claros na leitura dos dados estatísticos, feita nos capítulos anteriores. E é dessa forma que se consegue sustentar melhor a análise antecedente e que permitiu também construir perfis de unidades de ensino politécnico.

Toda esta tentativa de retratar as identidades que o ensino politécnico tem vindo a assumir complexifica-se perante a diversidade, e acaba por resultar justamente na questão que Azevedo levanta: «para estabelecer a identidade tem de se escolher e optar por diferentes papéis e valores, mas a dificuldade que se equaciona pela primeira vez na modernidade é a de que essa escolha tem de ser efectuada entre uma complexa diversidade de opções e possibilidades mas sem ao mesmo tempo estarem disponíveis orientações ou critérios de escolha por um processo reflexivo em constante mudança» (Azevedo, 1992: 116).

Este é apenas um dos grandes desafios que o ensino politécnico tem entre mãos.

CONCLUSÃO

«É difícil concluir quando nos propusemos, deliberadamente, entrar numa leitura baseada no princípio da complexidade» (Balsa, 2008: 279)

Findas estas longas páginas, mas não terminado o debate sobre o ensino superior e o ensino politécnico em Portugal, tem-se a expectativa de se ter conseguido captar a atenção no leitor sobre estas questões, tão actuais no tempo de hoje, assim como se tem a pretensão de ter deixado a vontade de, através de trabalhos e de investigações futuras, se juntar a nós nesse olhar sociológico sobre o subsistema de ensino politécnico, para o qual aqui se quis contribuir.

Decorrente das leituras efectuadas e das análises históricas e sociais que foram sendo construídas por diversos autores sobre o ensino superior, foi crescendo a vontade e a curiosidade em olhar com especial atenção e dedicação para essa vertente de formação superior que em Portugal surgiu na década de 1970 e, desde então, foi alvo de sistemáticas transformações. O panorama de formação superior em Portugal mudou de forma significativa nas últimas quatro décadas: quando deixou de ser elitista e passou a ser de massas; quando deixou de ser restritivo e passou a ser democrático e democratizador. Expandiu-se, diversificou-se, cresceu, heterogeneizou-se. Falar dele era falar em universidade; falar em universidade era falar em ensino superior.

As duas últimas décadas, porém, negam que essa associação imediata entre ensino superior e universidade sejam suficientes: o crescimento do ensino politécnico enquanto formação superior é inegável e irreversível. Aumentou em número, diversificou-se nas áreas de conhecimento oferecidas, alargou-se pelo território nacional, e hoje apresenta uma posição firme e sustentada no mercado de formação superior em Portugal.

Em duas décadas, triplicou o número de lugares a concurso, reduzindo de forma substancial o hiato que o afastava do seu congénere universitário no quadro de oferta de vagas no início dos anos 1990, devendo-se o crescimento do ensino superior

público, neste período em análise, sobretudo a um peso cada vez maior das instituições de ensino politécnico no mercado da oferta de formação superior em Portugal.

Se a década de 1990 é marcada por um claro movimento de procura de formação superior – a "procura optimista" de educação a que Grácio (1986) faz referência –, procura essa que foi ganhando também expressividade no ensino politécnico, levando a falar em "procura específica de formação superior politécnica" (Urbano, 2005), a década seguinte caracteriza-se por movimentos de ajuste entre oferta e procura, que surgem também no seguimento das alterações estruturais propostas a partir da Declaração de Bolonha. Incidindo num ensino superior um pouco mais equitativo no significado institucional dos seus subsistemas, pela oferta formativa que passam a efectuar (quando antes a oferta de licenciaturas era exclusiva do ensino universitário, e quando os cursos de 2º ciclo começam também a ser oferecidos pelo politécnico), e conhecendo o significado social que os diplomas têm para as famílias e para a criação de oportunidades sociais, parece haver um desconforto nessa equidade: em termos sociais, parece continuar a prevalecer a ideia do ensino politécnico como um "ensino de segunda".

O que os números indicam é que, por parte de quem o procura, outros poderão ser os factores diferenciadores dos dois subsistemas, nomeadamente áreas científicas de formação ou cursos, localização do estabelecimento, esforço financeiro das famílias, entre outras, e não o subsistema *per si*. Há, na análise feita sobre o mercado de formação superior nos últimos vinte e um anos, alguns factores que não foram directamente controlados e que podem justificar certas tendências encontradas: factores de natureza económica, pela relação da procura com os investimentos feitos pelas famílias; factores de natureza política, na definição de um projecto político sobre o ensino superior; factores de âmbito regional, no investimento nas áreas de formação prioritárias de cada região; e factores de ordem social, como impulso a novas oportunidades de acesso, valorização e legitimidade de diplomas de formação politécnica.

Contudo, os números são expressivos o suficiente para que deles se extraia um retrato da formação superior em Portugal nas duas últimas décadas. A análise sobre a

realidade portuguesa aqui efectuada confirma a observação de Magalhães de que «a emergência da globalização como fenómeno social e político não significa que as variações nacionais deixem de existir» (2004: 344). A diminuição da diferença entre a quantidade de candidaturas ao ensino universitário e ao ensino politécnico, correspondendo em termos numéricos a uma distribuição mais equitativa dos candidatos, traduz-se numa repartição similar de hipóteses de candidatura por candidato. A análise mais fina sobre a comparação entre cursos directamente concorrenciais reforça estas conclusões. O mesmo equivale a dizer que, em termos sociais para o público que se candidata a eles, os diplomas são equivalentes e concorrenciais no mercado de trabalho.

Sobre os eventuais desfasamentos entre a oferta de formação superior, universitária e politécnica, e a empregabilidade dos seus diplomados, por áreas científicas ou outras variáveis diferenciadoras, poder-se-ia debater um pouco essa questão, que estará no fundo relacionada com o que antes se referia sobre o valor social dos diplomas. Ouve-se frequentemente falar, na rua, no «país de doutores e engenheiros» em que Portugal se terá transformado. Não ignorando os dados do sobre-desemprego de licenciados, o que os valores da oferta e procura, e da sua representatividade na população maior de 15 anos, indicam é que (é esta a ideia que se tem) o desemprego não tem a ver com um suposto excesso de formação, mas antes com uma falta de capacidade de recrutamento e investimento por parte do tecido empresarial, ou seja, do sector produtivo, se não em geral pelo menos em algumas áreas. Contudo, os dados trabalhados ao longo desta investigação não permitem ir para além desta suposição.

O que, antes, se constitui como evidente na abordagem aqui construída é que o ensino politécnico veio conferir um novo sentido ao ensino superior. Além disso, as diferenças de representatividade da oferta e da procura, quer em termos regionais, quer ao nível da área científica dos cursos, em função dos subsistemas politécnico e universitário, sustentam a crescente riqueza e diversidade do ensino superior nacional nas últimas décadas.

Sabendo que a Declaração de Bolonha se constituiu como um marco significativo na formação superior europeia, da análise dos dados resulta ainda a ideia

de que ela veio de facto conferir maior solidez e definição aos movimentos tanto de oferta, organizando-a, como de procura, voltando a tornar o ensino superior mais atractivo e competitivo.

Na construção de um olhar sociológico diverso sobre a realidade do ensino superior, uma vez incluída e assumida a importância do ensino politécnico, deverá olhar-se agora para as novas formas de acção e apresentação das unidades de ensino. O ensino superior deixou de ser exclusivamente sinónimo de diploma universitário: ele já não é mais só universitário, como se observou acima, e também já não é só diploma, na medida em que as lógicas de acção das unidades, nomeadamente as politécnicas, se estendem para lá da formação graduada. A ligação ao ensino secundário, com a formação pós-secundária através de Cursos de Especialização Tecnológica, a inserção em redes nacionais e internacionais de ensino e de investigação, o incentivo à mobilidade docente e discente, o estabelecimento de protocolos de cooperação, o desenvolvimento de actividades científicas, entre outros, têm-se constituído nos últimos anos como novos campos de acção por parte de unidades de ensino politécnico.

Ao longo da análise dos dados foi possível observar uma diversidade de situações e acções por parte das unidades de ensino politécnico, que resultam em perfis distintos: *educativo*, quando nos seus horizontes de acção estão sobretudo contempladas acções e objectivos relacionados com a formação graduada; *científico*, apostando sobretudo na investigação experimental e aplicada; e *empreendedor*, pela ligação forte que apresentam à comunidade.

Considerando, por um lado, o percurso que o ensino politécnico descreveu na história do ensino superior português nas duas últimas duas décadas e, por outro lado, a diversidade que caracteriza as próprias unidades de ensino politécnico, a questão da identidade ganha um significado especial. Desde logo, uma das primeiras dificuldades resulta da tentativa de reagrupar a multiplicidade de declarações numa posição única que sintetize a identidade. Depois, a de tentar diferenciar o que se constitui como a identidade construída e a identidade projectada. Recorrendo a quatro momentos diferentes, optou-se então por uma abordagem longitudinal em torno dos descritores da identidade, procurando perceber até que ponto os momentos escolhidos, e que

decorriam tanto das alterações estruturais, como dos movimentos mais significativos do mercado de formação, resultavam numa construção diferenciada da auto--identidade e da identidade colectiva.

Berger e Luckmann afirmam que «a institucionalização ocorre sempre que há uma tipificação recíproca, por tipos de actores, de acções tornadas hábito. (…) Qualquer uma dessas tipificações é uma instituição» (1999: 66). Tipificar maneiras de agir levará a criar instituições – no verdadeiro sentido do termo – distintas? As instituições implicam «além disso, historicidade e controlo. As tipificações recíprocas das acções são construídas no decurso de uma história partilhada. (…) É impossível uma compreensão adequada de uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida» (op. cit.). Perante esta questão, e face aos resultados encontrados neste diagnóstico à identidade do politécnico, arrisca-se afirmar que se tem estado e se está actualmente no processo histórico daquilo que vai ser a instituição no futuro. Pela inconstância e pela permanente mudança, qualquer definição actual poderá ser uma indefinição amanhã. Nesse sentido, é mais cauteloso e mais fiel à realidade falar em indefinições actuais ou em pluralidades de definições.

Em todo o caso, percebe-se a construção de uma identidade, por outros, e de uma auto-identidade que não são totalmente concordantes. Essa discordância surge sedimentada naquilo que tem sido a história do ensino superior em Portugal. O ensino politécnico surge tardiamente acoplado ao ensino superior, por meio do ensino técnico, e tal fez com que tivesse mais dificuldade em se afirmar, pelas resistências sociais e pelas cristalizações que se formaram em torno do ensino superior universitário, perpetuando-o como a forma mais legítima e mais legitimada de formação superior. Contudo, as transformações ocorridas nas duas últimas décadas no ensino superior permitem perceber que há uma identidade própria que se tenta construir progressivamente. Não é certamente um processo acabado. Poderá ser um processo não totalmente sedimentado. Contudo, pelo discurso e pelo modo de agir das unidades de ensino que o representam, pela estrutura existente em matéria de ensino superior, tudo aponta para que a identidade politécnica exista. Faltará o seu reconhecimento total pelo exterior.

Partimos do princípio que as estruturas sociais, específicas e diferenciadas, são potencialmente geradoras de tipos de identidades, identificáveis em casos particulares (Berger & Luckmann, 1990). Por isso se entende que é possível e legítimo falar em identidade do politécnico, tal como seria possível falar em identidade da universidade caso fosse esse o objecto de análise. Mais: dentro do subsistema de ensino politécnico, pelas características e modos de acção das diferentes unidades de ensino que o integram, existem ainda condições para falar em unidades de *tipo educativo/formador*, mais direccionadas para a formação graduada, de *tipo científico/investigador*, integrando no seu campo de acção, para além da oferta formativa, actividades de investigação e desenvolvimento científico, e de *tipo empreendedor/inovador*, com forte ligação à comunidade, através da prestação de serviços, do intercâmbio, e do desenvolvimento de iniciativas de informação e divulgação.

Boaventura de Sousa Santos afirma: «a questão da identidade é assim semi--fictícia e semi-necessária. Para quem a formula, apresenta-se sempre como uma ficção necessária. Se a resposta é obtida, o seu êxito mede-se pela intensidade da consciência de que a questão fora, desde o início, uma necessidade fictícia. É, pois, crucial conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com que resultados» (1993: 32). Terá sido este trabalho capaz de encontrar respostas para todas estas questões? Possivelmente não. Até porque se toma a identidade como resultante de um processo em construção, com diferentes envolventes e intervenientes, do qual podem resultar identidades diversas e transversas. Não querendo torná-la uma "quase obsessiva preocupação", como Sousa Santos sugere sobre as transformações em torno da teoria social (1999: 120), foi sobretudo a curiosidade sociológica que motivou a indagar o estado da identidade do ensino politécnico e, quem sabe, por seu intermédio, o do ensino superior.

As estruturas sociais históricas (Berger & Luckmann, 1990) vão marcando a construção da identidade nas últimas duas décadas, de acordo com as descrições feitas pelas unidades de ensino politécnico. Os quatro momentos sugeridos são descritos de forma distinta, acarretando consigo uma certa noção de evolução: a década de 1990 associa-se ao arranque, ainda que institucionalmente o ensino politécnico tenha sido criado duas décadas antes, o que faz deste primeiro momento um marco na diferença

de significado individual e social deste subsistema de ensino; a descrição do segundo momento, correspondente ao período imediatamente anterior ao Processo de Bolonha, associa-se mais a um movimento de retracção (em que a mudança estrutural decorrente de Bolonha é percepcionada como o impulso diferenciador); o terceiro momento, pelo marco histórico e estrutural que o Processo de Bolonha constitui, associa-se a uma identidade positiva, onde não se poupa o elogio ao caminho conseguido; o quarto e último momento, numa leitura prospectiva, corresponde a uma manifestação de intenções de reforço da definição e afirmação do ensino politécnico.

Vários tipos de identidade decorrem das leituras feitas. As unidades de ensino politécnico não têm uma imagem única sobre o ensino e sobre si próprias, e essa imagem varia ainda em função do tempo. É possível perceber a existência de uma *identidade herdada*, assente numa imagem em torno de uma formação de índole prática e regional, e de uma *identidade visada*, correspondente às universidades de ciências aplicadas.

Stawicki, em conferência da UASNET em 2007, afirma que a questão da identidade é um problema que se coloca tanto às "universidades tradicionais" como às "universidades de ciências aplicadas" e que o maior desafio é ditado pelo mercado de trabalho actual que presume um ensino superior massivo. Acrescenta que se tiver que continuar a ser, para estudantes e empregadores, uma escolha entre os dois tipos de ensino para satisfazer o mercado de trabalho, então terão que ser encontradas as melhores qualidades de ambos e desenvolvê-las intencionalmente. Contudo, a chave estará na cooperação em que outras características são tidas em linha de conta, troca de experiências, reconhecimento de resultados de investigações e desenvolvimento de objectivos comuns.

Nas conclusões dessa conferência de Berlim da UASNET, em 2007, ficavam descritos alguns desafios para que os propósitos da Declaração de Lisboa fossem sendo cumpridos, no que toca à construção de uma Europa mais competitiva e com uma economia mais dinâmica, facto que poderá ser construído através da formação superior. Desses, realça-se em particular a ideia de que a similitude entre as instituições de ensino superior e a promoção de um modelo singular absoluto são

restritivos ao desenvolvimento, sendo a diversidade a chave. Propõe-se ainda que a fragmentação interna (o «volumoso aparato hierárquico das universidades») deveria decrescer, devendo as unidades concentrar-se antes em prioridades institucionais como o ensino, a ciência e os serviços. Mais: devem deixar de se considerar meramente como lugares de prestígio que dão educação nobre aos "eleitos", uma vez que o ensino superior de massas está relacionado com o emprego de massas, para o qual a preparação para o trabalho de investigação se constitui como um elemento importante. E é aí que o "ensino superior profissionalmente orientado" poderá ter uma palavra a dizer.

Olhando para a construção identitária segundo o modelo de G. Bajoit (2005), foi possível percepcionar a existência de uma *identidade envergonhada* pelas descrições feitas sobre o ensino politécnico e as unidades de ensino na década de 1990. *Envergonhada* porque existem traços comuns aos de outros (designadamente o ensino universitário, por serem ambos formações superiores), mas não decorrendo daí uma valorização da sua participação na vida colectiva. Para os outros, ela é *negativa*, na medida em que surge entendido como um ensino pobre, desordenado e com fraco reconhecimento em termos sociais. O vector positivo nesse "momento de arranque" está do lado dos atributos de democraticidade e de utilidade que este tipo de ensino vem acrescentar ao ensino superior, fazendo com que consigam existir traços de uma *identidade orgulhosa* que terá os seus frutos em momentos seguintes.

No segundo momento questionado, imediatamente anterior à implementação das directrizes decorrentes do Processo de Bolonha, parece haver uma quebra na valorização. Entre a *identidade invejosa* e a *identidade negativa*, a imagem que é construída parece apontar sobretudo para um período de maior questionamento, que poderá inclusive ser decorrente de um maior incómodo por parte do subsistema universitário. Recorde-se, nesta linha de pensamento, o impulso que o ensino politécnico teve em matéria de oferta e procura de formação superior, e que veio também dinamizar e muito (a par do ensino superior privado) o mercado de formação em Portugal nas duas últimas décadas.

O Processo de Bolonha, pelas mudanças estruturais que provocou no ensino superior, surge como impulsionador de uma (re)construção identitária: o terceiro momento de descrição do ensino politécnico é fértil em expressões positivas, caracterizadoras do ensino politécnico como sendo ambicioso, flexível, dinâmico, aberto e apelativo. Esta será uma *identidade pré-orgulhosa*, onde os traços comuns com outros estarão a ser reconhecidos e valorizados socialmente.

O último momento, sobre um futuro próximo, é definido pela positiva, numa construção optimista sobre o ensino politécnico caso ele consiga encontrar um projecto específico, empreendedor, singular, vantajoso, de afirmação e crescimento. Contudo, a perspectiva pessimista aponta para a manutenção de uma *identidade negativa*, em vez da *identidade orgulhosa* que se prospecta, sendo que o negativismo está sobretudo associado a uma ausência de um projecto interno, e que pode eventualmente desencadear uma crise de identidade.

Uma das ideias principais de "combate" à crise de identidade do ensino superior, lançada por Magalhães (2006), parece sair aqui reforçada: a diversidade é uma das características quer do ensino superior em geral, quer do ensino politécnico em particular. A identidade sairá reforçada se essa mesma diversidade for vista com naturalidade, como fazendo parte da sua maneira de estar na formação superior, e for construída sobretudo na diferença que faz perante o ensino não superior ou outros campos sociais que não o ensino. O pressuposto de que se deve assumir por parte do ensino superior a sua heterogeneidade, pelas diferentes envolvências em actividades de ensino, de investigação e de aplicação de conhecimentos, para uma redefinição da sua identidade deveria ser colocado na prática, procurando a diferença face ao exterior e não centrando tanto o foco de atenção na diferença no seu interior.

Na *Síntese dos Programas de Desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior Politécnico*, da autoria do CCISP (2010), é referido que «as prioridades centram-se no desenvolvimento do sistema binário, no reforço das instituições, na garantia da diversidade da oferta formativa e na equidade no acesso por parte dos estudantes, no investimento em acção social escolar, na melhoria da qualidade e dos mecanismos de avaliação e acreditação, a par da renovação e reforço do seu

Compromisso com a Ciência. O aumento da qualidade, do sucesso escolar, da relevância das formações, da empregabilidade, da ligação cada vez mais forte entre o ensino superior e a vida económica, social e cultural do país, a internacionalização das instituições e o reforço do papel da actividade científica na sua condução estratégica, são objectivos enunciados como centrais para o desenvolvimento do ensino superior em Portugal». As metas definidas para os 4 anos (2010-2014) envolvem para o ensino politécnico 43.000 novos alunos, dos quais 14.000 em CETs, 15.500 em regime pós-laboral, 5.000 em *e-learning* e 8.500 em mestrados. A ligação ao ensino secundário enquanto meta é evidente, assim como o é a formação de 2º ciclo e a formação destinada a outros públicos que não os tradicionais, aqui em concreto os trabalhadores-estudantes. O ensino à distância será, pela prospectiva que o relatório realiza, uma aposta nova, sobretudo na procura de novos públicos além-fronteiras. O reforço da investigação aplicada e da ligação ao sector empresarial são outros dos objectivos aí definidos. Possivelmente definindo estas metas, estas acções, está-se perante uma reconstrução ou redefinição da identidade do politécnico.

Não se considera ser aqui matéria de reflexão a manutenção da binariedade ou não do sistema de ensino superior em Portugal. Foi-se encontrando na literatura manifestações a favor e contra o sistema binário. Independentemente do sistema, entende-se que os tipos de formação – universitária e politécnica – são inegáveis, legítimas e justificadas socialmente, apesar de ainda mal entendidas ou mal assimiladas pelo público, facto que tem reflexos em termos estatutários. Por isso, mais uma vez, importa uma auto-definição clara da(s) identidade(s), para que a identidade construída em termos sociais seja também diferente da que é actualmente – uma identidade enevoada, desfocada, deverá dar lugar a uma identidade precisa, focada. Ao definir e informar sobre o seu "sentido de missão", torna mais claro o seu "sentido de definição".

João Vasconcelos Costa avança, em artigo de opinião, com uma hipótese de solução para a situação que o ensino politécnico vive em termos de valor social: «a afirmação da sua qualidade e uma maior consciência pública do seu valor social contribuirão para progressivamente desfazer esta situação desfavorável, desde que o

próprio politécnico seja o primeiro agente desta mudança da opinião pública»[76]. Perante os resultados obtidos através das análises quantitativa e qualitativa que se efectuaram, não se pode deixar de concordar com este raciocínio. É necessário ao politécnico mostrar de forma firme e precisa o que entende ser a sua identidade, para que os outros consigam construir também esse olhar sobre si. Fazer melhor usufruto das vantagens geográficas e locais que tem poderá ser uma solução. Outra solução poderá passar pelo seu sentido prático e empreendedor, tão necessário aos diferentes sectores económicos.

Referindo-se à investigação sobre o ensino superior no nosso país, António Magalhães afirma que «se há bons motivos para assumir o ensino superior como um importante e urgente campo de investigação, também os há para tomar a sério a advertência que alguns fazem no sentido de se ser muito cuidadoso com os instrumentos conceptuais e quadros teóricos com os quais essa investigação é levada a cabo» (2006: 209). Ainda que se tenha aqui enveredado quase exclusivamente por analisar um subsistema de ensino e não o ensino superior no seu todo, espera-se ter-se conseguido construir um trabalho rigoroso, baseado em conceitos e linhas de pensamento claros, assim como se espera ter-se conseguido manter distância face ao objecto e não se ter deixado toldar a visão no decorrer da análise. Contudo, há a consciência de que existiram lacunas que não se conseguiram ultrapassar totalmente e, sobretudo, que o debate sobre o ensino superior e o ensino politécnico não se encerra nestas linhas.

Apesar de se reconhecer a necessidade que se observa cada vez mais na sociedade de avaliar, classificar e hierarquizar as instituições, fruto de um crescente movimento de oferta e procura de formação superior, esse não é, de todo, o propósito desta investigação. Reconhecendo a importância que as abordagens em torno da qualidade do ensino superior têm na construção e definição de um objecto de estudo como o que aqui se toma, não foi esse o ponto de vista adoptado. Para uma avaliação objectiva e global das instituições de ensino superior, que passe por uma tal *ordenação*

[76] In http://jvcosta.net/artigos/politecnico.html acedido em Fevereiro 28, 2011.

parametrizável de factores, como o sugerem Ferreira *et al* (1996), é fundamental o recurso às representações e opiniões de todos os intervenientes, em concreto, os estudantes, os empregadores, os clientes, os proprietários e outros financiadores. Os mesmos autores enumeram um conjunto de factores chave de sucesso e factores endógenos (dependentes da unidade orgânica) e exógenos (dependentes do contexto regional, nacional ou internacional) a todo o processo de classificação das instituições de ensino superior, que são eles mesmos diferentes por parte dos diversos intervenientes, por corresponderem a universos valorativos distintos, com base em critérios científicos, pedagógicos, administrativos, sociais e económicos que não serão partilhados de forma similar. Deixa-se aqui essa proposta como sugestão complementar.

Perante o exaustivo levantamento de informação que se fez, outras questões foram surgindo, e que podem ficar aqui como pistas para um aprofundamento em abordagens futuras. Parece haver alguma confusão entre "ensino politécnico" e "unidade politécnica". O atributo "politécnico" parece ganhar uma conotação mais negativa quando associado à unidade de ensino do que quando associado ao tipo de formação em si. Exemplo disso é o que vai acontecendo nas unidades de ensino, com designação de Universidade, e que conjugam os dois tipos de ensino – universitário e politécnico. Poderia a redesignação alterar os movimentos de procura, a percepção dos outros, a construção da sua identidade? Por outro lado, provocaria crises identitárias num e noutro subsistema de ensino e/ou nas unidades de ensino a eles ligadas? É uma hipótese que se deixa em aberto. Verifica-se alguma confusão entre ensino politécnico, no sentido da formação, e unidades politécnicas, no sentido da estrutura/organização. Se a formação superior politécnica se consolidou durante as três últimas décadas, sendo inegável a sua procura e a sua importância em termos de formação superior, já em termos de estruturação pode ser mais discutível a sua relevância. O lugar da Universidade no ensino superior é ancestral e, como tal, inquestionável. O lugar do Politécnico foi sendo construído. A discutibilidade da organização binária do sistema coloca-se quando, num mesmo espaço ou região, convivem instituições de ambas as naturezas. Nestas, a dissipar-se uma noutra, será mais garantidamente o desaparecimento do Politécnico por integração na

Universidade do que o contrário. Parece que o que importa não é tanto a natureza da organização mas antes a natureza da formação.

Perante o pressuposto da mobilidade docente e discente, que impeliu a reorganização académica e científica definida com a Declaração de Bolonha, ficou por explorar junto das unidades inquiridas em que moldes, de que forma e com que intensidade se procedia essa mobilidade. Teria sido interessante acrescentar essa vertente. No entanto, parece que a participação em redes nacionais e internacionais consegue dar pistas sobre os fluxos de *incoming* e *outgoing* a que as unidades orgânicas estarão permissivas.

Para terminar, e levantando mais algumas questões que decorrem da investigação feita e que se entende como uma das mais-valias do presente trabalho, há que realçar ainda a diversidade de unidades, tanto politécnicas como universitárias. Sobre estas últimas, ainda que fora do âmbito da abordagem empírica, a diversidade coloca-se num nível tão elementar quanto é o da integração ou não na sua organização de escolas politécnicas. Tenderão, à semelhança do que acontece(u) noutros países europeus, os institutos politécnicos a serem absorvidos ou pelo menos redesignados como universidades? Responder a esta questão seria especular, mas existe a convicção de que a definição de uma identidade própria é a peça principal neste puzzle de interrogação. E essa identidade não parece que esteja claramente auto-definida.

Há cinco vectores fundamentais que poderão marcar a diferença e, portanto, ajudar na construção identitária: a existência de uma afirmação face aos outros; a projecção além-fronteiras, podendo o espaço supranacional servir de ajuda ao reconhecimento interno; a existência de uma auto-definição clara e sem margem para dúvidas; a construção ou fortalecimento de um sentimento de pertença, onde o *nós* prevalece sobre o *eu*; e a existência de acções e discursos auto-representativos. Acresce que se for mobilizada a cultura própria a uma "sociedade de risco" (Giddens, 1997; Giddens, Beck & Lash, 1995), onde se enfrentam os desafios e se concebem novas formas de vivência social, a construção identitária será ainda mais precisa, a caminho da modernização, assegurando ainda assim tanto a diversidade como as individualidades. Poderemos estar presente uma nova era do ensino superior português.

Sérgio Machado dos Santos, na sessão de comemoração do 37º aniversário da Escola Superior de Saúde de Santarém, a 17 de Maio de 2010, referia que a segunda década do século XXI corresponderá ao Processo de Bolonha II, designando cinco pontos estratégicos e cruciais para a cultura da qualidade das instituições de ensino superior: a clareza de propósito e liderança, defendendo um "sentido de direcção"; o envolvimento e não conformidade da comunidade académica; a centralidade do estudante; a promoção de um processo integrado, contínuo e regenerativo de auto--reflexão; e a existência de um clima institucional propício.

Seria interessante reforçar estas conclusões, alargando o estudo a uma amostra mais vasta e mais participativa, ou olhar com mais atenção para unidades de ensino específicas que conjugam de forma tão bem sucedida (recorde-se o caso do Algarve e de Aveiro) os dois tipos de ensino. Este nosso modelo de análise poderá também, um dia, ser aplicado num contexto universitário, para tentar perceber se os perfis agora encontrados também aí se repetem. Ficam os desafios, para quem os quiser agarrar.

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

Abrantes, Pedro (2009). "Os guardiães do templo – A imprensa generalista e a imposição de uma agenda educativa". *Educação, Sociedade e Cultura*. nº 28. pp. 127-143.

Afonso, Almerindo Janela (2001). "A redefinição do papel do estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição". *Sociologia*. nov. 2001. nº 37. pp. 33-48.

Aleixo, Maria Alice (2008). *Estima de si, Solicitude e Igualdade*. Covilhã: Lusosofia.

Almeida, Leandro, Soares, Ana Paula & Ferreira, Joaquim (2000). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Alves, Mariana Gaio (2007). *Inserção de Diplomados de Ensino Superior numa Perspectiva Educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Alves, Mariana Gaio (2005). "A inserção profissional de diplomados numa perspectiva educativa". *Revista Europeia de Formação Profissional*. nº 34. Acedido em Fevereiro 10, 2010 em http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/409/34_pt_alves.pdf.

Alves, Natália (2009). *Inserção Profissional e Formas Identitárias*. EDUCA.

Alves, Natália (2010). "Contributos para a delimitação do fim dos processos de inserção profissional". in Ana Paula Marques & Mariana Gaio Alves (org.). *Inserção profissional de graduados em Portugal – (Re)configurações teóricas e empíricas*. Edições Humus. pp. 175-194.

Amâncio, Lígia (2006). "Identidade social e relações intergrupais". in Jorge Vala & Maria Benedicta Monteiro (org.). *Psicologia social*. Lisboa: Edições Gulbenkian. 7ª edição.

Amaral, Alberto (coord.) & Miguéns, Manuel (dir.) (2008). *Políticas de Ensino Superior – Quatro Temas em Debate / Seminário Políticas de Ensino Superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Amaral, Alberto & Magalhães, António (2005). "Implementation of higher education policies: A potuguese example". in Åse Gornitzka, Maurice Kogan & Alberto Amaral. *Reform and change in higher education: analyzing policy implementation.* Dordrecht: Springer. pp. 117-134.

Amaral, Alberto, Ferreira, José Brites, Machado, Maria de Lourdes, & Santiago, Rui (2006). *Modelos de governação e gestão dos institutos politécnicos portugueses no contexto europeu*. Castelo Branco: Associação de Institutos Politécnicos do Centro.

Amaral, Alberto (2000). "Diversidade: importância para o ensino superior". in Almeida, Leandro *et al*. *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.

Ângelo, Luís & Abrantes, Pedro (2006). "Nos bastidores da notícia: Uma aproximação etnográfica ao trabalho jornalístico". *Fórum Sociológico*. 13-14. pp. 329-350.

Arroteia, Jorge Carvalho (1996). *O Ensino Superior em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Arroteia, Jorge Carvalho (2004). *Da regulação do ensino superior*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação.

Arroteia, Jorge Carvalho (2002). *O ensino superior politécnico em Portugal: notas sobre o seu desenvolvimento e evolução*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Arroteia, Jorge Carvalho (1995). *Desequilíbrios demográficos do sistema educativo português*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos de Análise Sócio-organizacional da Educação. nº 3. 2ª edição.

Arroteia, Jorge Carvalho (1991). *Análise Social da Educação. Indicadores e conceitos*. Leiria: Roble.

Azevedo, José (2000). "Culturas: a construção das identidades". *Africana Studia*. nº 3. Porto: FLUP. Acedido em Janeiro 14, 2011 em http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20906

Azevedo, José (1992). "Perspectivas psicossociais no estudo da identidade". *Sociologia* – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. I Série, Vol. II. pp. 111-119.

Bajoit, Guy (2005). *Tudo muda – Proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas*. Ijuí: Ed. Unijuí e CEOS-FCSH/UNL. Colecção Método e Teorias.

Balsa, Casimiro (2008). "Processo de democratização e acesso ao ensino superior em Portugal". in Alberto Amaral (coord.) & Manuel Miguéns (dir.) (2008). *Políticas de Ensino Superior – Quatro Temas em Debate/Seminário Políticas de Ensino Superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 249-290.

Balsa, Casimiro, Campos, Ricardo, Carmo, Renato do, Nunes, Pedro & Simões, José Alberto (2001). *Perfil dos estudantes do Ensino Superior – Desigualdades e Diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri, Colecção CEOS/Inquéritos-1.

Barreto, António (1996). *A situação social em Portugal 1960-1995*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. 1º volume.

Barreto, António (2000). *A situação social em Portugal 1960-1999*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. 2º volume.

Bathmaker, Ann-Marie, Brooks, Greg, Parry, Gareth & Smith, David (2007). *Dual-Sector Further and Higher Education: Policies, Organisations and Students in Transition*. Paper apresentado na Annual Conference of the Society for Research into Higher Education. Brighton. Acedido em Fevereiro 1, 2010 em http://www.sheffield.ac.uk/content/1/c6/05/67/89/Article_for_RPiE%5B2%5D.doc.

Becker, Howard *et al* (1961). *Boys in White: Student Culture in Medical School*. London: Transaction Publishers.

Benavente, Ana (2001). “Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica”. in Revista Ibero-americana de Educação. nº27.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1999). *A construção social da realidade – um livro sobre a sociologia do conhecimento*. Lisboa: Dinalivro. Colecção Saber mais.

Bernstein, Basil (1990). *The construction of pedagogical discourse*. London: Routledge.

Birnbaum, Robert (1988). *How colleges work: the cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1981). “Os herdeiros: o ensino superior e as desigualdades sociais”. in Maria Filomena Mónica. *Escola e Classes Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Brunner, José Joaquín (2009). “Sociologia da educação superior nos contextos internacional, regional e local”. Revista *Dados*. Rio de Janeiro. vol. 52 nº 3. pp. 620-658. Acedido em Abril 4, 2011 em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582009000300003 &script=sci_arttext.

Cabecinhas, Rosa & Lázaro, Alexandra (1997). “Identidade Social e Estereótipos Sociais de Grupos em Conflito: Um Estudo numa Organização Universitária”. *Cadernos do Noroeste*. vol. 10-(1). Braga: Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho. pp. 411-426.

Cabrito, Belmiro Gil (2002). *O financiamento do ensino superior: condição social e despesas de educação dos estudantes universitários em Portugal*. Lisboa: Educa.

Carneiro, Roberto (1997). *Ensino Superior Politécnico: Novo Modelo*. Comunicação ao Congresso do Ensino Superior Politécnico. Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Carreira, Medina (1996). *O Estado e a Educação*. Cadernos do jornal Público. nº 7.

Carvalheiro, José Ricardo (2009). “Uma questão de identidade – As audiências usam os media ou navegam nos seus impactos?”. Comunicação no 8º congresso LUSOCOM. Acedido em Janeiro 5, 2011 em http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/76/52.

CCISP (2010). *Documentos do CCISP sobre o Ensino Superior 2010*. Acedido em Novembro 26, 2010 em http://www.ccisp.pt/Documentos/Estudos%20e%20Estatisticas/Texto%20Sobre%20o%20Ensino%20Superior%20Portugues-%20Portugues-VFinal.pdf.

Clark, Burton R. (1973). "Development of the Sociology of Higher Education". *Sociology of Education*. American Sociological Association. Vol. 6, nº 1. pp. 2-14. Acedido em Março 18, 2011 em http://www.jstor.org/stable/2112203.

Conceição, Pedro, Durão, Diamantino, Heitor, Manuel, & Santos, Filipe (1998). *Novas ideias para a Universidade*. IST Press (Instituto Superior Técnico).

Convert, Bernard (2010). "Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes". in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. n.º 183. pp. 14-31.

Costa, António Firmino da, Martins, Susana Cruz & Mauritti, Rosário (2007). *Estudantes do Ensino Superior: Inquérito às Condições Socioeconómicas*. Lisboa: DGES-MCTES.

CNE – Conselho Nacional de Educação (2007). *Debate Nacional sobre Educação – relatório final*. Acedido em Fevereiro 9, 2010 em http://www.spra.pt/Download/SPRA/SM_Doc/Mid_115/Doc_434/Anexos/relatorio_dne.pdf

Correia, Carlos João (2006). *O problema da identidade pessoal*. página Web do Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Acedido em Junho 2, 2008 em http://metafisica.no.sapo.pt.

Correia, Fernanda, Amaral, Alberto, & Magalhães, António (2000). *Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior – o caso português*. Porto: CIPES.

Costa, António de Almeida (2000). "Os cursos tecnológicos do ensino secundário e o acesso ao ensino superior". in Almeida, Leandro *et al*. *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.

Costa, António Firmino da, & Machado, Fernando Luís, (1998). "Processos de uma modernidade inacabada – mudanças estruturais e mobilidade social". in António

Firmino da Costa & José Manuel Leite Viegas (org.). *Portugal: que modernidade?*. Oeiras: Celta.

Costa, João Vasconcelos (2001). *A universidade no seu labirinto*. Lisboa: Editorial Caminho.

Costa, João Vasconcelos (2006). *Olhando para a universidade*. Edição de autor. Acedido em Março 1, 2011 em http://jvcosta.planetaclix.pt/olhando_ universidade.pdf

Cruz, Manuel Braga da, & Cruzeiro, Mª Eduarda (coord.) (1995). *O desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal – Situação e Problemas de Acesso*. Estudo realizado pelo ICS, Lisboa: Ministério da Educação – DEPGEF.

de Boer, Harry F., Enders, Jürgen & Leisyte, Liudvika (2007). "Public sector reform in dutch higher education: the organizational transformation of the university". in *Public Administration*. vol. 85, n.º 1. pp. 27-46.

Deschamps, Jean-Claude, & Devos, Thierry (1998). "Regarding the relationship between social identity and personal identity". in: S. Worchel, J. Francisco Morales, D. Páez, & J.-C. Deschamps (Orgs.). *Social identity*. International perspectives (pp. 1-12). London: Sage.

DGES – Direcção Geral do Ensino Superior (2010). *Acesso ao Ensino Superior: Dez anos de concurso nacional 2000-2010*. Lisboa: DGES – DSAES / MCTES.

Dubar, Claude (1997). *A socialização – construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora. Colecção Ciências da Educação.

Durkheim, Émile (1984). *A divisão do trabalho social*. Lisboa, Editorial Presença.

Elias, Norbert (1993). *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Dom Quixote.

Eurydice (2007a). *Higher Education Governance in Europe – Policies, structures, funding and academic staff*. Bruxelas: Eurydice, European Commission.

Eurydice (2007b). *Key Data on Higher Education in Europe*. Bruxelas: Eurydice, European Commission.

Fernandes, António Teixeira (1992). "Sociologia e a Modernidade". *Sociologia* – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. nº 2. pp. 7-28.

Ferreira, Isabel (2009). *Adaptação e Desenvolvimento Psicossocial dos Estudantes do Ensino Superior: Factores Familiares e Sociodemográficos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, José Brites (2006). "Globalização e ensino superior: a discussão de Bolonha". in *Perspectiva*. Florianópolis. Vol. 24. n.º 1. pp. 229-242. Acedido em Abril 24, 2009 em http://www.perspectiva.ufsc.br.

Ferreira, José Brites, Machado, Maria de Lourdes, Santiago, Rui & Taylor, James S. (2008). *Non-University Higher Education in Europe*. Dordrecht: Springer.

Ferreira, José Brites, Machado, Maria de Lourdes & Santiago, Rui (2008). "The Polytechnic Higher Education Sector in Portugal". in Ferreira, José Brites, Machado, Maria de Lourdes, Santiago, Rui & Taylor, James S. (eds.). *Non-University Higher Education in Europe*. Dordrecht: Springer. pp. 191-214.

Ferreira, José Brites, Machado, Maria de Lourdes, Santiago, Rui & Taylor, James S. (2008). "Reframing the Non-University Sector in Europe: Convergence or Diversity?". in Ferreira, José Brites, Machado, Maria de Lourdes, Santiago, Rui & Taylor, James S. (eds.). *Non-University Higher Education in Europe*. Dordrecht: Springer. pp. 245-260.

Ferreira, Luís (2008). "Recursos Humanos e Materiais – a Carreira Académica e os sistemas de financiamento". in Alberto Amaral (coord.) & Manuel Miguéns (dir.) (2008). *Políticas de Ensino Superior – Quatro Temas em Debate / Seminário Políticas de Ensino Superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp.151-162.

Forquin, Jean Claude (org.) (1995). *Sociologia da Educação — dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes.

Freitas, António (2008). "Mídia e educação: Campos em conflito em Portugal". *Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* (I Colóquio Bi-Nacional de

Ciências da Comunicação Brasil-Portugal), 31. Acedido em Outubro 27, 2008 em http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5099--Int.pdf.

Gago, José Mariano (coord.) (1994). *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal.* Lisboa: Ministério da Educação – DEPGEF.

Geiger, Roger (2004). *Knowledge & Money. Research Universities and the Paradox f the Marketplace*. Stanford: Stanford University Press.

Giddens, Anthony (2000). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição.

Giddens, Anthony (1998). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta, 4ª edição.

Giddens, Anthony (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta, 2ª edição.

Giddens, Anthony, Beck, Ulrich & Lash, Scott (1995). *Modernização reflexiva – Política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Unesp.

Goddard, John (2009). Reinventing the Civic University. NESTA Provocation. Acedido em Setembro 15, 2009 em http://www.hsv.se/download/18.211928b51239dbb43167ffe1332/John_Goddard.pdf.

Gortnitzka, Åse, Kogan, Maurice & Amaral, Alberto (eds.) (2005). *Reform and change in higher education: Analysing Policy Implementation*. Dordrecht: Springer.

GPEARI (2009). *Sumários Estatísticos – IPCTN.07 – Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional*. Acedido em Abril 8, 2010 em http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/IPCTN07_Sumarios_Estatisticos_190609.pdf

Grácio, Sérgio (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.

Grácio, Sérgio (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal (1910/1990)*. Lisboa: Instituto Piaget.

Grácio, Sérgio (1986). *Política educativa como tecnologia social – As reformas do Ensino Técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

Grilo, Marçal (1998). *O Desenvolvimento do Ensino Superior Politécnico*. Comunicação ao 3º Congresso do Ensino Superior Politécnico. Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Grilo, Marçal (2003). Artigo de opinião. Acedido em Outubro 15, 2009 em http://www.por.ulusiada.pt/noticias/artigo.php?news_id=323.

Gumport, Patricia (2007). *Sociology of Higher Education: Contributions and their Contexts*. Baltimore: The John Hopkins Univerity Press.

Henriques, Fernanda (2006). *A filosofia de Paul Ricoeur: temas e percursos*. Coimbra: Ariadne. Série Sophia.

Hiernaux, Jean Pierre (1993). "Analyse structurale de contenus et modèles culturales: comment traiter des materiaux volumineux". Lisboa: documento de trabalho apresentado em seminários de mestrado na FCSH/UNL.

Hill, Manuela Magalhães & Hill, Andrew (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo. 2ª edição, revista e corrigida.

Jenkins, Richard (1996). *Social Identity*. Londres: Routledge.

Jodelet, Denise (1989). "Représentations sociales: un domaine en expansion". in Denise Jodelet (org.). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF. pp. 47-78.

Lahire, Bernard (2008). *La Raison Scolaire: École et Pratiques D'Écriture, entre Savoir et Pouvoir*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

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

Lemos, Valter (2003). *Politécnico – Universidade, que futuro?*. Conferência apresentada sob o tema Politécnico, Universidade e Desenvolvimento. Escola Superior de Gestão de Santarém, Santarém.

Lourtie, Pedro (1989). "Perspectivas para o Ensino Superior Politécnico". *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 27/28. Junho de 1989. pp. 233-247.

Maassen, Peter (2008). “The Modernisation of Higher Education Governance in Europe”. in Alberto Amaral (coord.) & Manuel Miguéns (dir.). *Políticas de Ensino Superior – Quatro Temas em Debate / Seminário Políticas de Ensino Superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 71-106.

Magalhães, António M. (2006). “A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade”. *Revista Lusófona de Educação*. nº 7. pp. 13-40.

Magalhães, António M. (2004). *A Identidade do Ensino Superior – Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Marques, Ana Paula & Alves, Mariana Gaio (org.) (2010). *Inserção profissional de graduados em Portugal – (Re)configurações teóricas e empíricas*. Edições Humus.

Martins, Susana da Cruz (2005). “Portugal, um lugar de fronteira na Europa: uma leitura de indicadores socioeducacionais”. *Sociologia, Problemas e Práticas*. nº 49. pp. 141-161.

McDonald, Ruth, Waring, Justin & Harrison, Stephen (2006). “At the Cutting Edge? Modernization and Nostalgia in a Hospital Operating Theatre Department”. in *Sociology*. Londres: BSA. Volume 40 (6). pp. 1097-1115.

Monteiro, Maria Benedita, Lima, Maria Luísa & Vala, Jorge (1991). “Identidade social – Um conceito chave ou uma panaceia universal?”. *Sociologia, Problemas e Práticas*. Lisboa: CIES. nº 9. pp. 107-102.

Moreira, Cristiane *et al* (2009). “Instituições de ensino superior enquanto organização”. *Cuadernos Educación y Desarrollo*. Vol. 1, nº 7. Acedido em Dezembro 10, 2010 em http://www.eumed.net/rev/ced/07/mmp.htm

Nascimento, Susana (2001). *Para uma compreensão sociológica das identidades na CMC*. Paper acedido em Junho 11, 2008 em www.bocc.ubi.pt.

Neave, Guy (2008). “From Guardian to Oversser: Trends in Institutional Autonomy, Governance and Leadership”. in Alberto Amaral (coord.) & Manuel Miguéns (dir.).

Políticas de Ensino Superior – Quatro Temas em Debate / Seminário Políticas de Ensino Superior. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 45-70.

OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2004). *O Sistema do Ensino Superior em Portugal 1993-2003*. Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

OCDE (2006). *Reviews of National Policies for Education: Terciary Education in Portugal*. Background Report. OECD. Acedido em Abril 24, 2009 em http://www.oecd.org/dataoecd/21/17/39710472.pdf.

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

Oliveira, Luísa (2000). "Desafios à Universidade – Comercialização da ciência e recomposição dos saberes académicos". *Sociologia, Problemas e Práticas*. nº 34. pp. 93-116.

Orange, Sophie (2010). "Le choix du BTS - Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire". in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. n.º 183. pp. 32-47.

Paixão, Alexandro Henrique *et al* (2004). "Modernidade e Reflexividade: uma Leitura da Obra de Anthony Giddens". *Revista de Iniciação Científica da FFC*. Brasil. vol. 4, nº 1.

Parsons, Talcott (1961). "Une esquisse du système social". in: F. Chazel, Pierre Birnbaum (org.). *Théorie sociologique*. Paris: PUF. 1975, pp. 217-256. tradução abreviada de "An Outline of the Social System". in Talcott Parsons, E. Shils, K. Naegele, J. Pitts (eds.) (1961). *Theories of Society*. New York: Free Press. pp. 30-79.

Perrenoud, Pierre (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Pinto, José Madureira (1991). "Considerações sobre a produção social de identidade". *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 32. Coimbra: CES.

Pollak, Michael (1992). "Memória e Identidade Social". *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. Vol. 5, nº 10. pp. 200-212.

Portela, Miguel *et al* (2008). "Evaluating student allocation in the Portuguese public higher education system". In *Higher Education*. Dordrecht: Springer. n.º 56. pp. 185-203.

Ramos, Flávio & Januário, Sérgio (2007). "Reflexividade e constituição do mundo social: Giddens e Bourdieu (Breves Interpretações)". *Ciências Sociais Unisinos*. Brasil. Vol. 43, nº 003 Setembro-Dezembro. pp. 259-266.

Resende, José Manuel, & Vieira, Maria Manuel (1992). "Entre a autonomia e a dependência: a realidade do sistema de ensino superior politécnico em Portugal". *Sociologia Problemas e Práticas*. nº 11. pp. 89-110.

Rocher, Guy (1989). *Sociologia geral 2 – A organização social*. Lisboa: Editorial Presença.

Santos, Boaventura de Sousa & Filho, Naomar de Almeida (2009). *A universidade no século XXI: Para uma universidade nova*. Acedido em Janeiro 10, 2010 em http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf

Santos, Boaventura de Sousa (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento. 7ª edição.

Santos, Boaventura de Sousa (1993). "Modernidade, identidade e a cultura de fronteira". *Tempo Social*. Revista de Sociologia USP, S. Paulo. 5 (1-2). pp. 31-52.

Santos, Boaventura de Sousa (1989). "Para uma Universidade de Ideias". *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº27/28. pp. 11-62.

Seixas, Ana Maria (1991). *Escolas modelo ou escolas refúgio? – Política educativa e representações sociais dos estudantes do ensino superior*. Coimbra. Tese de mestrado.

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

Seixas, Ana Maria (2005). "Aprender a democracia: Jovens e protesto no ensino secundário". *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 72. pp. 187-209.

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

Silva, Edinaldo & Filho, Gentil Lucena (2008). "Avaliação da gestão de instituição de educação superior segundo critérios de excelência em gestão". Acedido em Janeiro 15, 2010 em http://www.latec.uff.br/cneg/documentos/anais_cneg4/T7_0105_0341 .pdf.

Simão, José Veiga (2008). "Orlando Ribeiro, a Universidade e o Espírito Científico". in Finisterra, XLIII, 85, pp. 57-65.

Simão, José Veiga (2003). *Modernização do Ensino Superior – da Ruptura à Excelência*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.

Simão, José Veiga, & Costa, António de Almeida (2002). *O Ensino Politécnico em Portugal. Descrição evolutiva e prospectiva deste sub-sistema de Ensino Superior*. Acedido em Janeiro 10, 2009 em http://www.ccisp.pt/documentos/estudos%20e%20estatisticas/O%20Ensino%20Politécnico%20em%20Portugal.pdf.

Simão, José Veiga, Santos, Sérgio Machado dos, & Costa, António de Almeida (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva, Colecção Trajectos Portugueses. nº 53.

Tajfel, Henri (1972). "La categorization sociale". in Serge Moscovici (org.). *Introdution à la Psychologie Sociale*. Paris: Larousse.

Tavares, Tânia Amado (2008). "Acesso ao Ensino Superior e Equidade". in Alberto Amaral (coord.) & Manuel Miguéns (dir.). *Políticas de Ensino Superior – Quatro Temas em Debate/Seminário Políticas de Ensino Superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 291-316.

Taylor, James S., Ferreira, José Brites, Machado, Maria de Lourdes & Santiago, Santiago (2008). *Non-University Higher Education in Europe*. Dordrecht: Springer.

Teichler, Ulrich (2008). "The End of Alternatives to Universities or New Opportunities?". in James S. Taylor, José Brites Ferreira, Maria de Lourdes Machado e Rui Santiago. *Non-University Higher Education in Europe*. Dordrecht: Springer.

Teixeira, J. Paulo, Teixeira, Isabel Cacho & Pile, Marta (1996). *Classificação e Ordenação de Cursos e Instituições de Ensino Superior*. Acedido em Maio 10, 2010 em http://gep.ist.utl.pt/files/artigos/Classific_Orden.pdf.

Teixeira, Leonor (2010). "Perspectivas pontes, encher vazios: um estudo exploratório das relações entre formação e emprego no Ensino Superior Politécnico de Santarém". in Ana Paula Marques & Mariana Gaio Alves (org.). *Inserção profissional de graduados em Portugal – (Re)configurações teóricas e empíricas*. Edições Humus. pp. 99-133.

Teixeira, Pedro Nuno (2008). "Ensino Superior em Portugal: Necessidades, Recursos e Escolhas". in Alberto Amaral (coord.) & Manuel Miguéns (dir.). *Políticas de Ensino Superior – Quatro Temas em Debate / Seminário Políticas de Ensino Superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 163-176.

Teixeira, Pedro, Rosa, Maria João & Amaral, Alberto (2008). "A broader church? expansion, access and cost-sharing in portuguese higher education". in Pedro Teixeira *et al* (eds.). *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal*. Dordrecht: Springer. pp. 241–264.

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

Tribolet, José (2008). "Financiamento do Ensino Superior". in Alberto Amaral (coord.) & Manuel Miguéns (dir.). *Políticas de Ensino Superior – Quatro Temas em Debate / Seminário Políticas de Ensino Superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 209-224.

Urbano, Cláudia (2005). *A procura de ensino politécnico – motivações e escolhas: o caso do Instituto Superior Politécnico de Santarém*. Tese de dissertação de

mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Urbano, Cláudia (2006). "Reasons behind the pursuit of a polythecnical higher education". in José Resende e Maria Manuel Vieira (org.). *School in the frontiers of modernity*. Cambridge: Cambridge Scholars Press. pp. 75-91.

van Vught, Frans (2009). "The EU Innovation Agenda: Challenges for European Higher Education and Research". in *Higher Education Management and Policy*. OECD. Volume 21/2.

van Vught, Frans (2007). *Diversity and Differentiation in Higher Education Systems*. CHET anniversary conference. Acedido em Janeiro 29, 2008 em www.uhr.no/documents/Fran_van_Vught_text.pdf

Velho, Manuela Vaz (2006). "Bolonha e a crise das instituições de ensino superior". Artigo de opinião publicado no jornal Público, a 1 de Junho de 2006.

Vieira, Armando (2005). "Ensino Superior Politécnico: uma crise de identidade". in Diário de Notícias. Edição de Março 25, 2005.

Weert, Egbert de & Soo, Maarja (2009). *Research at Universities of Applied Sciences in Europe Conditions, Achievements and Perspectives*. Twente: Center for Higher Policy Studies.

Whitchurch, Celia (2008). "Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education". *Higher Education Quarterly*, Volume 62, No. 4. pp. 377–396. Acedido em Setembro 4, 2008 em http://eprints.ioe.ac.uk/2035/1/Whitchurch2008ShiftingIdentities377.pdf (URL oficial: http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x)

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Instituições e estudantes de "universidades de ciências aplicadas" (UCAs), por país 87

Tabela 2 - Contagem de palavras no jornal Diário de Notícias, por ano de publicação .. 147

Tabela 3 - Contagem de palavras no jornal Público 147

Tabela 4 - Média de vagas por ano lectivo e por subsistema de ensino superior 165

Tabela 5 - Número total de novos alunos inscritos e de novos alunos ingressados através das provas > 23 anos, por subsistema e ano lectivo 186

Tabela 6 - Percentagem de inscritos através das provas >23 anos face ao total de novos alunos, por subsistema e ano lectivo 186

Tabela 7 - CET's registados, por tipo de instituição de ensino superior 227

Tabela 8 - Taxa de resposta 245

Tabela 9 - Distrito das unidades de ensino politécnico 247

Tabela 10 - Áreas científicas dos cursos das unidades de ensino politécnico 248

Tabela 11 - Docentes, por Grau Académico mais Elevado e Subsistema de Ensino 2001-2008 251

Tabela 12 - Percentagem de Docentes com o grau de Doutor e de Mestre, por subsistema de ensino politécnico 2001-2008 251

Tabela 13 - Ensino pós-graduado em unidades de ensino politécnico 254

Tabela 14 - Tipos de investigação em unidades de ensino politécnico 256

Tabela 15 - Tipos de instituição em colaboração em actividades de i&d com as unidades de ensino politécnico 259

Tabela 16 - Iniciativa de actividades de investigação e desenvolvimento 260

Tabela 17 - Programas e/ou redes de i&d que as unidades de ensino politécnico integraram 261

Tabela 18 - Fontes de financiamento de actividades de i&d das unidades de ensino politécnico 261

Tabela 19 - Actividades de divulgação 264

Tabela 20 - Tipos de unidades orgânicas em redes/consórcios 267

Tabela 21 - Objectivos das parcerias 267

Tabela 22 - Grau de concretização dos diferentes objectivos das unidades orgânicas .. 271

Tabela 23 - Quantidade de actividades desenvolvidas pelas unidades orgânicas 273

Tabela 24 - Comparação da quantidade de actividades desenvolvidas em 2000-2005 pelas unidades orgânicas 274

Tabela 25 - Grau de importância (1 – mínima e 5 – máxima) dos diferentes objectivos das unidades orgânicas num futuro..... 275

Tabela 26 - Hierarquização dos diferentes objectivos das unidades orgânicas 277

Tabela 27 - Comparação dos diferentes objectivos das unidades orgânicas entre o momento actual e o momento antes do Processo de Bolonha 278

Tabela 28 - Justificação da escolha do ano-marco – Temas..... 305

Tabela 29 - Classificação das expressões usadas para caracterizar o ensino politécnico e a unidade de ensino em quatro momentos..... 307

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Oferta (vagas) de ensino superior por subsistema de ensino 1990-2010 (∑vagas) 160

Gráfico 2 - Total de cursos de ensino superior público por subsistema de ensino 166

Gráfico 3 - Total de cursos de ensino superior público por área científica e subsistema de ensino em 2010 168

Gráfico 4 - Total de vagas de ensino superior público por área científica e subsistema de ensino em 2010 169

Gráfico 5 - Total de cursos de ensino superior público por distrito e subsistema de ensino em 2010 172

Gráfico 6 - Total de vagas de ensino superior público por distrito e subsistema de ensino em 2010 173

Gráfico 7 - Procura de ensino superior público por subsistema de ensino 1990-2010 (∑candidaturas) 177

Gráfico 8 - Proporção do total de candidaturas para o total de vagas por subsistema de ensino público 1990-2010 (∑candidaturas/∑vagas) 178

Gráfico 9 - Valor máximo de candidaturas num curso por subsistema de ensino público 1990-2010 181

Gráfico 10 - Procura preferencial (candidaturas em 1ª opção) de ensino superior público por subsistema de ensino 1990-2010 (∑candidaturas 1ª opção) 188

Gráfico 11 - Rácio Procura preferencial/Oferta de ensino superior público por subsistema de ensino 1990-2010 (∑candidaturas em 1ª opção/∑vagas) 190

Gráfico 12 - Valor máximo de candidaturas em 1ª opção num curso por subsistema de ensino público 1990-2010 191

Gráfico 13 - Percentagem de preenchimento de ensino superior público por subsistema de ensino 1990-2010 (∑colocados/∑vagas*100) 193

Gráfico 14 - Percentagem média de colocados nos cursos por subsistema de ensino público 1990-2010 ($\bar{x}$colocados/vagas) 194

Gráfico 15 - Taxa de satisfação da procura de ensino superior público por subsistema de ensino 1990-2010 (∑colocados 1ª opção/∑vagas*100) 197

Gráfico 16 - Percentagem média de colocados nos cursos por subsistema de ensino público 1990-2010 ($\bar{x}$colocados 1ª opção/vagas) 199

Gráfico 17 - Notas média, mínima e máxima do último colocado nos cursos por subsistema de ensino público 1990-2010 200

Gráfico 18 - Total de vagas em cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010 206

Gráfico 19 - Valor médio, mínimo e máximo de vagas num curso concorrencial por subsistema de ensino público 1990-2010 207

Gráfico 20 - Procura de cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010 (∑candidaturas) 208
Gráfico 21 - Média de candidaturas por vaga em cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010 ($\bar{x}$candidaturas/vagas) 209
Gráfico 22 - Valor máximo de candidaturas por vaga em cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010 (máximo candidaturas/vagas) 210
Gráfico 23 - Média de candidaturas preferenciais por curso (cursos concorrenciais) por subsistema de ensino público 1990-2010 ($\bar{x}$ candidaturas 1ª opção)..... 211
Gráfico 24 - Proporção de candidaturas preferenciais por vaga em cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010 (∑candidaturas 1ª opção/∑vagas) 213
Gráfico 25 - Total de colocações em cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010 (∑colocados)..... 214
Gráfico 26 - Percentagem de preenchimento de vagas em cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010 (∑colocados/∑vagas) 214
Gráfico 27 - Média da taxa de satisfação em cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010 ($\bar{x}$colocados 1ª opção/vagas)..... 215
Gráfico 28 - Notas média, mínima e máxima do último colocado em cursos concorrenciais por subsistema de ensino público 1990-2010..... 216
Gráfico 29 - Percentagem de candidaturas em 1ª opção face aos candidatos em cada distrito 2009..... 219
Gráfico 30 - Quantidade de estudantes portugueses em outgoing entre 1987 e 2008 . 231
Gráfico 31 - Docentes a tempo inteiro em unidades de ensino politécnico 249
Gráfico 32 - Evolução da quantidade de Docentes com o grau de Doutor e de Mestre, por subsistema de ensino politécnico 2001-2008..... 252
Gráfico 33 - Desenvolvimento de actividades de investigação..... 255
Gráfico 34 - Quantidade de projectos de investigação por unidade de ensino politécnico..... 258
Gráfico 35 - Duração dos projectos de investigação por unidade de ensino politécnico..... 258
Gráfico 36 - Inserção/pertença a redes/consórcios 266
Gráfico 37 - Origem da iniciativa de estabelecimento de redes/consórcios com Universidades 268
Gráfico 38 - Ano de alteração da maioria da formação superior das unidades respondentes, de acordo com as directrizes de Bolonha..... 292
Gráfico 39 - Ano marco para as unidades orgânicas 304

ANEXO 1

Modelo de Inquérito por Questionário aplicado

Inquérito por questionário no âmbito da tese de doutoramento em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, sob a orientação do Prof. Doutor Sérgio Grácio

Exmos Senhores Director, Sub-Director, Secretário e demais Órgãos,

Estou neste momento a desenvolver a minha tese de doutoramento, sobre o Ensino Politécnico em Portugal. Desde há muito que me interessam as questões em torno do ensino politécnico, uma vez que a minha tese de mestrado (defendida em 2005) incidiu sobre este tipo de ensino, e desde então tenho apresentado algumas comunicações e redigido alguns artigos sobre este tema.

Neste momento, enquanto doutoranda, debruço-me mais uma vez sobre o Ensino Superior e o Ensino Politécnico em particular. Um das dimensões que procuro explorar na minha tese de doutoramento é a dos campos de actuação das Escolas e Institutos Politécnicos, procurando fazer como que um diagnóstico em termos de oferta formativa, actividades científicas, redes instituídas, entre outros.

Em termos empíricos, o levantamento de informação será em parte efectuado através de um inquérito por questionário dirigido a cada unidade de ensino politécnico (público e privado), que envio em anexo. Nesse sentido, pedia a vossa colaboração para o seu preenchimento (até ao final do corrente mês), podendo o mesmo ser reenviado após o seu preenchimento para este endereço de mail ou por correio normal, conforme instruções na última página do documento. O sucesso do diagnóstico depende da vossa colaboração. Ficam garantidos desde já o seu anonimato e confidencialidade. O inquérito é dirigido à instituição, devendo ser indicado no fim qual a função ocupada por quem o preencheu.

Disponibilizo-me para o esclarecimento de dúvidas sobre os objectivos ou o questionário através do contacto: claudia.urbano@fcsh.unl.pt (e-mail).

Antecipadamente grata pela atenção e na esperança de uma resposta pronta da vossa parte, Com os melhores cumprimentos,

Cláudia Valadas Urbano

CARACTERIZAÇÃO

C1. Nome da Escola/Instituição:_____

C2. Distrito: _____

C3. Ano de criação: _____

C4. Tipo de instituição (quanto à sua natureza): (assinale com um X)

	Instituição de ensino superior público
	Instituição de ensino superior privado

C5. Tipo de unidade orgânica (quanto à sua integração numa organização de ensino superior) (assinale com um X)

	"Instituição-mãe" (ex.: Instituto Politécnico)
	Instituição singular (sem dependência institucional de outra)
	Escola ou Unidade de um Instituto Politécnico
	Escola ou Unidade de uma Universidade

C6. Sofreu algum processo de fusão/reintegração?

☐ Sim ☐ Não

C6.1. Se sim, em que ano?_____

C7. Sofreu alguma alteração de designação?

☐ Sim ☐ Não

C7.1. Se sim, em que ano?_____

RECURSOS HUMANOS

RH1. Indique o número de docentes a tempo integral: _____

RH2. Dos docentes a tempo integral, qual a quantidade de:

Mestrandos	
Mestres	
Doutorandos	
Doutores	

ENSINO

E1. Sabendo qual a oferta actual de cursos de 1º ciclo, pode indicar-nos se existem novos cursos de 1º ciclo propostos (não aprovados ou em fase de aprovação)?

☐ Sim ☐ Não

E2. Em que ano ocorreu maioritariamente a alteração dos cursos em função da sua adaptação ao Processo de Bolonha? _____

E3. Descreva, em breves palavras, como decorreu o Processo de Bolonha nesta Escola/Instituição:

_____

_____

E4. Indique, de forma sucinta, quais os aspectos positivos de todo esse processo para a Escola/Instituto:

_____

_____

E5. E os aspectos menos positivos ou não ultrapassados?

_____

_____

E6. Relativamente ao ensino pós-graduado:

E6.1. Quantas pós-graduações estão em curso ao longo do ano lectivo 2009-2010? ___

E6.1.1. E correspondem a quantas vagas no total? _____

E6.2. Quantos cursos de especialização estão em curso neste ano lectivo? _____

E6.2.1. E correspondem a quantas vagas no total? _____

E6.3. Quantos mestrados estão em curso neste ano lectivo? _____

E6.3.1. Em parceria? ☐ Sim ☐ Não

E6.3.2. E correspondem a quantas vagas no total? _____

E6.4. Quantos doutoramentos estão em curso neste ano lectivo? _____

E6.4.1. Em parceria? ☐ Sim ☐ Não

E6.4.2. E correspondem a quantas vagas no total? _____

E6.5. Há outros em proposta? ☐ Sim ☐ Não

E7. Relativamente ao ensino pré-graduado:

E7.1. Em 2009-2010 houve/há CETs a decorrer? ☐ Sim ☐ Não

E7.1.1. Quantos? _____

E7.1.2. Correspondem a quantas vagas? _____

ACTIVIDADES DE I&D

ID1. A Escola/Instituição desenvolveu actividades de I&D (investigação e desenvolvimento), durante o presente ano lectivo? ☐ Sim ☐ Não

ID1.1 Se sim, assinale qual/quais o(s) tipo(s) de actividade(s) de I&D desenvolvida(s):

- Investigação Fundamental ☐ Sim ☐ Não
  [Consiste em trabalhos, experimentais ou teóricos, empreendidos com a finalidade de obtenção de novos conhecimentos científicos sobre os fundamentos de fenómenos e factos observáveis, sem o objectivo específico de aplicação prática.]
- Investigação Aplicada ☐ Sim ☐ Não
  [Consiste em trabalhos originais, também efectuados com vista à aquisição de novos conhecimentos, mas com uma finalidade ou um objectivo pré-determinados.]
- Desenvolvimento Experimental ☐ Sim ☐ Não
  [Consiste na utilização sistemática de conhecimentos existentes, obtidos por investigação e/ou experiência prática, com vista à instalação de novos materiais, produtos ou dispositivos, à instalação de novos processos, sistemas ou serviços, ou à melhoria significativa dos já existentes.]

ID1.2 Quantos projectos, no total?_____

ID1.3 Em média, com que duração?_____

ID2. Se a Escola/Instituição desenvolveu projectos de I&D em colaboração com outra(s) instituição(/ções), indique qual/quais o(s) tipo(s) de instituição(/ções):

- Estado:
  - Laboratórios do Estado ☐ Sim ☐ Não
  - Hospitais ☐ Sim ☐ Não
  - Outros organismos do Estado nacionais ☐ Sim ☐ Não
  - Organismos Públicos estrangeiros ☐ Sim ☐ Não
- Ensino Superior:
  - Universitário público ☐ Sim ☐ Não
  - Universitário privado ☐ Sim ☐ Não
  - Politécnico público ☐ Sim ☐ Não
  - Politécnico privado ☐ Sim ☐ Não
  - Instituições de Ensino Superior estrangeiras ☐ Sim ☐ Não
- Instituições Privadas sem Fins Lucrativos / Centros tecnológicos / Outras instituições de interface com as empresas:
  - Em Portugal ☐ Sim ☐ Não
  - No estrangeiro ☐ Sim ☐ Não
- Empresas:
  - Em Portugal ☐ Sim ☐ Não
  - No estrangeiro ☐ Sim ☐ Não

-- Outras. Quais?_____

ID3. Se a Escola/Instituição desenvolve(u) actividades de I&D, durante o ano lectivo de 2009-2010, integradas em programas e/ou redes de investigação, indique qual/quais: (assinale com um X)

- Programas/Redes de investigação nacionais:

	Programas de investigação promovidos pela Administração Central
	Programas de investigação promovidos pela Administração Local
	Redes nacionais de investigação

- Programas de âmbito internacional:

	Programas comunitários (tais como o VII Programa-Quadro)
	Outros Programas de investigação internacionais (tais como: CYTED, INVOTAN/SFS, COST, ESF, CERN, ESA, ESO, EUREKA, EMBO, EMBL, ESRF, CEGIAR, JET e OCEANS)
	Redes internacionais de investigação (tal como: GBIF)

- Outros programas ou redes. Quais?_____

ID4. Se a Escola/Instituição desenvolveu actividades de I&D em parceria com outras instituições de ensino superior, indique de que tipo: (assinale com um X)

	Instituições de ensino superior universitário público
	Instituições de ensino superior universitário privado
	Instituições de ensino superior politécnico público
	Instituições de ensino superior politécnico privado
	Instituições de ensino estrangeiras

ID5. Em relação às despesas, qual(/ais) a(s) origem(/ns) dos fundos para os montantes que envolvem as actividades de I&D? (assinale com um X)

- Fundos do Estado inscritos no orçamento próprio:

	Provenientes do Orçamento de Estado (OE)
	Provenientes de fundos estruturais (tais como os programas: AGRO, PRIME, MARE, PRODEP, POCI e POSC e os fundos geridos pela FCT)
	Outros fundos do Estado (inclui transferências/subsídios e receitas provenientes da venda de serviços de I&D à Administração Central e Local)

- Outros Fundos:

	Fundos das Instituições Privadas sem Fins Lucrativos (inclui receitas provenientes da venda de serviços de I&D)
	Fundos das Empresas (inclui receitas provenientes da venda de serviços de I&D)

- Fundos da União Europeia:

	Programas QUADRO de investigação e desenvolvimento
	Outros programas da UE
	Organizações internacionais
	Empresas estrangeiras

	Outros fundos do estrangeiro
	Fundos provenientes do Mecenato Científico (ao abrigo do Decreto-Lei nº74/99, de 16 de Março)
	Outros Fundos provenientes de receitas próprias (inclui juros, rendas e receitas provenientes de serviços prestados, com excepção dos serviços de I&D)

ID6. Indique qual a distribuição (em termos percentuais) da despesa total em I&D executada pela Escola/Instituição por tipo de actividade de I&D:

	%
Investigação Fundamental [Consiste em trabalhos, experimentais ou teóricos, empreendidos com a finalidade de obtenção de novos conhecimentos científicos sobre os fundamentos de fenómenos e factos observáveis, sem o objectivo específico de aplicação prática.]	
Investigação Aplicada [Consiste em trabalhos originais, também efectuados com vista à aquisição de novos conhecimentos, mas com uma finalidade ou um objectivo pré-determinados.]	
Desenvolvimento Experimental [Consiste na utilização sistemática de conhecimentos existentes, obtidos por investigação e/ou experiência prática, com vista à instalação de novos materiais, produtos ou dispositivos, à instalação de novos processos, sistemas ou serviços, ou à melhoria significativa dos já existentes.]	

ID7. Se a Escola/Instituição desenvolveu actividades de investigação e desenvolvimento em parceria com Universidades, de quem partiu a iniciativa?

☐	Na totalidade dos casos, a iniciativa partiu desta Escola/Instituição
☐	Na maioria dos casos, a iniciativa partiu desta Escola/Instituição
☐	Na totalidade dos casos, a iniciativa partiu da(s) Universidade(s)
☐	Na maioria dos casos, a iniciativa partiu da(s) Universidade(s)
☐	Não se aplica

DIVULGAÇÃO

D1. A Escola/Instituição tem uma política/estratégia de divulgação definida? ☐ Sim ☐ Não

D2. Tem uma Revista? ☐ Sim ☐ Não

D2.1 Qual a Periodicidade? _____

D3. Tem Edição própria? ☐ Sim ☐ Não

D4. Dispõe de um sítio na internet (site)? ☐ Sim ☐ Não

D4.1 Está organizado por áreas? ☐ Sim ☐ Não

D4.2 Está actualizado? ☐ Sim ☐ Não

D4.2.1 Com que regularidade?_____

D5. Faz promoção de actividades científicas? ☐ Sim ☐ Não

D5.1 Através de que meio(s)?

☐	- Site
☐	- Mailing list/envio de mails
☐	- Comunicação social
☐	- Cartazes
☐	- Acções junto de escolas, etc.
☐	- Outros. Quais? _____

D6. Existe um Gabinete de Imagem? ☐ Sim ☐ Não

D7. Existe uma Associação de Antigos Alunos? ☐ Sim ☐ Não

D8. Existe um Observatório de Emprego? ☐ Sim ☐ Não

REDES

R1. A Escola/Instituição está inserida numa rede/consórcio com outra(s) instituição(/ções)?

☐ Sim ☐ Não

R2. Com que tipo(s) de instituição(/ções)? (assinale com um X)

	Outras Escolas da mesma instituição	
	Outros Politécnicos	
	Universidade(s) de:	
		Lisboa
		Porto
		Coimbra
		Outro distrito
	Estrangeiras	
	Empresas	
	Municípios	
	Unidades de I&D	
	Outro tipo	

R3. Quantas instituições são, no seu total?_____

R4. Qual/quais o(s) objectivo(s) dessa(s) parceria(s)? (assinale com um X)

	Investigação
	Ensino graduado
	Ensino pós-graduado
	Erasmus ou programas similares
	Estágios ou programas similares
	Outro. Qual?_____

R5. Se a Escola/Instituição está inserida em redes com Universidades, de quem partiu a iniciativa?

	Na totalidade dos casos, a iniciativa partiu desta Escola/Instituição
	Na maioria dos casos, a iniciativa partiu desta Escola/Instituição
	Na totalidade dos casos, a iniciativa partiu da(s) Universidade(s)
	Na maioria dos casos, a iniciativa partiu da(s) Universidade(s)
	Não se aplica

CONSIDERAÇÕES GERAIS

CG1. Indique, em sua opinião, qual o grau de concretização dos objectivos abaixo mencionados, na actividade da Escola/Instituição:

	Muito Concretizado	Concretizado	Pouco Concretizado	Nada Concretizado	Não é objectivo
Oferta de formação graduada (1º ciclo)					
Oferta de formação pós-graduada (2º ciclo)					
Apoio à docência e à investigação académica dos docentes					
Apoio à investigação científica					
Aprofundar conhecimentos nas áreas de actuação					
Intercâmbio dentro da comunidade					
Promover a interdisciplinaridade					
Promover encontros científicos (Colóquios, Seminários, etc.)					
Formação não graduada (cursos de formação, etc.)					
Edição / Divulgação					
Prestação de Serviços à Comunidade					
Desenvolvimento experimental					
Promover a ligação com o Ensino Secundário					

CG2. Quais e quantas as actividades que foram desenvolvidas nos dois últimos anos na instituição:

Realização de congressos/ conferências/ colóquios	
Edição de Revista	
Edição de outras publicações	
Realização de acções de formação	
Defesa de teses de mestrado por parte do corpo docente	
Defesa de teses de doutoramento por parte do corpo docente	
Realização de cursos livres / seminários	
Prestação de serviços à comunidade	
Outra actividade. Qual?_____	

CG3. Comparativamente com o período 2000-2005, para cada tipo de actividade, a Escola/Instituição realizou mais, menos ou aproximadamente a mesma quantidade de:

	Mais	Aproximada-mente a mesma quantidade	Menos	Não se aplica
Congressos/ conferências/ colóquios				
Edição de Revista				
Edição de outras publicações				
Acções de formação				
Defesa de teses de mestrado por parte do corpo docente				
Defesa de teses de doutoramento por parte do corpo docente				
Cursos livres / seminários				
Prestação de serviços à comunidade				
Outra actividade. Qual?_____				

CG4. Indique a importância que deveriam ter no futuro, para as actividades da Escola/Instituição, os seguintes objectivos? (considere o 1 como mínima importância e o 5 como máxima importância)

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Apoio à docência e à investigação académica dos docentes					
Aprofundar conhecimentos nas áreas de actuação					
Promover a interdisciplinaridade					
Promover Intercâmbio Científico (Colóquios, Seminários, etc.)					
Formação não graduada					
Edição / Divulgação					
Participar em redes nacionais de investigação científica					
Participar em redes internacionais de investigação científica					
Estabelecer protocolos com outras instituições de ensino politécnico					
Estabelecer protocolos com outras instituições de ensino universitário					
Prestação de Serviços à Comunidade					
Desenvolvimento experimental					
Promover a ligação com o Ensino Secundário					

CG5. Se tivermos em conta que a actividade principal da Escola/Instituição é a formação graduada (primeiro ciclo de estudos superiores), escolha as 5 mais relevantes e hierarquize (de 1 a 5) as actividades científicas, por ordem de envolvimento para o ano lectivo de 2009-2010:

	Oferta de Formação pré-graduada (CETs)
	Oferta de Formação pós-graduada – pós-graduações
	Oferta de Formação pós-graduada – mestrados
	Oferta de Formação não graduada (cursos de formação, etc.)
	Realização de encontros científicos (colóquios, congressos)
	Edição – revista
	Edição – publicações
	Desenvolvimento de projectos de investigação
	Estabelecimento de redes/protocolos com outras instituições politécnicas nacionais
	Estabelecimento de redes/protocolos com outras instituições universitárias nacionais
	Estabelecimento de redes/protocolos com outras instituições internacionais
	Prestação de serviços à comunidade

CG6. Como evoluíram, a partir da institucionalização do Processo de Bolonha, os seguintes indicadores relativos à Escola/Instituição

	Aumentou	Manteve	Diminuiu
o número de cursos de 1º ciclo oferecidos por esta instituição			
o número de vagas oferecidas por esta instituição			
a procura do ensino desta instituição			
as parcerias com outras instituições politécnicas			
as parcerias com outras instituições universitárias			
as parcerias com outras instituições estrangeiras			
a oferta de cursos pós-graduados			
a ligação com o ensino secundário			
a investigação			

CG7. Se tivesse que indicar um ano marco da instituição, qual seria? _____

CG7.1. Porquê esse ano?_____

CG8. Como descreveria o Ensino Politécnico dos anos 90? (em 3 palavras)

_____

CG8.1. E a Escola/Instituição? (em 3 palavras)

_____

CG9. Como descreveria o Ensino Politécnico do início do séc. XXI, antes do Processo de Bolonha? (em 3 palavras)

_____

CG9.1. E a Escola/Instituição? (em 3 palavras)

_____

CG10. Como descreveria o Ensino Politécnico do pós-Processo de Bolonha? (em 3 palavras)

CG10.1 E a Escola/Instituição? (em 3 palavras)

CG11. Como descreveria o futuro do Ensino Politécnico? (em 3 palavras)

CG11.1 E da Escola/Instituição? (em 3 palavras)

Por questões de controlo, indique qual o cargo que ocupa a pessoa que preencheu este questionário:

Muito obrigada pela colaboração!

Por favor, remeta o ficheiro em anexo para o mail claudia.urbano@fcsh.unl.pt

Ou em formato papel para a seguinte morada:

CESNOVA – Edifício ID
A/c dra Cláudia Urbano – GT 4
FCSH/UNL
Av. Berna 26-C
1069-061 LISBOA

Para qualquer esclarecimento de dúvidas, estou disponível no seguinte contacto:
xx xxx xx xx

ANEXO 2

Respostas às questões abertas, nomeadamente E3,E4, E5, CG8, CG8.1, CG9, CG9.1, CG10, CG10.1, CG11 E CG11.1

Descrição do Processo de Bolonha
A adequação dos cursos ministrados consubstanciou-se ao longo de dois anos lectivos, tendo-se iniciado a sua aplicação pela 1ª vez em 2006 e aos mestrados no ano lectivo seguinte. Também em 2007 teve início a diferenciação no concurso nacional de acesso, passando a existir número de vagas separado para o diurno e o pós-laboral
A escola elaborou um regulamento de creditação de formação obtida na estrutura curricular anterior ao processo de Bolonha com regras para a transição
A transição correu de forma gradual e sem quaisquer tipos de problemas
A transição foi automática, não coexistiram cursos pré e pós Bolonha, os estudantes não foram penalizados pela transição, tendo sido os créditos transformados em ECTS com conversão e creditação das competências académicas das UC pré-Bolonha
Adequação dos cursos existentes, criação de novos ciclos de estudo, alteração da designação das áreas científicas, e melhoria no sistema interno de avaliação dos cursos adaptado à garantia da qualidade
Alguma resistência à mudança, cepticismo relativo à preparação dos licenciados na nova formação ministrada
Algumas escolas avançaram de forma mais célere do que as restantes (cf. relatório de implementação do processo de Bolonha)
Alguns cursos sofreram um reajustamento através do plano de transição; os restantes foram criados de raíz
Bem, dentro do impacte e confusão que surgiu
Correu normalmente, tendo sido consensualizadas a distribuição das unidades curriculares
De uma forma rápida e consensual
Decorreu de forma organizada, faseada, com adaptação curricular por anos
Decorreu de forma prática dado que todos os cursos à excepção de um mantêm os mesmo anos curriculares
Decorreu de forma tranquila, mas implicou uma mudança significativa ao nível das competências que os alunos agora adquirem, substancialmente inferiores aos alunos diplomados antes do processo de Bolonha na escola
Decorreu sem problemas de maior a assinalar com todos os bacharelatos da escola adaptados a licenciaturas dentro dos prazos previstos
Dentro da normalidade com a adesão de toda a comunidade
Elaboração e aplicação de planos de transição por curso, aplicação de um regime pedagógico especial, elaborado um regulamento e calendário de transição, introdução de unidades curriculares opcionais, novos planos de estudo

Em termos académicos e administrativos decorreu de forma normal. Em termos científicos a implementação foi mais lenta
Foi implementado e promovido logo de início na Escola
Foi um processo demasiado rápido – prazos apertados – mas foi também uma oportunidade de melhoria
Foi um processo muito trabalhoso, de adequação de todos os ciclos de estudo, mas que apesar de tudo correu bem
Foram feitas sessões de formação/informação sobre o processo e os seus objectivos. Seguiram-se os procedimentos previstos na lei. Promoveu-se a discussão dos cursos nos órgãos competentes e submeteu-se o processo de adequação resultante.
Foram preparados os planos de estudos, após inquéritos aos alunos e profunda revisão de bibliografia disponível. Foram desenvolvidos os ECTS, definidas competências... Os 7 planos de adequação foram propostos à tutela, tendo dois deles sido revistos e todos aprovados.
Houve adesão generalizada ao processo da generalidade dos agentes educativos
Muito bem
Não se adaptaram cursos. Foram criados novos planos de estudo para todas as licenciaturas
Normalmente
Nos primeiros anos de funcionamento dos cursos as unidades curriculares decorreram com ajustamentos contínuos face à observação de alguma dispersão de objectivos, conteúdos e graus de exigência entre turmas diferentes com diferentes docentes. Desenvolvimento de competências integradoras para os estudantes: realização de actividades extracurriculares
O processo de Bolonha está em curso. Até ao momento decorre com normalidade, não pondo em causa as expectativas da Escola relativamente à qualidade científica e pedagógica
O processo decorreu no período estabelecido, em conformidade com os "Princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu do Ensino Superior" tendo-se efectuado algum debate sobre ECTS e as suas vantagens em termos de mobilidade, transferibilidade e comparabilidade
O processo foi organizado com outra escola, instituição que também está integrada numa universidade. Foi um processo com dupla aprendizagem: a relacionada com os novos pressupostos de Bolonha e a relacionada com a partilha obrigatória com outra escola
Os alunos foram integrados dos antigos bacharelatos e licenciaturas para os planos adequados. O processo de alteração de paradigma foi discutido exaustivamente nos Conselhos Científico e Pedagógico, bem como em reuniões gerais de alunos e de docentes, de forma a permitir uma maior contribuição e divulgação da abordagem centrada no aluno.
Os Conselhos científicos de cada uma das unidades orgânicas prepararam os dossiers de adequação para cada uma das formações ministradas, enviados ao MCTES que aprovou. Durante esse processo foram elaboradas pelos CC tabelas de creditação de ECTS dos antigos planos de estudos elaboradas tabelas de transição para cada um dos cursos.
Por processos de equivalências internas transferiram-se alunos das licenciaturas pré-Bolonha para as adequadas. Foram criados mestrados e uma nova licenciatura.

Processo participado por docentes e estudantes, largamente discutido em conselho científico
Processo progressivo, mas de implementação diferente nos diferentes cursos. O processo de equivalência dos planos antigos para os actuais tornou-se confuso nalguns cursos
Relativamente bem
Sem dificuldades
Sem grandes problemas, já que os cursos tinham poucos anos de funcionamento
Sem incidentes críticos dignos de resgisto
Sem problema de maior
Sem sobressaltos
Um desafio para melhorar a estrutura curricular nos nossos cursos e sintonia com uma perspectiva curricular centrada no aluno e baseada na aquisição de competências

Aspectos positivos do Processo
A discussão que se desenvolveu entre os docentes
A oportunidade de discutir o curso com toda a comunidade escolar
A possibilidade de reorganizar os programas curriculares e exames semestrais
A reflexão sobre a estrutura curricular dos cursos e a organização dos cursos em torno do conceito de aquisição de competências
Adaptação dos planos curriculares ao modelo de Bolonha em tempo útil e tendo como referência modelos internacionais e nacionais; aplicação do processo de monitorização pedagógica, crescimento da proporção de alunos Erasmus; criação de unidades extracurriculares para desenvolver competências transversais
Adequação dos cursos em termos da configuração curricular, a qual mereceu uma reflexão bastante aturada
Adequação de todos os anos lectivos à declaração de Bolonha, adopção do sistema europeu de créditos curriculares, objectivos do curso e das UCs definidos em função das competências transversais e específicas a adquirir pelos estudantes, registos das actividades académicas extracurriculares no suplemento ao diploma
Adopção do sistema europeu de transferência e acumulação de créditos ECTS, uniformização das regras em termos europeus
Aprovação pelo MCTES de todos os planos de cursos
Aproximação dos alunos aos professores
Atribuição de um número de créditos à UC, uniformização dos cursos com base num conjunto de UC comuns e atribuição do suplemento ao diploma
Cumprimento do novo enquadramento legal europeu
Desenvolvimento de novas competências por parte dos estudantes; alargamento da oferta formativa da escola
Ensino centrado no aluno, revisão das metodologias de ensino, aumento da presença e participação do aluno na avaliação contínua, tendo aumentado as taxas de sucesso das UCs. Definição de competências
Essencialmente, foi uma oportunidade de rever os ciclos de estudo. Além disso, a

uniformização de graus e títulos no espaço europeu é, decididamente, uma maisvalia.
Estrutura dos programas, organização do plano de estudos, promoção dos cursos e da escola
Focalização na aprendizagem dos alunos; mudança de paradigma ao nível do ensino
Grande envolvimento e participação activa de toda a comunidade académica em torno do processo de transição, discussão alargada sobre a introdução de novos modelos e métodos pedagógicos, dinamização interdisciplinar, introdução de novas competências e novas valências no funcionamento dos serviços académicos
Integração atempada no paradigma de Bolonha
Introduziu alguma "disciplina" e unidade na forma como cada um dos docentes olhava para o plano de estudos do curso. Proporcionou um convite para as mudanças a nível das práticas pedagógicas
Maior flexibilidade nos cursos
Maior preocupação com o processo de ensino e aprendizagem
Melhor integração dos estudantes devido às coordenações de curso. Desenvolvimento da mobilidade
Melhoria no sistema interno de avaliação dos cursos adaptado à garantia da qualidade, e maior dinâmica inter-departamental
Modernização e melhor capacidade de transmissão dos conhecimentos, actualização das formas de pedagogia de ensino
O repensar das práticas lectivas centrando-se mais nos estudantes, o permitir mais mobilidade entre formações entre instituições
Oferta de uma nova licenciatura, melhor definição de leccionação das unidades curriculares no que diz respeito aos tempos e tipo de aulas, maior exigência e rigor no processo ensino-aprendizagem, melhoria de processos pedagógicos
Oportunidade de re-estruturar as ofertas formativas; discussão sobre novas formas de aquisição de conhecimento e competências por parte dos alunos e novas formas de ensino por parte dos docentes; facilitação dos processos de mobilidade intra e extra-instituição; oportunidade para desenvolver um novo modelo de avaliação das formações ministradas
Os alunos acompanham as matérias leccionadas de forma mais continuada
Os custos que determinou ao nível da gestão académica, nomeadamente, pelas necessidade de investimentos na actualização da aplicação informática de gestão de alunos
Para o instituto: a aproximação entre as escolas e a harmonização de planos curriculares. Para a escola: a harmonização de áreas curriculares comuns e racionalização de recursos humanos
Permitiu adequar os cursos às actuais exigências, tanto a nível nacional como internacional
Permitiu reflectir sobre os currículos e formas de ensino/aprendizagem e a sua adequação à população alvo
Processo de maior sistematização do trabalho dos alunos
Regresso dos antigos alunos à Escola. Público diverso (>23 anos) no ensino
Reorganização de um novo plano de estudos, novas estratégias pedagógicas, introdução de ECTS, mobilidade interinstitucional, tempo do aluno
Reorganização dos planos curriculares e maior atenção com cargas horárias e análise do

esforço dos alunos
Repensar o curso
Repensar os métodos pedagógicos, melhor articulação de conteúdos
Termos começado a oferecer dois novos cursos de 1º ciclo
Um desafio para melhorar a estrutura curricular nos nossos cursos e sintonia com uma perspectiva curricular centrada no aluno e baseada na aquisição de competências
Uniformização dos planos de estudo com possibilidade de mobilidade/transferências dentro da própria escola, adopção de metodologias pedagógicas mais activas e de proximidade, maior responsabilização e envolvimento dos estudantes nos processos de formação

Aspectos menos positivos ou não ultrapassados do Processo
A dificuldade de alteração de paradigma do processo de ensino/aprendizagem; a dificuldade em introduzir mais momentos de formação com auto-responsabilidade do aluno; alteração nos modelos de avaliação dos alunos (na maioria dos casos continuamos com um modelo clássico de frequência/exame); o processo de introdução de tutorias.
A dimensão das turmas dificulta a avaliação contínua
A melhorar: adequar a carga de trabalho e sua distribuição por horas de trabalho autónomo e de contacto; concretização do suplemento ao diploma; aumentar a mobilidade nacional e internacional de alunos e docentes; criar melhores metodologias de inserção na vida activa
A resistência verificada em docentes e discentes à mudança relativamente à forma como se olhava para o processo formativo: os discentes continuam com dificuldade em organizar o seu trabalho e em assumir-se como os principais responsáveis pelo seu processo de formação; os docentes, em conciliar objectivos, competências a desenvolver, estratégias
A resistência, a falta de recursos financeiros, deficiente preparação dos alunos que ingressam no ensino superior
Adequação das metodologias de ensino tendo em conta o novo paradigma de educação e reorganização dos espaços de aulas
Ainda há muito a fazer, principalmente no que toca às horas não presenciais e ao planeamento de competências horizontais a adquirir por parte dos alunos.
Algumas dificuldades com casos pontuais de alunos
Alguns conteúdos menos aprofundados, falta de coerência e de experiência na aplicação do processo
Alunos menos preparados para o mercado de trabalho, alguma dificuldade de interiorização e adequação do corpo docente ao processo de Bolonha na escola
As licenciaturas serem mais curtas, logo ficarem matérias por abordar
As questões subjacentes aos interesses dos diversos grupos e a potencial dispensa face à redução de dois anos de formação
Continua a haver uma razoável proporção de métodos de ensino antiquados, dificuldade de ter turmas pequenas que potenciem os métodos de ensino de proximidade. 3 anos é manifestamente pouco tempo; optámos por eliminar os estágios curriculares o que é muito desfavorável para os alunos.

Dificuldade de interiorização, de alguns estudantes, da necessidade de maior envolvimento, responsabilidade e autonomia no trabalho, dificuldade de alguns docentes de se desvincular dos métodos de formação expositivos e aumentar as horas de trabalho autónomo dos alunos e de orientação tutorial
Dificuldade na adopção de metodologias de avaliação e sua implementação previstas no processo de Bolonha, dificuldade na adaptação de conteúdos tendo em conta as tipologias lectivas, dificuldade prática de alguns docentes na adesão a Bolonha
Duração do 1º ciclo, creditação de formação
Elevado número de horas de contacto, rácio professor aluno não diminui, não haver instalações adequadas às novas metodologias
Falta ainda consolidar melhor alguns aspectos metodológicos, nomeadamente a prática tutorial, assim como alguma redefinição do papel do estudante em todo o processo
Falta de orientação de tutela neste processo
Houve a necessidade de analisar individualmente cada processo dos alunos que transitaram para o novo plano e ajustes nas médias finais, Os estudantes com reprovação transitaram posteriormente por não terem o número de créditos para inscrição no novo ciclo
Inconsciência por parte dos alunos do valor das aulas tutoriais
Indefinição quanto às orientações tutoriais
Lentidão na adequação das práticas pedagógicas
Maior flexibilidade na escolha dos percursos formativos individuais; o princípio do reconhecimento mútuo da formação realizada; a criação da escala europeia de comparabilidade de classificações; a valorização dos percursos formativos anteriores; a criação dos ECTS como unidade de referência centrada no trabalho dos estudantes
Maturidade dos alunos finalistas em termos pessoais e científicos, adaptação dos docentes aos novos métodos
Menor número de alunos; re-formação de docentes para os novos métodos de ensino
Na passagem para a estrutura curricular pós-Bolonha houve unidades curriculares que não obtiveram equivalência, o que dificultou a transição dos alunos
Não concretização ou implementação das tutorias
Não foram relevantes
Novas estratégias de ensino, e novos hábitos de estudo com maior autonomia dos estudantes
O acompanhamento tutorial dos estudantes requer tempo disponível por parte dos docentes, o que devido às condicionantes orçamentais não tem sido fácil de concretizar
O desenvolvimento do processo de Bolonha é um processo sempre inacabado e em construção, pelos desafios de carácter pedagógico que sugere
O empenho pouco notório dos alunos na sua formação
O facto de ser um ensino artístico pressupõe a relação intrínseca entre tempo de ensino e maturidade dos alunos no que à percepção da interpretação diz respeito. A solução não passa pelo 2º ciclo pois uma licenciatura de 4 anos não é igual a uma de 3.
O impacto inicial dos alunos, o processo de adaptação curricular
O paradigma teoricamente é outro, mas na prática temos os mesmos recursos humanos e materiais para o desenvolver. A operacionalização do novo paradigma, verdadeiramente não acontece. É pensar "à moda antiga" e "encaixar" no novo paradigma. Temos todos (escola e universidade) ainda um longo caminho a percorrer na

mudança de modelos pedagógicos.
O principal aspecto negativo do modelo de Bolonha é a não consideração dos alunos trabalhadores-estudantes que constituem a população maioritária da escola
Os recursos físicos – salas, bibliografia em nº de exemplares, modelos e material para as aulas práticas; a auto-aprendizagem de conteúdos práticos em que é necessário o acompanhamento do professor
Para o instituto: a uniformização de critérios de creditação de unidades curriculares. Para a escola: a adopção de metodologias de ensino/aprendizagem mais centradas no aluno
Pouco tempo/calendário para realizar todas as tarefas e fases inerentes ao processo de transição de um grande número de cursos, exigência de maior esforço e disponibilidade na gestão dos processos, maior consumo de tempo de reunião e discussão participada, pouco tempo para a adaptação à mudança

Ensino Politécnico anos 90
Acessibilidade, desenvolvimento regional
Ainda estávamos a dar os primeiros passos, mas a evolução foi positiva
Crescimento, descoordenação, proliferação
Década da diferenciação
Desadequado, pouco flexível
Desordenado, desarticulado
Diferente, confuso, técnico
Em fase de procura de identidade e de consolidação do território próprio no espaço do ensino superior em geral
Ensino próximo da actividade prática e vocacionado para a inserção na vida activa
Ensino vocacionado para a prática
Ensino, conhecimento, qualidade
Essencialmente actividade de formação
Estabilizado, técnico, local
Estruturante, democratizador, qualificador
Evolução, inclusão, aumento
Fase de afirmação e contributo para o desenvolvimento das regiões
Formação prática, relação professor/aluno, investigação aplicada
Frágil, em desenvolvimento, com vontade de contribuir para o desenvolvimento local
Fundamental para a qualificação
Início de licenciaturas
Instalação, indefinição, crescimento
Jovem, entusiasmado, efervescente
Massificação, alargamento da oferta
Muito vocacionado para a prática, ligação com empresas
Não entendo o porquê da discriminação
Parente pobre do ES, ausência de investigação, profissionalizante, crescimento desordenado
Pobre, pouco internacionalizado e sem condições para a investigação

Pouco desenvolvido
Pouco valorizado
Prática, profissão, mercado
Procura, crescimento, empregabilidade
Profissionalizante, alternância, desenvolvimento
Profissionalizante, facilidade investigativa, bacharelato
Regional, prático, em crescimento
Técnico, licenciatura, baixa qualificação do corpo docente
Útil, indispensável, características únicas para a formação

Escola nos anos 90
Aprendizagem, conhecimento e prática
Construção de identidade científica e reforço de infra-estrutura e recursos
Crescimento, implantação regional
Década do crescimento
Desadequada do ensino superior, quanto à qualificação dos seus docentes
Dinamizador, polarizador, qualificador
Em acelerado crescimento
Em crescente qualificação /docente e em oferta formativa)
Em crescimento
Ensino e prática aplicada
Ensino próximo da actividade prática e vocacionado para a inserção na vida activa
Ensino, investigação científica, serviços à comunidade
Essencialmente actividade de formação
Estagnado
Excelência
Fechada, restrita, estática
Instalação, indefinição, estatutos
Marcante, afirmativo, diferente
Militância, projecto, relação pedagógica
Mudança, integração, adaptação
Nacional, dinâmica, jovem
Nessa década aumentou a dinâmica da Escola com a abertura de cursos e novos públicos e não apenas à formação de professores
Nesta data as Escolas eram duas, com ambição, qualidade, referência nacional
Origem, continuidade, evolução
Pequena, limitada, monoformação
Pouco ambiciosa
Pouco desenvolvida
Preparadora de bons profissionais
Procura, empregabilidade, profissionalizante
Profissionalizante, facilidade investigativa, bacharelato+licenciaturas
Projecto único, desempenhos acima da média, excelência no ensino
Proximidade, qualidade e ambição

Qualidade da formação, inovadora, interventiva/influenciadora
Qualidade, esforço, conhecimento
Qualidade, formação, professor

Ensino Politécnico pré-Bolonha
A procurar igualar o universitário
Adequado às necessidades do mercado
Articulado, científico, regional
Busca de (nova) identidade e rumo, qualificante
Consolidação do espaço e identidade científica no panorama do ensino superior
Contenção financeira, decrescimento, descoordenação
Crescimento, proximidade e serviços
Desadequado, pouco flexível
Dúbio, estratégico, relevante
Em movimento uniforme
Ensino menos virado para a prática e apoio à comunidade
Ensino pouco flexível
Ensino próximo da actividade prática e vocacionado para a inserção na vida activa
Ensino vocacionado para a prática
Ensino, conhecimento, qualidade
Estabilizado, conformado, desajustado
Estável, pouco criativo e pouco inovador
Estruturante, dinamizador, pouca mobilidade
Exigente, mais fechado, menos internacionalizado
Expansão, identidade, estabilização
Formação científica, cultural/relacional e técnica
Formação e prestação de serviços
Muito vocacionado para a prática, ligação com empresas
Normal
Pobre, pouco internacionalizado e sem condições para a investigação
Pouco valorizado
Pragmático, vocacionado para a técnica
Prática, profissão, mercado
Profissionalizante, alternância, desenvolvimento
Profissionalizante, público e privado, licenciaturas
Proliferação de cursos
Subsistema em processo de afirmação crescente
Técnico, licenciatura, baixa qualificação do corpo docente
Um ensino de qualidade e diferenciado

Escola pré-Bolonha
Acomodada, pouco crítica e pouco reflexiva
Adequado às necessidades do mercado

Afirmando-se na Universidade
Apreensiva, expectante, dividida
Aprendizagem, conhecimento e prática
Consolidação do espaço e identidade científica no panorama do ensino superior
Convencional, estagnado, qualidade
Crescimento, descoordenação, contenção
Dinamizador, polarizador, qualificador
Em crescimento
Em declínio
Em desenvolvimento
Em movimento uniforme
Ensino e prática aplicada
Ensino próximo da actividade prática e vocacionado para a inserção na vida activa
Ensino, investigação científica, serviços à comunidade
Exigente, mais fechado, menos internacionalizado
Expansão, qualificação, identidade
Formação e prestação de serviços
Instituição próxima e familiar
Já fornecia ao mercado bons profissionais
Média, aberta, especialização
Militância, projecto, relação pedagógica
Nessa década aumentou a dinâmica da Escola com a abertura de cursos e novos públicos e não apenas à formação de professores
Pouco ambiciosa
Praticar formação politécnica
Preocupada com a missão de ensinar
Profissionalizante, privado, licenciaturas
Qualidade da formação, reorganização, aposta na formação avançada de docentes
Qualidade, esforço, conhecimento
Qualidade, ethos, futuro
Reconhecimento a nível nacional
Técnico, licenciatura, baixa qualificação do corpo docente
Um ensino de qualidade

Ensino Politécnico pós-Bolonha
A procurar adequar-se e ultrapassar as limitações existentes ao nível institucional
A procurar identidade própria
Ambicioso, flexível e prático
Burguês, inacessível, centralizado
Conhecimento, ciência, mais qualidade
Considero ainda não ser possível avaliar
Contenção, crescimento, instabilidade
Desregulação, crescimento e qualidade
Dinâmico, desenvolvimento, nacional

Em reorganização
Ensino do Saber-Fazer
Ensino mais atractivo
Ensino próximo da actividade prática e vocacionado para a inserção na vida activa
Flexível e dinâmico
Formação científica, cultural/relacional e técnica
Formação em parceria e extensão/internacionalização
Hesitante, assimétrico, titubeante
Inovação, investigação e internacionalização
Integração, mudança, instabilidade
Mais apelativo, possibilidade de formação ao longo da vida
Mais internacionalizado, mais dinâmico, mais aberto
Menor preparação dos estudantes, melhor preparação dos docentes, mais sustentabilidade pedagógica e científica
Mobilidade, simplificação, uniformização
Normal
Normas, A3ES, re-ordenamento
Organizado, melhor, positivo
Pior que antes
Plena implementação no território do ensino superior com forte capacidade de empregabilidade dos seus diplomados
Profissionalizante, alternância, desenvolvimento
Profissionalizante, licenciatura e mestrados, incremento da investigação
Qualificação, mestrado, investigação
Reestruturação, avaliação, empregabilidade
Sem muitas alterações
Valorização, oportunidade de desenvolvimento (incremento da sustentação científico-pedagógica), luta pela sobrevivência

Escola pós-Bolonha
Acreditação//desenvolvimento de competências
Afirmar-se como instituição de qualidade
Com muito bom projecto
Conhecimento, ciência, mais qualidade
Considero ainda não ser possível avaliar
Contenção, crescimento, instabilidade
Continuando a preparar bons profissionais
Cursos com Futuro
Em processo rápido de qualificação
Em reorganização
Ensino próximo da actividade prática e vocacionado para a inserção na vida activa
Ensino, investigação científica, serviços à comunidade
Formação em parceria e extensão/internacionalização
Grande, participativa, pluriformação

Incerta
Inovação, investigação e internacionalização
Inovador, referência, qualidade
Instituição próxima e familiar
Lutadora, imponente, resistente
Mais internacionalizada, dinâmica, mais interligada
Militância, projecto, relação pedagógica
Mobilidade, simplificação, uniformização
Movimento uniformemente acelerado
Multidisciplinar
Perda de identidade, estruturas curriculares mais flexíveis
Pior que antes
Plena implementação no território do ensino superior local, nacional e internacional no âmbito das suas valências científicas e tecnológicas
Proximidade, responsabilização, envolvimento
Qualidade da formação, reorganização, aposta na formação avançada de docentes, oportunidade de desenvolvimento
Qualificação, mestrado, investigação
Reestruturação, alargamento, redes
Renovação, empregabilidade, qualidade
Unida, nova, vencedora

Ensino Politécnico no futuro
Afirmação pública de um projecto de formação
Alternativa vantajosa ao ensino universitário
Aproximação ao universitário
Caminhar para ensino superior sem descriminação
Contenção, crescimento, instabilidade
Crucial para o desenvolvimento do país
Deixa de fazer sentido a existência de dois subsistemas
Difícil mais promissor
Difícil, investigação, académico
Enigma (financiamento escasso, política de ensino), mas colocar no mercado de trabalho mais gente bem preparada
Ensino de futuro
Ensino do Saber-Fazer
Ensino próximo da actividade prática e vocacionado para a inserção na vida activa
Ensino semi-presencial, doutoramentos, inovação científica
Exigente, empreendedor, incerto, sistema binário actual sem sentido
Facilitismo no acesso e na concretização dos resultados
Falta de preparação para o mercado de trabalho
Formação científica, cultural/relacional e técnica
Formação e investigação aplicada
Identidade, redimensionamento, qualidade

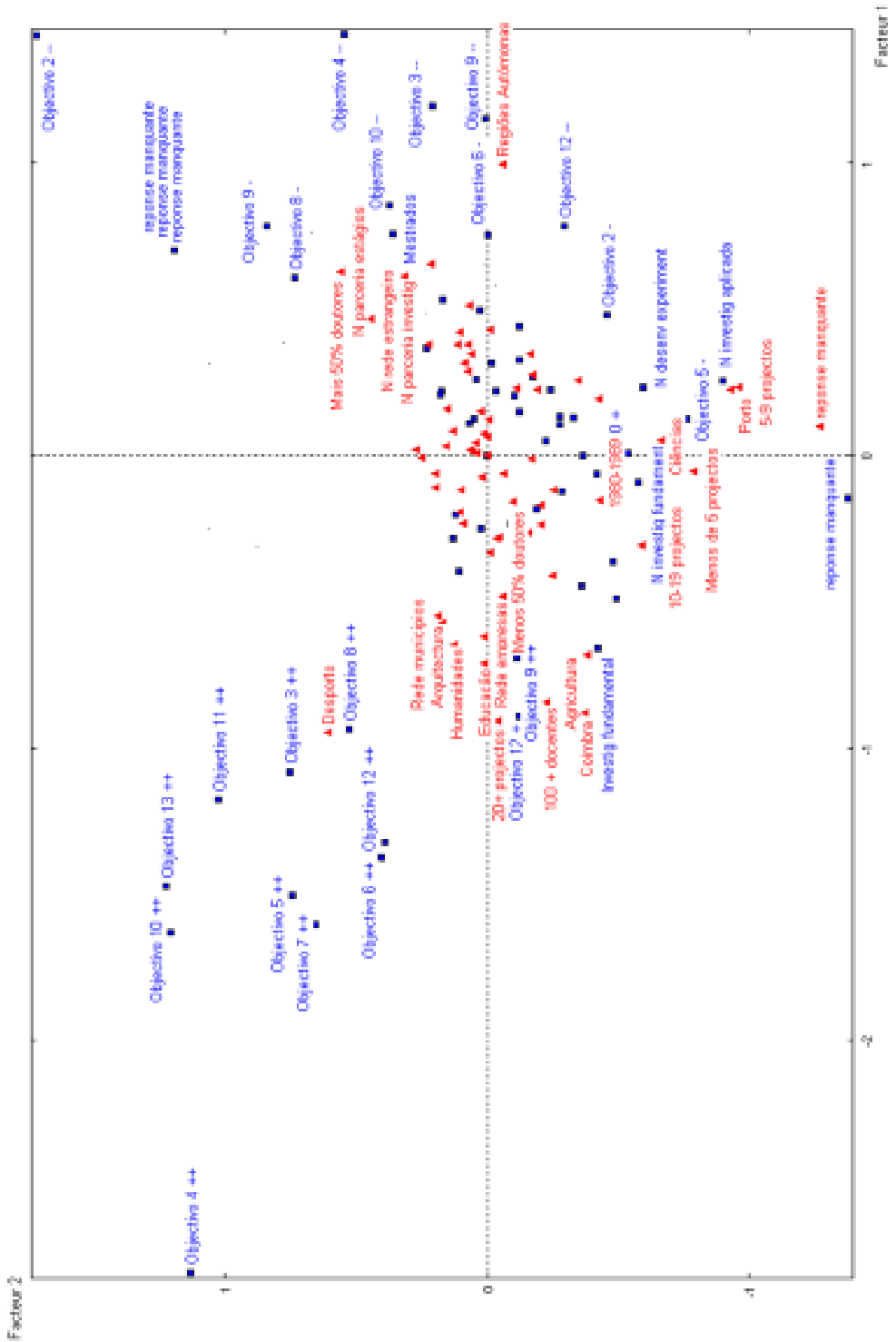
Incerto
Incerto, racionalizado, conturbado
Indefinido, incerto, diferente
Indispensável, estruturante, incerto
Inovação, investigação e internacionalização
Integrado, investigação, internacional
Investigação aplicada, doutoramento
Moderno, competitivo, dinâmico
Novos desafios, potencial crescimento, equidade
Passado, difícil, mal reconhecido
Regulação, transformação e qualidade
Transformação em ensino universitário de ciências aplicadas
Transformar-se subsistema único

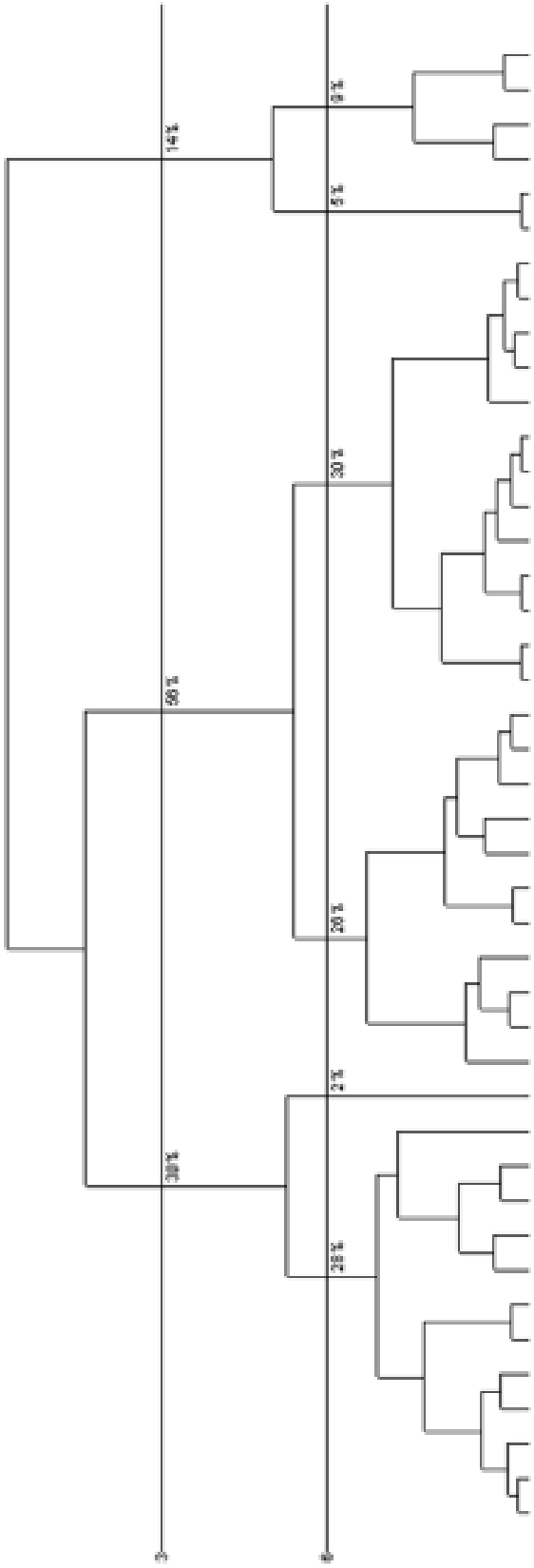
Escola no futuro
"Deixem-nos sermos nós"
Afirmar-se como escola de referência
Aproximação ao universitário
Contenção, crescimento, instabilidade
Continuar a ser uma Escola de Excelência
Crucial para o desenvolvimento da região
Cursos com Futuro
De referência nacional e internacional
Difícil mas promissora
Dinâmico, interactiva, competitiva
Ensino de futuro
Ensino próximo da actividade prática e vocacionado para a inserção na vida activa
Ensino semi-presencial, doutoramentos, formação de professores para a escolaridade obrigatória
Ensino, investigação científica, desenvolvimento quasi-experimental
Escola de excelência e de relevância regional
Exigente, empreendedor, incerteza subjacente à indefinição de políticas no ES (área da escola)
Flexibilidade, adaptação, rigor
Formação e investigação aplicada
Futuro garantido com trabalho
Incerto
Indispensável, confiante, melhoria
Inovação, investigação e internacionalização
Investigação & inovação, internacionalização, relevância
Investigação aplicada, doutoramento
Mão-de-obra qualificada, ciência, internacionalização
Missão quase impossível
Nacional, qualificado, empregabilidade

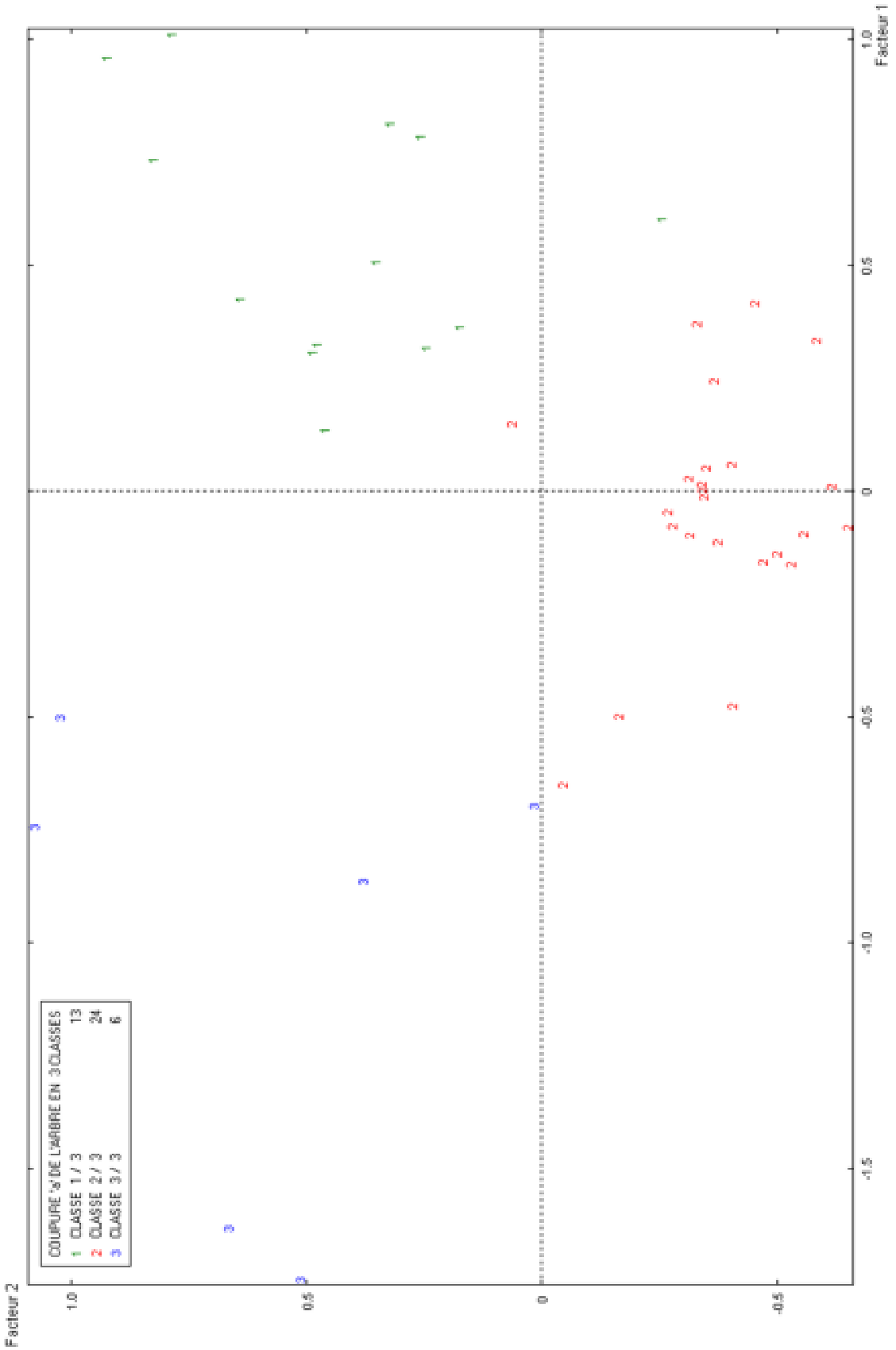
Nova identidade institucional em consequência da expansão e da robustez da sua identidade e da sua missão
Novos desafios, potencial crescimento, equidade
Parceira, produtiva, multiformação
Perda de identidade da escola
Redes, comunidade, inovação
Reverente, colaborativo, internacional
Sólida, integrada, prestigiada

ANEXO 3

Planos factoriais






COUPURE 's' DE L'ARBRE EN 3CLASSES
1 CLASSE 1 / 3 13
2 CLASSE 2 / 3 24
3 CLASSE 3 / 3 6
Facteur 2
Facteur 1
1.0
0.5
0
-0.5
-1.0
-1.5