

40 ANOS

ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO

Caminhos percorridos e a percorrer...

JOAQUIM MOURATO

40 ANOS DE ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO EM PORTUGAL.

CAMINHOS PERCORRIDOS E A PERCORRER...

— *Joaquim Mourato* —

Título

- 40 Anos de Ensino Superior Politécnico em Portugal.
Caminhos percorridos e a percorrer...

Autor

- Joaquim Mourato

Capa

- Catarina Matos

Design

- Carine Pires | RVJ - Editores

Edição

- RVJ - Editores, Lda / Av. do Brasil n.º 4 r/c - 6000-079 Castelo Branco
Tel: 272 324 645 | Telm: 965 315 233 | www.rvj.pt | Email: rvj@rvj.pt

Tiragem

- 500 Exemplares

ISBN

- 978-989-54224-6-3

Depósito Legal

-

Ano

- 2019

AGRADECIMENTOS

Quero expressar o meu sincero agradecimento ao Amigo João Carrega pelo desafio que me lançou e pelo posfácio que escreveu, contributo que muito enriquece este livro. Agradeço igualmente à RVJ – Editores, Lda. pela edição desta obra.

Agradeço também ao Jon File pela disponibilidade manifestada para prefaciар o livro, ato que simbolicamente traduz a colaboração de largos anos no estudo do ensino superior em Portugal, de modo particular no ensino superior politécnico.

Agradeço aos professores e colegas António de Almeida Costa, João Duarte Silva, Luís Soares, Luciano de Almeida, João Sobrinho Teixeira, Nuno Mangas e Pedro Dominginhos, ex-presidentes e presidente atual do CCISP, pelos testemunhos que prestaram, tornando inédita esta obra.

Um agradecimento muito particular ao colega e Amigo Armando Pires, pela revisão final e pelo aconselhamento competente e oportuno que sempre me concedeu ao longo do tempo em que escrevi o livro.

Igualmente agradeço ao Gonçalo Justino e ao José Miguel Pereira, ambos assessores do CCISP, pelo apoio na recolha de dados relativos ao ensino politécnico e pela revisão do texto.

Também agradeço à Catarina Matos, Designer do Politécnico de Portalegre, que amavelmente aceitou o meu convite para criar a capa do livro.

Esta conjugação de esforços foi decisiva para a concretização deste objetivo, fazer acontecer um registo diferente do ensino superior politécnico em Portugal.

PREFÁCIO

— *Jon File** —

It is a pleasure and an honor to be asked by Joaquim - who was a visiting researcher at CHEPS for three months earlier this year - to write the preface to his book about the polytechnic sector in Portuguese higher education.

My own involvement with the complex questions of higher education system diversity dates back to the mid-1990s when I was appointed by President Mandela as one of thirteen national commissioners on higher education to make proposals on the future post-apartheid structure of the South African higher education system. The new government inherited not only a set of (mainly) racially divided institutions but also a binary system of universities and polytechnics (known then as Technikons). After an unprecedented process of public consultation, the Commission recommended the establishment of a single coordinated higher education system with a pragmatic but flexible continuation of the two types of institutions that was confirmed in the new 1997 Higher Education Act. (This changed in 2004 when a major merger process resulted in a new institutional landscape of Universities, Universities of Technology - previously Technikons - and “comprehensive” Universities – from cross-binary mergers.)

Two of my early projects at CHEPS also involved institutional diversity issues and binary systems. The first was a project that led to the establishment of three polytechnics in Mozambique and the second was supporting the merger of three South African Technikons to form the Tshwane University of Technology (in Pretoria). Since then these issues have continued to be an important part of my work particularly in the OECD national re-

views of higher education systems that I have been fortunate to have been an expert member of: Czech Republic (2006), Portugal (2007), Poland (2017 for DG R&I), Portugal (2017) and Croatia (2018). In the three cases other than Portugal, a number of our major recommendations sought to establish a “polytechnic” sector or to strengthen an underdeveloped polytechnic sector. In Portugal you have a well-developed polytechnic sector!

I first travelled to Portugal on higher education business in 1996 and have subsequently done so 22 further times (CIPES, OECD, MCTES, CCISP, ISCTE, A3ES, IP Bragança, Aveiro...) These visits and particularly the unique opportunity to be part of two OECD reviews a decade apart means that I am a reasonably well-informed (and very sympathetic) ally of Portuguese higher education.

In 2007, I attempted to structure my thoughts and experience on how to develop effective polytechnic policies for a seminar held at the *Museu das Comunicações* in Lisbon. Two important elements were the following:

- Career-focused (or polytechnic) education should consist primarily of short- and first-cycle programmes:
- where the “curriculum design logic” is to prepare students for a career in a field of employment
- where the curriculum is designed in consultation with relevant employer groups/professions
- where a substantial part of the programme is taught by staff who have had direct working experience in the field
- that include a significant component of work integrated learning
- offered by a programme team that is active in applied research and development in the field
- Career-focused education (CFE) is likely to thrive in a differentiated policy environment:
- Academic values are balanced by employer expectations

- Mission appropriate governance (external stakeholders)
- Mission appropriate accreditation and quality assurance
- Mission appropriate HRM/career structures
- Mission appropriate institutional and individual performance expectations
- Task related funding allocation model
- Balance between CFE and non-CFE programmes is carefully steered
- Substantial public funding is earmarked for applied research and development
- High levels of public and labour-market understanding of and support for CFE

Achieving all of the above is clearly a major policy challenge and will not happen overnight. The Netherlands is a good and successful example: from 1985 onwards, more than 300 small often single discipline regionally focused institutions were brought into the higher education system by a process of mergers (today there are 37 Universities of Applied Sciences enrolling some 65% of Dutch higher education students). Most of the policy positions outlined above are in place.

The 2018 OECD report on the Portuguese higher education and science system will be published in the near future so now is not the time to discuss our recommendations although preliminary findings and recommendations were publicly presented in February. My personal assessment of the situation in the polytechnic sector is that enormous progress has been made over the past decade – despite the financial crisis that seriously hindered the implementation of the OECD 2007 recommendations - but that many policy challenges remain in terms of the optimal policy environment for polytechnic education outlined above. Striking examples

of progress include the increased number of polytechnic teachers with PhDs (from 11% to 41% over a decade) and their participation in FCT R&D units (now 31%) and the 2016 first FCT call for polytechnic practice-based R&D activities. The 2015 MCTES Programme for the Modernisation and Valorisation of the Polytechnic Sector also offers much promise although as some of my polytechnic friends wryly note many aspects of the university sector could also do with modernisation! In addition, the major contribution the sector makes to regional development in the interior of Portugal under difficult circumstances continues to impress.

Joaquim deserves much credit for this initiative. I think that his book will make a valuable contribution to documenting the Portuguese polytechnic story and the successes it has achieved as well as to offering perspectives on future developments and challenges. (After 23 visits - and 30 to Mozambique -, my *ensino superior* is still not good enough for me to read the book in full so Joaquim provided me with an overview). While all binary systems struggle to achieve what the Irish call “parity of esteem” across the sectors, all of you in the Portuguese Polytechnic sector should hold yourselves in high esteem for what you have accomplished and the greater achievements that I am confident will follow in the future.

Com meus melhores desejos!

* Director: Development and Consultancy
Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)
University of Twente

Enschede, August 2018

POSFÁCIO

— João Carrega* —

COESÃO TERRITORIAL E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

O ensino superior politécnico foi, e é, um dos grandes instrumentos de coesão territorial e de democratização de acesso ao ensino superior no nosso país. A sua evolução e afirmação demonstram a importância deste subsistema em diferentes níveis, dos quais destacaria a rede criada, que abrange todo o território e que se juntou à das universidades, garantindo, no seu conjunto, o acesso a uma formação superior a milhares e milhares de portugueses que passaram a ter junto de si instituições para se qualificarem.

Os 40 anos de ensino superior politécnico em Portugal reforçaram o nosso país, tornaram-no mais competitivo, não apenas pelo trabalho desenvolvido dentro dos institutos politécnicos, mas também por o seu aparecimento ter criado uma nova realidade, com dois subsistemas (politécnico e universitário) diferenciados, que têm sido decisivos para a qualificação dos portugueses em diferentes domínios.

Esta obra do Professor Doutor Joaquim Mourato - que inclui os testemunhos dos antigos e atual presidentes do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, bem como do investigador da Universidade de Twente, Professor Doutor Jon File -, vem retratar toda a di-

menção do ensino politécnico no nosso país. De como começou, de como evoluiu dos cursos de bacharelato para as licenciaturas bietápicas, das licenciaturas pós-Bolonha aos mestrados e, futuramente, havendo vontade política, aos doutoramentos.

O percurso vivido pelas instituições de ensino politécnico acompanhou o país, nos seus altos e baixos, nas suas políticas educativas (associadas às posições das diferentes forças políticas que sustentaram os diferentes governos), em novos desafios, mas também em muitas ameaças, com a própria rede, tal como está desenhada, a ser posta em causa, com o argumento de que havia instituições de ensino superior (IES) a mais. Na verdade, e apesar da demografia estar a afetar os dois subsistemas, há uma percentagem elevada de alunos que conclui o ensino secundário que não prossegue estudos superiores. Fazer com que esses milhares de jovens entrem para as IES, assim como captar outros públicos e estudantes internacionais, são grandes desafios que o país tem pela frente, que politécnicos e universidades devem abraçar.

Nestes 40 anos, as instituições politécnicas viram o seu corpo docente ficar mais qualificado, fruto do esforço das próprias instituições, mas sobretudo dos seus professores que se doutoraram. Numa primeira fase foi criado um programa nacional de apoio à qualificação do corpo docente dos Institutos Politécnicos, o PROTEC. Esta qualificação permitiu também aos politécnicos avançarem para um outro patamar no que à investigação diz respeito, criando-se centros de investigação, redes de cooperação internacional, fazendo com que o processo de internacionalização deixasse de ser apenas o da mobilidade (de alunos e docentes), mas também de projetos de investigação e formação com instituições de outros países.

A exigência na qualificação foi também alargada aos estudantes, passando a haver uma nota mínima positiva para a entrada de alunos nas instituições politécnicas, numa altura em que nem todas as universidades o exigiam.

Desde que foi fundado, há 21 anos, o Ensino Magazine acompanha a evolução do ensino superior no nosso país. A publicação, cuja edição im-

pressa é distribuída não só em Portugal, mas também nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, em Macau, e na zona raiana espanhola, e que chega a todo o mundo através do seu portal, vivenciou, refletiu, noticiou e relatou um percurso, que mesmo sendo curto, torna o ensino politécnico num exemplo de determinação, qualificação, inovação, resiliência e de coesão territorial.

Para muitas regiões do país a existência, no seu território, de instituições de ensino superior, constitui a principal alavanca ao seu desenvolvimento e competitividade, ao combate à desertificação, à criação de massa crítica e ao reforço da resiliência com a autoestima que essas instituições conferem às populações. Através delas formam-se jovens, e menos jovens, fixam-se quadros, criam-se dinâmicas para o aparecimento de novas empresas, algumas das quais fundadas pelos próprios diplomados, mas também para a instalação de outras cuja base de recrutamento assenta nos diplomados formados por essas instituições. Através delas injeta-se dinheiro nas economias regionais. Como explica, neste livro, o atual presidente do CCISP, Professor Doutor Pedro Dominginhos, por cada euro recebido (do Orçamento de Estado) pelas instituições politécnicas, estas “podem gerar, em média, mais de 6€ para os concelhos onde se localizam”.

Os desafios do ensino superior politécnico continuam a ser muitos. 40 anos são 40 anos, mas quando se fala de ensino superior verificamos que é um período curto. Curto, mas rico naquilo que foi conseguido e naquilo em que se tornaram a maioria das instituições politécnicas (mesmo com os constrangimentos orçamentais, fruto do subfinanciamento do Orçamento de Estado atribuído a cada uma das instituições), com quadros docentes altamente qualificados, com processos formativos e de investigação mais associados ao tecido empresarial, com projetos de internacionalização mais consistentes, com exigência reforçada.

Estes argumentos estão a permitir às instituições reclamarem a atribuição do grau de doutor, e a mudança de designação de Politécnicos para Universidades Politécnicas. Objetivos que não são novos, mas que

cada vez ganham mais relevância, num momento em que o paradigma da formação no ensino superior conhece novos desenvolvimentos, com as instituições a terem que formar diplomados para profissões que ainda não existem; a centrar a sua formação no aluno; e a serem competitivas à escala internacional, tendo ainda a capacidade de apostar em formações curtas para quem já é diplomado e está no mercado de trabalho.

Em 40 anos o ensino superior em Portugal ficou mais forte, mais democratizado. Hoje, se excetuarmos as dificuldades económicas que possam afetar as famílias (e que a ação social não consiga dar resposta), ninguém pode dizer que não tem acesso ao ensino superior.

Como diz o autor do livro “há caminhos percorridos e a percorrer...”. Saiba o país aproveitar, potenciar e reforçar toda a rede de instituições de ensino superior que possui, e Portugal será seguramente uma nação competitiva, qualificada e atrativa para os jovens portugueses e para aqueles, que sendo de outras partes do globo, possam optar por concluir cá as suas licenciaturas, mestrados, doutoramentos ou trabalhos de investigação.

21 de janeiro 2019

* Diretor do Ensino Magazine e da RVJ-Editores

TESTEMUNHOS DOS EX-PRESIDENTES E DO ATUAL PRESIDENTE DO CCISP

TRÊS MOMENTOS DISTINTOS

— *António de Almeida Costa, Presidente do CCISP de 1984-1994* —

Tendo sido solicitado para um curto depoimento sobre o “ensino superior politécnico” em Portugal, recordo que os meus contactos com as suas problemáticas se processaram em três momentos distintos.

O primeiro, coincidente com a minha condição de membro da Direcção do antigo Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa, correspondeu ao acompanhamento pormenorizado da sua configuração legal, no âmbito de um dos dois pilares da conhecida reforma Veiga Simão, concretamente a “Reforma do Ensino Superior”, cujas linhas gerais foram colocadas a discussão pública em janeiro de 1971.

Após um interessante processo democrático, em que se envolveram prestigiados protagonistas, a nível nacional e europeu, com o envolvimento cuidado e persistente da OCDE, o processo legislativo incluiu a publicação da Lei nº 5/73, de 26 de julho e o Decreto-Lei nº 402/73, de 11 agosto.

Na citada Lei, na Base XIII, estabelece-se que o “ensino superior é assegurado por Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros estabelecimentos equiparados”. No Decreto-lei nº 402/73 consagra-se que “os Institutos Politécnicos são centros de formação técnico-profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração, de forma a dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática e o desenvolvimento experimen-

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

Pouco depois da publicação destes diplomas legais, surgiu a “Revolução do 25 abril” e, como seria de esperar, apareceram, de viva voz e na imprensa escrita e falada, oportunismos múltiplos, com especial referência para as antigas Escolas de Ensino Médio que “só aceitavam ser integradas nas Universidades”.

Felizmente, o poder político resistiu a estas manifestações e manteve a sua inserção no ensino superior politécnico, o que teve o efeito positivo de garantir que a sua matriz profissionalizante já adquirida influenciasse e moldasse o rosto da sua evolução futura.

O segundo momento do meu contacto com o ensino superior politécnico surgiu um pouco mais tarde, em que, como membro do governo, enquanto Secretário de Estado Adjunto do meu querido amigo Prof. Doutor João de Deus Pinheiro, decidimos ambos dar corpo à dimensão regional que lhe era própria, criando Escolas Superiores em todos os distritos do País e nomeando alguns Presidentes dos Institutos Politécnicos.

Diga-se que estas nomeações (bem como, agora, as respectivas eleições) são de vital importância, pois os Presidentes têm a responsabilidade de garantir a unidade funcional dos Institutos Politécnicos, uma vez que a sua unidade-base são as Escolas Superiores integrantes, contrariamente ao que sucede no ensino universitário, onde a unidade-base é a própria universidade.

Finalmente, o terceiro momento da minha intervenção no ensino politécnico, surgiu quando, sem grande entusiasmo, fui nomeado Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa para um primeiro mandato de cinco anos, a que se seguiu, mediante eleição quase unanime, um outro de idêntica dimensão temporal.

É então que, por gentileza dos meus colegas, fui eleito Presidente do Conselho Coordenador durante cerca de nove anos, quando decidi terminar o meu exercício na função pública. Terá sido o tempo de luta mais

significativo que tive de travar, perante o conflito persistente entre a lei e a prática, quando aquela conferia “idêntica dignidade” aos ensinos universitário e politécnico.

Era, para mim, evidente que aquele conceito de “dignidade” não se colocava no plano da moral, da ética ou da assunção de responsabilidades funcionais; o que estava em causa, isso sim, era a intenção de possibilitar a afirmação do ensino politécnico no plano institucional, mediante capacidades idênticas de intervenção, no seu espaço próprio.

O que, na prática, suporia a possibilidade de conferir graus académicos idênticos, desde que, em cada caso, existisse um corpo docente interno que, com garantia máxima, dispusesse de condições académicas para ministrar ou orientar a obtenção desses graus académicos.

Aliás, esta hipótese converteu-se no maior estímulo para as instituições de ensino politécnico procurarem alternativas múltiplas, no País ou no estrangeiro, para enriquecer a formação dos seus docentes.

Note-se que só assim se poderia garantir que a dicotomia “ensino universitário versus ensino politécnico” correspondesse a uma diversidade de vocações, uma vez que só a idêntica dignidade institucional e estatutária garante o pleno cumprimento das missões e funções que a cada um são atribuídas.

Tudo isto que se afigura de uma evidência elementar, encontrou sempre uma recusa sistemática dos sucessivos poderes políticos que sempre se apegaram ao “anátoma” para o ensino politécnico de conferir o grau de doutoramento.

A insistência, em boa verdade, correspondia à recusa de que existem dois paradigmas formativos, em correspondência a duas matrizes distintas de vocação institucional, sem que uma qualquer dela se apresente desvalorizada em relação à outra.

O importante é que esses dois paradigmas formativos tenham condições para a sua afirmação, em matéria de qualidade científica e exigência académica, no respeito da respectiva moldura vocacional.

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

Reconheça-se que este é um direito desses jovens, sem recusa possível, quaisquer que sejam os argumentos que queiram invocar-se.

A terminar, não posso deixar de referir que, talvez pela sua novidade, o ensino superior politécnico suscitou uma saga legislativa persistente, em que se incluiu a criação dos designados “cursos de estudos superiores especializados” que, com algumas nuances determinantes da sua morte prematura, eram uma antecipação estimulante, vanguardista e premonitória do que veio a ser consagrado no agora tão discutido Processo de Bolonha.

Na vida, de facto, há situações surpreendentes e bastante curiosas na sua moldura temporal...

Setembro de 2018

ENSINO POLITÉCNICO ESTÁ MAIS FORTALECIDO

— João Duarte Silva, Presidente do CCISP de 1995-1997 —

Quando fui eleito presidente do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP) o ensino politécnico encontrava-se numa fase de grande expansão, com a instalação de novas instituições, a construção de novas infraestruturas, um aumento continuado do número de alunos e de docentes e um investimento significativo na melhoria das suas qualificações académicas.

Ter tido o apoio dos meus colegas para presidir ao CCISP foi um enorme privilégio (e responsabilidade), que me proporcionou uma riquíssima experiência humana, social e cultural.

Ser Presidente do CCISP implicou conhecer mais aprofundadamente a realidade de todas as instituições politécnicas, principalmente as do interior do país, tendo em consideração a minha ligação a instituições de ensino superior do litoral. Permitiu-me também trabalhar com os seus dirigentes, homens e mulheres de grande dedicação à implementação de um ensino politécnico de qualidade. O contacto com pessoas muito ricas humana e culturalmente contribuiu fortemente para a minha formação como ser humano.

Da intensa atividade que o CCISP desenvolveu durante o meu mandato de 2 anos gostaria de destacar três pontos:

A criação de “quadros” de pessoal docente em todas as escolas da rede de ensino superior politécnico, o que permitiu garantir estabilidade a muitos docentes;

A criação da rede informática do ensino politécnico público, com financiamento do PRODEP, que permitiu instalar nós informáticos em todos os institutos politécnicos e suas escolas, bem como as ligações entre si;

A tentativa infrutífera de obter financiamento direcionado para projetos de investigação no ensino politécnico, tendo em consideração o número crescente de docentes que concluíam o seu doutoramento e que precisavam de condições para continuar os seus trabalhos de investigação nas instituições a que pertenciam. Não deixa de ser curioso que, passados cerca de 20 anos, este seja um dos temas relevantes da atual política de ensino superior.

Foi durante o meu mandato como Presidente do CCISP que assumi a presidência da *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE), então uma jovem instituição que agrupava representantes das organizações de ensino politécnico de diversos países e que hoje é membro do E4 Group (com a ENQA, EUA e ESU).

Passados vinte anos da minha presidência do CCISP, o ensino politécnico público encontra-se hoje muito mais fortalecido, com um corpo docente muito mais qualificado, com projetos de investigação de nível internacional com ligação ao seu meio envolvente, com instalações e equipamentos mais adequados a um ensino superior de qualidade, com algumas escolas que são por todos consideradas de excelência e com um maior reconhecimento pelo imenso trabalho que tem efetuado no sentido de contribuir para o desenvolvimento das regiões em que se insere.

Lisboa, 6 de janeiro de 2019

É TUDO UMA QUESTÃO DE COMPETÊNCIA E VONTADE

— *Luís Soares, Presidente do CCISP de 1997-2004* —

O modelo do ensino politécnico (organização e estrutura, graus atribuídos, carreira docente, modelo pedagógico,...) deveria decorrer do seu perfil de formação garantindo a:

- Diversificação institucional;
- Diversificação de formação, investigação e prestação de serviços;
- Diversificação da cultura institucional.

Porém, a tendência para a unificação é um fenómeno entrópico e a manutenção da diversidade exige um investimento positivo. Infelizmente a intervenção do estado – direta ou através dos *stakeholders* – conduz usualmente a uma redução da diversidade, em contradição com os pressupostos políticos que diz promover.

Na conceção inicial do subsistema, traduzida na legislação instituidora, prevaleceu o pressuposto errado de que a diversidade poderia ser mantida por via de limitações administrativas (graus, autonomia, financiamento, modelo organizativo e estrutural). Os próprios estudos iniciais, da responsabilidade de peritos do Banco Mundial (ainda que politicamente influenciados) demonstram um desfasamento com a realidade (veja-se por exemplo as propostas apresentadas nesses estudos para Escolas Superiores de Educação).

As limitações referidas tornaram os primeiros anos de implantação ex-

tremamente difíceis, agravadas pela instabilidade decorrente da ausência de um modelo coerente para o subsistema o que originava mudanças de perspetivas consoante o ministro em funções e desculpava pretensas fidelidades a um modelo que afinal era “a la carte”.

As vagas definições dos diplomas legislativos traduziam claramente a ausência de um modelo diferenciador e os seus efeitos ainda hoje se mantêm.

Autonomia, financiamento e graus atribuídos foram focos permanentes de tensão e de discriminação. Os graus atribuídos constituíram a questão de maior visibilidade pública onde a inexistência de padrões claros e a falta de coerência do que cada grau deveria certificar permitiu que as limitações administrativas infundamentadas permanecessem.

A evolução temporal dos graus a atribuir pelo ensino politécnico - bacharelato; bacharelato e diploma de estudos especializados (ainda que equivalente à licenciatura); bacharelato e licenciatura; licenciatura e mestrado – foi batalha árdua, persistente e, por vezes, penalizadora (Relembro a ameaça – que não produziu efeitos – de um ministro, feita através de intermediários, de que não compareceria na sessão de encerramento de um Congresso do Ensino Politécnico organizado pelo CCISP se, como Presidente do CCISP, não moderasse as críticas e reivindicações no discurso a proferir nessa sessão).

Recorde-se que o modelo das licenciaturas bietápicas proposto pelo CCISP - em resultado de uma longa reunião realizada no IP Coimbra, não sem que tivesse havido uma forte pressão para que se adotasse o modelo de etapa única das universidades – constituiu um fator diferenciador claro e uma antecipação do modelo que viria a ser consagrado no âmbito da implementação do modelo de Bolonha (o que facilitou a implementação desse modelo no ensino politécnico).

Nessa evolução carece ainda de consagração legal a atribuição do grau de doutor, condição essencial para o pleno reconhecimento público do subsistema.

No enredo administrativo perdeu-se o objetivo, que deveria ser priori-

tário, de uma clara distinção de perfil formativo que constituísse a imagem de marca do ensino politécnico, capaz de se impor perante os candidatos, o tecido empresarial e a opinião pública.

Faço votos para que, removidas as limitações e atingida a maturidade, as diferentes instituições politécnicas tenham a vontade, competência e capacidade para se questionarem e desenvolverem um perfil formativo, gerando uma imagem de marca que se imponha e constitua um fator de atratividade nacional e internacional.

Novembro de 2018

CULTURA DE EXIGÊNCIA

— *Luciano de Almeida, Presidente do CCISP de 2004-2008* —

Pediu-me o autor do presente livro, Prof. Joaquim Mourato, um breve testemunho sobre os principais desafios que no meu entender o Ensino Superior Politécnico enfrentou, no período em que tive a honra de exercer as funções de presidente do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP). Irei procurar corresponder ao que me foi pedido.

O primeiro desafio foi, muito claramente, um desafio de mudança de atitude por parte do próprio CCISP, assumindo que cabia ao Conselho fazer o diagnóstico rigoroso do subsistema politécnico e definir as linhas de acção necessárias ao seu desenvolvimento. Por outras palavras, reajustar a postura do Conselho abandonando a postura reactiva que caracterizava a sua acção e assumindo uma postura pró-activa. Tal significou tomar como sua a responsabilidade pela tomada das decisões que permitissem a afirmação do ensino politécnico, em vez de esperar que fossem os governos a fazê-lo por via legislativa ou administrativa.

Resultado dessa mudança de atitude identificaram-se de forma muito clara os desafios: em primeiro lugar o da qualidade e em segundo lugar a alteração da representação social negativa do ensino politécnico junto do poder político e da sociedade civil.

O ponto de partida era, necessariamente, a qualidade.

Desde logo, adoptou-se a exigência que a nota de candidatura para acesso aos Institutos Politécnicos fosse obrigatoriamente positiva, colo-

cando o grau de exigência num patamar que apenas algumas Universidades exigiam e muitas só vieram a exigir anos mais tarde. Estabeleceu-se o princípio da igual exigência mínima das condições de candidatura para cada uma das diferentes vias de acesso ao ensino superior, independentemente do aluno se candidatar aos cursos das instituições do subsistema universitário ou politécnico e do sector público ou privado.

Exigiu-se que a competência das instituições para a atribuição de graus e diplomas fosse legalmente reconhecida em função das competências científicas e pedagógicas que as instituições efectivamente possuíam e não em função do subsistema, universitário ou politécnico, em que estavam inseridas.

Nesse sentido o Conselho desenvolveu uma actividade intensa, que teve continuidade nos anos seguintes, através da intervenção activa nos processos de avaliação do sistema de ensino superior enquanto sistema pela OCDE, de reforma do sistema de nacional avaliação do ensino superior, de avaliação das instituições pela EURASCHE, bem como e muito em particular nos processos de elaboração do regime legal de graus e diplomas, do regime jurídico do ensino superior (RJIES) e da revisão do estatuto da carreira docente, entre outros.

Em toda a sua actividade o CCISP actuou segundo um critério permanente de exigência e de definição clara das regras, rejeitando o regime de *apartheid* legislativo ou administrativo que assentava na diferente designação das instituições, exigindo a sua substituição por um regime assente em competências científicas e pedagógicas.

Para tanto havia, também, que fazer frente aos desafios internos, transferir para o interior das instituições uma dinâmica de mudança por sua própria iniciativa, havia que promover a qualificação do pessoal docente das instituições através da criação de condições para que os docentes pudessem obter o grau de doutor e desenvolver actividades de investigação.

O trabalho desenvolvido neste âmbito deu lugar à criação de um programa nacional de apoio à qualificação do corpo docente dos Institutos

Politécnicos, o PROTEC, que, por um lado, significou o compromisso do então governo num programa específico de apoio à qualificação do subsistema, embora o compromisso tenha sido de curta duração e, por outro lado, com o apoio das instituições, permitiu que se tivesse instituído uma cultura de formação do corpo docente, permitindo ultrapassar gradualmente a discriminação negativa por parte da FCT, ao longo de anos sucessivos, relativamente aos docentes do ensino superior politécnico, discriminação que, em boa verdade, desincentivava a formação. Este é, aliás, um lado negro da actuação por parte da FCT em relação aos Institutos Politécnicos, bem visível também noutras áreas, e que continua por ultrapassar.

O ponto de partida para a alteração da representação social negativa do ensino politécnico junto do poder político e da sociedade civil foi, assim, em primeiro lugar, o resultado do efectivo compromisso com a qualidade e, em segundo lugar, o resultado do desenvolvimento de uma relação aberta com o tecido económico e social das regiões em que os institutos politécnicos estão inseridos, através da abertura das instituições à comunidade, através da transferência do conhecimento e da partilha de saberes.

É, por isso que, quando neste ano de 2018 foi alterado o regime jurídico dos graus e diplomas que porá fim ao regime de *apartheid* legislativo e administrativo, em que a competência para a atribuição de graus é reconhecida em função da designação da instituição e instituiu um regime assente no mérito científico e pedagógico as instituições, tal não pode deixar de significar que a responsabilidade pelas mudanças cabe, sempre e em primeiro lugar, às próprias instituições e que é esse trabalho que evitará que elas não sejam efémeras.

Aproveito a oportunidade deste pequeno testemunho para assinalar que cabe agora ao poder político criar as condições para que a alteração ao regime de graus e diplomas efectivamente se concretize. Para tanto não é necessário alterar a Lei de Bases do Sistema Educativo nem o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, basta que, por decreto-lei, se altere a designação dos Institutos que têm condições para ministrar

o grau de doutor de Instituto Politécnico para Universidade Politécnica, e, deixar que a A3ES assegure, como tem feito, a garantia da qualidade das formações. Diria que será uma via que permitirá pôr um ponto final numa discussão que se tornou puramente preconceituosa e corporativa, mas em que alguns teimam em insistir, como se a realidade de hoje fosse a realidade da década de 70, do século passado, em que o sistema binário foi criado.

A minha convicção, passados quase dez anos sobre a data em que deixei de exercer as funções de presidente do CCISP, é que o caminho que falta percorrer e há sempre caminho para fazer é, essencialmente, da responsabilidade dos próprios Institutos Politécnicos, dos seus dirigentes e dos docentes em geral, não receando as mudanças e sendo actores principais nessas mudanças.

A minha convicção é que os desafios se mantêm: definir uma visão para o futuro, os objectivos a atingir e os meios necessários para obter os resultados desejados, manter a exigência qualidade como elemento central da sua actividade, reforçar a ligação ao tecido económico e social das regiões e do país, assegurando, por essa via, que se altere definitivamente e num sentido positivo o problema da representação social do ensino superior politécnico por parte da comunidade e do poder político, tornando-o uma primeira opção em consequência do seu reconhecimento e relevância social.

Macau, 8 de Novembro de 2018

AMIZADE E A SINCERIDADE COMPENSAM

— João Sobrinho Teixeira, Presidente do CCISP de 2008-2013 —

A minha experiência enquanto presidente e membro do CCISP foi sobretudo uma experiência de cumplicidades e afetos.

Cumplicidades pelo objetivo que nos animava de valorização das nossas instituições e do nosso subsistema. Fundamentalmente a valorização das nossas regiões! A perceção da importância que representávamos para o país e para a coesão territorial. Muito mais do que um instrumento de injeção financeira, fomos e seremos um baluarte de afirmação social e cultural e gerador de massa crítica da consolidação de uma região.

Afetos pela perceção de que todos tínhamos problemas e objetivos e de que a amizade e compreensão nos levaria à solução, que algumas vezes era mais importante para uns e outras vezes determinante para outros.

Para isso foi importante conhecermo-nos, foi determinante convivermos, percorremos as diferentes instituições e percebermos que o bem de um seria uma afirmação para todos e que todos deveriam ajudar cada um.

Se me perguntarem se o caminho percorrido pelos politécnicos teria tido este sucesso sem o sentido de comunidade dos seus dirigentes, terei de responder sinceramente que não.

Na minha vida dei sempre tudo o que podia em favor daquilo em que acreditava, mas tenho o sentimento de que recebi sempre mais do que aquilo que dei. Poder liderar uma instituição e um sistema que sabia que partia de uma base de menor reconhecimento, que teria que lutar muito

mais do que os outros para conseguir o mesmo, mas que isso era uma voz de ânimo para os seus estudantes e um ninho de esperança para as suas regiões, foi um privilégio e uma felicidade.

A amizade compensa!

Estávamos em reunião plenária na sede do CCISP na 5 de outubro analisando o documento que nos tinha sido remetido pelo Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), referente ao Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior Politécnico. Numa primeira avaliação a proposta era muito redutora e limitante para o Ensino Superior Politécnico, nada condicente com a realidade já existente e completamente afastada da nossa perspetiva futura.

A desilusão e o inconformismo tomaram conta do CCISP e a reação dos seus dirigentes foi intempestiva: “em conjunto com os nossos alunos e docentes vamos determinar um dia de fecho das instituições politécnicas – o Dia de Luto do Politécnico”. Decidiu-se que desta posição se deveria dar conhecimento imediato à comunicação social e ao Ministro Mariano Gago. Felizmente, alguém mais avisado achou que seria mais prudente e correto informar primeiro o Ministro.

O Ministro ficou incomodado, percebeu a gravidade da situação e disponibilizou-se para nos receber na manhã do dia seguinte. Expusemos com toda a assertividade, mas também com educação, o que nos afligia, o que não compreendíamos e o que achávamos injusto. Fomos ouvidos e prometeram--nos que iam refletir objetivamente sobre os nossos argumentos. Sentimos que havia uma vontade genuína e verdadeira e daí achamos que seria nossa obrigação que as discussões futuras ficassem circunscritas ao MCTES e ao CCISP. **E assim foi!** Tivemos várias reuniões, fomos sempre sinceros uns com os outros e apesar de tanta gente envolvida fomos sempre um grupo coeso, colaborativo e evolutivo. **E foi assim** que alteramos substancialmente a percentagem do quadro docente das Instituições Politécnicas, que determinamos que a base para acesso à carreira seria o grau de Doutor ou o título de Especialista e conseguimos a categoria de Professor Coordenador Principal.

A sinceridade compensa!

Setembro de 2018

AO SERVIÇO DAS REGIÕES DA QUALIFICAÇÃO DOS PORTUGUESES

— *Nuno Mangas, Presidente do CCISP de 2016-2018* —

Criado há cerca de 40 anos, sensivelmente com a forma que tem hoje, o ensino superior politécnico tem percorrido um caminho do qual pode e deve orgulhar-se. Um caminho ao serviço das regiões e da qualificação das pessoas. Um caminho marcado por desafios que foi capaz de superar, construindo uma identidade que faz dele, hoje, um dos principais parceiros do desenvolvimento do país e das suas regiões.

Durante o período que tive a honra de estar à frente do CCISP, houve um conjunto de momentos que me parecem ser relevantes e que tomo a liberdade de notar aqui.

Desde logo, a avaliação levada a cabo pela OCDE aos sistemas de ciência, tecnologia e ensino superior portugueses (“OECD Review of the Portuguese Science, Technology and Higher Education Systems and related policies”). Este relatório, por um lado, veio dar relevo ao papel do ensino superior politécnico para o esforço de qualificação e desenvolvimento do país, salientando a proximidade do sistema com as regiões e os seus atores, nomeadamente o tecido empresarial; por outro lado, reconhecendo o trabalho desenvolvido por estas instituições em matéria de I&D+i, veio recomendar que a formação nelas ministrada fosse alargada ao grau de doutor (possibilidade que fica agora aberta com a publicação do novo regime jurídico dos graus e diplomas no ensino superior). Esta recomendação pôs

fim à trajetória errática, definida pelas sucessivas tutelas, que acompanhou as instituições de ensino superior politécnico desde a sua criação, em matéria de graus académicos. Recordo que em cerca de 20 anos foram ministrados nos politécnicos, no início, os bacharelatos, seguindo-se as licenciaturas bietápicas, as licenciaturas de cinco anos, CET's,... até que finalmente se estabeleceu um sistema de graus académicos coerente para todo o sistema de ensino superior português: licenciaturas, mestrados e doutoramentos, cabendo ainda ao ensino superior politécnico ministrar os cursos de técnico superior profissional (TeSP).

O segundo aspeto que gostaria de salientar está intimamente ligado com o anterior. Trata-se do trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino superior politécnico em matéria de investigação científica. Um ambicioso processo de qualificação do corpo docente levado a cabo por estas instituições, qualificando os seus docentes com o grau de doutor, veio criar condições que possibilitaram a concretização de uma das mais importantes e nobres missões do ensino superior: a investigação científica.

A qualificação das pessoas e a criação de centros de investigação, em cada instituição ou de forma associada com outras instituições de ensino superior ou centros de investigação, nacionais ou estrangeiros, potenciando sinergias, permitiu o desenvolvimento de um trabalho de criação, partilha e valorização do conhecimento, da maior importância para as instituições, para os territórios e para o tecido produtivo do nosso país.

O trabalho levado a cabo para a submissão destas estruturas de investigação ao exigente processo de avaliação da FCT, representa ainda um esforço das instituições, dos docentes e dos investigadores que nela trabalham, na busca de um reconhecimento que lhes possibilite um avanço qualitativo e uma melhor articulação dos resultados obtidos quer com a formação ministrada quer com a sociedade e o seu tecido empresarial.

Hoje não é possível falar de ensino superior e de investigação científica sem falarmos de internacionalização. Internacionalização das pessoas e das instituições.

Este processo tem vindo a aprofundar-se por duas vias: a da formação e a da investigação científica. Aos mais “tradicionais” processos de mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e colaboradores técnicos e administrativos, acrescentou-se a cooperação ao nível da outorga dos graus académicos, assim como as oportunidades decorrentes do Estatuto do Estudante Internacional. Por parte da investigação, o trabalho desenvolvido com redes internacionais de instituições de ensino superior e de centros de investigação é hoje uma realidade na construção e partilha do conhecimento.

O rigor e a exigência que nos trouxeram até aqui, são os valores que nos devem continuar a mover. Mas aspetos como a outorga do grau de doutor, a investigação científica e a internacionalização, são processos que carecem ainda de consolidação. E o CCISP tem aqui um papel fundamental. Formalmente enquanto entidade coordenadora. Mas, acima de tudo, pelo seu papel enquanto espaço de partilha, debate interinstitucional e de comunicação com a sociedade. O CCISP, num esforço de unidade em que todos são protagonistas, tem conseguido desenvolver um trabalho conjunto em torno do que devem ser as políticas – e também as práticas – para o ensino superior e para o ensino superior politécnico em particular. E tem conseguido fazer passar essa mensagem para uma sociedade que está cada vez mais atenta ao ensino superior politécnico enquanto via diferenciadora de uma formação superior.

Diria, para concluir, que há três grandes desafios ainda a ultrapassar: o aprofundamento da autonomia das instituições de ensino superior politécnico; o financiamento, que não pode continuar a ser um garrote mas sim um estímulo para fazer mais e melhor; e o desafio da natalidade, eventualmente, o mais difícil de vencer. Superar estes desafios não passa direta ou exclusivamente pelas instituições de ensino superior. São desafios globais, que envolvem todo o país. Só juntos e a trabalhar de forma articulada os conseguiremos ultrapassar.

Novembro de 2018

DESAFIOS EXIGENTES

— *Pedro Dominginhos, Presidente do CCISP a partir de 2018* —

Em 2019 comemoram-se 40 anos do Ensino Politécnico em Portugal. Ao longo destas quatro décadas, é notório o papel relevante que as instituições politécnicas têm desempenhado a diferentes níveis. Destacaria, pela economia de espaço que se impõe, apenas três. Em primeiro lugar, a sua **relevância na coesão e desenvolvimento territorial**. A presença em mais de 60 cidades, a maioria em territórios de baixa densidade, representa a rede de conhecimento mais ampla e diversificada em Portugal. Os Politécnicos têm sido o garante da atração e manutenção de jovens para regiões deprimidas, qualificando as comunidades e promovendo a competitividade empresarial. Em regiões onde muitos dos serviços públicos têm desaparecido, os Institutos Politécnicos têm sido capazes de revitalizar os territórios, de qualificar as ofertas culturais e sociais, constituindo-se como parceiros essenciais nos processos de desenvolvimento regional. Exemplos como Bragança, com a capacidade de atração de estudantes internacionais, em estreita articulação com a autarquia e empresas, de Tomar ou Viseu, com atração de empresas para os campi dos Politécnicos, são apenas alguns casos que podemos mencionar. Em segundo lugar, desempenham **um papel essencial como elevador social e garante da equidade social**. A existência das instituições politécnicas possibilita que muitos jovens tenham a possibilidade de obter formação superior. Nos últimos 3 anos, o número de estudantes no Ensino Politécnico Público cresceu cerca de 13%, enquanto o sistema aumentou cerca

de 7%, ultrapassando os 113 mil estudantes., e em Portugal sabemos que deter uma Licenciatura possui um prémio claro em termos salariais e na resiliência perante situações adversas de desemprego. Em muitos casos, foram os primeiros elementos na família a conseguir fazê-lo. Com a criação dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais esse papel saiu reforçado, na medida em que milhares de jovens, provenientes do ensino profissional passaram a aceder ao ensino superior, ultrapassando os seis mil por ano, mitigando uma das maiores injustiças que ocorre em Portugal e que se constitui como um desperdício de talento que não podemos aceitar. Em terceiro lugar, o **impacto económico que criam nas regiões**, quer seja pelos gastos que geram nas comunidades, que pode representar mais de 5% do PIB regional, quer pelos postos de trabalho criados, quer ainda pelo efeito multiplicador do orçamento de estado, onde 1€ recebido, pode gerar, em média, mais de 6€ para os concelhos onde estas instituições se localizam.

Se nos podemos orgulhar do caminho percorrido, há vários desafios que o sistema Politécnico deve assumir.

O primeiro prende-se com a necessidade de **aumentar as qualificações das portuguesas e dos portugueses**. Se nos jovens, a taxa de frequência se encontra na média europeia, a população ativa, quer seja por conta de outrem quer sejam os empresários, possui qualificações abaixo da média europeia. O país não se pode conformar com a percentagem de jovens que chega ao ensino superior, que não ultrapassa os 40%, e não pode aceitar apenas que cerca de 19% dos estudantes que concluem o ensino secundário profissional prossigam estudos para o ensino superior. Os dados revelam que o potencial de crescimento se encontra nestes estudantes. Neste sentido, o Ensino Politécnico deve ser um ator particularmente ativo na discussão e adoção de medidas que promovam o acesso destes estudantes às Licenciaturas, garantindo que são criados os mecanismos necessários para que tenham percursos de sucesso. Estratégias como a existência de um *Foundation Year*, à semelhança do modelo irlandês, podem servir de inspiração.

Mas deve ainda dar continuidade ao investimento nos CTeSP, não ape-

nas para os jovens estudantes, mas com um enfoque especial na população ativa, que carece de maiores qualificações e de um *re-skilling* de competências, em particular pelos desafios que a digitalização da economia coloca. Para alcançar este desiderato, novos relacionamentos devem ser construídos entre as organizações e as Instituições de Ensino Superior (IES), em especial as empresas, assumindo estas uma maior responsabilidade na definição e comparticipação dos percursos formativos, devendo as IES ser capazes de desenvolver ambientes de aprendizagem mais sofisticados e motivadores, quer pela aposta em metodologias mais ativas, onde o *b-learning* assumirá um papel preponderante.

Também os Mestrados, especialmente os de duração normal de um ano e com 60 ECTS, se revelam como uma aposta promissora, para incrementar as qualificações. Tendo presente o postulado no Decreto-Lei 65/2018, que refere que estes Mestrados devem possuir um carácter fortemente profissionalizante, envolver a participação dos empregadores na conceção e apoio destes à realização de trabalhos de projeto, visarem o aprofundamento de competências técnicas e enquadrarem-se na promoção da aprendizagem ao longo da vida, há um campo fértil para o crescimento deste novo tipo de formação.

Estas novas abordagens formativas passam também por uma **aposta mais intensa em metodologias pedagógicas mais ativas e centradas nos estudantes**. A diversidade dos públicos que ingressam no Ensino Politécnico, a evolução tecnológica e dos desafios da digitalização, a par do insucesso académico registado nos diferentes ciclos de estudos, exigem medidas mais customizadas e abordagens pedagógicas que promovam uma participação mais ativa dos estudantes. Várias experiências pilotos, com excelentes resultados, têm vindo a ser desenvolvidas, como a aprendizagem baseada em problemas ou em projetos, simulações, para além dos estágios curriculares, estratégia disseminada na larga maioria das IES. Importa irmos mais além e disseminar estas experiências pelo sistema e transformá-las no novo normal. Esta transformação deve também operar-se no desenho curricular dos cursos, com uma maior flexibilidade na sua organização,

para permitirem o desenvolvimento de abordagens integradoras de competências e facilitadores da permeabilidade entre diferentes contextos de aprendizagem, no interior e exterior do *campus*. Ao mesmo tempo, devem ser criadas atividades, curriculares e/ou extracurriculares que permitam o desenvolvimento das *soft skills*, valorizadas pelo mercado de trabalho e que permitem, em complementaridade com os conhecimentos técnicos e científicos, desenvolver competências promotoras da empregabilidade.

Mas, todo este processo deve ser acompanhado por forte investimento na formação pedagógica dos docentes, que deve passar a integrar os planos anuais de formação dos Politécnicos. Neste campo, entende-se que se pode ir mais além, criando a obrigatoriedade, pelo menos para os docentes que ingressam na carreira docente Politécnica, de frequência de formação pedagógica durante o período experimental.

O terceiro desafio passa pela assunção de um **papel mais central dos Politécnicos nos sistemas regionais de inovação e conhecimento**, enquanto centros promotores da ciência e do conhecimento. As IES Politécnicas criaram massa crítica nos últimos anos, qualificando os seus docentes, com um crescimento sem paralelo, triplicando a percentagem de docentes com o grau de doutor em menos de 10 anos. Ao mesmo tempo, foram desenvolvendo estratégias de investigação claras e fortemente ligadas aos territórios. Esta visão estratégica tem permitido a entrada em rankings internacionais, a participação significativa dos docentes em centros de I&D financiados, para além do desenvolvimento crescente de projetos de I&D nacionais e internacionais. Este movimento foi complementado por uma aposta no empreendedorismo, traduzido na criação de novas empresas e na ligação a centros de incubação e de partilha e transferência de conhecimento. Mas, o desenvolvimento regional carece de Politécnicos mais comprometidos e cúmplices dos territórios, que integram esta temática nos seus processos centrais. Os Politécnicos devem assumir um papel de liderança na quintupla hélix regional, numa lógica de forte interdependência entre os diferentes partes interessadas, mas assumindo uma postura pró-ativa. Neste sentido, devem potenciar o desenvolvimento de *living labs* nos territó-

rios, com a participação ativa dos estudantes neste processo de investigação baseada na prática, com forte ligação ao processo de ensino aprendizagem. Esta abordagem permitirá a densificação da missão politécnica, com a diferenciação que se impõe num sistema binário, respondendo à crescente complexidade das relações sociais e económicas.

Mas existem também compromissos com os quais o Estado, a sociedade e os partidos políticos se devem comprometer, por forma a que possamos continuar a criar uma sociedade baseada na ciência e no conhecimento, mais competitiva, coesa e inclusiva.

O primeiro, prende-se com a necessidade de **alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior** (RJIES), consagrando a mudança preconizada no Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto, possibilitando a outorga do grau de doutor pelos Politécnicos. Os Institutos Politécnicos sempre lutaram pela avaliação baseada em critérios exigentes pela A3ES, pelo que entendemos como natural e desejável deter unidades de I&D acreditadas pela FCT, com classificação mínima de Muito Bom, para poder conceder o grau de doutor. Entendemos que esse grau que deve ser distinto dos existentes, não em termos de exigência e qualidade da investigação realizada, mas sim na finalidade e nos objetivos. Devem ir ao encontro dos princípios de Salzburgo para a Educação Doutoral, alicerçados na criação de novo conhecimento, mas essencialmente focados nas necessidades do mercado, para além do emprego tradicional na academia. Isso significa que, enquanto Politécnicos, devemos ter a capacidade de criar inovação e transferir conhecimento e tecnologia para a sociedade. De uma forma geral, devem ser doutoramentos de interface assentes na geração de conhecimento novo, indo ao encontro da descoberta de novas soluções, capacitando as empresas e demais organizações com recursos humanos altamente qualificados, capazes de gerar inovação. Os partidos políticos concordaram que, mediante condições de exigência, avaliadas pela A3ES, o impedimento legal existente deveria ser banido do quadro legal. Todos esperamos que exista coerência e que esta proposta surja nos programas eleitorais no próximo ato eleitoral.

Se esta alteração é essencial, também a **denominação dos Politécnicos deve ser repensada**, mas assente no sistema binário. Devemos ter a coragem de evoluir para a denominação de Universidades Politécnicas. Universidades porque é a denominação global comumente aceite, e que promove a afirmação internacional dos sistemas Politécnico, ao mesmo tempo que mitiga um estigma social existente na sociedade portuguesa. Politécnica, porque clarifica a diferenciação que o sistema binário exige e assegura a continuidade de um sistema que comemora 40 anos em 2019.

O terceiro prende-se com o **financiamento público**. Na sua avaliação mais recente, a OCDE reivindica mais financiamento para o ensino superior em Portugal; os partidos políticos reconhecem que o sistema está subfinanciado; a realidade demonstra que as Universidades e Politécnicos viram as transferências do orçamento de estado diminuídas em mais de 30% nos últimos 8 anos. Mas, ao mesmo tempo, a presença nos rankings internacionais foi reforçada; o número de projetos europeus, em ambiente competitivo, cresceu significativamente; as interações e projetos com os territórios ganharam uma expressão relevante; o sistema internacionalizou-se, atraindo cada vez mais estudantes; e a democratização do ensino superior ganhou maior expressão, sobretudo pela chegada de um número mais significativo de estudantes do ensino profissional que chega ao ensino superior, que se cifrava em 25% em 2017, quando em 2014 não representava mais de 13%. O ensino superior Politécnico tem cumprido a sua missão. Está na hora deste esforço e deste desempenho serem recompensados, sendo da mais elementar justiça o incremento das transferências orçamentais, alcançando a médio-prazo a média da OCDE na despesa pública.

O Ensino Politécnico tem cumprido a missão para que foi criado, ajudando a criar um país mais competitivo, coeso e inclusivo. Está na hora do país reconhecer esta conquista de abril.

Novembro de 2018

NOTA INTRODUTÓRIA

Resolvemos responder ao desafio de reunir factos, números, opiniões e, sobretudo, crença sobre o Ensino Superior Politécnico em Portugal. Apesar da elevada responsabilidade que tal desafio acarreta, ainda assim, o aceitámos fazer porque consideramos que são importantes os registos do caminho que vamos percorrendo!

40 anos de ensino politécnico justifica todos os esforços!

O objetivo é claro, mas não é fácil: reunir informação que ajude a conhecer melhor o politécnico de ontem e de hoje, e que esboce perspectivas para o politécnico do futuro.

Daí, caminhos percorridos e a percorrer...

A experiência riquíssima na Presidência do Instituto Politécnico de Portalegre e do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP), entre outras funções nacionais e internacionais relacionadas com o setor, conduziram à inevitável partilha dos acontecimentos, experiências, documentos, enfim, um pouco da vida de um subsistema de ensino superior que teima em se afirmar.

O livro está estruturado em sete capítulos, onde se procura traçar a evolução do ensino superior politécnico em Portugal. Afinal, conhecer um pouco do caminho percorrido, bem como apontar, modestamente, orientações e opiniões sobre os caminhos a percorrer.

Procuramos recuperar dados e opiniões de várias individualidades que marcaram, e marcam, a educação e o ensino superior português. Traz-se também elementos quantitativos que ajudam a entender melhor a evolução do ensino superior politécnico. Não podíamos deixar de partilhar

muitas das posições pessoais e assumidas pelo CCISP, nos últimos anos, sendo que alguns desses trabalhos já foram publicados.

Muito engrandece esta obra o prefácio de Jon File, prestigiado especialista do Center for Higher Education and Policy Studies (CHEPS) da Universidade de Twente, que bem conhece o ensino superior português através dos estudos em que participou, tanto pelo CHEPS como pela OCDE.

Reunir um testemunho de cada ex-presidente e do presidente atual do CCISP torna este livro especial. Visões diversas e de várias décadas, mas com um objetivo comum: desenvolver o ensino superior politécnico.

Todos os contributos, ainda que modestos, ficam para consulta, para crítica e para reflexão. Se tal provocar em cada leitor alguma destas sugestões, então, o objetivo foi conseguido.

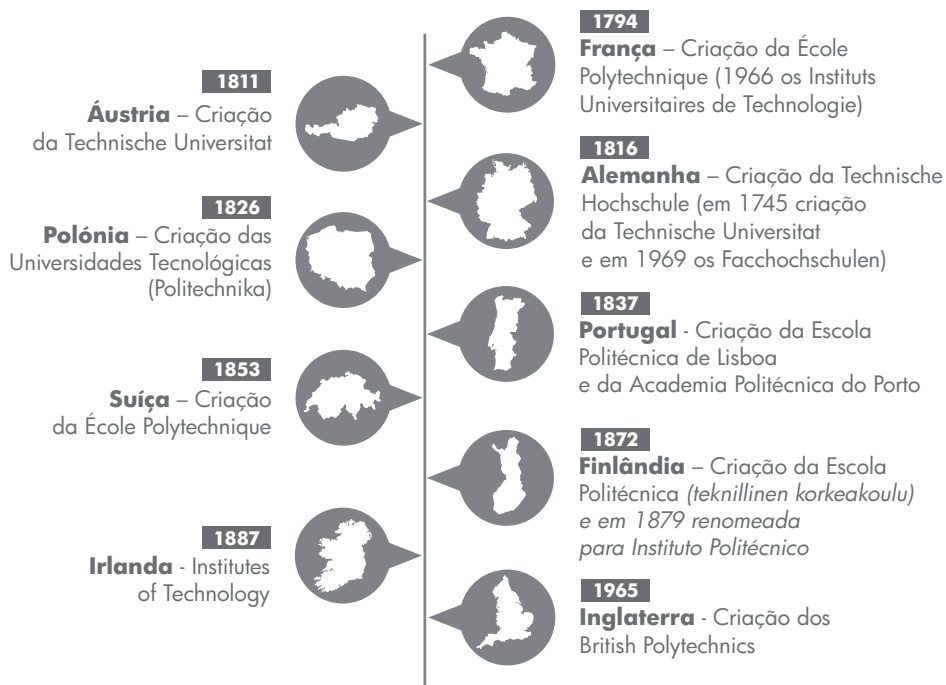
Ficam assim registos e testemunhos de 40 anos de ensino superior politécnico em Portugal.

1. A REDE PÚBLICA DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO EM PORTUGAL

1.1. POLITÉCNICO: REFERÊNCIAS E MARCOS

Para melhor se conhecer o politécnico começamos por recorrer à sua origem, em diversos países, recaindo, sobretudo, no seu desenvolvimento em Portugal. Evitando a exposição densa sobre este assunto, optou-se por recorrer a um esquema que, de forma fácil, permite conhecer como o politécnico se veio instalando. Claro que o politécnico existiu e existe em muitos mais países que aqueles que aqui são mencionados. Como se sabe, existem politécnicos em todos os continentes! Ainda assim, apenas para ilustrar, apresentam-se referências à criação dos politécnicos em alguns dos países europeus.

Figura 1 – Criação dos Politécnicos em alguns países europeus



A primeira e importante referência ao politécnico aconteceu em França, em 1794, com a criação da *École Polytechnique*. Esta escola resultou da *École Centrale des Travaux Publics*, reunindo numa só escola a preparação para o desempenho de diversos serviços públicos. Em 1804, por Napoleão, passou a Academia Militar. Hoje é uma escola de engenharia integrada no ensino superior, no subsistema das Grandes Écoles, com elevado prestígio social. A história da criação da *École Polytechnique*, desde a sua criação até 1827 pode ser apreciada na extraordinária obra de Fourcy (1828).

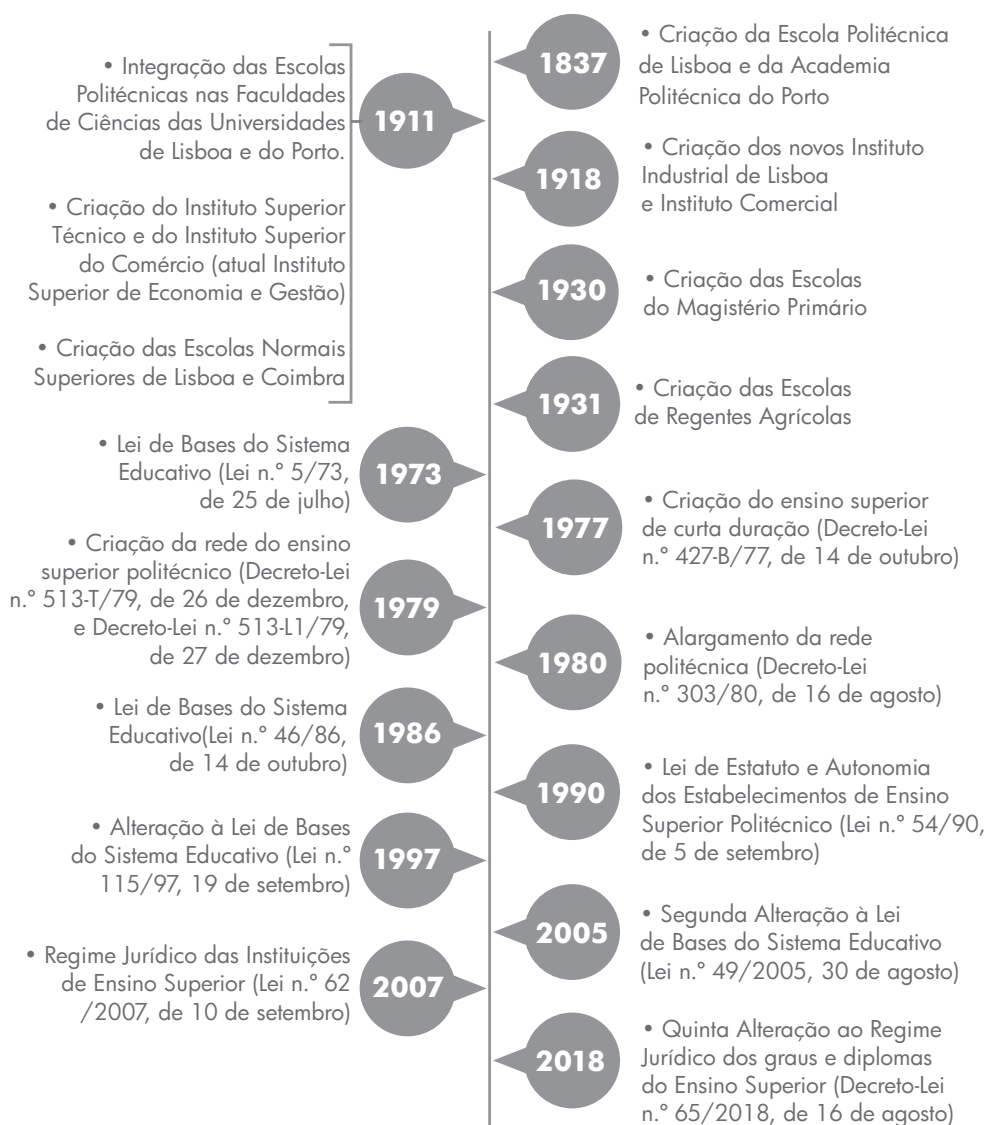
Muitas são as referências ao politécnico em todos os continentes. Também são utilizadas outras designações de instituições equiparadas aos politécnicos portugueses, como por exemplo *Fachhochschulen* na Alemanha, *Hogescholen* na Holanda, Institutos Tecnológicos na Irlanda, Instituto Universitário de Tecnologias em França ou Universidade Politécnica na Coreia do Sul.

Olhemos para o caso particular da Inglaterra, onde o politécnico surgiu depois de, em 1965, ter sido anunciada a proposta do governo para criação do sistema binário no ensino superior, que, quer na Inglaterra, quer no País de Gales, assentou nas universidades e nas faculdades técnicas. Em 1966 o Livro Branco fixa a intenção de o governo criar 28 politécnicos, com objetivos distintos das universidades. O termo politécnico não era novo na Inglaterra, tendo sido usado pelo *Regent Street Polytechnic* no final do século XIX (Pratt, 1997). A história da experiência do politécnico, como refere o autor já mencionado, termina em 1992, com o fim do sistema binário do ensino superior na Inglaterra e no País de Gales, permitindo a conversão dos politécnicos em universidades.

Cada país tem um processo evolutivo muito próprio, sendo que, grande parte, se inspirou na *École Polytechnique* de França. As designações das instituições evoluíram ao longo do tempo, vindo o termo politécnico a ser substituído, na maioria dos casos na Europa, por universidades de ciências aplicadas.

Da pesquisa realizada, longe de esgotada, foi possível traçar o percurso do politécnico em Portugal, assinalando alguns dos marcos importantes, indo até às primeiras referências ao politécnico e às instituições a ele associadas. O esquema seguinte procura reunir um conjunto de factos que ajudam a compreender o politécnico de hoje.

Figura 2 – O Politécnico em Portugal: da génese à situação atual



Em Portugal, os primeiros registos que se encontram sobre o politécnico respeitam à criação da Escola Politécnica de Lisboa e da Academia Politécnica do Porto, instituída pelo governo de Passos Manuel em 1837, e que, à semelhança da escola em França, revestia a natureza de Academia Militar. Estas escolas politécnicas, que competiam com algumas faculdades da Universidade de Coimbra, deram contributos muito importantes em diversos domínios, desde, por exemplo, das ciências à história, (Fiolhais, 2016). Em 1911 deu-se a integração das Escolas Politécnicas nas Faculdades de Ciências das Universidades de Lisboa e do Porto.

Também em 1911 foram criados o Instituto Superior Técnico e o Instituto Superior do Comércio (atual Instituto Superior de Economia e Gestão) por divisão do então Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, criado em 1869, através da fusão do Instituto Industrial de Lisboa e da Escola de Comércio. Com a criação da Universidade Técnica de Lisboa, os Institutos Superior Técnico e Instituto Superior do Comércio (ISEG) são integrados, em 1930, nesta nova instituição (Carvalho, 1985, 2000). Em 1918, com a reorganização do ensino industrial e comercial, foram criados os novos Instituto Industrial de Lisboa e Instituto Comercial. Estes Institutos eram instituições de ensino pós-secundário politécnico nas respetivas áreas, tendo depois dado origem aos atuais Instituto Superior de Engenharia de Lisboa e Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa.

Ainda em 1911, integrada na reforma do ensino superior, foram criadas as Escolas Normais Superiores de Lisboa e Coimbra, ambas anexas às faculdades de letras das respetivas universidades, tendo sido extintas em 1930, pelo governo de então. Este percurso teve continuidade através do curso de ciências pedagógicas, tendo cinquenta anos mais tarde surgido a faculdade de psicologia e ciências da educação, ganhando de novo autonomia.

Por sua vez, também em 1930 surgiram as escolas do magistério primário, através da transformação das escolas normais primárias que já remontavam a 1862. Foi criada uma escola do magistério primário em cada distrito. Entretanto, as escolas do magistério primário de Lisboa, Porto, Coimbra e Braga foram encerradas em 1936, por razões essencialmente

políticas, e reabertas em 1942. Como sabemos, em 1986 as escolas do magistério primário deram lugar às atuais escolas superiores de educação.

Em 1931, foram criadas as escolas de regentes agrícolas (Coimbra, Évora e Santarém), com a extinção da escola nacional de agricultura. Estas escolas surgiram das escolas de ensino elementar agrícola criadas em 1864. Em 1979, as escolas de regentes agrícolas foram transformadas nas atuais escolas superiores agrárias.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 5/73, de 25 de julho), surgiu um sistema diversificado, que contemplava universidades, os institutos politécnicos e, ainda, escolas normais superiores e estabelecimentos equiparados (institutos de educação artística, educação física e educação especial). De seguida, o Decreto-Lei 402/73, de 11 de agosto, também conhecido por Reforma Veiga Simão, visou expandir e diversificar o ensino superior. Como é referido no próprio diploma, “A criação de novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores insere-se, desta forma, no contexto natural da expansão do ensino e do desenvolvimento da sociedade portuguesa”. Determinou o fim do ensino médio, integrando-se nos politécnicos e nas universidades, por critério geográfico.

Em 1977 foi criado o ensino superior de curta duração (Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de outubro) que, segundo o próprio diploma, iria “permitir não só uma diversificação do ensino superior, mas também satisfazer necessidades prementes em vários setores socioeconómicos, pela formação de técnicos qualificados em atividades em que é manifesta a sua falta ou, mesmo, inexistência”. Tal como previsto no Decreto antes referido, dois anos depois foi criada a rede do ensino superior politécnico (Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro, e Decreto-Lei n.º 513-L1/79, de 27 de dezembro). O primeiro dos decretos define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que anteriormente se designava «ensino superior de curta duração», composta por dez institutos politécnicos e cinco escolas superiores de educação, fixando que o período de instalação destas instituições deveria ocorrer entre 1980 e 1984. Os institutos comerciais e industriais e as escolas de regentes agrícolas foram integrados nos institutos politécnicos entretanto criados. O segundo decreto define o regime de instalação

dos estabelecimentos do ensino superior politécnico. Um ano depois a rede politécnica foi alargada (Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de agosto), com a criação de mais quatro politécnicos, os quais agrupam as respetivas escolas superiores de educação. Este diploma também vem permitir a criação de outras escolas superiores pelos institutos politécnicos.

Em 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que instituiu o sistema binário de ensino superior, diferenciados nos objetivos e nos graus e diplomas.

A lei de autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico (Lei n.º 54/90, de 5 de setembro) surgiu em 1990, depois de já ter sido publicada a lei de autonomia universitária (Lei n.º 108/88, de 24 de setembro). Apesar de teoricamente os subsistemas gozarem de idêntica dignidade, da análise comparativa às leis agora mencionadas percebe-se que a autonomia é desigual e de menor amplitude para os politécnicos, como se comprova, por exemplo, pela impossibilidade, por parte destas instituições, de criar, suspender e extinguir cursos e pela menor flexibilidade na organização interna. Por curiosidade, a lei de autonomia prevê a criação do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, através de decreto-lei, com a missão de representar e coordenar, globalmente, as atividades dos institutos superiores politécnicos.

Com a primeira alteração à lei de bases do sistema educativo (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro), operada em 2017, as instituições politécnicas, além do grau de bacharel, passaram a poder conferir o grau de licenciado, deixando de vigorar o diploma de estudos superiores especializados. Contudo, a diferença na duração dos cursos, universitários e politécnicos, mantém-se. Também faz referência à mobilidade entre o ensino universitário e o ensino politécnico, assegurada pelo princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas.

A segunda alteração à lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à lei de bases do financiamento do ensino superior, introduzida pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, vem lançar um novo desafio aos politécnicos, eliminando o grau de bacharel e permitindo conferir o grau de mestre.

Em 2005 foi publicado um relatório de um grupo de trabalho (Simão, V., Reinhardt, E., *et al.*, 2005) que foi criado pelo Conselho de Ministros, através da Resolução n.º 67/2004, de 29 de maio, com o objetivo, entre outros, de propor princípios orientadores para a reorganização da rede de ensino superior em Portugal. Pode-se dizer que boa parte dos contributos deste grupo de trabalho foram vertidos, tal como apresentados nuns casos e adaptados noutros, no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) que veio a ser publicado na Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. Algumas das importantes novidades deste novo regime jurídico consistem na possibilidade de as instituições de ensino superior poderem alterar a sua natureza jurídica, passando pela criação de fundações públicas com regime de direito privado, no surgimento dos conselhos gerais e da figura do provedor do estudante, entre outras. O RJIES já deveria ter sido revisto, desde logo para reforçar a autonomia das instituições de ensino superior, entre outros aspetos relevantes que atualmente já não acompanham a evolução dos sistemas de ensino superior.

Em 2018 surgiu um conjunto de propostas legislativas que pretendem dar resposta às recomendações contidas no relatório da OCDE, aos sistemas de I&D, inovação e ensino superior em Portugal, apresentadas, igualmente, em 2018, com o intuito de modernizar o sistema de ensino superior e contribuir para o seu desenvolvimento. Salientam-se as propostas de alteração do regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior e do regime jurídico das instituições que se dedicam à investigação científica e desenvolvimento tecnológico. Com efeito, a segunda proposta, designada por “Lei da Ciência”, veio atualizar o anterior Decreto-Lei, quase com duas décadas, do regime jurídico das instituições que se dedicam à investigação científica e desenvolvimento tecnológico.

A primeira, sobre os graus e diplomas do ensino superior, já concretizada com o Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, traz inúmeras e profundas alterações, salientando-se as seguintes:

- Reforço da exigência na qualificação do corpo docente para a acreditação dos cursos;

- Restrições aos mestrados integrados, podendo apenas ter continuidade daqueles em que existem diretivas europeias em termos de acreditação profissional;

- Fim do conceito de especialista reconhecido pelos Conselhos Técnico-Científicos;

- Possibilidade de as instituições politécnicas atribuírem o grau de doutor;

- Exigência de Unidades de I&D acreditadas pela FCT, com a classificação de “Muito Bom” ou “Excelente”, para acreditação dos doutoramentos.

Este conjunto de alterações procura acompanhar a evolução do ensino superior e da ciência, não levantando controvérsia na substância, embora na forma se tenham feito alguns reparos.

Contudo, a eficácia de grande parte das propostas antes referidas está comprometida enquanto não for feita a revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior.

Em jeito de resumo, pode dizer-se que o ensino politécnico em Portugal teve origem na Escola Politécnica de Lisboa e na Academia Politécnica do Porto, em 1837, e no ensino médio que vigorou até à década de 1970, através dos institutos industriais, comerciais, escolas do magistério primário e escolas de regentes agrícolas. No final daquela década é criada a rede de ensino superior politécnico que se desenvolveu até ao presente. Neste momento temos em curso um conjunto de propostas legislativas que, a entram em vigor, certamente que abrem um novo ciclo para a ciência e para o ensino superior, em particular para o ensino politécnico em Portugal.

1.2. SISTEMA BINÁRIO E A IDENTIDADE

Temas como sistema binário ou unitário no ensino superior, diversidade ou homogeneidade, generalista ou especialista, têm sido objeto de estudo ao longo do tempo e em todo o mundo. É algo transversal a todas as sociedades, com maior pertinência em determinados momentos da sua história, muito relacionado à política e cultura de cada povo e sempre com desafios de mudança.

A literatura é vasta e confirma este carácter global e permanente das interrogações que se colocam aos sistemas de ensino superior. Podemos estudar esta problemática nos Estados Unidos da América (Fairweather, 2000), no Canadá (Jones, 1996), na África do Sul (File, Goedegebuure e Meek, 2000), na Austrália (Coaldrake e Stedman, 1998), na Nova Zelândia (Codling e Meek, 2003), na Holanda (Goedegebuure e Huisman, 2000), apenas para citar algumas das muitas referências neste domínio.

Também em Portugal este debate tem acontecido...

Goedegebuure e Meek (1997), também citado por Codling, A. e Meek, V. (2006), identificaram 5 etapas no desenvolvimento do ensino superior no pós-Segunda Guerra Mundial, a saber:

- 1.^a Expansão rápida de 1950 a 1960.
- 2.^a Diversificação na década de 1960 e início dos anos 70.
- 3.^a Consolidação e definição de alternativas mais económicas para a universidade nos finais dos anos 70.
- 4.^a Foco em temas específicos tais como diversidade, melhoria da qualidade, eficiência e internacionalização nos anos 80.
- 5.^a Redução da despesa pública e um foco na viabilidade económica nos anos 90.

Com a expansão do ensino superior e com o seu alargamento para parte da população que viu a sua primeira geração a chegar ao ensino superior, foi nos anos 70 que se desenvolveram caminhos alternativos para a universidade, surgindo as instituições de ciclos de formação curtos, orientadas para a formação vocacional. Assim surgiram, como já se deu nota no subcapítulo anterior, a título de exemplo, os “community colleges” nos Estados Unidos da América e no Canadá, os “polytechnics ou politécnicos” no Reino Unido, na Nova Zelândia e em Portugal, os “colleges” de educação avançada e educação técnica contínua na Austrália, os “fachhochschulen”, na Alemanha, os “hogescholen”, na Holanda, os “instituts universitaires de technologie”, na França, os “institute of technology”, na Irlanda, entre outros, concretizando-se, desta forma a implementação do sistema binário no ensino superior.

Em Portugal, a organização do ensino superior tem muitas semelhanças com os sistemas de outros países europeus, que têm o subsistema universitário, tradicional, e os politécnicos ou universidades de ciências aplicadas. São estes os caminhos alternativos e complementares que Portugal oferece a quem quer frequentar o ensino superior.

O subsistema politécnico, ou equiparado, rapidamente se desenvolveu em infraestruturas, qualificação do corpo docente, investigação, transferência de conhecimento e de tecnologia, e na abertura à sociedade. As reivindicações destas instituições foram crescentes ao nível da equiparação, a todos os níveis, com as universidades, principalmente no que respeita a graus académicos e designação.

Como se sabe, a evolução do sistema binário não foi igual em todos os países. No Reino Unido e na Austrália o sistema binário, ainda no século passado, chegou ao fim. Com esta alteração para o sistema unitário uma parte das instituições politécnicas passaram a universidades e a outra parte passou por um processo de fusão. Em muitos outros países, apesar da eterna discussão, o sistema binário continua e com constantes mudanças.

Temos países, como a Irlanda e a Nova Zelândia, em que os politécnicos passaram a poder conferir o grau de doutor, sendo que neste último país foi mantida a designação de politécnico.

A premissa de que as universidades tradicionais se centravam na investigação, fundamental e aplicada, e os politécnicos, com orientação profissional, na investigação aplicada já não é completamente verdadeira. Temos assistido à deriva de ambos os subsistemas. Como refere Codling e Meek (2006), “assistimos a uma deriva vocacional por parte das universidades tradicionais e a uma deriva académica por parte das novas universidades”. Também existem outras instituições intermédias que ora apostam numa deriva académica, aproximando-se das universidades tradicionais, ora tendem para uma deriva vocacional, colando-se às novas universidades, também designadas de tecnológicas ou de ciências aplicadas.

Falar de diferenciação no ensino superior, de missões distintas, de cursos e métodos de ensino diferentes, é algo comum à generalidade dos

países. Contudo, casos já aqui relatados e outros em que a discussão existe, vêm demonstrar que a diferenciação tem perdido alguma força e tem ganho a deriva para a homogeneização institucional.

Codling e Meek (2006) apresenta-nos doze proposições sobre a diversidade no ensino superior, assentes em cinco fatores: o ambiente, a intervenção política, os incentivos financeiros, a competição e cooperação e o *ranking*. Efetivamente, em função do comportamento assumido perante cada um destes fatores, assim é promovida a diversidade ou a homogeneidade no ensino superior. Apenas a título de exemplo, se optarmos por uma elevada intervenção política nas instituições, com a consequente regulação do sistema binário, promovemos a diversidade. Caso contrário, a desregulação e as regras de mercado promovem o sistema unitário. Também os incentivos financeiros específicos são um instrumento para a promoção da diversidade. Caso tenhamos os incentivos financeiros direcionados para outros resultados promove-se a convergência. Claro que os rankings, através dos critérios utilizados, também contribuem para a mimetização das instituições.

Esta maior ou menor diversidade das instituições de ensino superior será sempre um assunto em contínua discussão entre as políticas governamentais e a autonomia das instituições. O resultado nos sistemas de ensino superior dependerá do equilíbrio ou desequilíbrio daquelas forças.

Também em Portugal a diversidade há muito que é objeto de reflexão. Já Luís Soares (2003), num parecer do CCISP dedicou um capítulo à diversidade do ensino superior. Depois de uma abordagem a diversos países com sistema binário, o parecer apelou à sustentabilidade da diversidade.

Uma sustentabilidade construída a partir:

- De um investimento positivo, capaz de eliminar os fatores de discriminação;
- De referenciais diferenciados para se avaliar de forma diferente o que é diferente;
- Da diversificação institucional para garantir uma cultura institucional própria;

- Da diversificação da formação, tipologia de cursos, planos curriculares, metodologias de ensino e aprendizagem;
- Da formação dos docentes do politécnico.

Também é tema recorrente a chamada “deriva académica” dos politécnicos e “deriva politécnica” das universidades (Urbano, 2011). A primeira na tentativa de os politécnicos poderem atribuir os mesmos graus e obterem idênticas condições de autonomia e financiamento. A segunda com o objetivo de captação de alunos e de recursos. Também a este propósito Luís Soares (2003) refere que as derivas académica e profissional são inevitáveis quando estamos perante uma cultura que privilegia o estatuto académico e as exigências do mercado de trabalho, respetivamente. Aponta a cultura institucional, que sustente missões institucionais claramente definidas e assumidas, como o caminho que melhor assegura a diversidade e, em consequência, minimiza as derivas antes mencionadas.

Como podemos constatar, já no início deste século o CCISP propôs a clarificação da missão institucional e os perfis de formação dos dois subsistemas, através da adoção dos descritores adequados.

Efetivamente, o regime jurídico das instituições de ensino superior, relativamente à flexibilidade organizacional, como é identificada por Valter Lemos (2015), foi muito mais generoso com as universidades do que com os politécnicos. A liberdade na adoção da estrutura interna, na aprovação, suspensão e extinção de cursos, na possibilidade de existirem mestrados integrados, de conferirem o grau de doutor é incomparavelmente maior nas universidades, chegando mesmo ao extremo das universidades poderem integrar estruturas politécnicas e o contrário não ser possível. São inúmeros os casos de integração de institutos e escolas politécnicas nas universidades.

Como já foi mencionado, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 consagrou a binariedade do ensino superior português, reconhecendo o ensino politécnico no ensino superior. Ainda assim, não deixou de marcar as diferenças entre os dois subsistemas de ensino superior, designadamente quanto aos objetivos, às componentes teórica e prática, aos domínios cien-

tíficos, etc. A base da distinção entre ambos os subsistemas de ensino superior consistia em que ao universitário estaria reservada a capacidade conceptual e ao politécnico a capacidade pragmática (Urbano, 2011).

Esta mesma autora refere mesmo que “a necessidade de distinção entre ensino universitário e ensino politécnico tem, talvez, como causa primeira, a extinção dos cursos de ensino técnico (de nível médio) e a necessidade de encontrar alternativas para esses públicos”. Também a seletividade social e as disparidades regionais, opções claramente de cariz político, não são estranhas à diferenciação e diversificação do ensino superior (Braga da Cruz e Cruzeiro, 1995).

“... o ensino politécnico veio democratizar e diversificar o ensino superior em Portugal.

Está bem claro, como salienta Simão et al. (2002), que “o princípio orientador da criação do ensino politécnico é o de, por natureza, dever estar associado ao tecido económico e empresarial e ao desenvolvimento regional”. Esta é, diria, a matriz identitária do politécnico. Estes mesmos autores, com toda a propriedade, apresentam os princípios, os objetivos, as diferenças e a complementaridade entre o ensino universitário e politécnico, assentes numa lógica de interesse estratégico para o país. É sobretudo, disto que se trata. Em cada momento encontrar as melhores soluções para o desenvolvimento do país e para o bem-estar do seu povo.

“... a rede politécnica é uma das principais conquistas de abril!

Sem dúvida que hoje, sem reservas, podemos concluir que **o ensino politécnico veio democratizar e diversificar o ensino superior em Portugal**. A rede de instituições politécnicas permitiu que inúmeras famílias vissem ingressar, pela primeira vez, um dos seus membros no ensino superior. O acesso generalizado ao ensino superior e à cultura é fundamental para que tenhamos uma cidadania mais ativa e plena. E só com educação e cidadania podemos garantir uma democracia consolidada e sustentável. Por isso, não é demais afirmar que **a rede politécnica é uma das principais conquistas de abril!**

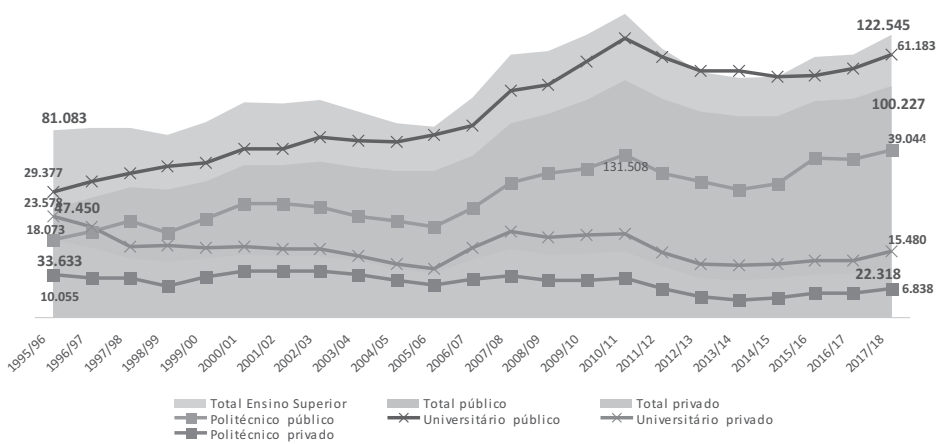
1.3. NÚMEROS DO POLITÉCNICO DE HOJE

Na segunda metade dos anos setenta, num momento de “viragem”, dá-se, na ótica 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 80 e inícios dos 90), devendo-se esse aumento, em parte, ao facto de os “institutos politécnicos” terem sido reclassificados como “universidades”.

Efetivamente, a partir da década de 1990 a oferta formativa dos politécnicos aumentou em número e em diversificação.

Conforme se pode verificar na Figura 3, na comparação entre os dois subsistemas há uma ligeira aproximação entre a procura de ensino superior universitário e de ensino superior politécnico, sendo que o número dos inscritos pela primeira vez no politécnico, nos vinte anos em referência, duplicou.

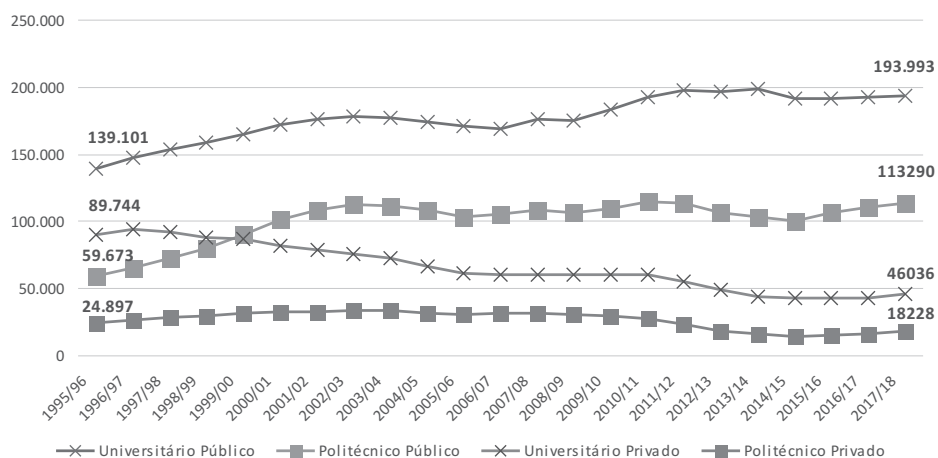
Figura 3 - Evolução de inscritos pela primeira vez por subsistema



Fonte: Mapa elaborado com referência a informação disponibilizada pela DGEEC (dezembro, 2018)

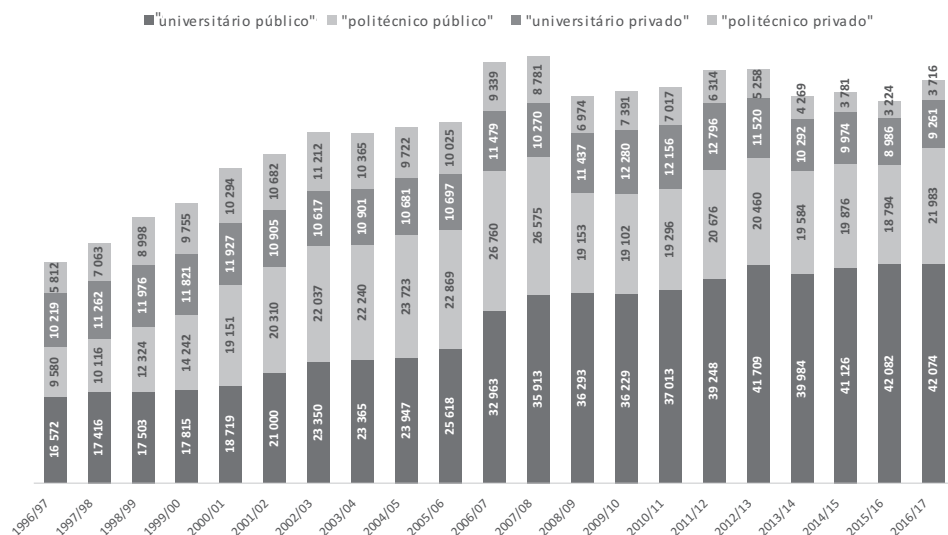
A evolução do número de alunos matriculados é outro indicador que, também, comprova a evolução positiva do segmento politécnico. Esta manifesta-se, assim, num indiciador de crescente reconhecimento pela sociedade da qualidade das formações ministradas no ensino politécnico (Urbano, 2008). De realçar que no ano letivo de 2017/18, estavam inscritos em instituições de ensino superior público 307.283 estudantes, 113.290 dos quais em instituições de ensino politécnico e 193.993 em instituições do subsistema universitário, representando, por conseguinte, o sector politécnico 37% da totalidade dos estudantes inscritos no ensino superior público, o que corresponde a 31% da totalidade do ensino superior.

Figura 4 - Evolução do número de inscritos por subsistema



Fonte: Mapa elaborado com referência a informação disponibilizada pela DGEEC (2018)

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 atrativo sobre novos públicos escolares, com características sociais e escolares e motivações específicas (Terça, 2004).

Figura 5 - Evolução do número de diplomados por tipo de ensino

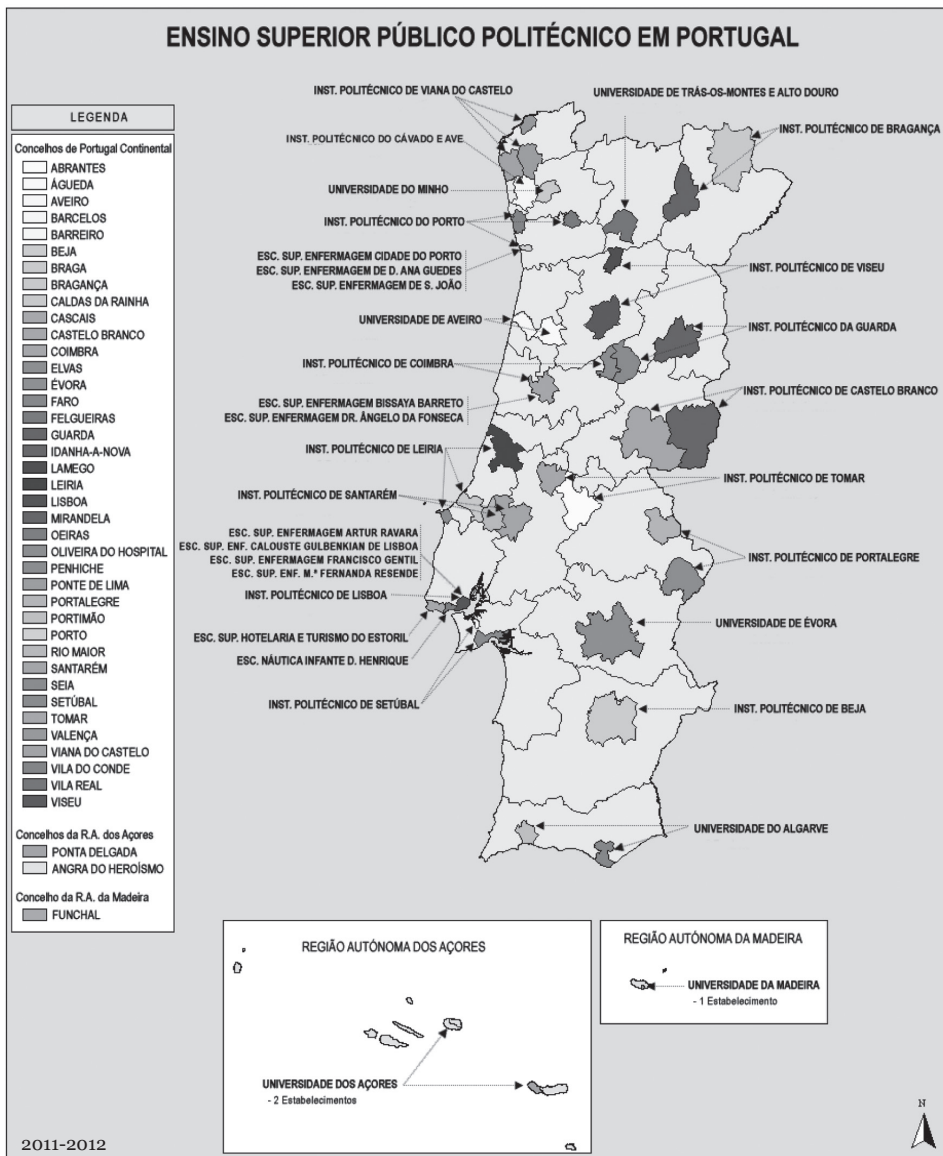
Fonte: DGEEC (2017). Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior. Consultado em agosto 2018.

Segundo o apuramento feito calcula-se que as instituições politécnicas, durante a sua existência, já tenham diplomado cerca de 500.000 pessoas!

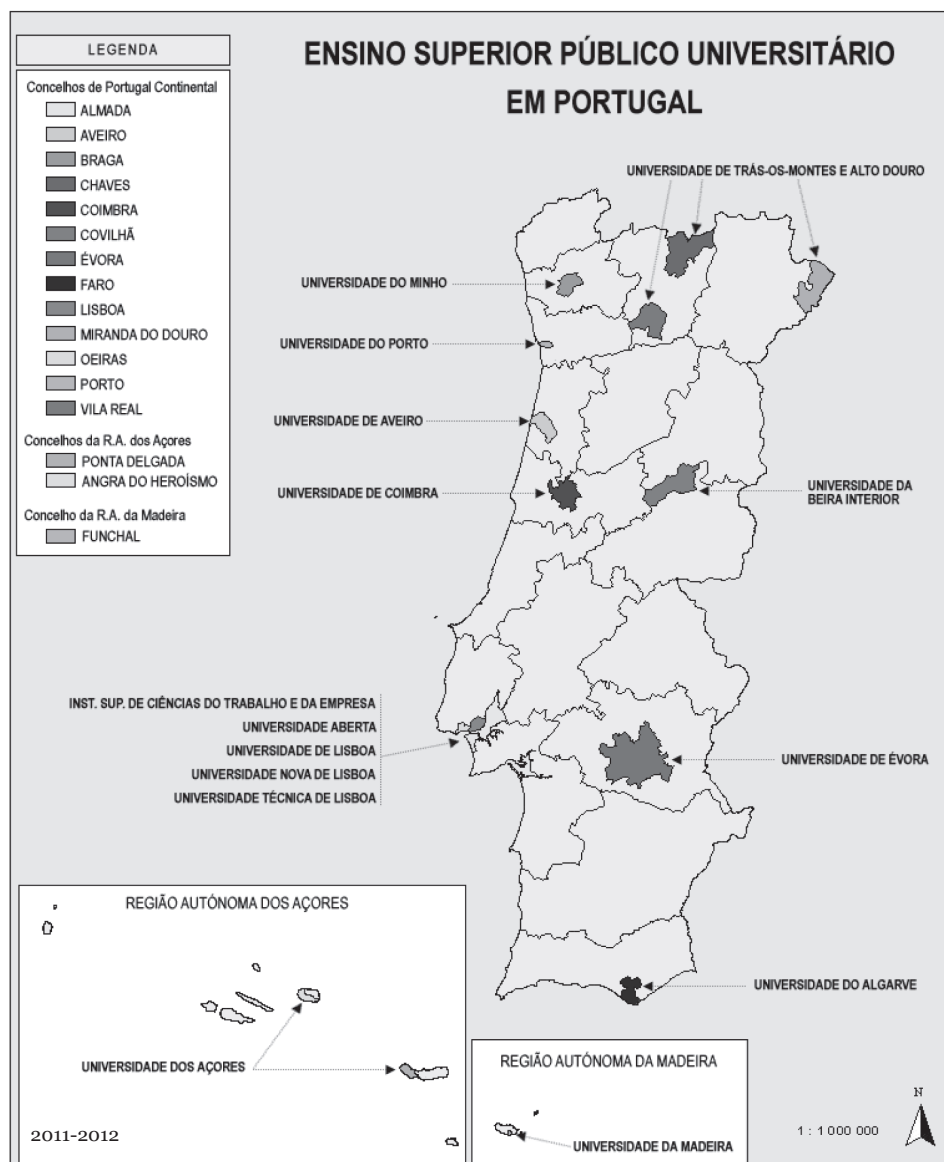
A evolução da rede pública de ensino superior é marcada pelo período que se seguiu à implantação da República e pelo período entre 1972 e 1980 (Lourtie, 2013). Com as instituições politécnicas é assegurada uma melhor cobertura geográfica do território nacional, comparativamente à do ensino universitário, sobretudo no que se refere ao interior do país.

Figura 6 - Rede de Ensino Superior Público

DGES Direcção Geral do Ensino Superior
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



DGES Direção Geral do Ensino Superior
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



Fonte: DGES (2011/12)

A rede de ensino superior portuguesa engloba 121 instituições, correspondentes a 338 unidades orgânicas, as quais encontram-se distribuídas

pelos subsistemas universitário e politécnico (de natureza pública ou particular). No entanto, é de realçar que o ensino superior público agrega cerca de um terço das instituições e quase 60% das unidades orgânicas (A3ES, 2012).

A rede de estabelecimentos de ensino superior universitário público é constituída por 14 universidades e 1 instituto universitário não integrado. A estes estabelecimentos acrescem 4 instituições universitárias de ciências militares e policiais (DGES, 2011/12).

Em Portugal o ensino politécnico é ministrado em institutos politécnicos, em escolas politécnicas não integradas e em escolas politécnicas integradas em universidades. A rede pública de ensino politécnico é constituída por 15 institutos politécnicos, 5 escolas superiores não integradas, 2 instituições de ensino militar e policial e pelos estabelecimentos politécnicos de 7 universidades (Açores, Algarve, Aveiro, Évora, Minho, Trás-os-Montes e Alto Douro e Madeira) (DGES, 2011/12). A rede corresponde a 27 instituições, 102 unidades orgânicas, com presença em 45 concelhos de 18 distritos e de 2 regiões autónomas.

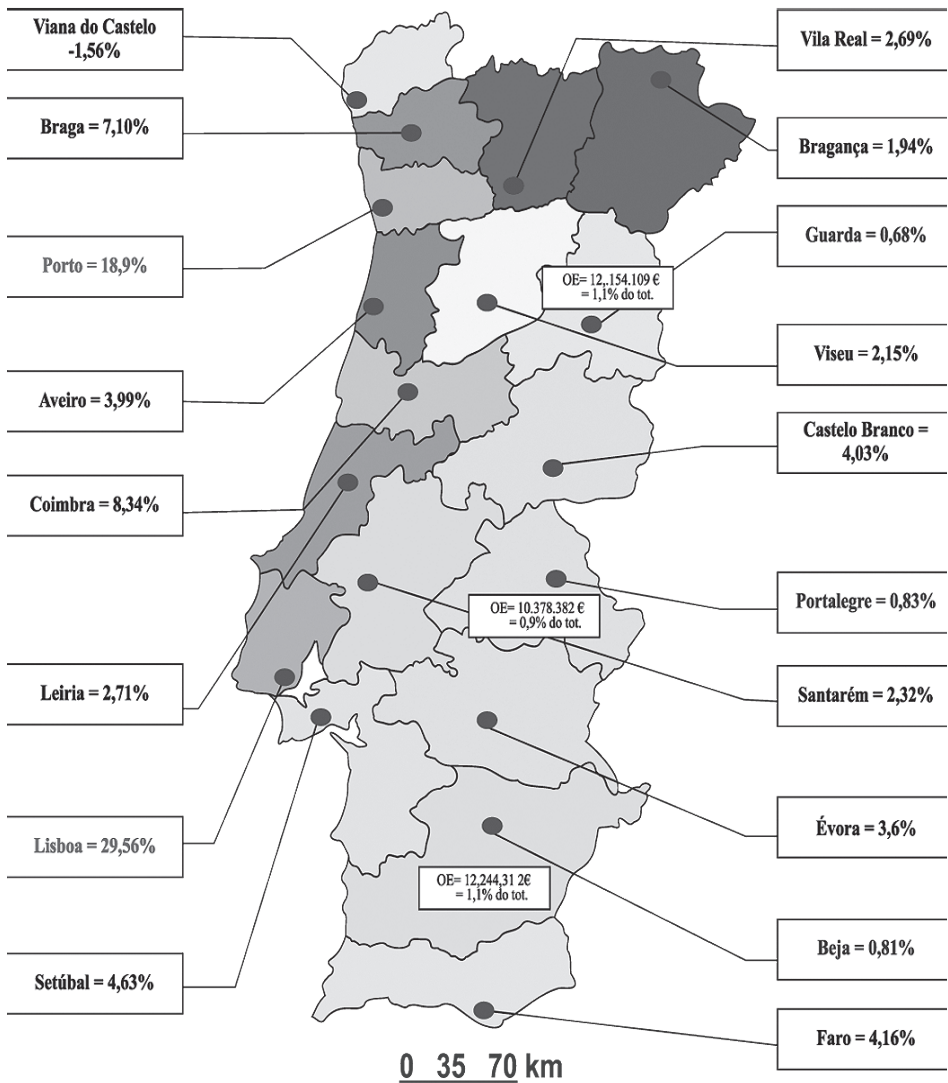
“Também a evolução da qualificação do corpo docente é impressionante! Em doze anos o número de doutores aumentou cerca de 500%.

Também para a A3ES uma das vantagens do subsistema politécnico público, comparativamente ao universitário, enquadra-se precisamente na ampla cobertura geográfica da rede, sobretudo no que se refere ao interior do país (A3ES, 2012) (Figura 5).

Já ao nível da dispersão geográfica dos cursos de primeiro ciclo é de realçar que, com base em dados da DGES, relativos a 2011, constata-se que cerca de 30% dos 4.689 cursos existentes estão concentrados em 3% do território nacional, mais concretamente no distrito de Lisboa. Quase metade destes 4.689 cursos encontram-se nos distritos de Lisboa e do Porto e concentrados em 5,6% do território nacional. Manter o ensino su-

perior nos três únicos distritos onde não existe mais nenhuma oferta de ensino superior representou em 2011, apenas 3,1% do total do orçamento do ensino superior correspondente a 34.776.803,00€ (Mourato, 2013b) (Figura 3).

Figura 7 - Dispersão geográfica dos cursos de Ensino Superior



Fonte: DGES (2011)

Também é de realçar o nível de competitividade que o ensino politécnico português alcançou nas últimas duas décadas. De facto, foi neste subsistema de ensino que se conquistou o maior acréscimo em termos de oferta de vagas. Além disso, tem-se igualmente assistido, não só a uma tendência na diminuição do fosso entre o volume de candidaturas a cada um dos subsistemas, mas também a um decréscimo do peso relativo da procura preferencial pelo ensino universitário, o que se deve ao facto de parte dessa procura se ter direccionado para o ensino politécnico (Urbano, 2011). Nos últimos anos esta tendência não tem evoluído, mantendo-se a diferença relativa entre os subsistemas.

Saliente-se, agora, a evolução rápida da oferta formativa no ensino politécnico. **Há cerca de 20 anos os politécnicos apenas ministravam bacharelatos.** Porém, rapidamente passaram a ministrar Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE), licenciaturas bietápicas e, mais recentemente, cursos de mestrado. A última novidade são os cursos de Técnicos Superiores Profissionais (TeSP), posicionados no ensino superior. Assim, as instituições politécnicas passaram a ministrar formação dos níveis 5, 6 e 7 do Quadro Europeu de Qualificações.

Também a evolução da qualificação do corpo docente é impressionante! Em doze anos o número de docentes com o grau de doutor aumentou cerca de 500%.

A entrada em vigor do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), publicado em 2007, e a alteração ao Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (ECPDESP) trouxeram maiores exigências para acesso à carreira docente, exigindo a obtenção do grau de doutor ou do título de especialista. As instituições politécnicas lançaram programas de apoio à formação avançada dos seus docentes, apesar das limitações orçamentais que enfrentaram e que ainda enfrentam.

*Tabela 1 - Evolução do número de docentes e qualificação
no Ensino Superior por tipo de instituição*

Subsistema de Ensino	2001/2002			2015/2016			Var % 2001/02 - 2015/16	
	Doutor	Total	Peso % Doutor / Total	Doutor	Total	Peso % Doutor / Total	Doutor	Total
Público	7 562	24 296	31%	15 415	25 142	61%	104%	3%
Universitário	6 870	14 455	48%	11 531	15 704	73%	68%	9%
Politécnico	692	9 841	7%	3 884	9 438	41%	461%	-4%
Privado	1 903	11 444	17%	3 748	7 438	50%	97%	-35%
Universitário	1 588	7 424	21%	2 837	4 779	59%	79%	-36%
Politécnico	315	4 020	8%	911	2 659	34%	189%	-34%
Total	9 465	35 740	26%	19 163	32 580	59%	102%	-9%
Universitário	8 458	21 879	39%	14 368	20 483	70%	70%	-6%
Politécnico	1 007	13 861	7%	4 795	12 097	40%	376%	-13%

Fonte: DGEEC (2017). Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC. Consultado agosto 2018.

“ Todos os elementos referidos conduziram a uma afirmação, sem retorno, do ensino superior politécnico.

Hoje, o sistema politécnico tem cerca de metade dos docentes com o grau de doutor sendo que dois terços dos docentes ou é titular do grau de doutor ou do título de especialista. Se considerarmos os docentes em doutoramento podemos prever que dentro de quatro a cinco anos, dois em cada três docentes do ensino politécnico serão doutores.

Figura 8 - Evolução da qualificação do corpo docente nas instituições politécnicas (docentes ETI)



Não é de estranhar que a qualificação do corpo docente, associado à crescente capacidade de investigação instalada, permita que os Politécnicos, em breve, também possam ministrar programas de doutoramento.

Todos os elementos referidos conduziram a uma afirmação, sem retorno, do ensino superior politécnico.

2. IMPACTO REGIONAL DAS INSTITUIÇÕES POLITÉCNICAS

2.1. O VALOR ACRESCENTADO PARA AS REGIÕES

A rede de instituições do ensino superior (IES) em Portugal revela uma assimetria territorial, colocando de um lado – litoral – uma predominância de ciclos de estudos, de vagas e de estudantes inscritos e, do outro lado – interior – uma realidade oposta. Esta assimetria regional não é, no entanto, exclusiva do mapeamento do ensino superior em Portugal. Conhecemo-la também a propósito da distribuição da população, da localização dos principais centros urbanos, do número de entidades empregadoras e da atividade económica em sentido lato, indicadores que, no seu conjunto, configuram uma realidade dual e profundamente assimétrica no país, com características estruturais, geralmente penalizadoras para os territórios localizados no interior do país.

A localização das IES e a sua distribuição geográfica assimétrica têm impulsionado, em Portugal, a realização de estudos sobre o valor que estas instituições representam nos territórios onde se encontram implantadas.

Adicionalmente, observa-se o impacto socioeconómico das IES como uma temática muito presente na literatura, identificando-se uma forte correlação entre o conhecimento e o crescimento económico (Arbo & Benneworth, 2007). De acordo com os autores, é através do conhecimento adquirido pelos indivíduos e pelas empresas que as regiões e os países vencem a mudança, promovem o crescimento económico e criam riqueza. Por outro lado, o ensino superior é fonte de conhecimento que gera pessoas qualificadas, que promove a investigação e a prestação de serviços e que transfere os resultados para a sociedade (Gibbons *et al.*, 1994).

Estes trabalhos demonstram, sobretudo, a centralidade do ensino superior no desenvolvimento das regiões e dos países. As IES desempenham

o papel de motor do desenvolvimento dos territórios, disseminando novo conhecimento e novas tecnologias.

Em contexto internacional, em particular nos Estados Unidos da América, surgem diversos trabalhos de investigação sobre o impacto do ensino superior. O estudo *Impact of the California State University System*, coordenado pelo Office of the Chancellor (2010), constata que a educação universitária muda a trajetória de vida das pessoas. É um investimento das pessoas e dos Estados com retorno. Um outro estudo, designado *Economic Impacts of the University of California, Riverside* (2011), quantifica o impacto económico da Universidade da Califórnia e mostra a relação com a economia local, regional e do estado.

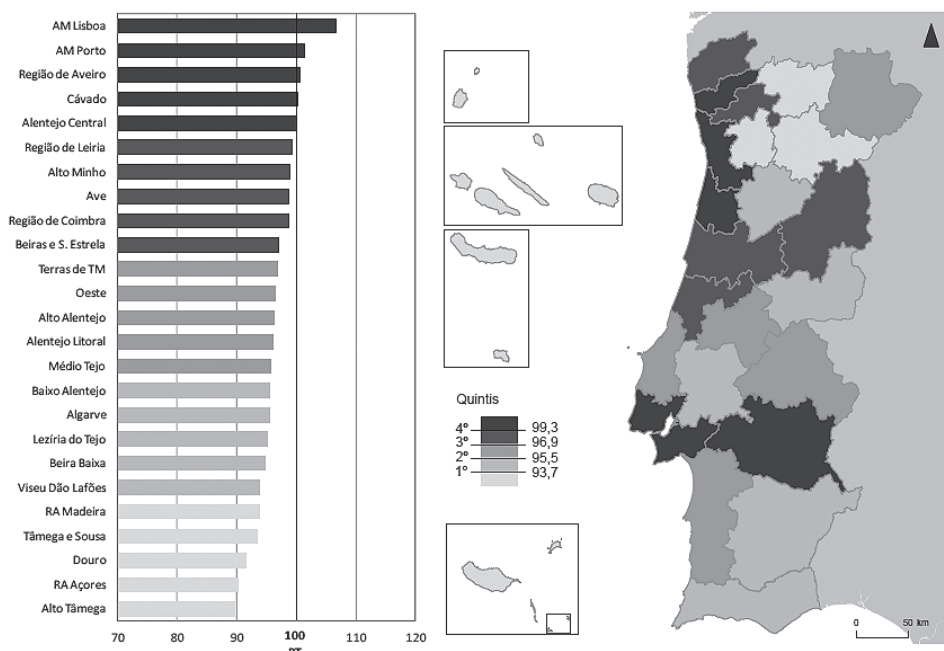
No entender da Comissão Europeia, as instituições de ensino superior contribuem para o desenvolvimento regional, para a coesão económica, social e territorial de forma sustentável (Comissão Europeia, 2007). Também Vossensteyn (2012) enfatiza especificamente o contributo das instituições de ensino politécnico para o desenvolvimento regional, retratando estes estabelecimentos enquanto entidades de matriz marcadamente regional (tanto no que respeita à atração e recrutamento de estudantes, como à influência que exercem no mercado de trabalho da região, ou na colaboração com os parceiros sociais), tendo muitas vezes a função de estimular/apoiar a economia local – *e.g.* República Checa, Finlândia, Dinamarca, Noruega, Suíça e Irlanda (neste último país este tipo de instituições tem mesmo a missão de formar para a indústria e comércio locais).

Efetivamente, uma das intenções subjacentes à implementação do subsistema politécnico em Portugal foi, precisamente, a promoção do desenvolvimento regional e das relações com as atividades económicas e sociais. Esta política ainda vigora até à presente data (Costa, 2002; Diogo, 2009). Este é o princípio para que a formação de cariz politécnico se destine não só a responder às necessidades sentidas a nível nacional, mas também às exigências específicas das regiões onde se encontram inseridas as instituições politécnicas. No mesmo contexto, a *European University Association* (EUA) destaca que um dos pontos fortes dos atuais institutos politécnicos,

no sentido da sua diferenciação competitiva, corresponde à sua distribuição geográfica, com o consequente apoio à economia regional e local, designadamente, na relação privilegiada com as pequenas e médias empresas que constituem a maioria do tecido empresarial português (EUA, 2013).

O Índice Sintético de Desenvolvimento Regional é um indicador do Instituto Nacional de Estatística (INE) que fornece uma visão alargada do crescimento regional, através da sua estruturação em três componentes, nomeadamente: competitividade, coesão e qualidade ambiental. Atendendo a dados de 2016, no que respeita à competitividade verificava-se um **contraste entre o Litoral continental (com maior competitividade) e o Interior**. Algumas incursões deste índice pelo interior coincidem com a presença de mais ensino superior e investigação. **Constata-se, portanto, uma correlação forte entre o ensino superior e a competitividade das regiões.**

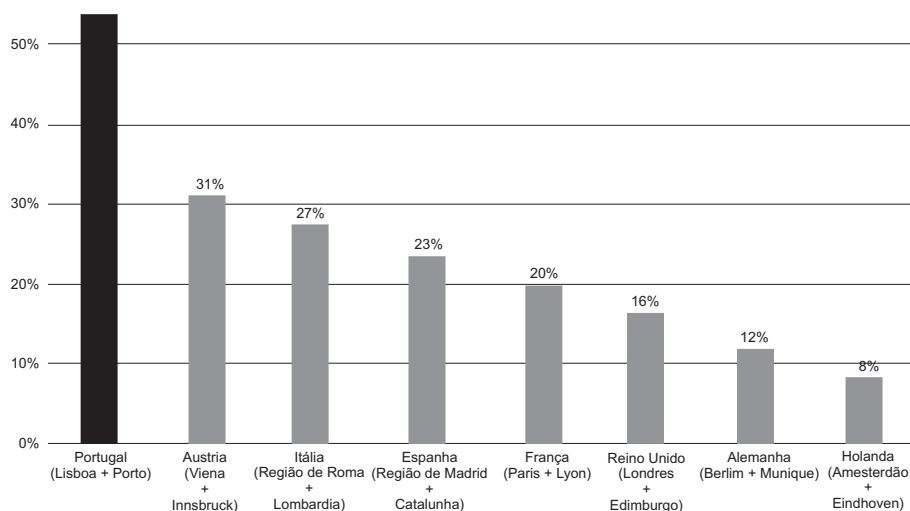
Figura 9 - Índice sintético de desenvolvimento regional (2016)



Fonte: INE (2018)

Outro aspeto de interesse que se pode retirar da análise a indicadores relevantes, é que a concentração de estudantes, ao nível do ensino superior público e privado, inscritos nos distritos de Lisboa e do Porto é consideravelmente superior, em termos comparativos, à percentagem de estudantes inscritos no Ensino Superior em outros Países Europeus nas duas maiores áreas urbanas desses países. A figura seguinte é bem elucidativa disto mesmo!

Figura 10 - Percentagem de estudantes inscritos no Ensino Superior nas duas maiores áreas urbanas no ano letivo 2015/16 (todos os subsistemas)

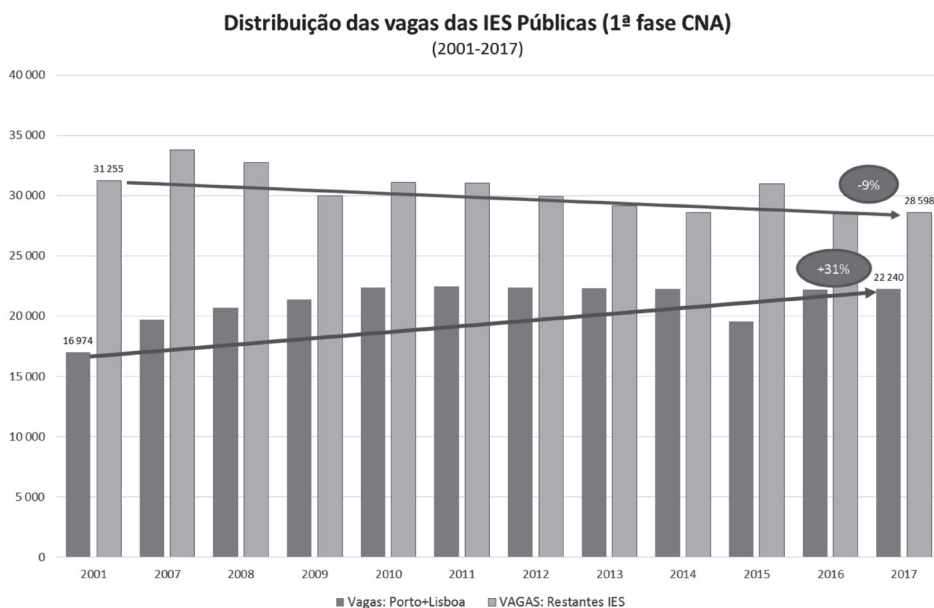


Fonte: MCTES (2018)

Da análise à figura observa-se que as cidades de Lisboa e do Porto agregam 54% do total de estudantes inscritos no ensino superior português. Já no outro lado da fronteira, em Espanha, as cidades da região de Madrid e da Catalunha somente alcançam um total de 23% dos alunos inscritos no ensino superior espanhol. Por outro lado, atendendo ao País que ocupa a 2ª posição nesta tabela, logo a seguir a Portugal, mais concretamente a Áustria só tem 31% do total de estudantes inscritos nas cidades de Viena e Innsbruck. (MCTES, 2018). A diferença registada entre Portugal e os restantes países é enorme. Será que Portugal é que está certo?!

Analisemos agora a concentração de vagas do ensino superior público nos distritos de Lisboa e do Porto.

Figura 11 - Vagas na 1ª fase do concurso nacional de acesso das instituições de Ensino Superior Público (2001-2017)



Fonte: MCTES (2018)

Logo numa primeira observação à Figura 11 sobressai a conclusão que há uma crescente concentração de vagas do ensino superior público nos distritos de Lisboa e do Porto. Já o MCTES, no seu Relatório de fevereiro de 2018, realçava que “Entre 2001 e 2017 o número de vagas iniciais atribuídas a instituições de ensino superior públicas sedeadas nos distritos de Lisboa e do Porto, no âmbito do concurso nacional de acesso, aumentaram 31% (aumento de 5266 vagas) enquanto foram reduzidas 9% nas restantes instituições do País (redução de 2657 vagas)” (MCTES, 2018, p. 1). Sendo que no supracitado Relatório o MCTES conclui que “O ritmo de aumento de vagas no ensino superior público nos distritos de Lisboa e do Porto tem sido muito superior ao ritmo de crescimento da população nesses distritos (MCTES, 2018, p.2).

Outro indicador digno de exame consubstancia-se nos fluxos regionais dos estudantes inscritos no ensino superior português. Também neste capítulo constata-se que “Os estudantes tendem a deslocar-se para as regiões de Lisboa e do Porto” (MCTES, 2018, p.2) o que melhor se verifica na Tabela 2, disponível *infra*, pelo contraste resultante das colunas assinaladas a verde em detrimento das assinaladas a cor de laranja e a encarnado.

Tabela 2 - Fluxos regionais dos estudantes inscritos no Ensino Superior (2015/2016)

NUTS3 da IES de Destino	Origem do aluno																					Terras de Trás-os-Montes	Viseu Dão Laíões	
	Alentejo Central	Alentejo Litoral	Algarve	Alto Alentejo	Alto Minho	Alto Tâmega	Área Metropolitana de Lisboa	Área Metropolitana do Porto	Ave	Baixo Alentejo	Beira Baixa	Beiras e Serra da Estrela	Cávado	Douro	Lezíria do Tejo	Médio Tejo	Oeste	Região de Aveiro	Região de Coimbra	Região de Leiria	Tâmega e Sousa			
Aluno	Alentejo Central	43%	0%	3%	3%	0%	0%	0%	0%	5%	1%	1%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	2%	0%	0%	0%		
	Alentejo Litoral	6%	3%	11%	0%	0%	61%	1%	0%	12%	1%	1%	0%	0%	1%	0%	0%	1%	1%	0%	0%	0%		
	Algarve	3%	0%	54%	0%	0%	30%	2%	0%	3%	1%	1%	0%	0%	1%	0%	0%	1%	3%	0%	0%	0%		
	Alto Alentejo	12%	0%	2%	31%	0%	34%	1%	0%	1%	6%	3%	0%	0%	2%	1%	1%	1%	4%	1%	0%	0%		
	Alto Minho	0%	0%	0%	0%	30%	6%	25%	0%	0%	0%	2%	19%	3%	0%	0%	0%	3%	7%	0%	2%	0%		
	Alto Tâmega	0%	0%	0%	0%	0%	3%	7%	22%	0%	0%	1%	4%	8%	19%	0%	0%	0%	11%	0%	0%	18%		
	Área Metropolitana de Lisboa	1%	0%	0%	0%	0%	94%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	1%	1%	0%	0%	0%		
	Área Metropolitana do Porto	0%	0%	0%	0%	1%	4%	78%	0%	0%	0%	0%	1%	4%	2%	0%	0%	0%	5%	4%	0%	1%	0%	
	Ave	0%	0%	0%	0%	3%	4%	26%	6%	0%	0%	0%	2%	39%	5%	0%	0%	0%	2%	5%	0%	2%	4%	0%
	Baixo Alentejo	9%	0%	10%	0%	0%	35%	1%	0%	39%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3%	0%	0%	0%	0%	0%
	Beira Baixa	1%	0%	1%	1%	0%	24%	1%	0%	0%	44%	13%	0%	0%	0%	1%	0%	1%	10%	1%	0%	0%	1%	0%
	Beiras e Serra da Estrela	1%	0%	0%	0%	0%	15%	4%	0%	0%	9%	45%	1%	1%	1%	0%	0%	0%	3%	14%	1%	0%	1%	4%
	Cávado	0%	0%	0%	0%	6%	4%	16%	2%	0%	0%	1%	61%	2%	2%	0%	0%	0%	2%	4%	0%	0%	1%	0%
	Douro	0%	0%	0%	0%	0%	6%	18%	0%	0%	0%	1%	5%	3%	37%	0%	0%	0%	3%	10%	1%	0%	10%	6%
	Lezíria do Tejo	4%	0%	1%	0%	0%	52%	1%	0%	0%	0%	1%	2%	0%	0%	24%	2%	2%	1%	5%	4%	0%	0%	0%
	Médio Tejo	2%	0%	1%	1%	0%	35%	2%	0%	0%	0%	5%	4%	0%	0%	4%	16%	2%	3%	13%	10%	0%	0%	0%
	Oeste	2%	0%	1%	0%	0%	58%	1%	0%	0%	0%	1%	2%	0%	0%	5%	1%	9%	2%	6%	13%	0%	0%	0%
	Região de Aveiro	0%	0%	0%	0%	0%	7%	18%	0%	0%	0%	1%	3%	1%	1%	0%	0%	0%	42%	20%	1%	0%	0%	3%
	Região de Coimbra	0%	0%	0%	0%	0%	7%	3%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	1%	3%	79%	2%	0%	0%	1%
	Região de Leiria	1%	0%	1%	0%	0%	23%	2%	0%	0%	0%	1%	2%	1%	0%	1%	1%	4%	3%	19%	39%	0%	0%	0%
Tâmega e Sousa	0%	0%	0%	0%	1%	4%	47%	1%	0%	0%	0%	2%	7%	11%	0%	0%	0%	3%	7%	0%	7%	8%	2%	
Terras de Trás-os-Montes	0%	0%	0%	0%	0%	7%	15%	0%	0%	0%	0%	3%	4%	7%	0%	0%	0%	2%	8%	0%	0%	52%	1%	
Viseu Dão Laíões	0%	0%	0%	0%	0%	13%	9%	0%	0%	0%	1%	8%	1%	2%	0%	0%	0%	8%	22%	1%	0%	0%	34%	

Fonte: MCTES (2018)

A informação antes disponibilizada mostra bem como a evolução da oferta de vagas não foi devidamente regulada, contribuindo para que a procura por parte dos candidatos evolua no mesmo sentido, o que tem vindo a acentuar as assimetrias regionais, fazendo de Portugal um caso ímpar na Europa. Isto significa que, apesar dos Politécnicos e do CCISP virem ao longo dos anos a chamar a atenção para este facto, a política seguida não contrariou a tendência do centralismo do ensino superior em Portugal.

Claro que a redução de 5% das vagas nas Instituições de Ensino Superior de Lisboa e do Porto, para o ano letivo de 2018-2019, não vai resolver tamanho desequilíbrio, mas é a primeira vez que é dado um sinal de sentido contrário! Não deixa de ser até caricato ouvir vozes contra a medida do corte das vagas em 5% nas instituições de Lisboa e do Porto, quando estes nada disseram nos últimos 16 anos, em que nessas mesmas áreas as vagas cresceram 31% e no resto do país reduziram 9%, como já vimos.

O centralismo das vagas tem arrastado mais alunos para as áreas de densidade populacional mais elevada, agravando o despovoamento das regiões já com dificuldades, e tem servido de argumento para que os recursos físicos, humanos e financeiros acompanhem esse movimento.

Pelo já exposto, não restam dúvidas quanto à influência do ensino superior e da investigação no desenvolvimento das regiões. Por isso é tão urgente uma política atenta às necessidades de todo o território.

Com efeito, num estudo promovido pelo CCISP, no qual participaram sete institutos politécnicos, concluiu-se que o impacto direto destas instituições nas respetivas regiões varia entre os 27 e 171 milhões de euros, sendo que o seu peso médio no PIB varia entre os 5% e os 11% da região onde estão inseridas e são responsáveis pelo emprego de mais de 12% da população ativa dos concelhos. Esta investigação concluiu, igualmente, que por cada euro investido pelo Estado no financiamento destas instituições, existe um retorno médio de 4,22€, podendo atingir o máximo de 8,07€ (Alves *et al.*, 2014).

O papel regional das universidades de ciências aplicadas, designação dos politécnicos utilizada em diversos países europeus, está em transformação,

nomeadamente ao dar capacidade às regiões de serem atrativas a nível global e salientam-se cinco áreas em que as instituições politécnicas podem contribuir positivamente para o desenvolvimento regional (CHEPS, 2013):

- Estimulando a inovação.
- Facilitando *clusters* de empresas inovadoras.
- Fixando talentos/recursos humanos qualificados.
- Desenvolvendo a cultura e a marca local.
- Promovendo o capital humano.

Estes são os desafios do sistema politécnico no compromisso com o desenvolvimento das regiões.

2.2.COOPERAÇÃOENTREINSTITUIÇÕESPOLITÉCNICASEASEMPRESAS

Numa realidade em constante evolução as instituições de ensino devem acompanhar as transformações verificadas no meio envolvente, de modo a serem um lugar de aprendizagem e formação dos futuros profissionais. Pode dizer-se mesmo que têm que estar à frente do tempo para formar homens e mulheres que, na sua liberdade e inteligência, participem na construção do futuro, no sentido do melhor bem-estar para todos.

Para além da colaboração com as PME através da investigação baseada nas necessidades das empresas, as instituições politécnicas podem fomentar a “especialização regional inteligente” (identificando novas ligações tecnológicas e promovendo a inovação onde as PME possam não ter o *know-how* ou os recursos necessários para a implementar). Para o efeito o estudo do CHEPS realizado em 2013 apontou duas vias:

- Apoiar as empresas na melhoria da sua capacidade de inovação, e;
- Colaborar ativamente com parceiros locais (empresas e parceiros políticos) de modo a criar agendas comuns para o desenvolvimento estratégico regional.

“Gostamos de olhar para o empreendedorismo como uma atitude de quem quer estar na vida de forma proactiva, em busca permanente de algo de novo, com o objetivo de (re)criar e inovar, gerando valor e/ou felicidade.

Pode-se enunciar um conjunto sem fim de projetos que as instituições politécnicas têm desenvolvido, em parceria com atores locais e regionais, que ilustram exemplarmente o que acaba de ser referido.

Bem sabemos que a nova ordem económica se centra no desenvolvimento continuado de conhecimento e de tecnologia. Alimentase destes para criar novos produtos de valor acrescentado, aumentando a produção e reduzindo os custos. Hoje é inquestionável que o tecido empresarial tem que recorrer a ferramentas e processos tecnicamente mais complexos, impulsionando a reconversão do seu parque tecnológico. As tendências sugerem que o futuro irá reservar uma acentuação deste fenómeno.

Esta missão caberá a todo o sistema de ensino superior português, embora entendamos que, dada a excelente distribuição geográfica e a sua natureza, as instituições politécnicas estejam melhor posicionadas para apoiar as regiões e as empresas que nelas se situam.

Também o empreendedorismo deve ser encarado como uma contribuição para o desenvolvimento da sociedade. As escolas para criarem valor têm de ser empreendedoras proporcionando um maior índice de qualidade de vida (Bucha, 2006). Esta mudança, é motivada, em parte, por uma alteração estratégica das empresas, na medida em que estas já não estão interessadas em desempenhar um papel tão direto na formação dos seus trabalhadores. No entanto, têm a necessidade de se munir do melhor quadro de pessoal para competirem a um nível global com menor custo de tempo e dinheiro (CCISP, 2013a).

A educação em empreendedorismo, segundo Dana Redford (2013), numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, é uma abordagem feliz e de longo alcance. Aprender e sentir o espírito empreendedor é útil

para todas as situações da vida, pessoal e profissional. **Gostamos de olhar para o empreendedorismo como uma atitude de quem quer estar na vida de forma proactiva, em busca permanente de algo de novo, com o objetivo de (re)criar e inovar, gerando valor e/ou felicidade.**

Ora o ensino superior é um espaço privilegiado para a promoção da educação em empreendedorismo, tanto mais que se assume como uma ferramenta importante para enfrentar o desemprego que teima em persistir.

Sabemos que as ideias e os projetos que nascem e se desenvolvem numa instituição de ensino superior, com condições especiais e ambiente favorável, têm maior probabilidade de vingar. As instituições de ensino superior em Portugal perceberam isso e exemplarmente, corresponderam com iniciativas diversas, designadamente na inclusão do empreendedorismo nos programas de ensino e na criação de incubadoras. São vários os bons exemplos!

Não podemos deixar de destacar o Poliemprende, concurso de ideias e projetos de vocação empresarial, no qual participam todos os membros do CCISP. O objetivo é estimular o empreendedorismo e proporcionar saídas profissionais através da criação do próprio emprego (Mourato, 2014).

‘Sem receios afirmamos que o Poliemprende é a melhor marca distintiva e identitária do ensino politécnico em Portugal.

O Poliemprende foi o vencedor nacional do Prémio Europeu de Promoção Empresarial na categoria de Investimento nas Competências Empreendedoras, em 2013, organizado em Portugal pelo IAPMEI. Em 14 edições do Poliemprende já resultaram (Parreira, P. et al., 2018; Mourato, 2017):

- 1105 projetos, com a participação de 3209 alunos, a criação de 62 empresas (taxa de sobrevivência igual a 77%) e o registo de 83 patentes.
- 5874 alunos em oficinas de formação (E1, E2) e 243 formações em empreendedorismo.

- Mais de 100 professores beneficiários de formação específica.
- Estudos avaliativos do trabalho desenvolvido (Ex: o lançamento do livro “Empreendedorismo e Motivações Empresariais no Ensino Superior”).

O Poliemprende é, talvez, a melhor forma de evidenciar e explicar a matriz politécnica. Conseguimos ver todo o DNA do politécnico no projeto Poliemprende. Desde logo tem como objeto estimular a cultura empreendedora em cada membro da comunidade académica, desenvolvendo formação específica, publicações sobre o tema, oficinas para o desenvolvimento das ideias, concursos para a partilha e divulgação das ideias e dos projetos. Depois, porque promove a criação de infraestruturas adequadas ao apoio no acolhimento e no desenvolvimento dos projetos, transformando-se em empresas. São vários os exemplos de incubadoras que existem nas instituições politécnicas e que ganham cada vez maior dinamismo, transbordando este efeito para as regiões onde estão inseridas. Realçamos também o facto de não excluir ninguém da rede politécnica, juntando toda a “família” politécnica em torno dos mesmos objetivos, gerando partilha e sinergias, resultando numa rede de trabalho extraordinária. Por fim, mas não menos importante, por chamar a si, como patrono do Poliemprende, o empresário Rui Nabeiro, o rosto do Grupo Delta Cafés. Quem melhor que o Senhor Comendador Rui Nabeiro para descrever o empreendedorismo? A sua vida é uma lição extraordinária de empreendedorismo que nos transmite valores e ensinamentos que a todos nós beneficia. Esta foi mais uma feliz escolha que se juntou à “família” Poliemprende.

Sem receios afirmamos que **o Poliemprende é a melhor marca distintiva e identitária do ensino politécnico em Portugal.**

3. O FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo não se pretende descrever o modelo de financiamento em vigor e dissertar sobre o mesmo, pois já temos diversos documentos, criados por vários autores de elevada competência na área, que aprofundadamente tratam a matéria.

No entanto, pela centralidade que o financiamento se reveste para o regular funcionamento do sistema e das instituições, não podemos deixar de o abordar, mais que não seja para reafirmar aspetos críticos e para provocar a reflexão noutros sentidos. Sim! Existem outras perspetivas, outras abordagens, outros modelos de financiamento que podem e devem ser equacionados e não, como quase sempre acontece, realizar “reformas” através de operações de “cosmética”.

Sumariamente faz-se um enquadramento do tema ao longo do tempo, identificam-se constrangimentos e apontam-se alguns caminhos, mais que não seja para afirmar que o sistema atual não é algo inevitável, mas que existem alternativas.

3.1. COMO SE FINANCIAM AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Seguindo de perto a descrição do sistema feita por Pedro Teixeira (2015), “o financiamento não se pode desligar do desenvolvimento da rede de ensino superior, a que se assistiu nas últimas décadas. Esta mutação tão acelerada da rede gerou pressão no Estado, não só quanto ao montante do financiamento como à transparência na atribuição desse financiamento e à autonomia de gestão que deve existir nas instituições de ensino superior”.

Também Soares (2003) afirmou que o financiamento não se pode dissociar da autonomia. Efetivamente a autonomia é fortemente sacrificada quando existem constrangimentos no financiamento do Estado, principal

fonte de receita das instituições de ensino superior. Esta situação tornou-se bastante visível nos últimos anos de crise, em que as instituições sofreram cortes orçamentais e medidas restritivas na utilização dos recursos financeiros.

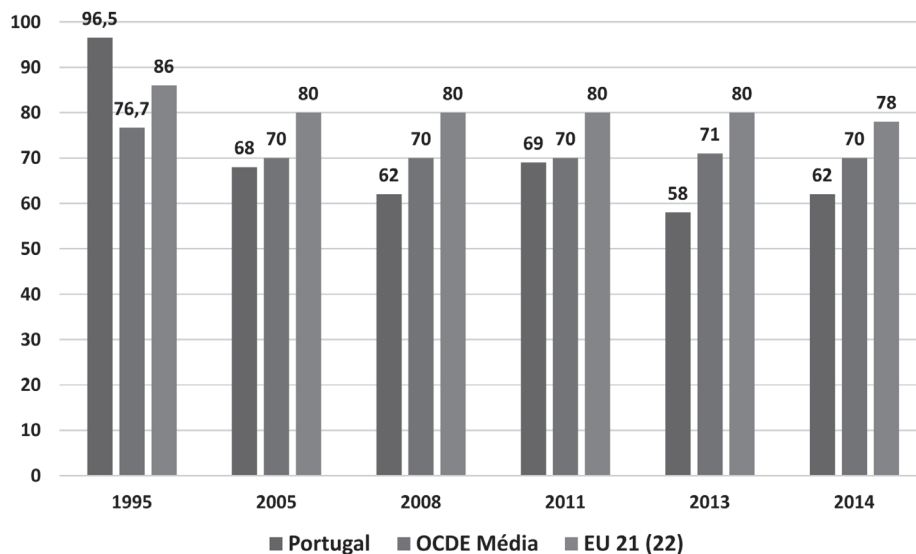
Certo é que ainda hoje perdura uma fórmula de financiamento que, na sua essência, surgiu em meados dos anos 80. É fácil perceber que esta fórmula não pode responder de forma justa e adequada a um sistema tremendamente diferente do de há 30 anos!

Na década de 90 surgiu uma fórmula de financiamento que procurou ultrapassar as limitações que se iam deparando, introduzindo rácios em função dos cursos, apurando-se um orçamento-padrão em função do número de estudantes de cada instituição e dando um período de cinco anos para que o orçamento de cada instituição convergisse para o dito orçamento-padrão. Também teve a preocupação de tratar todas as instituições, universitárias e politécnicas, por igual, tratando diferentemente as áreas disciplinares.

Já na década passada foram feitos esforços para se introduzirem fatores na fórmula para que o financiamento não dependesse essencialmente do número de estudantes. Como é sabido, o tempo de restrições orçamentais, que ainda hoje nos acompanha, não permitiu que as alterações produzissem efeitos, tendo apenas uma função redistributiva, deixando-se mesmo de se aplicar a fórmula até aos nossos dias. O *plafond* de cada instituição tem resultado, ano após ano, da base histórica com acréscimos ou cortes, predominando os últimos.

Nos últimos vinte anos o financiamento público reduziu em cerca de um terço, situação que não foi acompanhada pela generalidade dos países da UE e da OCDE. A figura seguinte evidencia a realidade Portuguesa

Figura 12 - Evolução dos recursos públicos no orçamento das instituições de Ensino Superior (em %)

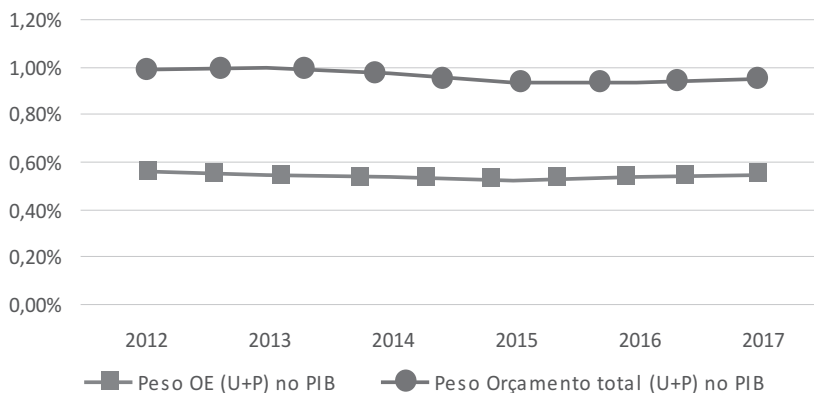


Fonte: Elaborado a partir de OCDE (2014) e OCDE (2017).

Education at Glance 2017. Indicator B3

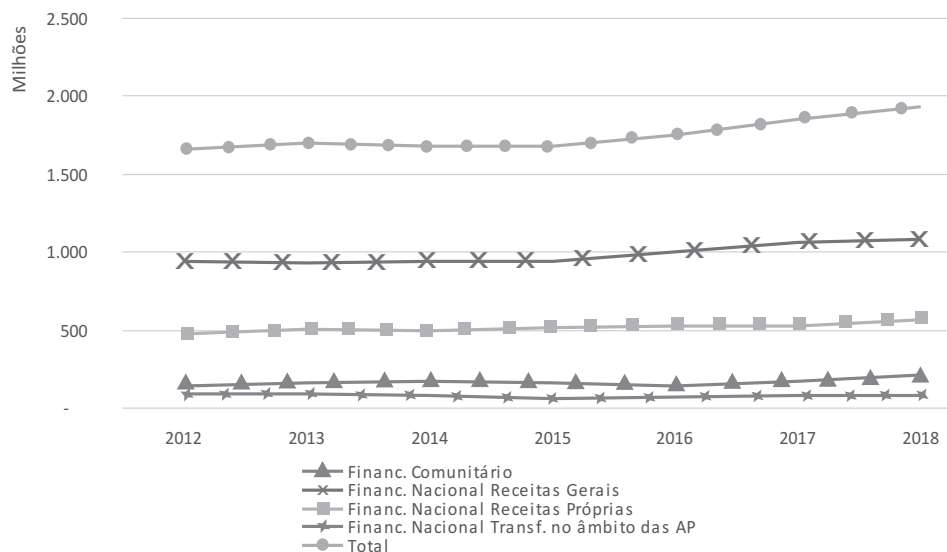
A informação antes mencionada é confirmada na figura abaixo, em que o peso do financiamento das universidades e dos politécnicos, via orçamento do estado, em 2017, foi de 0,55% do PIB e que os orçamentos globais das instituições de ensino superior público nem sequer atingiram, no mesmo período, 1% do PIB. Também se verifica que a saída da crise não está refletida no financiamento das universidades e dos politécnicos, havendo, inclusive, uma redução do peso do financiamento no PIB.

*Figura 13 - Peso dos orçamentos das Universidades
e dos Politécnicos no PIB*



Fonte: Elaborado a partir dos dados do INE | BP, PORDATA. Última atualização: 2018-09-21, e do Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP (2018)

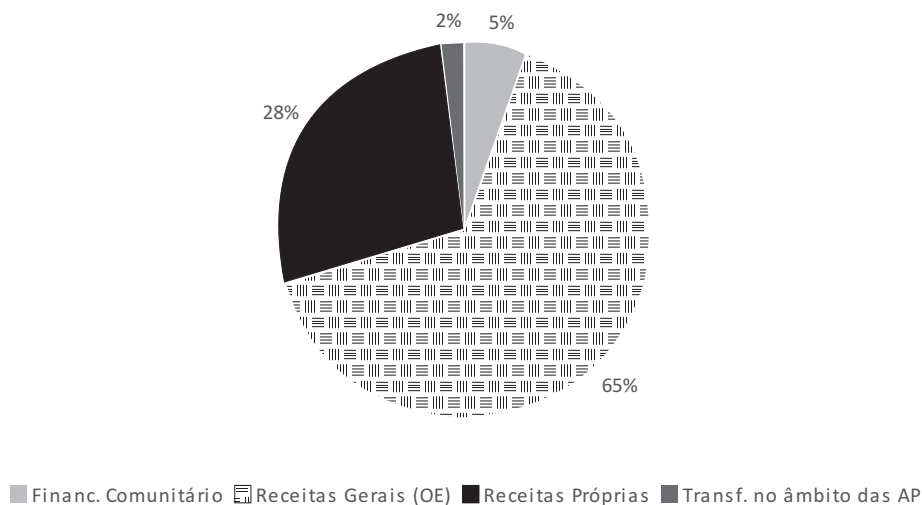
Esta pressão orçamental que recaiu nas instituições levou a que cada instituição diversificasse as fontes de financiamento, assumindo cada vez maior peso as receitas geradas pelas próprias instituições. Neste capítulo falamos essencialmente de propinas pagas pelos estudantes, de receitas provenientes de projetos de investigação, de prestações de serviços e de taxas e emolumentos cobrados pela instituição. Há 30 anos as receitas próprias eram insignificantes, não ultrapassando, em média, 5% da receita total e, atualmente, essa referência foi multiplicada por seis.

Figura 14 - Financiamento das instituições de Ensino Superior portuguesas

Fonte: Elaborado a partir do Instituto de Gestão Financeira
da Educação, IP (2018)

Veja-se que, em termos médios, a receita proveniente do OE corresponde a apenas 65% da receita total, existindo algumas instituições em que o peso destas receitas é mesmo inferior a 50%. A fatia das receitas próprias vai ganhando cada vez maior significado e o financiamento comunitário também já tem expressão nas contas das instituições. As transferências dos Serviços da Administração Pública são residuais.

Figura 15 - Distribuição do financiamento das instituições de Ensino Superior por fonte de financiamento, em 2018

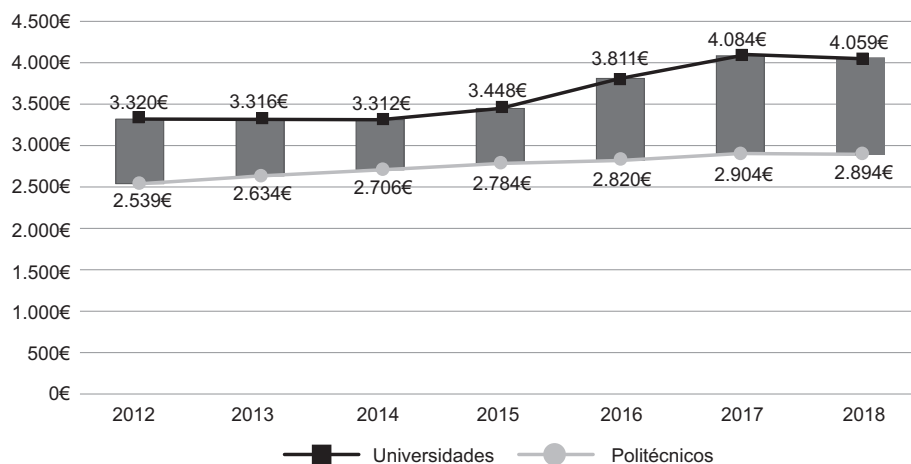


Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP (2018)

Esta diversificação das fontes de financiamento respondia ao princípio da coresponsabilidade pelo custo do ensino, repartido pelo Estado, pelas instituições e pelas famílias/estudantes. Sobre a partilha de custos do ensino superior, em Portugal e em muitos outros países, deve ser consultada a obra da autoria de Luísa Cerdeira (2009). A mensagem central que a autora nos trouxe é que a partilha de custos, entre o Estado e os estudantes/famílias, é inevitável e, sobretudo por razões de equidade, tem que ser muito bem cuidada a política de apoio social, sob pena de tornar o ensino superior inacessível para alguns.

Apesar do subfinanciamento generalizado do ensino superior, verificamos que a situação do politécnico é gritante e que se tem agudizado, em relação às universidades, nos últimos anos. O financiamento OE por estudante no politécnico, em 2018, é de apenas 2.894€! Corresponde a menos 29% do financiamento por estudante na universidade. Isto para não falar da distância a que fica do financiamento do ensino secundário.

Figura 16 - Financiamento de OE por estudante



Fonte: Elaborado a partir da DGEEC (2018) e (2015) e de dados disponibilizados pelo Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP.

3.2. QUE MODELO DE FINANCIAMENTO?!

Em 2015, o Governo esboçou uma tentativa de alterar o modelo de financiamento das instituições de ensino superior, deixando uma publicação como registo desse esforço (MEC, 2015), mas não foi além disso.

Esta proposta foi apresentada como instrumento de gestão da oferta pública de ensino superior e tinha presente o novo contexto de diversidade de públicos, de exigência e de necessidades. Também previa o contrato com compromissos para cada instituição sobre o número de inscritos, o fator corretivo da demografia, a promoção do reforço da coesão territorial e a previsão de um período de transição.

Apesar da bondade da proposta, desde logo pelo diálogo alargado que provocou, apresentava limitações de fundo que não permitiam responder à mudança desejável. A proposta não deixava de consistir numa fórmula distributiva do *plafond* do OE pelas instituições de ensino superior, o que não resolvia o problema central do subfinanciamento do ensino superior. Por outro lado, o modelo proposto continuava amarrado ao número de

inscritos, apesar das inúmeras referências aos “serviços educativos” e à “atividade educativa”.

Chegados aos nossos dias, não se pode deixar de afirmar que as instituições de ensino superior responderam, de forma exemplar, a esta realidade de fortes restrições, atingindo elevados níveis de eficiência e, simultaneamente, elevados padrões de qualidade.

Contudo, apesar deste excelente comportamento, as instituições têm limites mínimos para o regular funcionamento. O modelo de financiamento está esgotado. É necessário repensar o financiamento do ensino superior para um novo tempo, para uma nova realidade.

De um estudo realizado pela EURYDICE (2008), sobre a governança do ensino superior na Europa, retira-se que “por toda a Europa há um reconhecimento consensual quanto à necessidade de um planeamento a longo prazo e do desenvolvimento de estratégias para o ensino superior.”

Daí que a generalidade dos países tivesse enveredado por políticas que visam “assegurar a sustentabilidade financeira do sector do ensino superior”, encontrando-se os seguintes objetivos comuns:

- Aumentar o financiamento público afeto ao ensino superior;
- Conferir uma maior autonomia às instituições na gestão dos seus recursos financeiros;
- Estabelecer vínculos diretos entre os resultados obtidos e o volume de fundos públicos atribuídos;
- Encorajar a diversificação das fontes de financiamento assim como a criação de parcerias com institutos de investigação, empresas e autoridades regionais.

Também se podem identificar “as principais características do financiamento público das instituições de ensino superior na Europa:

- De um modo geral, são usadas fórmulas de financiamento para

alocação de fundos públicos;

- A grande maioria dos países utiliza, nas fórmulas de financiamento, os indicadores de desempenho baseados nos resultados dos estudantes;
- Em doze países, o financiamento público é atribuído de acordo com um contrato de desempenho;
- A alocação de fundos públicos destinados à investigação obedece a diversos mecanismos.”

Não estranhamos nenhuma destas características! Pelo contrário, em Portugal todas elas têm sido objeto de muita discussão, mas de pouca ação.

O que não deixa dúvidas é que se assiste a uma forte tendência de os países europeus procurarem, cada vez mais, relacionarem os recursos financeiros que colocam no ensino superior com os resultados do setor. Neste sentido, a afetação dos orçamentos às instituições, por parte do Estado, tende a resultar de uma negociação entre as partes, com objetivos e resultados fixados, e com a celebração de contratos.

Este é o caminho que encerra uma vontade de reforçar o investimento no ensino superior numa lógica de longo prazo, de comprometer as partes, de se orientar a atividade para os resultados e da obrigação da prestação de contas. De resto, esta visão corresponde aos princípios da Nova Gestão Pública.

Perante tal enquadramento, e sem pretendermos aprofundar o assunto, passamos a enunciar apenas alguns aspetos que devem ser tomados em conta na definição de qualquer modelo de financiamento para o ensino superior português.

Em primeiro lugar, o financiamento de uma instituição de ensino superior não se limita à dimensão ensino, mas também, designadamente, à investigação, à internacionalização, à ação social, ao investimento em instalações e equipamentos. Dado que cada uma destas dimensões se relacio-

nam com diferentes variáveis, exigindo negociação e contratualização em cada caso concreto, talvez seja melhor tratá-las separadamente. Por esta razão, as linhas seguintes referem-se apenas à dimensão ensino.

Como já vimos, o financiamento tem sido distributivo e assente numa fórmula cuja variável determinante é o número de alunos, ponderado por fatores de custo associados à natureza da formação, ainda que, nos últimos anos, o *plafond* resulte de valores históricos. Resultado, ninguém está satisfeito! Todos apelam à mudança de modelo!

O financiamento com base no número de alunos leva a que cada instituição, para justificar mais financiamento, estimule o crescimento do número de alunos, sem limite, gerando-se uma concorrência desmedida, sem que tal corresponda ao real interesse do país. A política de vagas não tem conseguido evitar este caminho, embora, neste momento, esboce um sinal, através de um ligeiro decréscimo de vagas nas instituições dos grandes centros.

Julgamos não ser este o caminho que o país deve seguir. Todos querem mais para fazerem o mesmo!

Na nossa perspetiva devem-se equacionar caminhos diferentes, como o financiamento por atividades e por resultados, no lado oposto ao que atualmente vigora, ou por um modelo misto, que se situa entre os dois.

A via do financiamento por atividade centra-se no financiamento do ensino, ou seja, na atividade desenvolvida pelas instituições através dos cursos que ministram, acreditados pela A3ES e com funcionamento autorizado pelo governo. Neste modelo não se financia o aluno nem a instituição, mas sim a formação que é ministrada. Qualquer curso, para ser acreditado e registado, tem que respeitar um conjunto de requisitos (instalações, equipamentos, qualificação do corpo docente, número de créditos, duração, aulas teóricas e práticas, etc.). Como tal, este serviço pode ser devidamente quantificado e estabelecer-se um custo padrão por tipo de curso, com um mínimo e um máximo número de alunos. Claro está que o custo cresce, ainda que não de forma proporcional, quando o número de alunos obriga ao desdobramento de turmas. Assim, teríamos homo-

geneidade no financiamento do ensino por parte do Estado, quer fosse ministrado numa ou noutra instituição. Desta forma, financia-se por Orçamento do Estado, por igual, um curso que tenha entre o número mínimo e máximo de alunos. Caso contrário, o que acontece no modelo atual, beneficia-se por Orçamento do Estado quem tem mais alunos e que já beneficia, por isso mesmo, nas receitas próprias via propinas. Do lado dos custos, como sabemos, é indiferente ter um curso a funcionar com dez ou mais alunos numa turma, dado que os encargos de estrutura (instalações, docentes e não docentes, etc.) são fixos.

As instituições, de acordo com a autonomia de gestão, continuam a poder captar receitas próprias para aplicarem na melhoria da sua atividade.

Este modelo permite a contratualização entre o Estado e cada instituição, numa lógica plurianual e de resultados (*performance-based funding*).

Podemos, também, ter outra abordagem sobre o modelo de financiamento do ensino superior, adotando um modelo que designamos por misto, baseado nos custos fixos e nos custos variáveis das instituições. Quer isto dizer que parte do financiamento se dirige à estrutura, decorrente do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, com a aplicação de critérios de eficiência na gestão, e a outra parte do financiamento centra-se na atividade ensino ministrada pela instituição.

Bem sabemos que a existência de um instituto e de uma escola implica uma organização própria, com diversos órgãos, instalações e equipamentos, independentemente do número de alunos, até um certo patamar. Assim, em função do número de escolas, conjugado com escalões de dimensão e critérios de eficiência de gestão, poderia ser atribuída uma parte do financiamento de Orçamento do Estado. A componente variável, assente nos cursos ministrados e nos alunos

“Independentemente do modelo de financiamento a adotar, são necessários mais fundos no sistema de ensino superior. O primeiro e maior problema do setor é o subfinanciamento, só depois se coloca a questão do modelo.

inscritos, pelos critérios já enunciados ou outros a definir, seria responsável pela outra parte do financiamento, necessariamente maior que a de estrutura.

Este modelo misto também procura responder à realidade das instituições, incentivando a eficiência de gestão e mantendo como dominante o financiamento da atividade ensino, com metas definidas.

O tema do financiamento do ensino superior é assaz complexo. Como tal, o que foi referido não é mais do que uma sintética abordagem ao assunto, para o situar e para provocar a reflexão sobre outras abordagens.

Temos a convicção de que, **independentemente do modelo de financiamento a adotar, são necessários mais fundos no sistema de ensino superior. O primeiro e maior problema do setor é o subfinanciamento, só depois se coloca a questão do modelo.** E esta convicção não surgiu apenas com o relatório da OCDE, recentemente apresentado, que também alerta para a necessidade de Portugal ter que duplicar o investimento público no ensino superior e na ciência. A proposta já lançada em 2015 pelo CCISP, de se indexar o financiamento do Ensino Superior ao PIB, começando por se situar na média dos países da OCDE [Média OCDE: 1,6% do PIB; Portugal: 1,4% do PIB, segundo Education at a Glance (2014)], fazia todo o sentido, dando um sinal estratégico e de estabilidade.

Também não é alheia à temática a falta de autonomia financeira que, sistematicamente, tem sido posta em causa, gerando enorme ineficiência e bloqueios ao normal funcionamento das instituições.

4. O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Nos últimos 40 anos assistimos a um forte crescimento dos estudantes inscritos no ensino superior, chegando mesmo a multiplicar por sete vezes, aproximando-se dos 400.000 inscritos. Extraordinária evolução, esta, que transformou a rede de instituições, diversificou a oferta e alargou os públicos que passaram a aceder ao ensino superior. Apesar das desigualdades que ainda persistem, é inegável o avanço na democratização do ensino superior, atingindo uma população que, até então, pouco ou nada estava representada no ensino superior.

Bastariam apenas estas breves notas de contexto para percebermos que o tema do acesso ao ensino superior é da maior importância, desde logo porque condiciona as escolhas dos estudantes e a organização da rede de ensino superior em Portugal.

O Conselho Nacional de Educação tem dedicado atenção às políticas de ensino superior e, em particular, ao acesso ao ensino superior.

Em 2015 promoveu o seminário “Acesso ao ensino superior: Desafios para o Século XXI”. Nas atas deste seminário podemos encontrar diversos testemunhos e resultados de investigação sobre “a consolidação do sistema de acesso ao ensino superior, da mobilidade geográfica e interinstitucional dos estudantes, das relações entre o acesso e o desempenho académico dos estudantes, para além de se dar a conhecer as perspetivas das instituições – universidades e politécnicos, públicos e privados, agência de acreditação A3ES e associações académicas”.

Nessa ocasião o Professor David Justino, na qualidade de Presidente do CNE, considerou o seguinte:

“É assinalável o processo de expansão do ensino superior nas últimas três décadas. Ao aumento da quantidade da oferta educativa e à sua pro-

gressiva diferenciação correspondeu a maior democratização do acesso e a massificação da frequência. Porém, nem sempre essa expansão correspondeu à dupla satisfação dos objetivos de um desenvolvimento equilibrado assente na satisfação das aspirações dos alunos e das suas famílias e na produção de qualificações que correspondessem às necessidades de desenvolvimento económico e cultural da sociedade portuguesa.” Esta verdade sempre existiu e sempre existirá. O *gap* temporal existente entre o desenho da formação e os seus primeiros diplomados é considerável e a mutação da sociedade é permanente!

Tendo em vista responder à questão – Como assegurar que cada vaga disponível é ocupada pelo candidato com maior potencial de sucesso académico? –, Isabel Vieira analisa a ligação entre a nota de candidatura e o sucesso académico de estudantes da Universidade de Évora. Neste estudo de avaliação do processo de seleção de candidatos ao ensino superior, a autora conclui que as notas de graduação do ensino superior estão mais correlacionadas com as classificações internas da escola secundária do que com as classificações dos exames nacionais.

No texto sobre “Inflação de notas e o seu impacto no acesso ao ensino superior”, Gil Nata e Tiago Neves salientam a forma como o acesso ao ensino superior é afetado por desigualdades de natureza cultural, económica e processual. Os autores problematizam, por um lado, as diferenças sistemáticas que se registam na atribuição de notas internas comparativamente às notas obtidas nos exames nacionais e, por outro, o impacto que pequenas variações na nota de candidatura poderão ter no lugar ocupado na lista de acesso de candidatos a diferentes cursos de ensino superior. Concluem, adicionalmente, que os dados disponíveis sobre as classificações de candidatura ao ensino superior evidenciam uma distorção injusta e preocupante que exige correção.

Por sua vez, o Presidente da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), Professor Alberto Amaral, antevê uma crise sem precedentes no ensino superior português, caracterizada pela falta de estudantes e que afetará todo o sistema. Haverá uma significativa redução

do número de candidatos que torna necessário delinear estratégias para responder a este desafio, cuja pressão maior será exercida sobre o ensino politécnico público e sobre as instituições privadas.

Outra questão que cruza com o acesso, e é colocada sempre que se aborda, é a do *numerus clausus*. Bem sabemos que o *numerus clausus* surgiu como regulação da procura em relação à oferta. Face à rede de ensino superior de que o país dispunha, era previsível que nas décadas de 80 e 90, período em que se assistiu ao nascimento e desenvolvimento da rede do ensino superior politécnico, o número de candidatos crescesse sem que as vagas disponíveis acompanhassem esse crescimento. Este facto pode ser atestado pelo forte crescimento do ensino superior privado. Desde há uma década que vivemos com a situação inversa, ou seja, as vagas disponíveis (oferta) superam o número de candidatos ao ensino superior (procura). Isto significa que o *numerus clausus* começou a exercer uma função reguladora não tanto do lado da procura, mas sim da oferta.

Entretanto, O Governo, através do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, lançou a iniciativa de avaliar os mecanismos de acesso ao ensino superior. No Despacho 6930/2016, de 25 de maio, que criou o Grupo de Trabalho para a avaliação do acesso ao Ensino Superior, o Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior evocou a necessidade de refletir sobre o alargamento e o aprofundamento da democratização do ensino superior, visando em particular a modernização e a adequação do sistema de acesso a novos contextos. O grupo produziu um documento que, resumidamente, caracterizou a situação, identificando os estrangulamentos do sistema e apresentou um conjunto de propostas de alteração para discussão. Os vários atores do setor emitiram opinião sobre o assunto, tendo sido, genericamente, muito prudentes na análise e na consequência. Se por um lado se identificam problemas no sistema de acesso ao ensino superior, causadores de injustiça e de bloqueio ao prosseguimento de estudos a muitos jovens, por outro não se manifesta suficiente abertura para a alteração do sistema. Este quadro fez com que o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior ainda não avan-

çasse com qualquer proposta de alteração das regras de acesso ao ensino superior.

Ainda que tenha sido este o desfecho, ninguém acredita que o assunto ficou arrumado e fora da agenda! Bem sabemos que com frequência o acesso ao ensino superior volta a ser tema de discussão e que, esperamos, mais cedo do que mais tarde, venha ser objeto de alteração.

Porque é um assunto sempre em aberto, não queremos deixar de apresentar algumas notas e que se baseiam na comunicação que apresentámos no seminário organizado pelo CNE, em 2015, a que já se fez referência.

A procura pelo ensino superior retrata a aspiração do candidato quando este ambiciona ingressar numa determinada instituição de ensino. Neste processo, a sua decisão será influenciada por um determinado conjunto de fatores, designadamente sociológicos, culturais, políticos e económicos. Por outras palavras, para além do candidato ponderar sobre a utilidade do ensino superior, também terá que ter em conta as despesas que a ele estão associadas, bem como sobre o previsível retorno do investimento.

Como se sabe, o regime de acesso e ingresso no ensino superior tem-se modificado ao longo do tempo e varia de país para país. Nesta senda, o regime de acesso não deve ser tido como assunto tabu, mas antes, deve ser debatido, avaliado e, se for esse o entendimento, alterado.

Por facilidade e para melhor sistematização, o tema é desenvolvido através de quatro subcapítulos.

4.1. SÍNTESE DO ENQUADRAMENTO E EVOLUÇÃO LEGAL DO REGIME DE ACESSO

Ao nível do enquadramento legal, as questões do acesso ao ensino superior assentam, essencialmente, no artigo 12º da Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Estipula o nº1 do supracitado artigo que, e passa-se a citar: *“Têm acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente que façam prova de capacidade para a sua frequência.”*

A Lei de Bases do Sistema Educativo vai atualmente na quarta versão. O próprio artigo 12º, do “Acesso”, já foi sujeito a duas alterações, sendo que desta última resultou a sua atual redação. Na primeira versão da Lei de Bases do Sistema Educativo, o artigo 12º consagra que tinham acesso ao ensino superior “*a) os indivíduos habilitados com curso secundário ou equivalente, que cumulativamente façam prova de capacidade para a sua frequência*”, e: “*b) os indivíduos maiores de 25 anos que, não possuindo aquela habilitação, façam prova especialmente adequada de capacidade para a sua frequência*”. Assim, as provas de capacidade eram de âmbito nacional e específicas. O acesso aos cursos deveria ter em conta as necessidades de quadros qualificados do país. Ao Estado competia o papel de criar as condições que garantissem aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior.

Este artigo 12º sofreu uma primeira alteração com a Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. Com este diploma adveio no n.º 2 do artigo 12º a imposição ao Governo de definir os regimes de acesso e ingresso com obediência, entre outros ditames, à, e passa-se a citar, “*d) valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário, nas suas componentes de avaliação contínua e provas nacionais, traduzindo a relevância para o acesso ao ensino superior do sistema de certificação nacional do ensino secundário*”. Com este diploma era obrigatória a classificação final do ensino secundário no processo de seriação e era imposta a coordenação dos estabelecimentos de ensino superior para a realização da avaliação, seleção e seriação por forma a evitar a proliferação de provas a que os candidatos venham a submeter-se.

Já as alterações produzidas pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto introduziu-se, no artigo 12.º, o acesso ao ensino superior, agora, aos maiores de 23 anos não titulares de habilitação de acesso e que façam a sua prova de capacidade para frequência através da realização de provas especialmente adequadas realizadas pelos estabelecimentos de ensino superior. Também, com o novo normativo é permitido o acesso aos titulares de qualificações pós-secundárias apropriadas e aos trabalhadores estudantes é

concedido um regime especial de ingresso, no sentido de garantir a aprendizagem ao longo da vida.

Os princípios gerais para o acesso e ingresso no ensino superior são estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro, sendo que a versão original deste diploma já foi alvo de oito alterações.

Atualmente, conforme já foi adiantado, o regime geral de acesso ao ensino superior, em vigor, considera que tem capacidade para a frequência de um determinado curso, numa determinada instituição, todo aquele que obtenha uma classificação mínima em provas que incidam sobre matérias consideradas necessárias para o ingresso no curso. Para o efeito, as instituições de ensino superior optaram por recorrer aos exames nacionais do ensino secundário. No entanto, a prova de capacidade para a frequência de um curso não tem, no quadro jurídico fixado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, de ser realizada através de um exame.

Perante o que se citou, do ordenamento legal, entre os princípios que devem regular o regime geral de acesso inclui-se o da valorização do percurso educativo do candidato no secundário, nas suas componentes de avaliação contínua e provas nacionais, traduzindo a relevância para o acesso ao ensino superior do sistema de certificação nacional do ensino secundário.

Em virtude destas premissas legais, nos debates académicos existe uma corrente que defende que a aprovação no ensino secundário nas disciplinas consideradas necessárias para o ingresso no curso, também, permite demonstrar a capacidade para a frequência desse curso, desde que nessa aprovação se conjuguem a avaliação interna e a avaliação externa, como disposto na alínea d) do n.º 2 da Lei de Bases do Sistema Educativo.

4.2. UM OLHAR SOBRE A EUROPA: PERSPETIVA COMPARADA

Ampliemos, agora, a nossa análise. Num olhar sobre a Europa também facilmente se constata que não há homogeneidade ao nível dos diversos países quanto à matéria do acesso. Já o Relatório da *Eurydice* de 2014 deno-

minado “*Acesso, Retenção e Empregabilidade*”¹, referencia que, e passa-se a citar “*Em 15 sistemas, o aproveitamento nos exames de conclusão do secundário concede automaticamente ao estudante o direito a uma vaga no ensino superior, habitualmente numa instituição e campo de estudo da sua escolha. Estes sistemas são habitualmente categorizados de acesso livre, se bem que cada sistema possui as suas próprias características particulares, algumas das quais oferecem restrições a um acesso verdadeiramente livre*”. Assim, do supracitado relatório, constata-se que em países como: Alemanha, Áustria, Bélgica, Eslovénia, Espanha, França, Itália, Islândia, Letónia, Listenstaine, Luxemburgo, Malta, Roménia e Turquia; para os detentores de um diploma de conclusão do ensino secundário ocorre o direito de admissão garantido em todos os campos de estudo, ou em alguns campos de estudo em função das especificidades do respetivo país.

Também é de realçar que, na maioria dos sistemas, compete às instituições de ensino superior, no âmbito da sua autonomia, selecionar os estudantes. Este processo é realizado ou com base nos resultados obtidos nos exames de conclusão do ensino secundário ou em critérios de admissão da própria instituição. Sendo estes sistemas considerados seletivos em maior ou em menor grau.

Por outro prisma existem sistemas intermédios, os quais se enquadram entre estes dois extremos. Nestes, as admissões, em alguns campos de estudo, são determinadas por *numerus clausus*, normalmente os domínios profissionais mais especializados como a medicina. Já nos restantes campos de estudo, são abertos a todos os candidatos habilitados.

No entanto, é de realçar que não é clara a distinção entre os sistemas de acesso livre e os sistemas no Espaço Europeu de Ensino Superior.

No caso da Espanha, por exemplo, o ordenamento jurídico consagra o direito ao ensino superior e, igualmente, reconhece o direito de o estu-

1 Comissão Europeia: *A Modernização do Ensino Superior na Europa: Acesso, Retenção e Empregabilidade*, 2014. Relatório *Eurydice*. Consultado a 23 de março de 2015 e disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newSId=192&fileName=Moderniza_o_do_ensino_superior_estudo.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newSId=192&fileName=Moderniza_o_do_ensino_superior_estudo.pdf)

dante estudar na universidade que selecione. No entanto, o mecanismo para colocar em prática esta legislação envolve não só o aproveitamento no exame de conclusão do ensino secundário, como também o aproveitamento no exame de admissão da universidade. Logo, as vagas de acesso são atribuídas com base numa nota de candidatura, a qual tem em conta, quer o desempenho no exame de conclusão do ensino secundário, quer no de ingresso na universidade. Ou seja, existe formalmente um direito garantido, mas na prática existe uma seleção.

Outro exemplo realçado pelo Relatório da Eurydice, o qual se cita: *“Outros dois países – França e Chipre – apresentam uma situação mista que, à primeira vista, parece contraditória, mas que na realidade pode ser claramente explicada. No caso da França, a existência de um direito de admissão garantido aplica-se às universidades. Porém, não há direito de admissão garantido para as seletivas grandes écoles, institutos universitários especializados em tecnologia ou cursos de ensino superior destinados a técnicos superiores (Secção de Technicien Supérieur). Por outro lado, em Chipre, os estudantes com requisitos de ingresso normais têm um direito garantido de admissão no ensino superior em todos os campos de estudo, com exceção de alguns domínios profissionais”*.

Outra questão que se manifesta de pertinente realce enquadra-se com as vias de acesso. Se, por um lado existem países onde esta questão é perfeitamente simples na medida em que só existe uma via de acesso, outros há que permitem aos estudantes um leque de opções. Mas mesmo nestes últimos, por regra, existe uma via predominante ao nível do ingresso no ensino superior. Com recurso novamente ao Relatório da Eurydice, é exposto que: *“De facto, para a quase totalidade destes países, a percentagem de estudantes que ingressam através de uma via de acesso principal varia entre os 75 % (Grécia) e os 98 % (Itália), e não se registam exemplos de vias alternativas com mais de 10 % de candidatos”*. Sendo ainda de realçar que, e continuando a citar: *“Verificam-se, porém, três exceções a este padrão geral, nomeadamente em países que possuem um sistema binário que diferencia entre o ensino superior académico e profissional, no seio do*

qual se verifica uma tendência muito menos pronunciada para uma via de acesso principal. Na Finlândia, 71 % dos estudantes ingressam através de uma via principal – o exame de conclusão do ensino secundário geral, e 18 % ingressam através do ensino/formação de nível secundário superior profissional. A Eslovénia revela igualmente uma tendência similar, mas com 55 % de estudantes a ingressar através da via do ensino geral e 43 % através da via do ensino/formação profissional. Montenegro é o único país onde domina a vertente profissionalizante, com 61 % dos ingressos através desta via e 30 % através do ensino secundário escolar”.

Também existem países onde os candidatos podem ser admitidos ao ensino superior através do reconhecimento da aprendizagem prévia, formal e não formal, existindo diferentes abordagens à sua implementação. Por exemplo o Reino Unido e os Países Nórdicos têm autonomia para organizar os seus próprios procedimentos. Já em Espanha é a legislação que define os métodos e abordagens a serem adotados para avaliação dos conhecimentos e competências destes candidatos.

4.3. AVALIAÇÃO DAS REGRAS VIGENTES AO NÍVEL DO ACESSO E INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Concentrando-nos, novamente, em Portugal. Importa agora traçar uma breve avaliação às regras vigentes ao nível do acesso e ingresso no ensino superior português.

Conforme foi anteriormente referido, em Portugal têm acesso ao ensino superior os indivíduos detentores de um curso do ensino secundário, ou equivalente, que façam prova da capacidade para a frequência.

Assim, o cerne da questão está, então, na prova de capacidade para a frequência do ensino superior. Esta prova, que é da responsabilidade das instituições de ensino, ao longo dos tempos, como já vimos, tem assumido várias facetas. Já existiram as provas gerais de acesso, as provas realizadas pelas instituições, bem como o recurso aos exames nacionais do ensino secundário, entre outros exemplos.

Se ao nível nacional já foram assumidas várias possibilidades, também, conforme foi exposto, as regras do acesso nos demais países também não são homogéneas.

Em nossa opinião, a questão reside no facto de ser encontrado o mecanismo mais ajustado, de acordo com o contexto e com a temporalidade, à avaliação da capacidade para frequência do ensino superior.

Desde 2006 que as instituições de ensino superior optaram por utilizar, para este fim, os exames nacionais do ensino secundário. Passados estes anos, em resultado de uma breve análise, suscitam-se algumas questões.

Desde logo, se constata a diferença acentuada entre as classificações dos exames nacionais e as classificações internas do ensino secundário. Com recurso aos indicadores do IAVE- Instituto da Avaliação Educativa² se formos ter em referência a média dos resultados obtidos em alguns exames nacionais de 2013, numa pontuação de 0 a 200, onde se englobam os alunos internos e autopropostos, constatam-se os seguintes resultados totais, a saber: Física e Química A: 78 pontos, Matemática - A 82 pontos e Biologia 81 pontos. Estes resultados afastam-se muito da classificação interna do secundário.

Por outro lado, a média global dos resultados nas provas de exame do ensino secundário tem sofrido acentuadas oscilações de ano para ano. A título de exemplo, a Matemática A oscilou entre 139,6, em 2008, e 91,8, em 2014.

Assim são várias as questões que se podem colocar face às oscilações dos resultados ano após ano, ainda que se admita como natural alguma oscilação (10 até 14 pontos na escala de 0-200), designadamente: será que os alunos vão sendo objeto de melhor ou pior formação? Será que a capacidade média dos alunos varia de ano para ano? Ou, não será que os exames vão sendo mais fáceis ou mais difíceis de ano para ano? Este teste já foi retratado com um grupo de alunos, que realizaram os exames de diferentes anos das mesmas disciplinas, eliminando-se assim a potencial

2 Gave: Gabinete de Avaliação Educacional, *Provas Finais de Ciclo de Exames Finais Nacionais 2013*. Ministério da Educação e Ciência, pág. 18. Consultado a 30.03.2015 e disponível em: <http://iave.pt/np4/112.html#1>

variação das primeiras duas questões anteriores, obtendo-se classificações de ano para ano superiores a 20 e 30 pontos. Claro está que a variação se deve, sobretudo, à maior ou menor dificuldade dos exames.

Esta oscilação nos resultados dos exames de uma mesma disciplina, de ano para ano, como foi demonstrado também pelo GAVE, e que não tem a ver com a maior menor capacidade dos estudantes, deixa muitos sem condições de acederem ao ensino superior porque o resultado nos exames ficou abaixo de 95 pontos.

Para além destas oscilações na média global dos resultados por ano letivo, outra observação de elevada pertinência, enquadra-se no constante e elevado insucesso dos estudantes em exames das disciplinas como a Matemática, a Física e Química, entre outros exemplos. Já em 2003, num estudo promovido pela FUP - Fundação das Universidades Portuguesas, Coordenado pelo Senhor Professor Alberto Amaral, intitulado de *“Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior”* o CRISES – Movimento Coletivo para a Reflexão e Intervenção Sobre o Ensino Superior em resposta a esse inquérito, tece a seguinte observação que passamos a citar: *“Quando em disciplinas como a Matemática, se verifica que a média dos exames nacionais é de 7 valores, e excluindo à partida a hipótese de os Portugueses terem uma deficiência congénita específica para a sua aprendizagem, a conclusão a extrair é que ou o problema está nos exames ou está no ensino. Em qualquer dos casos, a responsabilidade pela insuficiência das aprendizagens, pelo insucesso, é do sistema no seu conjunto, não sendo por isso justo que o ónus seja colocado exclusivamente nos alunos. Tem de ser o sistema a encontrar soluções para estes alunos. Excluí-los da possibilidade de prosseguir estudos é não só injusto, como constitui uma solução, essa sim de facilidade, que representa afinal uma capitulação perante o problema que se pretende resolver e uma incapacidade de conceber uma verdadeira resposta para o mesmo.”*³

³ Alberto Amaral (Coordenação), *Avaliação Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior (Inquérito Público: Análise e Resposta)*, CIPES, 2003, Fundação das Universidades Portuguesas. Pág. 165.

Como “danos colaterais” constata-se que este fenómeno está a afastar muitos candidatos dos cursos tecnológicos, os quais se revestem de maior empregabilidade, para outros cursos alternativos que, para além de não serem da sua preferência, dispõem de uma reduzida empregabilidade. Já no XX Congresso Nacional da Ordem dos Engenheiros alertámos para o facto preocupante da escassa procura pelos cursos de engenharia, sendo a engenharia civil um dos cursos mais afetados. Na ocasião, também re-
alçamos que desde o ano de 2011 ao ano de 2014 já tinham abandonado o país mais de 2000 Engenheiros. Assim, parece-nos correta a conclusão que, não dispondo Portugal de técnicos altamente qualificados que contribuam para o desenvolvimento da indústria e da produção, o país põe em risco a sua competitividade.⁴

Atentos a este panorama e face a estes resultados, é razoável questionar se deverão os exames do ensino secundário ser, em exclusivo, o mecanismo que determina a existência, ou não, da capacidade para a frequência do ensino superior.

Conforme já referimos, convém não esquecer que a Lei de Bases do Sistema Educativo no seu artigo 12º, n.º2, al. d), considera que, entre outros princípios, devem reger o regime geral de acesso, a valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário, na sua componente de avaliação contínua e provas nacionais.

Também não pode ser ignorado que o número de jovens que escolhem o ensino secundário profissional é cada vez mais significativo e que apenas cerca de 5% dos jovens que terminam o ensino secundário profissional é que prosseguem estudos no ensino superior. É fácil perceber que o regime de acesso não está ajustado a este público. No entanto qualquer alteração a este nível é suscetível de gerar as mais variadas reações. A este propósito, apenas a título de curiosidade, conta Grácio (1998) que em 1915 uma lei aprovada no parlamento permitiu que os alunos diplomados pelos cur-

4 Joaquim Mourato, *Ensino Superior e Desenvolvimento*. Comunicação apresentada no XX Congresso Nacional da Ordem dos Engenheiros. 17 de outubro de 2014. Centro de Congressos da Alfandega do Porto.

dos médios do antigo Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, e pelos cursos industriais da Escola de Construções Indústria e Comércio, pudessem matricular-se diretamente nos cursos do Instituto Superior Técnico sem passar pelo curso preparatório aí ministrado. Isso provocou a mobilização imediata dos alunos do Instituto Superior Técnico, que impediram fisicamente as inscrições e beneficiaram da movimentação solidária dos estudantes do ensino superior de Lisboa, Porto e Coimbra e dos alunos dos liceus. Os estudantes da Escola de Construções obtiveram um pouco por todo o lado a solidariedade dos alunos das escolas industriais e comerciais, mas a lei foi revogada poucos meses depois. Esta história não tem que se repetir um século depois!

Ainda se dá conta de um público significativo que corresponde a estudantes que abandonam prematuramente o ensino superior ou que nunca frequentou o ensino superior e que é preciso atrair para aumentar a sua qualificação.

Todos estes aspetos traçam um contexto novo que carece de resposta adequada por parte das regras de acesso, sob pena de continuarmos a assistir a enormes injustiças e a um desperdício de recursos a que o país não se pode sujeitar.

4.4. CENÁRIOS ALTERNATIVOS

Tentemos então, agora, expor alguns cenários alternativos. Neste capítulo entramos numa temática assaz e deveras complexa no intuito de evidenciar algumas das hipóteses ou dos caminhos possíveis para o regime de acesso em Portugal. Não se pretende esgotar o tema, mas tão só enunciar algumas propostas, carecendo, cada uma delas, de maior profundidade e fundamentação.

Desde logo, assumindo que os exames são o melhor aferidor da capacidade para a frequência do ensino superior, dever-se-ia ajustar as classificações dos exames às classificações do ensino secundário. Caso não se consiga num período razoável, tal como evidenciam os resultados dos últimos anos,

para as disciplinas com classificações médias negativas, poder-se-iam traduzir em percentis as classificações dos exames, em vez da atual escala de 0-200 pontos. Esta proposta resolvia os três problemas antes enunciados, designadamente: o problema do afastamento das classificações do ensino secundário comparativamente às classificações dos exames, o problema da variação das classificações de ano para ano nas provas de exame e, por último, o problema das taxas de insucesso elevadas em alguns exames.

“ Há que garantir a existência de sistemas de educação e formação equitativos no intuito de dar oportunidades, acesso, tratamento e resultados independentemente das origens socioeconómicas ou de outros fatores que se possam manifestar como uma desvantagem em matéria de educação. Assim, expandir as oportunidades do acesso ao ensino superior manifesta-se num imperativo social e atual.

Outra alternativa seria a de adotar a combinação entre a componente de avaliação contínua e as provas nacionais, com as ponderações que se julguem mais adequadas.

Como terceiro exemplo, o regime de acesso também poderia ser definido por cada instituição. Ou seja, competiria a estas decidir se pretendem que os seus alunos sejam colocados pela via de um concurso nacional, ou se preferem ter um sistema próprio para a seleção de alunos. Neste caso podem ser mantidos os atuais exames de acesso, tal como se poderiam implementar outras provas que avaliem os conhecimentos, devendo cada instituição escolher livremente a ponderação que lhes irá atribuir.

Como última sugestão, à semelhança dos países nossos congéneres, já referidos, uma das soluções tidas, como exemplo, poderia ser o da realização de um diagnóstico de conhecimentos aos alunos, aquando da sua entrada, nas matérias que se consideram essenciais para o sucesso académico do curso pretendido. Caso o aluno demonstre conhecimentos insuficientes ingressa num programa de acompanhamento que lhe permita recuperar e colmatar esse défice de conhecimentos.

Outras alternativas podem e devem ser colocadas, designadamente as levantadas pelo grupo de trabalho nomeado pelo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, como as provas específicas e adequadas aos conteúdos dos programas curriculares dos estudantes do ensino secundário profissional. Ou ainda, como sistematicamente o CCISP tem proposto aos sucessivos governos, que os cursos de ensino a distância e pós-laboral deveriam enquadrados no Concurso Local, já que o perfil dos candidatos a que se destinam estas formações é diferente dos que pretendem ingressar pelo CNA.

Na seleção das alternativas possíveis, o critério que deve imperar será, sobretudo, o de atender aos interesses do país e dos estudantes e não aos interesses das instituições. Ou seja, o acesso deverá ir ao encontro das saídas profissionais, programadas de acordo com as necessidades de formação para o desenvolvimento nacional e regional. Deverá proporcionar uma melhor informação e orientação vocacional no secundário e a aferição também deverá ser tida na vertente vocacional no acesso e ingresso. Os cursos de carácter profissionalizante devem ser valorizados e assumidos como opções de primeira escolha. As instituições devem conciliar a sua oferta de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, atendendo ao interesse nacional.

Num contexto socioeconómico em que as competências facultadas pelo ensino superior são cada vez mais importantes, o acesso é um fator notoriamente relevante. Há que **garantir a existência de sistemas de educação e formação equitativos no intuito de dar oportunidades, acesso, tratamento e resultados independentemente das origens socioeconómicas ou de outros fatores que se possam manifestar como uma desvantagem em matéria de educação.** Assim, **expandir as oportunidades do acesso ao ensino superior manifesta-se num imperativo social e atual.**

5. A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS POLITÉCNICOS

Num mundo global o estudo do fenómeno da internacionalização, a todos os níveis, de um país aberto ao exterior, como Portugal, não pode deixar de ser alvo de reflexão.

A globalização do ensino superior acelerou nas últimas décadas e hoje a internacionalização é uma das vertentes estratégicas de qualquer instituição de ensino superior. Cada vez mais as instituições procuram alinhar a internacionalização com a sua missão, dedicando-lhe mais recursos. Surgem políticas institucionais para a internacionalização que vão muito para além da mobilidade e do ensino. Assim, a partir da década de 90 foram diversos os estudos sobre a qualidade da internacionalização, sobre os objetivos, estratégias e instrumentos. Avaliar o impacto da internacionalização tem merecido diversos contributos e tem sido preocupação em diversos países (Wit, H., 2009). Como medir o sucesso da internacionalização e quais os indicadores para o efeito, têm sido desafios permanentes.

Como já se referiu, nesta senda, as instituições de ensino superior a nível mundial têm vindo a reforçar as suas atividades de internacionalização, sobretudo no que se refere ao recrutamento de estudantes a nível internacional. A internacionalização do *staff* das instituições e das suas atividades de investigação são aspetos que também têm vindo a ganhar importância.

Não podemos analisar a mobilidade dos públicos do ensino superior sem abordar as políticas europeias, em especial o Programa Erasmus. Bem sabemos que não esgota os fluxos de mobilidade, mas tem um peso enorme. Nos últimos 40 anos mais de 3 milhões de estudantes europeus já viveram uma experiência de mobilidade internacional. A este facto não é alheio o processo de Bolonha e a construção do espaço europeu de ensino superior. Em Portugal também se assistiu a uma evolução crescente na mobilidade IN e OUT, quer de estudantes quer de professores.

Ainda assim, os estudos realizados demonstram que as condições so-

cioeconómicas dos estudantes continuam a influir significativamente na desigualdade de acesso a uma experiência de mobilidade internacional.

Não restam dúvidas de que a mobilidade internacional cria uma pressão na qualidade e na atratividade das instituições de ensino superior.

O ensino politécnico português tem acompanhado esta tendência. Os programas de intercâmbio das instituições de ensino superior politécnico envolvem a mobilidade de estudantes, docentes e colaboradores entre mais de 60 países. Em 2016/2017 existiam 11 734 estudantes estrangeiros no ensino politécnico, 3211 estavam em mobilidade de crédito e 4809 em mobilidade de grau. Repare-se que cerca de metade destes estudantes são dos países de língua oficial portuguesa.

Tabela 3 - N.º de estudantes inscritos no Ensino Politécnico de nacionalidade estrangeira

	2014/15	2015/16	2016/17
	Politécnico	Politécnico	Politécnico
Total	8418	10122	11734
Brasil	1112	1541	2026
Cabo Verde	1067	1239	1461
Espanha	1042	1146	1195
Angola	744	806	799
São Tomé e Príncipe	376	437	575
Polónia	326	384	381
França	125	167	306
Itália	194	220	278
Turquia	205	199	238
Guiné-Bissau	122	169	226
Ucrânia	186	185	188
Roménia	147	148	158
Lituânia	144	160	147
República Checa	117	126	139
Alemanha	116	118	137
Moçambique	107	133	128
Outros	1144	1472	1676

Fonte: Inquérito aos alunos inscritos e diplomados do ensino superior,

DGEEC/MEC. Setembro 2018.

Cada vez mais os politécnicos estão a recrutar estudantes ao abrigo do estatuto do estudante internacional. É uma aposta clara da generalidade das instituições e que está a contribuir para a mudança interna das próprias instituições.

Atualmente, o CCISP integra diversas redes internacionais representativas do ensino superior politécnico, designadamente:

- Rede Europeia de Universidades de Ciências Aplicadas (UASNET).
- Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (EURASHE).

Até 2018 o CCISP integrou a Federação Mundial de Colégios e de Politécnicos (WFCP).

A participação assídua e destacada nestes fóruns internacionais tem contribuído para a internacionalização das instituições politécnicas portuguesas de diversas formas, fomentando, sobretudo, a reflexão, o estudo e a partilha dos principais temas de interesse para todos à escala internacional.

O CCISP celebrou um protocolo com o Instituto Internacional de Macau para a colaboração científica e técnica, desenvolvimento de relações entre Portugal e Ásia, intercâmbio de investigadores e técnicos, organização de conferências e permuta de publicações.

Também estabeleceu um memorando de entendimento com o Instituto Politécnico de Macau para fomentar e desenvolver a mobilidade de docentes e estudantes entre o IPM e as instituições que integram o CCISP.

Ainda em Macau, o CCISP assinou um contrato de prestação de serviços com a Escola Portuguesa de Macau, com o apoio do Governo de Macau, a fim de disponibilizar docentes para ministrar formação ao corpo docente da Escola Portuguesa de Macau nas áreas de Português, Matemática e Ciências.

Também no Brasil, o CCISP celebrou um protocolo de mobilidade de estudantes no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras com o CONIF

(Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil). Neste contexto recebemos delegações de Reitores dos Institutos Federais em Portugal e foram Presidentes das Instituições Politécnicas ao Brasil. Iniciaram-se contactos para a celebração de um protocolo no âmbito do reconhecimento de formações e graduações entre os Institutos Federais brasileiros e as Instituições Politécnicas portuguesas.

‘*Pelos dados disponíveis, o caminho percorrido pelas instituições politécnicas na internacionalização já é longo! Os resultados já são apreciáveis! A esperança no futuro é animadora!*

Ainda, na Europa, foi assinada a Declaração de Colaboração, entre as instituições do CCISP e as da KRPUT (Conferência dos Reitores das Universidades Tecnológicas Polacas), no âmbito da mobilidade de estudantes, docentes e não docentes, bem como da partilha de publicações e organização de conferências. Realizaram-se vários encontros anuais, alternando o local da realização entre Portugal e a Polónia, sempre com o apoio e o envolvimento direto do embaixador da Polónia em Portugal de então, bem como de diversas empresas portuguesas e polacas.

Certamente que outras colaborações têm acontecido e que não foram antes mencionadas. Estas parcerias ao nível do CCISP abriram caminho para inúmeras cooperações bilaterais, que as nossas instituições politécnicas foram celebrando.

Atualmente as instituições politécnicas têm uma estratégia conjunta para a internacionalização, suportando-se parte da sua ação no projeto Poli Innovation Network (PIN), financiado pelo COMPETE. Na publicação recente, intitulada “As Instituições de Ensino Superior Politécnico e a Educação para o Empreendedorismo” (Parreira *et al.*, 2018), pode-se encontrar a ação desenvolvida e muitos dos resultados alcançados.

Não são raras as vezes que distintas personalidades e responsáveis de organismos internacionais têm transmitido ao CCISP e aos dirigentes das

instituições politécnicas a importância e o seu agrado pela ação conjunta e articulada destas instituições na política de internacionalização. Esta cultura de trabalho em rede, que tem sido transversal a todas as áreas, é uma força do sistema politécnico e que, também na internacionalização, dará cada vez mais frutos.

Contudo, ainda existem dificuldades ou “travões” ao desenvolvimento da política de internacionalização do ensino superior que, estando identificados, carecem de resposta, nomeadamente através da adequação de alguns diplomas legais, da avaliação de cursos conjuntos e de um processo simplificado para a obtenção dos vistos para estudantes estrangeiros.

Daí o CCISP, em 2015, ter considerado fundamental a criação de uma verdadeira estratégia de internacionalização do Ensino Superior que considerasse, designadamente, os seguintes aspetos:

- Promoção do país como destino para formação superior de forma estratégica, em articulação com outras entidades, designadamente, os Ministérios dos Negócios Estrangeiros, da Economia e do Ensino Superior.
- Criação de uma política específica para os países de língua oficial portuguesa.
- Agilização de processos e enquadramento jurídico de criação de cursos conjuntos.
- **Promoção de um maior envolvimento das embaixadas e consulados no processo de recrutamento de estudantes internacionais, nomeadamente, através de novos processos que vissem agilizar e reduzir o tempo da emissão de vistos para estes estudantes.**

Pelos dados disponíveis, o caminho percorrido pelas instituições politécnicas na internacionalização já é longo! Os resultados já são apreciáveis! A esperança no futuro é animadora!

6. FUTURO E TENDÊNCIAS

6.1. O FUTURO NUM CONTEXTO DE MUDANÇA

Partindo da realidade atual facilmente se constata que o futuro irá obrigar a uma maior necessidade de quadros mais qualificados ao nível de aquisição de novos conhecimentos e competências, “sendo hoje ponto assente que o capital humano atua como catalisador para o crescimento económico, melhorando tanto o nível do rendimento como da produtividade” (Almeida, 2011, p. 213).

Se num passado, relativamente, recente bastaria um diploma do ensino básico ou secundário para uma candidatura a um posto de trabalho no setor privado ou na Administração Pública, hoje a realidade é completamente diferente. Atualmente, como requisito mínimo, é exigido que o candidato seja detentor de uma licenciatura, ou preferencialmente de uma formação de segundo ciclo conducente ao grau de mestre. As funções que, em tempos, foram desempenhadas por trabalhadores com reduzidas qualificações académicas são hoje desempenhadas por trabalhadores com qualificações académicas de nível superior. Como referiu Simão (2002), “nos tempos que vivemos, se existe uma lógica na vida e no pensamento, ela traduz-se numa perspetiva constante de mudança, o que coloca a pessoa humana em posição de permanente esforço de adaptação a novas situações de vida social e profissional.” Portanto, numa realidade expetável, ter uma qualificação académica será apenas um requisito “mínimo” dos elementos necessários para possibilitar o acesso a qualquer profissão, uma vez que “não será jamais possível desenvolver um modelo económico, baseado no conhecimento, na inovação, na tecnologia e na cultura, se a economia não assentar num mercado de trabalho qualificado” (FAP, 2013, p. 44).

Deste modo, as instituições de ensino superior irão desempenhar um papel cada vez mais ativo e relevante na vida dos cidadãos, atendendo a que o mercado de trabalho irá exigir uma melhor preparação quer ao nível científico, quer ao nível das competências adquiridas. Afinal, como bem escreveu Almeida (2012), “dos três fatores modernos de desenvolvimento – capital, trabalho e conhecimento – é este último, o único que se nos apresenta potencialmente sem limites”. Ainda Almeida (2011) sublinhou que “(...) simultaneamente, os processos de produção requerem cada vez mais trabalhadores com mais e melhores conhecimentos técnicos, é, por isso, crucial investir cada vez mais na sua formação”. Logo, este rumo, deverá ter impacto positivo ao nível dos ingressos no ensino superior.

Outra perspetiva que é inquestionável resulta da maior competitividade concorrencial do tecido empresarial. Para singrarem, numa realidade global, as empresas terão que lançar mão de ferramentas e de processos mais complexos. Atualmente já se atende à inovação tecnológica no sentido em que as tecnologias de topo velozmente passam a obsoletas, o que implica a constante renovação dos parques tecnológicos, bem como dos processos de produção. Assim, conforme salienta Manuel Miguéns, para além de garantir a qualificação dos recursos humanos “(...) o sistema de ensino superior português garante a maior parte da inovação e da investigação fundamental e aplicada, oferece contributos culturais decisivos e forma grande parte das lideranças que dão rumos às empresas, à administração pública, ao País, afinal.” (CNE, 2004, p.11).

Este fenómeno acarretará uma acentuada cooperação entre os setores empresarial e académico. Só assim as empresas portuguesas se poderão manter na vanguarda do conhecimento e da tecnologia. Portanto, caberá às instituições de ensino superior o papel, não só de dotar os trabalhadores com as competências necessárias para vingar num competitivo mundo profissional, como também de apoiar o tecido empresarial português no desenvolvimento de novos procedimentos e produtos tecnológicos. Assim, existirá um papel mais ativo na investigação, o que por inerência irá competir ao subsistema politécnico português, não só pela sua rede e ex-

celência das suas formações, como também pela sua natureza. No entanto, vozes alertam para o que se pode designar de movimento de aproximação entre os dois subsistemas, politécnico e universitário, ou desvanecer das diferenças existentes entre ambos (Kirstein, 1999; Comissão Europeia, 2012). Para o efeito registe-se o alerta de Figueiredo (*et al*, 2013, p. 94) quando se refere que “as instituições universitárias “invadiram” decisivamente o universo dos cursos profissionalizantes e disputam algumas das tradicionais forças do politécnico nomeadamente na articulação com o meio empresarial e a tentativa social *embeddedness* em termos territoriais”. Esta premissa também já foi objeto de recomendação por parte da OCDE, quando defende que “(...) as universidades não deverão ser compensadas por introduzir áreas de programas que estejam fora da sua principal área de atividade, numa tentativa de recrutar estudantes num mercado cada vez mais competitivo.” (OCDE, 2006, p.32.). O que, igualmente, parece já ter sido percebido pela EUA⁵ (2013) quando, num estudo recentemente realizado, evidencia que um dos pontos fortes do subsistema politécnico se traduz, precisamente, na sua diferenciação competitiva, correspondente à sua distribuição geográfica e o respetivo apoio à economia regional e local, designadamente, na relação privilegiada com pequenas e médias empresas, as quais constituem a maioria do tecido empresarial português.

Assim, a indústria terá cada vez menor necessidade de recursos humanos para a realização de “trabalhos pesados”, pelo contrário surge a necessidade de colaboradores dotados com melhores conhecimentos técnicos e capacitados para desenvolver trabalhos de maior complexidade, os quais serão cada vez mais especializados numa determinada área científica. Apesar da necessidade de implementar uma forte rede de formação de ciclos curtos de ensino superior, julga-se que o trabalhador do futuro necessitará, igualmente, de obter uma formação inicial mais longa para garantir as competências exigidas pelo mundo do trabalho.

Outro aspeto que deverá merecer a nossa atenção consubstancia-se no facto de os colaboradores necessitarem de forma regular de participar em

5 European University Association

ações de formação e de atualização de conhecimentos, fenómeno que se aplica quer estes se encontrem em exercício efetivo de funções quer se encontrem em situação de desemprego. Neste âmbito as instituições também deverão estar preparadas para atualizar os conhecimentos e competências destes trabalhadores, ou até mesmo em alguns casos, de as reconverter em outras competências mais em sintonia com as novas exigências do mercado de trabalho, premissa esta também defendida pela FAP (2013, p.37) quando expõe que “Educar, ensinar e aprender no século XXI implica não apenas uma rigorosa aquisição de conhecimentos, mas também a formação de um espírito crítico, inovador e criativo, juntamente com o desenvolvimento de um conjunto alargado de outras competências transversais.”. Neste sentido, também Almeida (2012, p.177) realça que “(...) face à evolução acelerada do conhecimento, e dos novos instrumentos e processos que o conhecimento vai obtendo como resultado, o tempo em que ao sair da universidade, os graduados, traziam, com os seus diplomas, os conhecimentos de que necessitavam para o resto da vida, acabou definitivamente e as IES deverão ver nisso também um grande desafio e uma grande oportunidade”.

Neste prisma a investigação e a docência terão que ser desempenhadas por quem efetivamente tenha motivação, capacidades e competências para o efeito, uma vez que estas irão, em muito, contribuir para a promoção do desenvolvimento nacional. Isto significa que estas carreiras profissionais não se podem traduzir “numa segunda escolha”.

Uma outra perspetiva, à qual os decisores políticos e as instituições de ensino superior não podem ficar alheios, traduz-se na previsão da evolução da população portuguesa para as próximas décadas. Já Lourtie (2013, p.11) alertava que “O número de candidatos ao ensino superior não cresce, pelo contrário, dá sinais de redução (...)”. Este fenómeno verifica-se, desde logo, ao nível de dois fatores, designadamente o reduzido crescimento da população portuguesa e o aumento exponencial da emigração nos últimos anos. A conjunção de ambos irá originar um envelhecimento da população e as projeções apontam para uma redução da população portuguesa

nas próximas décadas (ONU, 2013). As estatísticas mais recentes confirmam o decréscimo da população e, de forma significativa, dos jovens.

Paralelamente, há que, igualmente, atender aos fenómenos migratórios do interior para o litoral, os quais, num passado recente, se têm vindo a acentuar provocando graves assimetrias no território nacional. Nesta senda, tem-se vindo a alertar que ao nível da competitividade verifica-se um claro contraste entre o litoral e o interior do País. Efetivamente, o Índice Económico de Desenvolvimento Regional, já referido atrás, dá uma visão alargada do crescimento regional, através da sua estruturação em três componentes, a saber: competitividade, coesão e qualidade ambiental. De acordo com este indicador, no ano de 2014 “quatro das 25 regiões NUTS III portuguesas superavam a média nacional em termos de desenvolvimento regional global - designadamente as áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, o Alto Minho e a Região de Aveiro” (p.1). Este fenómeno da acentuada migração também é alertado pelo Censos (INE, 2012) prevenindo para o facto de as zonas de Lisboa e do Porto disporem de uma alta densidade populacional, e o interior do país se encontrar despovoado e economicamente deprimido.

Assim, as redes de ensino superior em Portugal, como defende Almeida (2012, p.233), “(...) terão uma responsabilidade de decisivo relevo na construção da sociedade e economia do conhecimento que está em andamento (...)”. Desde logo, quanto ao fenómeno da emigração, as Instituições deverão controlar a oferta em função do número de vagas disponíveis promovendo a “racionalização do número de cursos de 1º ciclo, incluindo a harmonização das designações, em todo o ensino superior.” (CCISP, 2013, p.3).

Já ao nível das assimetrias provocadas pela migração, as Instituições de Ensino Superior Politécnico irão desempenhar um papel determinante na fixação das populações nas regiões do interior contribuindo para o desenvolvimento regional e para a coesão económica, social e territorial de forma sustentável (Comissão Europeia, 2007).

Esta é uma matéria muito pertinente que levou o CCISP a promover um estudo, para que pudesse ser medido o impacto efetivo do subsistema politécnico nas regiões, já atrás mencionado, estando no presente a desenvolver novos estudos relacionados. As conclusões foram claras, não deixando qualquer dúvida sobre o impacto nas regiões que já era percebido por todos. O Poliempreende, bandeira do ensino politécnico, concurso de ideias e projetos de vocação empresarial, no qual participam todos os membros do CCISP, tem proporcionado resultados extraordinários na criação de empresas e registo de patentes, com a consequente criação de emprego e de riqueza.

Logo, outra opção não resta que não a da **defesa da manutenção e do reforço da rede de instituições politécnicas**, a qual certamente continuará a desempenhar um papel de grande relevo para Portugal, no sentido de **estabelecer focos de desenvolvimento por todo o país**. Este é um **contributo para travar o despovoamento do interior e a trajetória das assimetrias regionais**.

6.2. O POLITÉCNICO NO CONTEXTO EUROPEU

– TENDÊNCIAS E ANÁLISE COMPARADA

A rede de ensino superior, é um assunto sempre atual! Por isso estará sempre no centro da nossa reflexão, procurando contribuir para que, perante as realidades do contexto, se vá adequando às necessidades do país e dos portugueses.

Para melhor abordarmos o tema, talvez a formulação de algumas questões possa ajudar.

- O que podemos aprender com o percurso feito noutros países?
- Faz sentido continuarmos com um sistema binário?
- Quais as propostas para o futuro da rede? Idênticas instituições?

Qual a oferta formativa? Quais as designações?

Observemos outras realidades!

Existem, a nível mundial, uma multiplicidade de estruturas características dos inúmeros sistemas de ensino superior. Desde logo, a organização binária e unitária. De realçar que o sistema binário é o modelo de ensino superior mais comum na Europa (Costa, 2002; Urbano, 2011). A semelhança entre a estrutura que encontramos ao nível do ensino superior em diversos países europeus “leva a pensar num fenómeno de globalização da institucionalização de um sistema binário no quadro europeu de formação superior” (Urbano, 2011, p.96).

O estabelecimento das instituições politécnicas teve um ponto de partida comum na maior parte dos países. De acordo com Haug e Tauch (2001) e com Kirstein (1999), podem sintetizar-se os seus objetivos a:

- Uma resposta eficiente às necessidades do mercado de trabalho, com a oferta de um ensino mais prático e vocacional, sendo economicamente relevante.
- Alocar um número crescente de candidatos ao ensino superior sem aumento substancial da despesa do governo com este setor.
- Atingir de uma forma inovadora grupos de estudantes não convencionais.
- Oferecer programas de estudo primeiramente orientados para a aprendizagem, mas contendo uma componente de investigação aplicada.
- Dar continuidade ao ensino profissional pós-secundário.

Apesar das instituições de ensino superior politécnico serem tão comuns na Europa, nunca existiu consenso relativamente à designação a ser-lhes atribuída (Teichler, 2008).

A tabela seguinte demonstra a diversidade de designações existentes para este tipo de instituições em diversos países da Europa.

Tabela 4 - Designações atribuídas às instituições de Ensino Superior profissionalizante em diversos países da Europa

País	Designação nacional	Designação internacional
• Alemanha	<i>Fachhochschulen (FH)</i>	<i>Universities of Applied Sciences</i>
• Áustria	<i>Fachhochschulen (FH)</i>	<i>Universities of Applied Sciences</i>
• Dinamarca	<i>University Colleges</i>	<i>University Colleges</i>
• Estónia	<i>Kõrgkool</i>	<i>College, Academy, University of Applied Sciences</i>
• Finlândia	<i>Ammattikorkeakoulu (AMK)</i>	<i>Universities of Applied Sciences</i>
• França	<i>Institutes Universitaire de Technologie (IUT)</i>	<i>Institutes Universitaire de Technologie (IUT)</i>
• Holanda	<i>Hogescholen (HBO)</i>	<i>Universities of Applied Sciences</i>
• Irlanda	<i>Institutes of Technology (IOT)</i>	<i>Institutes of Technology (IOT)</i>
• Lituânia	<i>Colleges of Higher Education</i>	<i>Colleges of Higher Education</i>
• Portugal	Instituto Politécnico	<i>Polytechnics</i>
• Suíça	<i>Fachhochschulen (FH)</i>	<i>Universities of Applied Sciences</i>

Fonte: Adaptado de Wert e Soo, citados em CHEPS (2013)

Da tabela se retira que **a designação mais comum na Europa é Universities of Applied Sciences e a menos comum Politécnico.**

Esta é uma primeira questão que carece de resposta e que o CCISP, sistematicamente, tem colocado, invocando as razões para tal alteração.

Embora o sistema binário seja um lugar-comum na Europa, muito se comenta o fenómeno de aproximação entre os dois subsistemas, ou o dissipar das diferenças existentes entre ambos (Kirstein, 1999; Comissão Europeia, 2012). Kirstein (1999) explicitava que este fenómeno resultava não só do crescente empenho das universidades em abranger atividades mais orientadas para a prática como também do crescente desenvolvimento académico observado pelo subsistema politécnico. A ADISPOR⁶ também realizou um estudo contemplando 16 comunidades do Espaço

⁶ Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses.

Europeu de Ensino Superior (EEES)⁷, cujas conclusões são coincidentes, a saber (ADISPOR, 2012):

- Na generalidade dos países em análise não existe uma restrição legal ao nível das áreas de estudo a serem ministradas por cada um dos subsistemas, mas apenas uma diferenciação no cariz da formação ministrada (mais teórica nas universidades e mais prática nas instituições politécnicas).
- Em todos os países, as universidades tradicionais ministram formações que podem ser consideradas de cariz politécnico.
- Em consequência das exigências do mercado de trabalho, há países em que os planos de estudo das universidades tradicionais tendem a tornar-se mais práticos.
- Em alguns países as instituições politécnicas podem ministrar, além do segundo ciclo de estudos, também o terceiro ciclo.

Nesta rota, com referência ao estudo desenvolvido em 2013 pelo prestigiado Centro de Estudos de Políticas de Ensino Superior (CHEPS) da Universidade de Twente (Holanda), é possível, ainda, acrescentar que em diversos países o subsistema politécnico enfrenta uma série de desafios políticos que são comuns às diversas nações e os quais se traduzem numa diversidade de tendências europeias em termos de políticas educativas, das quais se destacam (CHEPS, 2013):

- Gradual uso do termo *universidades de ciências aplicadas*, para a designação internacional das instituições politécnicas.
- Uma maior cooperação entre instituições de ensino superior, através de consórcios, fomentando e desenvolvendo o subsistema politécnico, onde se destaca também a cooperação intersectorial (entre o subsistema politécnico e o universitário).

⁷ Alemanha, Áustria, Bélgica – Comunidades de língua alemã, flamenca e francesa, Espanha, Estónia, Dinamarca, Finlândia, França, Irlanda, Lituânia, Noruega, Portugal, Suécia e Suíça.

- Necessidade de demarcação do subsistema politécnico através de uma oferta formativa de natureza marcadamente profissionalizante de maior amplitude, que englobe cursos desde o nível de ensino superior de curta duração até ao nível de doutoramento.
- Redução do número de programas de primeiro ciclo considerados redundantes, sobretudo em países com baixa densidade populacional.
- Entendimento geral acerca da necessidade de implementar medidas que assegurem a sustentabilidade do ensino politécnico, através de um maior equilíbrio de participação dos estudantes nos dois subsistemas, à semelhança dos casos de sucesso da Alemanha e Noruega.
- Maior foco das instituições politécnicas nas atividades de investigação, sobretudo no que se refere à investigação aplicada em cooperação, não só com as pequenas e médias empresas locais, mas também com o setor universitário.
- Reforço das atividades de internacionalização das instituições de ensino superior, sobretudo no que se refere ao recrutamento de estudantes a nível internacional. A internacionalização do *staff* das instituições e das suas atividades de investigação são aspetos que têm vindo também a ganhar importância.

É bom continuar a ter presente a experiência do Reino Unido, com sistema binário no período de 1965 a 1992. Segundo Pratt (2000) o fim dos politécnicos no Reino Unido correspondeu a um fenómeno paradoxal, mas com razões para que tal viesse a acontecer. Paradoxal porque os britânicos consideravam que a política de criação dos politécnicos tinha sido um sucesso, fundamentalmente na massificação do ensino superior, inclusivamente replicada na Áustria e noutros países. Contudo o sistema binário foi abandonado. E porquê? Várias foram as razões. Segundo o mesmo autor porque, desde logo, a política e diferença em relação às universidades nunca foi bem aceite pelos próprios politécnicos. Também se tornou controverso o facto de se associar aos politécnicos um ensino de

baixo custo, o que não se coadunava com a experimentação que este tipo de ensino exigia. Também os cursos dos politécnicos em 1990 eram bem diferentes dos cursos de 1965, aproximando-se muito dos cursos universitários. Pratt (2000) afirma mesmo que «os politécnicos foram o exemplo mais monumental de “deriva acadêmica” na história da educação britânica». Os politécnicos, nos anos oitenta, também entraram nas agendas política e social, sendo objeto de disputa entre o governo central e local. A disputa contínua entre diversos politécnicos e as autoridades locais foram decisivas para a abolição do sistema binário. A reforma da educação no Reino Unido, em 1988, gerou um grande debate, sendo a maior mudança o fim do sistema binário, passando os politécnicos a designarem-se universidades.

Pergunto, não revemos muito desta história no caso português? Queremos ter idêntico percurso? Esta é uma questão que está sempre na agenda e sobre a qual não podemos deixar de refletir.

São várias as semelhanças que o sistema politécnico português apresenta comparativamente aos subsistemas homólogos de outras comunidades do EEES. Com referência ao estudo do CHEPS é possível destacar o seguinte (File, 2013):

- As instituições de ensino politécnico em Portugal apresentam, em média, uma dimensão semelhante às instituições homólogas de outras quatro comunidades (Holanda, Dinamarca, Noruega e Finlândia).
- A diversidade programática (relativamente às áreas de estudo ministradas) nas instituições politécnicas portuguesas é semelhante à encontrada na Holanda, Noruega e Finlândia, mas maior do que a que é observada na Dinamarca, Estónia e Suécia, países onde as instituições tendem a ser mais especializadas.
- A diversidade programática (no que se refere ao nível de qualificações) das instituições politécnicas portuguesas é semelhante à de outros países (verificando-se a predominância de cursos de primeiro ciclo e de curta duração), observando-se que muitas comunidades estão a apostar

nos mestrados. Refira-se ainda que em países como a Irlanda e a Noruega as instituições politécnicas também ministram doutoramentos.

- A atividade de investigação nas instituições politécnicas portuguesas, em termos do seu peso na despesa, é semelhante à de outros países mas menor que a de comunidades como a Noruega, Finlândia e Suécia, onde a missão de investigação das instituições, assim como o respetivo financiamento, é mais forte.

Esta abordagem sintética ao contexto europeu, no que respeita ao ensino politécnico, permite-nos fazer o posicionamento do ensino politécnico português, identificar as problemáticas que devem ser discutidas e decididas e **desperta-nos para os caminhos a percorrer**.

7. QUAL O POLITÉCNICO DO FUTURO? REFLEXÃO E PROPOSTAS

Projetar o futuro é uma tarefa complexa e incerta. São elevados os riscos para quem ambiciona desempenhar essa ingrata missão. Existem imensas variáveis a ter em conta para, com algum rigor, se tentar avistar o que o futuro pode trazer. Mesmo que se obedeçam a todos estes raciocínios de forma zelosa, não existem garantias de que a previsão formulada se venha a confirmar. Ainda assim, certos das dificuldades e incertezas, passamos a apresentar algumas ideias sobre as áreas que consideramos da maior importância.

7.1. ORGANIZAÇÃO DA REDE POLITÉCNICA: CONCEITOS E DIPLOMAS

Atendamos à identificação das principais ideias relativas à organização da rede para depois tecer algumas considerações.

Da reflexão realizada em diversos fóruns, com destaque naturalmente para o CCISP, na nossa opinião, o futuro do ensino superior politécnico deverá passar pelo seguinte:

- Preservação e dignificação do ensino superior politécnico português.
- Aprofundamento da identidade dos dois subsistemas de ensino superior.
- Revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior.
- Sintonia das instituições politécnicas com as suas homólogas europeias, adotando a designação, em termos internacionais, de *University of Applied Sciences* ou outra equivalente.

- Credibilização e promoção de uma via de qualificação e especialização profissionalizante, com títulos e graus académicos desde os cursos de Técnicos Superiores Profissionais até ao doutoramento.

- Uniformização das carreiras dos docentes de ensino superior, em exigência e diretos, reforçando a distinção no perfil.

- Implementação de uma política de vagas equilibrada com o número de candidatos ao ensino superior e estável entre os subsistemas.

- Fomento da criação de uma rede Centros de Investigação Aplicada, transversal a todo o sistema de ensino superior politécnico, e em articulação com o tecido empresarial, acreditada e financiada pela FCT.

- Implementação de um programa forte de internacionalização do sistema politécnico em parceria com as Universidades de Ciências Aplicadas de referência da Europa (à semelhança do que já foi feito entre as universidades portuguesas e algumas universidades americanas).

Tal como constatado no capítulo anterior, a organização da rede de ensino superior em Portugal sempre foi discutida, recebendo diversos contributos ao longo do tempo. Principalmente a partir da última década, quando o número de vagas (oferta) começou a superar o número de candidatos ao ensino superior (procura). Nessa altura, Veiga Simão (Simão, V., Reinhardt, E., *et al.*, 2005) tinha sugerido alguns mecanismos de racionalização, designadamente:

- Alianças estratégicas;
- Consórcios públicos;
- Universidades federadas.

Defendia-se que o mais importante era a criação de academias regionais alinhadas, constituindo-se como plataformas de conhecimento para o desenvolvimento de regiões específicas – regiões do conhecimento.

Dever-se-ia ter cuidado com as fusões, principalmente quando entre instituições politécnicas e universitárias, para que se respeitasse a identidade de cada um dos dois tipos de ensino.

Já em 2003, o CCISP emitiu um parecer (Soares, 2003) que dedicava um capítulo às redes interinstitucionais e aos conselhos estratégicos regionais. Propunha a constituição de redes multipolares que permitissem a cooperação efetiva ao nível da gestão de recursos, da formação, da investigação e do tecido empresarial. Surgiriam, então, os conselhos estratégicos regionais, constituídos pelos reitores, presidentes dos politécnicos, presidentes das CCDR e das associações empresariais, com a finalidade de gerirem a rede e de garantir a manutenção da autonomia e da identidade institucional.

Passada década e meia, estas propostas continuam atuais. Basta ler Pedrosa *et al.* (2017), onde encontramos, entre outras, as seguintes conclusões e recomendações:

- Necessidade de uma estratégia para a Rede de Ensino Superior, sob a liderança do Conselho Coordenador do Ensino Superior.
- Consolidar a oferta binária.
- Reforçar os estímulos e as condições para que a Instituição Politécnica seja devidamente apreciada e reconhecida.
- Clarificar as missões de cada um dos subsistemas.
- Duas vias para a investigação científica (Rede Universitária e Rede Politécnica).
- Formações doutorais em escolas doutorais, certificadas pela A3ES, que possam envolver consórcios com o contributo de instituições politécnicas nos doutoramentos em contexto profissional.

Podemos verificar que a linha de pensamento vai no sentido de se aprofundar o sistema binário, exceto no que respeita aos doutoramentos!

Também está em marcha um movimento a favor do interior do país que propõe a criação de plataformas para o desenvolvimento regional, ancoradas nas instituições de ensino superior.

Sabemos que na Irlanda, os institutos tecnológicos caminharam no sentido da fusão entre dois a três institutos, transformando-se em Universidades Tecnológicas, com um projeto educativo e científico renovado, ganhando escala e podendo oferecer todos os graus académicos.

Em Portugal existe a consciência de que é possível e desejável que as instituições se articulem mais, que partilhem mais recursos e projetos. Talvez as plataformas possam concretizar as alianças estratégicas entre as instituições e possa resultar uma ação concertada no sentido dos interesses do país e de cada região. Este é um caminho que pode e deve ser feito. Um caminho a percorrer por instituições com missões diferentes e que, mantendo a sua autonomia, abraçam projetos comuns. Vemos neste modelo uma lógica de complementaridade, de eficiência e de eficácia.

Já quanto a fusões, receamos que a longo prazo, como alertava Veiga Simão, a identidade dos subsistemas de ensino possa sair prejudicada.

A evolução extraordinária dos politécnicos, reconhecida nos mais diversos estudos nacionais e internacionais, desde logo pela OCDE, deve merecer a melhor atenção, preservando e aprofundando a sua identidade, para que melhor sirva o país.

Este aprofundamento deve conduzir, nomeadamente, a uma alteração do quadro legal do ensino superior e da ciência, o que tem sido reclamado, desde há muito, pelo CCISP, e finalmente, ao que parece, o governo está a responder, ainda que de forma um pouco tímida.

A este propósito é de sublinhar o papel do CCISP que desde sempre tem procurado a reflexão e a tomada de posição sobre os temas que lhe dizem respeito. É um bom exemplo do que acabo de referir, o parecer do CCISP sobre as alterações a introduzir na legislação do ensino superior, de 2003, tendo como relator o Professor Luís Soares. Este documento abarca matérias que ainda se mantêm na ordem do dia, como são exemplos o sistema binário, as redes, o financiamento e a autonomia. Em 2015 outro conjunto de medidas, a que já fiz referência, foi entregue pelo CCISP ao governo.

Neste momento impõe-se alterar o Regime Jurídico das Instituições

de Ensino Superior (RJIES) que, de uma maneira geral, consagra um regime de menorização do ensino politécnico dentro do sistema binário de ensino superior, funcionando como “travão” à autonomia das instituições, impedindo-as de desenvolverem em pleno a sua missão.

O CCISP, em 2015, apresentou ao Ministério um conjunto de propostas de alteração do RJIES, onde se integravam as seguintes:

- alteração da designação dos Institutos Superiores Politécnicos para Universidades de Ciências Aplicadas (ou outra designação análoga) e, em termos internacionais, *Universities of Applied Sciences* (ou outra designação análoga), seguindo a tendência a nível europeu e mundial.
- reforço da autonomia das instituições de Ensino Superior em geral e de Ensino Superior Politécnico, em particular, designadamente, ao nível do dispêndio dos seus recursos financeiros.
- garantia de que as instituições possam delinear a sua estratégia, habilitando as instituições enquadradas no subsistema politécnico a ministrar programas de todos os graus de ensino, desde que cumpram os requisitos fixados na Lei para o efeito.

Sobre a designação, já foi evidenciado o prejuízo em termos de internacionalização das nossas instituições politécnicas, a tendência europeia na designação e a participação relevante que o CCISP tem assumido no âmbito da **Rede Europeia das Universidades de Ciências Aplicadas (UASNET)**. **Esta é a família em que as instituições politécnicas se integram e, por isso, devem merecer o mesmo “apelido”.**

No que concerne aos programas de doutoramento nas instituições politécnicas, sem nos perdemos em grandes dissertações, de forma muito pragmática justificam-se, essencialmente, por duas ordens de razões.

Primeira: O grau deve ser concedido por quem tem competências para tal e não em função da designação das instituições.

Várias são as áreas científicas, em que as competências maioritariamente residem nas instituições politécnicas, e estão sujeitas a programas

de doutoramentos desenvolvidos pelas universidades, mas com recursos dos politécnicos, como se de uma “barriga de aluguer” se tratasse. Vários são os doutorandos que realizam os seus trabalhos de investigação nos politécnicos, nos seus laboratórios, sob a orientação de docentes do politécnico.

‘ *Assim, entendemos que o doutoramento no politécnico, ao contrário do que alguns têm ventilado, contribuirá para maior autonomia do subsistema politécnico, para um aprofundamento da identidade do politécnico e para garantir um efetivo sistema binário.*

A limitação para a concessão de um grau em função da designação institucional não passa de um artifício administrativo-legal, que em nada contribui para o sistema de ensino superior nem para o país.

Temos uma Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), que tem merecido os mais rasgados elogios, e muito bem, sobre a independência e a competência com que tem concretizado as suas funções. Porque não deixar à A3ES a apreciação das propostas de criação de cursos, do primeiro ao terceiro ciclo, sejam oriundas de universi-

dades ou de politécnicos, públicos ou privados?

Como não encontramos argumentação robusta contrária, sempre entendemos, tal como aconteceu no passado a respeito dos outros graus, que também este assunto é uma questão de tempo! Enquanto não se concretiza assistimos a um desperdício para o país!

Segunda: Aprofundar a autonomia e a identidade do subsistema politécnico.

Como bem sabemos, um docente do politécnico, para ingressar e progredir na sua carreira, tem que estar, permanentemente, com um “pé na universidade”. Para ingressar, o requisito mínimo é ser detentor do grau de doutor e para atingir o topo da carreira necessita do título de agregado. Ambos os requisitos, até ao momento, só podem ser obtidos na universidade. Claro que, para reunir as condições necessárias à atribuição do

título de agregado, o docente tem que desenvolver atividades científicas tipicamente universitárias. Daí o elevado número de docentes do politécnico integrar unidades de investigação das universidades. Isto significa que um docente da carreira politécnica tem atividade pedagógica na instituição de origem e atividade científica na universidade! Como pode este docente adotar, por inteiro, um perfil politécnico? Onde está a autonomia do subsistema politécnico?

Esta é a principal causa da deriva académica dos politécnicos. Enquanto assistirmos à valorização da carreira dos docentes pela atividade realizada na universidade, e não tanto no politécnico, não se aprofunda a matriz politécnica e o sistema binário perde força.

Assim, entendemos que **o doutoramento no politécnico**, ao contrário do que alguns têm ventilado, **contribuirá para maior autonomia do subsistema politécnico, para um aprofundamento da identidade do politécnico e para garantir um efetivo sistema binário.**

Se é verdade que o relatório da OCDE sobre o ensino superior português, de 2006, deu contributos significativos para o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, ainda hoje em vigor, o relatório da OCDE de 2018, que reforça em toda a linha a necessidade do aprofundamento do sistema binário e a oferta de terceiros ciclos mais orientados para o contexto empresarial, podendo ser ministrados também por politécnicos, também teve influência no despoletar de um conjunto de diplomas legais, onde aquelas oportunidades começam a ganhar forma. O nosso aplauso para a abertura do Ministério. Contudo, o caminho ainda tem que continuar a ser feito.

O Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, já concretiza algumas daquelas orientações. No que respeita ao grau de doutor, as Instituições de Ensino Superior podem conferir o grau se respeitarem os seguintes critérios:

- Corpo docente qualificado e especializado nesse ramo de conhecimento

- Integração mínima de 75% dos docentes do doutoramento em unidades de investigação com a classificação mínima de Muito Bom na avaliação da Fundação para a Ciência e Tecnologia
- O coordenador do ciclo de estudos com grau de doutor
- O corpo docente total ser constituído por um mínimo de 75% docentes integrados na carreira docente ou de investigação
- O corpo docente academicamente qualificado, ou seja, o corpo docente total constituído por docentes com grau doutor, podendo a título excepcional ter não doutores com CV reconhecido
- O corpo docente especializado se o corpo docente tiver um mínimo de 75% de titulares do grau de doutor nesse ramo de conhecimento ou especialidade

“O estatuto da carreira docente deve ser um instrumento político de justiça, proteção e valorização dos docentes, por um lado, mas também de orientação estratégica, por outro.

Esta legislação define novas regras, colocando universidades e politécnicos em igualdade no que respeita à possibilidade de conferirem o grau de doutor. Diria que o primeiro passo está dado. Ainda falta rever a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior.

Em jeito de nota de rodapé, ainda a este propósito, com a introdução de requisitos mais exigentes, é nossa convicção que no médio prazo a oferta de cursos de doutoramento não vai aumentar, ainda que possam surgir alguns cursos nos politécnicos!

Outro tema que merece atenção e ação: o estatuto da carreira do pessoal docente do ensino superior politécnico (ECPDESP). Como já se deu nota, é urgente **alterar**, também, **a carreira dos docentes do ensino superior politécnico**. Dado estarmos perante semelhante exigência para aceder e para progredir na carreira universitária e politécnica, porque não um estatuto com categorias, carga letiva e remunerações idênticas? Claro que se devem

definir conteúdos e perfis diferentes. Tem que existir a possibilidade de os docentes do politécnico poderem evoluir na carreira, até ao topo, com a atividade realizada no próprio sistema. Não encontramos qualquer justificação para que tenhamos estatutos que atribuem aos docentes cargas letivas semanais diferentes, 9 horas para o docente universitário e 12 h para o docente do politécnico. Também seria útil que as licenças sabáticas para os docentes do ensino politécnico acontecessem em contexto profissional. Aliás, seria desejável que a licença fosse obrigatória, por um período mínimo de 3 meses.

Este posicionamento dos docentes na carreira permitiria acentuar a diferenciação da formação, com cariz mais prático, mais ligada ao contexto real, com metodologias ativas, beneficiando todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

O estatuto da carreira docente deve ser um instrumento político de justiça, proteção e valorização dos docentes, por um lado, mas também de orientação estratégica, por outro. Os aspetos antes referidos ajudam a ilustrar como **o estatuto da carreira docente pode ser decisivo para o aprofundamento do sistema binário**. Atrevemo-nos a afirmar que este instrumento é aquele que pode ser mais eficaz neste propósito.

Também o diploma que instituiu o **título de especialista**, que se encontra em vigor há bem mais de cinco anos, tal como está previsto, **carece de revisão legislativa**. O CCISP há muito que sugeriu ao governo uma avaliação, com base na experiência entretanto adquirida, opondo-se a uma revisão que se processe numa qualquer lógica de facilitação e de menor rigor dos processos. É nosso entendimento que o título de especialista foi melhor concebido que implementado. Por isso, não se deve deixar cair uma boa ideia, mas sim melhorar a forma da sua concretização. Trazer um profissional, com currículo relevante e com reconhecimento entre os seus pares, a colaborar na formação politécnica vai na linha da sua matriz e acrescenta valor. Parece consensual a ideia da figura de um verdadeiro especialista colaborar com uma instituição politécnica, partilhar os seus conhecimentos e a sua experiência no ensino. Esta colaboração vai

para além do serviço docente, não sendo raras as vezes que o especialista contribui para a aproximação da empresa pertencente ao politécnico. Na verdade, o especialista tem facilidade em estabelecer a ponte entre a empresa e o politécnico.

Os estudantes saem a ganhar com a diversidade de perfis entre os seus professores, ora mais académico ora mais profissional. Os especialistas também desempenham um papel importante, enquanto facilitadores, na realização de estágios dos estudantes nas empresas e, muitas vezes, no tão desejado emprego.

‘ Deve apostar-se numa política de vagas equilibrada com o número de candidatos ao ensino superior e estável entre os subsistemas, observando princípios da racionalização da oferta formativa.

A presença do especialista também contribui para a identificação de ideias que dão em projetos, bem como para a cooperação através da realização de prestação de serviços por parte do politécnico.

Tudo isto parece ser fundamentação suficiente quanto ao interesse do título de especialista. Assim sendo, importa que a lei se dirija a este conceito e que regule de forma adequada a sua concretização. Certamente que todos concordamos que a lei em vigor não satisfaz.

Apenas um apontamento para concordarmos com o governo na revogação da lei que criou, em 2015, a figura do especialista através do reconhecimento pelos Conselhos Técnico-Científicos das Escolas Politécnicas. A banalização não valoriza nem os visados nem as instituições!

O despacho anual do Ministro que tutela o ensino superior, sobre a **política de vagas e de cursos**, é um instrumento que regula a oferta de ensino superior público. Nos últimos anos o número de vagas estabilizou, mantendo-se acima do número de candidatos. Perante esta situação, em que a oferta supera a procura, gera-se uma forte concorrência entre as instituições de ensino superior. Também se verifica uma forte concentração

das vagas, estando mais de metade nas instituições localizadas nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto. Os desequilíbrios têm-se acentuado, a geografia tem ajudado uns e prejudicado outros, a criação de cursos tem surgido em todo o território, sem critério, impedindo qualquer propósito de uma instituição se especializar.

Tratando-se de uma rede pública, deve prevalecer o interesse público aos interesses individuais. Daí que faça sentido corrigir-se a distribuição da oferta pública de ensino superior. Não se compreende que algumas instituições, que têm aumentado o número de alunos nos últimos anos, por sua iniciativa, estejam hoje a exigir mais recursos! Enquanto outras instituições, sobretudo pela sua localização geográfica, têm infraestruturas e recursos subaproveitados. Mais que não seja, por uma questão de eficiência económica e de coesão territorial, justifica-se a regulação das vagas na rede de ensino superior público.

Por todas estas razões, chega até a chocar a resistência que se levanta perante a medida, leve, de se corrigirem as vagas entre as instituições da rede pública! Argumentam alguns que se está a impor aos jovens a mobilidade para instituições de ensino superior do interior. É estranho! Nunca tal abordagem teve qualquer acolhimento quando, ao longo de toda a história, os portugueses do interior, para frequentarem o ensino superior, tiveram que se deslocar para o litoral! Neste último caso não se tratava de 5%, mas sim dos 100% dos jovens! Haja bom senso!

Pelo exposto, somos da opinião de que se deve apostar numa **política de vagas equilibrada com o número de candidatos ao ensino superior e estável entre os subsistemas**, observando princípios da racionalização da oferta formativa. Também é desejável que se adotem **indicadores prospetivos para adequar o número de vagas nos ciclos de estudo**. A utilização dos indicadores de desemprego acarreta riscos na aferição da atratividade de um par curso/instituição, desde já por não ter em conta os efeitos da sazonalidade, mas também por considerar apenas os estudantes inscritos no Instituto de Emprego e Formação Profissional, dado que, como é sabido, muitos dos desempregados com

qualificação superior não recorrem, por norma, a estes centros. Do mesmo modo, a percentagem de desemprego dos diplomados das diversas instituições está sobretudo interligada com a sua posição geográfica, sendo diretamente proporcional à distância a que essas instituições se situam da capital. Pelo que a aplicação apenas dos indicadores de desemprego, para determinar o número de vagas a atribuir a cada instituição, conduziria ao agravamento deste problema que afeta sobretudo as instituições inseridas em regiões com maiores índices de desemprego. Esta apreciação já foi apresentada pelo CCISP ao governo.

Procurámos, sumariamente, referenciar alguns conceitos e diplomas que, devidamente tratados, contribuiriam em muito para o ensino superior politécnico, para o aprofundamento do sistema binário e, principalmente, para a valorização do país.

7.2. TODA A INVESTIGAÇÃO É IGUALMENTE IMPORTANTE!

Este capítulo segue de perto uma publicação, com o mesmo título, do autor deste livro (Mourato, J., 2017).

Esta área enquadra-se, precisamente, numa das temáticas que o CCISP mais tem debatido e tomado posições públicas, a qual é vista como determinante para o futuro. Efetivamente, um dos alicerces do ensino superior moderno traduz-se na investigação. Esta componente influencia positivamente a qualidade das Instituições de Ensino Superior, bem como a sua oferta formativa. Citando Veiga Simão (2002) para referir que “nesta transformação societal em que o conhecimento passa a ser a pedra-de-toque, não é aceitável que qualquer dos Estados Membros se atrase na corrida do tempo, dado que isso corresponderá a uma oportunidade perdida, dificilmente recuperável quando se sabe que uma das referências dominantes da própria sociedade do conhecimento é a sua contínua evolução ao ritmo da criação de novos saberes e consequentemente inovação sob formas diversas de expressão”. De facto, não podemos perder mais oportunidades!

A investigação e o desenvolvimento são determinantes, não só pelo

apoio que prestam às empresas e às regiões, mas também pelo seu especial interesse na própria formação dos estudantes. Os próprios estudantes integram projetos de investigação que os capacita para aumentar as suas competências, fomentando, igualmente, a cimentação de conhecimentos adquiridos no percurso da sua formação académica.

As novas tendências direcionam-nos no sentido de a economia mundial assentar na inovação tecnológica, investigação e desenvolvimento, destacando o trabalho intelectual e criativo. Para além da colaboração com as PME, através da investigação baseada nas necessidades das empresas, as instituições politécnicas devem promover a “especialização regional inteligente”, identificando novas ligações tecnológicas e promovendo a inovação onde as PME possam não ter o *know-how* ou os recursos necessários para a implementar, através de duas vias (CHEPS, 2013):

- Apoiar as empresas na melhoria da sua capacidade de inovação, e;
- Colaborar ativamente com parceiros locais (empresas e parceiros políticos) de modo a criar agendas comuns para o desenvolvimento estratégico regional.

A investigação aplicada e a transferência de tecnologia e de conhecimento carecem de indicadores apropriados, de modo a que seja valorizado o trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino superior nestas áreas, em particular, nas instituições politécnicas.

Para melhor se enquadrar a investigação no subsistema politécnico, começamos com a abordagem às métricas tradicionais, passamos pelos desafios que se levantam sobre as novas métricas e terminamos com algumas propostas/desafios.

7.2.1. AS MÉTRICAS TRADICIONAIS DA INVESTIGAÇÃO

Ao nível do ensino parece que os indicadores mais citados pela literatura se traduzem no SEEQ – *Student Evaluation of Educational*

Quality e o CEQ - *Course Experience Questionnaire*, os quais, em complemento à avaliação realizada pelos pares, têm sido utilizados em inúmeros países. Já ao nível da investigação os indicadores mais comuns têm sido traduzidos na avaliação pelos pares, aumentando o desenvolvimento de indicadores bibliométricos de impacto e produtividade (A3ES, 2010).

Atendamos agora ao panorama nacional e tomemos a FCT como ponto de partida para esta análise. Assim, ao nível das Instituições de I&D os critérios de avaliação a aplicar são os seguintes (FCT, 2013), passando a citar:

“A. Produtividade e contributo para o Sistema Científico e Tecnológico Nacional;

B. Mérito científico e tecnológico da equipa de investigação;

C. Mérito Científico e carácter inovador do programa estratégico;

D. Exequibilidade do programa de trabalhos e razoabilidade orçamental;

E. Impacto da produção científica, tecnológica e cultural.”

Já no que concerne a projetos de investigação, I&DT, os editais da FCT identificam os critérios de avaliação (FCT, n.d.), citando novamente:

“A. Mérito científico e carácter inovador numa óptica internacional;

B. Mérito científico da equipa de investigação;

C. Exequibilidade do programa de trabalhos e razoabilidade orçamental;

D. Contributo para a acumulação de conhecimentos e competências do Sistema Científico e Tecnológico Nacional;

E. Potencial de valorização económica da tecnologia.”

Para a A3ES “Tradicionalmente a componente de investigação do ensino superior tem sido mais analisada à luz de indicadores de desempenho

que a de ensino. A função da investigação reflete-se na formação de novos investigadores, na produção de conhecimento fundamental, na investigação aplicada, e na transferência de conhecimento e tecnologia.” (A3ES, 2010, p. 9). Logo, atender-se-á:

I. Ao Nível de Atividade com:

- Orientação de doutorandos (por área científica)
- Nível de financiamento competitivo (por área científica)

F. À Produtividade, designadamente:

- Doutoramentos concluídos por docente (por área científica)
- Publicações por docente (por área científica)
- Impacto por docente (por área científica)
- Patentes por docente (por área científica)

Continuando a análise, o **ECPDESP⁸ determina que os docentes estejam sujeitos a avaliações de desempenho constantes em regulamento a aprovar por cada instituição de ensino superior. Esta avaliação produz efeitos quer ao nível da contratação quer ao nível da alteração do posicionamento remuneratório. Na generalidade das instituições politécnicas, os docentes são avaliados, cumulativamente, ao nível de três áreas, a saber: técnico-científica, pedagógica e organizacional.** Para a relevância da análise em concreto foquemos somente a primeira, a qual se divide em duas subáreas de avaliação, designadamente:

- Formação Académica e Profissional (graus e provas) - Sendo de realçar a grande transformação aplicada ao nível de habilitações académicas dos docentes, já que no ano letivo 2001/2002 o número de docentes do

⁸ Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 69/88, de 3 de Março, e pelo Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto (que procede à sua republicação), alterado pela Lei n.º 7/2010, de 13 de Maio.

ensino superior politécnico (público) com o grau de doutor não alcançava os 700 e atualmente as instituições superam os 4.000 docentes com este grau académico.

• Resultados da Atividade de Investigação – neste capítulo, temos, designadamente, as seguintes métricas:

- Participação em congressos nacionais ou internacionais;
- Apresentação de publicações nacionais ou internacionais;
- Autoria de obras ou *posters*;
- Membro de comissões científicas, congressos ou seminários;
- Orientação, ou coorientação, de teses/projetos de mestrado ou doutoramento
- Membro de centros de investigação, avaliador, responsável ou colaborador em projetos com financiamento externo ou interno, e;
- Detentor de patentes, ou prémios e distinções nacionais ou internacionais.

O Financiamento das instituições, também, é um aspeto fulcral para garantir a qualidade do ensino superior, o qual se encontra regulado pela Lei de Bases do Financiamento⁹. O art.º 18º deste diploma, tendo como epígrafe a “Investigação Científica”, estatui que o Estado deve assegurar as condições para a promoção da investigação científica em função do progresso, do saber e da resolução dos problemas postos pelo desenvolvimento social, económico e cultural do país. Devem ser garantidas as condições para a publicação do conhecimento científico e sua divulgação nomeadamente dos respetivos conhecimentos e perspetivas do pensamento científico, dos avanços tecnológicos e da criação cultural. Este artigo termina enfatizando que compete ao Estado incentivar a colaboração entre as demais entidades no sentido de fomentar o desenvolvimento da

9 Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

ciência, da tecnologia e da cultura tendo particularmente em vista os interesses da comunidade.

Atendendo aos critérios de financiamento do ensino superior público surge a intitulada fórmula do financiamento. No entanto, a própria tutela alertou para o facto de “Apesar do mandato legal de utilização de uma “fórmula” com critérios objetivos, indicadores de desempenho e valores padrão relativos à qualidade e excelência do ensino ministrado, são bem conhecidas as dificuldades deste exercício (...)”(MEC, 2015, p. V), salientando que, um dos motivos baseia-se no facto de nunca terem sido “(...) desenvolvidos indicadores de desempenho institucional (...)” (p. VI).

As métricas acima expostas sintetizam os indicadores tradicionais/atuais face ao processo de avaliação da investigação.

Por outro prisma foquemos, agora, a avaliação dos centros de investigação. Muitas têm sido as vozes críticas levantadas contra o processo de avaliação dos centros de investigação em Portugal. As opiniões incidem especialmente nos resultados dos concursos e em questões sobre o funcionamento da FCT. Nos últimos anos tem ocorrido um pertinente debate público sobre estas matérias e foi suscitado um conjunto alargado de reações por parte da comunidade científica nacional, salientando a importância que a sociedade atribui ao conhecimento científico e a necessidade deste para o desenvolvimento do país. No entanto, e ao contrário do expectável, evidenciam que o resultado verificado se traduziu na descontinuação da atividade de largas dezenas de unidades de I&D, e, por inerência, na interrupção de processos de produção científica à escala nacional. Nesta senda, Heitor et al. (2015) estruturaram o “Livro negro da avaliação científica em Portugal” onde organizaram a compilação dos principais comunicados, cartas, crónicas de imprensa e textos sobre a avaliação científica em Portugal no biénio 2014/2015. É defendido que ocorreu a perversão e adulteração do sistema de avaliação dos centros de investigação salientando que “Esse processo de adulteração, ameaçando a destruição do sistema científico nacional, significou desde logo a rutura com o amplo compromisso social e político para apoiar o desenvolvimento científico e

tecnológico em Portugal conseguido nas últimas décadas” (Heitor et al., 2015, p.III) e reforçam a sua doutrina destacando que:

“É também de notar, que o processo de adulteração da avaliação científica em Portugal nos últimos anos foi acompanhado de um corte significativo do apoio público à actividade científica. De forma também abrupta, o investimento privado acompanhou esse desincentivo e é significativamente reduzido, com a despesa total anual em I&D a ser reduzida de cerca de 500 milhões de euros entre 2010 e 2013 (IPCTN 2013). Em consequência, **aumentou a divergência de Portugal relativamente à Europa**, com despesa total anual em I&D a diminuir para 1,34% do PIB (enquanto tinha atingido cerca 1,55% do PIB em 2009 e 2010)”. (p.iv).

Também o CRUP (2014) se pronunciou sobre o processo de avaliação nas unidades de investigação e manifestou “a sua grande preocupação com o modo como todo este exercício se tem vindo a desenrolar, convictos da vital importância do processo de avaliação em curso e da importância que ele seja concluído de forma credível e robusta, num quadro de independência, de garantia de qualidade e de transparência”.

A contestação foi grande e aumentou a necessidade de se desenharem indicadores que melhor reflitam a investigação aplicada e a transferência de tecnologia e de conhecimento, abarcando inúmeras atividades desenvolvidas nas instituições politécnicas.

7.2.2. OS DESAFIOS DAS NOVAS MÉTRICAS EM INVESTIGAÇÃO

Encarando os indicadores nacionais e internacionais surge a questão de as métricas utilizadas excluïrem uma parte importante da investigação aplicada realizada nas instituições.

Tomemos a título de exemplo o U-Multirank¹⁰. Numa análise comparativa ao nível de *rankings* universitários, o U-Multirank avalia o desempenho das instituições de ensino superior através de indicadores agrupados

¹⁰ Consulta disponível em: <http://www.umultirank.org/#!/home?trackType=home§ion=>

em cinco áreas: investigação, ensino e aprendizagem, orientação internacional, transferência de conhecimentos e envolvimento regional. A equipa do U-Multirank, tem desenvolvido um estudo, justamente, em virtude da necessidade de se definirem indicadores específicos para a avaliação da investigação no ensino politécnico. Também o então Ministério da Educação e Ciência defendeu que “O subsistema politécnico será avaliado pela contribuição para a resposta aos desafios da sociedade portuguesa (investigação aplicada)” (MEC, 2015, p. 52). Assim, o U-Multirank constata, porém, que uma parte crescente da atividade de investigação aplicada não é retratada nos perfis de desempenho dos seus próprios indicadores. Aliás, o próprio conceito de investigação aplicada também varia, ou seja, diferentes instituições ou investigadores terão ideias distintas sobre a sua representação. O objetivo será o de categorizar essas atividades de tal forma que todas as instituições se possam identificar com parte das mesmas.

Igualmente digno de realce é o facto de, por norma, nas avaliações não se atender ao impacto dos indicadores económicos. Este fator origina que várias métricas sejam claramente subestimadas, tais como: número de empresas ou de postos trabalho criados, a importância do capital de risco, entre outros. Porém convém alertar que a definição e medição de impactos, incluindo as suas diferentes magnitudes, pode traduzir-se numa tarefa assaz complexa. Os impactos apresentam-se a vários níveis e são compreendidos dentro da comunidade, da região e do país. “O exercício de avaliação de impacto poderá ser mais difícil para algumas áreas do conhecimento do que para outras” (MEC, 2015, p. 113). No entanto, e apesar dessa dificuldade e desvantagem, muitas agências internacionais de financiamento recorrem aos indicadores dos impactos introduzindo-os nos processos de avaliação.

Tendo por base o contexto europeu, já Vossensteyn (2012) particularmente enfatizava o impacto das instituições de ensino politécnico para o desenvolvimento regional. Idêntica conclusão resultou do estudo diligenciado pelo CCISP (Alves et al., 2013). Isto significa que os impactos não podem ficar de fora de qualquer avaliação. A própria tutela do ensino

superior e da ciência alertou que “O subsistema politécnico poderá ser avaliado pela incorporação de conhecimento na sociedade portuguesa e pelo seu contributo para o desenvolvimento regional” (MEC, 2015, p. 53).

7.2.3. CONSIDERAÇÕES, PROPOSTAS E DESAFIOS

Perante a reflexão feita, apesar da complexidade do tema, resultam algumas considerações, propostas e desafios, que, modestamente, apresentamos.

Dada a importância da investigação, o legislador português, em diversos diplomas, atribui às instituições de ensino superior politécnico a missão de produzir investigação aplicada e apostar no desenvolvimento experimental. Logo, entende-se que a aplicação da investigação deverá ser mais valorizada. Para concretizar esta premissa deve-se (CCISP, 2016, p.12):

- **“Dar maior relevância a indicadores que considerem a investigação aplicada e a transferência de tecnologia**, em estreita ligação com a formação pós-graduada, orientada para a resolução dos problemas da investigação social e tecnológica, atendendo ao desenvolvimento e à inovação, com impactos diretos ao nível social, cultural e económico,
- **Reforçar a rede de Centros que foquem a investigação aplicada e de transferência de tecnologia** associados a *clusters* de desenvolvimento regional, fomentando a inovação e a transferência de conhecimento e a criação artística, e;
- **Promover uma linha de financiamento mais direcionada para a investigação aplicada**, gerida pela FCT. Este financiamento será a atribuir a projetos, através de uma base concorrencial entre as instituições de Ensino Superior de ambos os subsistemas e respeitando indicadores próprios.”

Um importante contributo para esta temática foi dado por Patrício *et al.* (2018), numa proposta de avaliação de desempenho da investigação

aplicada nas instituições de ensino superior politécnico em Portugal, centrada na construção de indicadores quantitativos e qualitativos, na missão destas instituições, bem como no impacto regional decorrente da sua ação. Este estudo, que dá contributos sobre inputs, outputs e impactos da investigação aplicada, é o princípio de uma linha de investigação que deve merecer continuidade. De facto, não temos informação suficiente sobre modelos de avaliação da investigação aplicada e da sua transferência no contexto dos politécnicos portugueses. Conhecer melhor esta problemática ajudará, seguramente, os responsáveis das instituições do setor a organizarem-se e a funcionarem de forma mais eficiente.

Torna-se essencial salientar a importância da utilização de novos indicadores, com valor idêntico aos tradicionais. Assim, deve ser fomentada uma política ativa de promoção da investigação aplicada no ensino politécnico, com a criação de instrumentos específicos, adaptados à sua missão, assentes em parcerias regionais, com o envolvimento das empresas e demais organizações, de forma a responder aos desafios colocados pelo programa Horizonte 2020 e pelos programas nacionais temáticos e regionais.

O crescente número de doutorados nas instituições politécnicas, conjugado com o programa para a criação de emprego científico, corresponde a um elevado potencial de investigação. Estas condições exigem a criação de centros de investigação, em consórcio (instituições politécnicas, empresas, associações e autarquias), avaliados pela FCT e com indicadores ajustados à sua missão. Esta ambição talvez comece a ser concretizada através do último concurso da FCT, para a acreditação de unidades de investigação, bem como com os recentes Laboratórios Colaborativos.

Tal como já foi referido num capítulo anterior, também é imprescindível potenciar estas condições com a implementação de um programa de cooperação com as melhores universidades de ciências aplicadas da Europa. O reforço da internacionalização das equipas de investigação das instituições politécnicas é fundamental. Na sequência desta proposta, apresentada pelo CCISP em devido tempo, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior lançou, e bem, o “Programa de modernização e valorização do ensino

politécnico”, onde iniciou este trabalho. Esperemos que as visitas, contactos e protocolos já realizados entre as instituições politécnicas portuguesas e as suas congéneres finlandesas, irlandesas, holandesas e suíças, tenham consequência. E terem consequência é resultarem em programas de cooperação efetivos, financiados, em que um número significativo de docentes do ensino politécnico possa ter uma experiência numa dessas instituições estrangeiras, e traga *know-how* para as suas instituições de origem. Que estes docentes possam ser atores principais na transformação do modelo de ensino-aprendizagem, ligado à investigação, através de novas metodologias, em novos contextos para fins diferenciados.

Em suma, fomentando uma política objetiva que vise a promoção da investigação aplicada no ensino politécnico serão estabelecidos instrumentos específicos adaptados à sua missão, os quais serão assentes em parcerias regionais e contarão com o envolvimento das empresas e organizações. Nesta senda, também se irá ao encontro dos desafios operacionalizados não só pelo programa Horizonte 2020, como também pelos programas nacionais temáticos e regionais.

Ao serem preconizadas estas políticas, em sincronia com a possibilidade de as instituições politécnicas poderem ministrar programas de doutoramento, o tecido empresarial português terá à sua disposição mais recursos para a eleição de uma política de inovação, a qual se manifesta tão necessária para se competir no mercado global. Assim sendo, se contribui para a permanência dos trabalhadores qualificados em Portugal, bem como para o aumento da remuneração média dos portugueses.

Este é um caminho a percorrer que implica uma abordagem diferente por parte das diversas entidades.

Desde logo pela FCT, com a adoção de critérios específicos e linhas de financiamento próprias, para apoiar e apostar, explicitamente, na investigação aplicada e na transferência de tecnologia e conhecimento, como resposta às recomendações da OCDE, no que respeita à maior proximidade entre a ciência e o contexto real de trabalho.

Também pela A3ES, com a adoção desses critérios específicos, em todas as avaliações que realiza, desde a avaliação dos cursos, existentes e a criar, até às avaliações institucionais.

Também a valorização da investigação aplicada irá contribuir para o reforço do sistema binário, acentuando a diferenciação entre os subsistemas do ensino superior.

NOTAS FINAIS

A situação narrada permite concluir que o caminho percorrido pelo ensino superior politécnico é extraordinário. É verdadeiramente uma bandeira de abril! Hoje, o politécnico, é um ativo que não pode ser ignorado nem desperdiçado. O ensino superior politécnico é vital para o desenvolvimento do país, por isso deve-se aprofundar a sua missão institucional, a sua especificidade e a sua ligação ao mercado de trabalho e às regiões.

É determinante que se construa para o futuro um ensino superior global e acessível, capaz de entender e desenvolver novos paradigmas, pronto a responder aos desafios do mundo de amanhã e, simultaneamente, provocador em relação ao preconcebido e ao instalado. Um ensino superior das pessoas e para as pessoas, fonte de satisfação e crescimento individual e coletivo.

Para esta meta, a estratégia nacional para o ensino superior deve radicar na defesa de um sistema forte, articulado e responsável face aos grandes objetivos do país, procurando a competitividade e a capacidade de afirmação internacional.

Vendo o futuro com algum otimismo, espera-se que as instituições sejam avaliadas pela sua qualidade e não pelo seu enquadramento no sistema de ensino superior e que este não esteja ainda amarrado às orientações políticas ciclicamente diferentes (e por vezes opostas). No futuro, as instituições não poderão viver envoltas no turbilhão da burocracia, que lhes retira autonomia e liberdade de ação. Não podem depender do financiamento de curto prazo, sistematicamente interrompido e criador

“ *O Ensino Superior Politécnico é fundamental para o desenvolvimento das regiões e do país. Por isso, trabalhem todos com alinhamento estratégico, com convicção e com cumplicidade neste bem público que é o Politécnico.* ”

de dificuldades na resposta das instituições aos projetos plurianuais. Não podem ser discriminatórias e inacessíveis para uma parte importante da população, pois o ensino superior terá que ser mais democrático e menos elitista, a bem das pessoas e da economia do país.

As sociedades mais desenvolvidas investem intensivamente no ensino superior. Dotar as instituições dos recursos necessários ao seu funcionamento, promover a investigação e apoiar os estudantes são condições básicas para o desenvolvimento do ensino superior e do país.

Por último, aprofundar o sistema binário, dando liberdade a cada instituição para definir o seu projeto estratégico e identitário, é um bom itinerário para o ensino superior português. O ensino superior será tanto mais forte quanto maior diversidade existir nas missões das instituições. Assim, serão desenvolvidas vias alternativas e complementares, igualmente dignas, proporcionando aos estudantes a sua integração em ambientes ajustados aos seus perfis, gerando oportunidades para todos.

Podemos resumir toda a reflexão no seguinte: **O Ensino Superior Politécnico é fundamental para o desenvolvimento das regiões e do país. Por isso, trabalhem todos com alinhamento estratégico, com convicção e com cumplicidade neste bem público que é o Politécnico.**

Olhamos para o passado do Ensino Politécnico com orgulho e para o futuro com otimismo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADISPOR (2012). *Espaço Europeu de Ensino Superior: Programas de estudo universitários de cariz politécnico*. Estudo inédito, Centro de Estudos de Política Educativa, Lisboa, Portugal.

ADISPOR (2011). *Espaço Europeu do Ensino Superior. Caracterização sumária de alguns países com sistema binário*. Estudo inédito, Centro de Estudos de Política Educativa, Lisboa, Portugal.

A3ES (2012). *O sistema de ensino superior em Portugal - Parte I*. Recuperado em 21 março, 2013, através de http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_6444/Anexos/SESP_Parte_I.pdf

A3ES (2010). *Indicadores de Desempenho para Apoiar os Processos de Avaliação e Acreditação de cursos*. Coordenação Cláudia S. Sarriço, Gabinete de Estudos e Análise. Lisboa recuperado em 11 de janeiro de 2016 de: http://www.a3es.pt/sites/default/files/Estudo_IndicadoresDesempenho.pdf

Almeida, L. (2011). *O sistema de ensino superior português: Expansão e desregulação. Reforma no quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior*. Porto: Media XXI.

Almeida, L (2012). *Educação superior e desenvolvimento. Um Estudo Prospectivo do Ensino Superior em Portugal*. Leiria: Jorlis.

Alves, J., Carvalho, L., Carvalho, R. Correia, F., Cunha, J., Farinha, L., Fernandes, J., Ferreira, M., Lucas, E., Mourato, J., Nicolau, A., Nunes, S., Nunes, S., Oliveira, P., Pereira, C., Pinto, S., & Silva, J. M. (2014). *O Impacto Dos Institutos Politécnicos na Economia Local. Uma Primeira Reflexão*. Lisboa: Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.

Bucha, A. I. (2006). *O Empreendedorismo Através da Escola*. Revista de Ciências Empresariais e Jurídicas. Porto: Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Cardoso, S., Carvalho, T., & Santiago, R. (2011). *From students to consumers: Reflections on marketization of portuguese higher education*. European Journal of Education, 46(2), 271–284

CCISP (2003). Parecer do CCISP. *Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*, Coordenação Alberto Amaral. Lisboa: Fundação das Universidades Portuguesas.

CCISP (2006). *Breve caracterização do ensino superior em Portugal: Visão dos Institutos Politécnicos*. Lisboa: Autor.

CCISP (2013). *Propostas para o futuro do ensino superior politécnico português*. Lisboa: Autor.

CCISP (2013a). *Uma Perspetiva Sobre o Ensino Superior em 2050*. Estudo Inédito. Lisboa: Autor.

CCISP (2013b). *Parecer Sobre a Proposta de Alteração da Lei N.º 62/2007, de 10 de setembro, que Estabelece o regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*. Lisboa: Autor.

CCISP (2015). *O ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO PÚBLICO EM NÚMEROS*. Estudo Inédito. Lisboa: Autor.

CCISP (2016). *Memorando para o ensino superior*. Estudo Inédito. Lisboa: Autor.

Cerdeira, L. (2009). *O Financiamento do Ensino Superior Português. A partilha de custos*. Edições Almedina. Coimbra. ISBN: 978-972-40-3978-7.

CHEPS (2013). *Policy challenges for the Portuguese polytechnic sector: A report for the Portuguese Polytechnics Coordinating Council (CCISP)*. Lisboa: Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.

CNE (2004). *Formas de Governo no Ensino Superior*. (Actas de um Colóquio realizado em 26 de Junho de 2003). Lisboa. Conselho Nacional de Educação.

Coaldrake, P. e Stedman, L. (1998). *On the Brink. Australia's Universities Confronting their Future*, St Lucia, University Queensland Press.

Codling, A.P. e Meek, V.L. (2003). *The Impact of the State on Institutional Differentiation in New Zealand*. Higher Education Management and Policy, Vol. 15, N.º 2, pp. 83-98.

Codling, A.P. e Meek, V.L. (2006). *Twelve Propositions on DIversity in Higher Education*. Higher Education Management and Policy, Volume 18, N.º 3, pp. 31-54. Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education. OECD. ISSN 1682-3451.

Comissão Europeia (2007). *Organização do sistema educativo em Portugal (2006/07)*. Recuperado a 6 novembro, 2011, através de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PT_PT.pdf

Comissão Europeia (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process implementation report*. Bruxelas, Bélgica: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

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

CRUP (2014): *Memorando*. Consultado em 22.01.2016 em: http://www.crup.pt/images/Memorando_Reunio_CRUP-SEC_19_jul_2014.pdf

Cruz, Manuel Braga da, e Maria Eduarda Cruzeiro (coords.) (1995). *O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal. Situação e Problemas de Acesso*. Estudo realizado pelo ICS, Lisboa, Ministério da Educação — DEPGEF.

DGEEC (2018). Estatísticas - Inscritos em estabelecimentos de ensino superior. Inscritos em estabelecimentos de ensino superior por natureza do estabelecimento de ensino e tipo de ensino - 2015/16 a 2017/18 a).

DGEEC (2017). Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior. Consultado em agosto de 2018.

DGEEC (2017). *Vagas e Inscritos*. Recuperado em 29 de maio de 2017 em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>

DGEEC (2015). Estatísticas - Inscritos em estabelecimentos de ensino superior. Inscritos em estabelecimentos de ensino superior por subsistema de ensino - 1995/96 a 2014/15.

DGEEC (2012). *Docentes por subsistema de ensino e habilitação académica, de 2001/02 a 2011/12*. Recuperado a 15 março, 2013, através de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/93/>

DGES (2011/12). *Rede pública do ensino superior*. Recuperado a 16 março, 2013, através de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Rede/Ensino+Superior/Estabelecimentos/Rede+Pública/>

DGES (n.d.). *Informação sobre o sistema de ensino superior português*. Recuperado a 16 março, 2013, através de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/Ensino+Superior/Sistema+de+Ensino+Superior+Português/>

Diogo, S. M. A. (2009). *A herança de Bolonha no sistema binário de ensino superior português*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

EUA (2013). *Portuguese higher education: A view from the outside*. Recuperado a 23 julho, 2013, através de http://www.eua.be/Libraries/Publication/CRUP_final_pdf.sflb.ashx

Eurydice (2008). *A Governança do Ensino Superior na Europa*. Editor da versão portuguesa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. ISBN 978-972-614-446-5

Fairweather, J.S. (2000). *Diversification or Homogenization: How Markets and Governments Combine to Shape American Higher Education*. Higher Education Policy, Vol.13, N.º 1, pp 79-98.

FAP (2013). *(Ante)Visão de um futuro para o ensino superior?*. Moção Global 2013. Porto: Autor.

FAP (2013). *Refletir o presente e ousar o futuro: por um ensino superior de excelência*. Moção Global 2015. Porto: Autor.

FCT (n. d.). *Projectos de I&DT* – consultado em 11 de janeiro de 2016 através de: <https://www.fct.pt/apoios/projectos/>

FCT (2013). *Instituições de I&D*. Recuperado em 11 de janeiro de 2016 de: <https://www.fct.pt/apoios/unidades/avaliacoes/2013/>

Figueiredo, H., Figueiredo, A. M., Lourenço Marques, J. (2013). *Do sistema binário à fragmentação do sistema: algumas notas sobre o presente e o futuro do ensino superior politécnico em Portugal*. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios de Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. 71 - 104.

File, J. (2013). *Policy challenges for the Portuguese polytechnic sector*. Recuperado a 29 abril, 2013, através de <http://www.ccisp.pt/Doc/CNE/CCISP%20workshop%202%20presentation.pdf>

File, J., Goedegebuure, L. e Meek, V.L. (2000), *Thinking about the Institutional Landscape in South African Higher Education. An International Comparative Perspective on Institutional Differentiation and Restructuring*. A report commissioned by the South African Council on Higher Education, Universiteit Twente, Centre for Higher Education Policy Studies.

Fiolhais, C. (2016). *A Ciência em Portugal*. Fundação Manuel dos Santos. Edição eBook. ISBN 978-989-8819-47-5.

Fourcy, A. (1828). *Histoire de l'École Polytechnique*. A Paris.

FNAEESP (2003). *Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*. Coordenação Alberto Amaral. Lisboa: Fundação das Universidades Portuguesas.

Goedegebuure, L. e Meek, V. (1997). *On Change and Diversity: the Role of Government Influences*. Higher Education in Europe, Vol. 22, N.º 3, pp.309-319.

Goedegebuure, L. e Huisman, J. (2000). *The Netherlands: Creation (and Maintenance) of a Higher Vocational Education System. Thinking about the Institutional Landscape in South African Higher Education. An International Comparative Perspective on Institutional Differentiation and Restructuring*, J. File, L. Goedegebuure. e V.L. Meek (eds.), Universiteit Twente, Centre for Higher Education Policy Studies.

Grácio, S. (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal (1910/1990)*. Lisboa: Instituto Piaget.

Harvey, L. (2004–13). *Analytic Quality Glossary*. Quality Research International. Recuperado a 15 março, 2013, através de <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/binarysystem.htm>

Haug, G. & Tauch, C. (2001). *Learning structures and higher education systems in Central, Eastern and South Eastern Europe, Cyprus, Malta and Switzerland*. Em *EUA trends and learning structures in higher education reports series: Trends in learning structures in higher education (Trends II – Part III)*. Recuperado a 15 março, 2013, através de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/acebook/Trends_all.pdf.

Heckmann, C. (2012). *Education at a Glance: OECD Indicators 2012 (Country note – Portugal)*. Recuperado a 29 março, 2013, através de <http://www.oecd.org/education/CN%20-%20Portugal.pdf>

Heitor, M., Fiolhais, C., Quintanilha, A., Rollo, M. F., Sentieiro, J. (Coordenação) (2015). *Livro negro da avaliação científica em Portugal*. Consultado em 21.10.2016 em: <http://www.lnvaliacao.pt/pdf/Livro-negro-aval-v24ags2015.pdf>

INE | BP, PORDATA (2018). Indicador PIB (Base=2011). Última atualização: 2018-09-21

INE (2017). *Índice Sintético de Desenvolvimento Regional 2014*. Recuperado em 29 de maio de 2017 em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=249963422&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt

INE (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos*, consultados a 10 de agosto de 2016 em :http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1

INE (2011). *Índice Sintético de Desenvolvimento Regional – 2008*. Recuperado a 29 março, 2013, através de http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=106837721&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt

Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP (2018). Dados fornecidos pelo IGeFE em 25 de setembro de 2019.

Kirstein, J. (1999). Information on learning structures in higher education in the EU/EEA countries. Em *EUA trends and learning structures in higher education reports series: Trends in learning structures in higher education (Trends I – Part II)*. Recuperado a 15 março, 2013, através de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/acebook/Trends_all.pdf.

Jones, G.A. (1996), *Diversity Within a Decentralised Higher Education System: The Case of Canada. The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Covergence and Diversity in Higher Education*, V.L. Meek, L. Goedegebure, O. Kivinen and R. Rinne (eds.), Oxford, Pergamon.

Lemos, V. (2015). *Ser ou não ser: o ensino politécnico*. Em Maria de Lurdes Rodrigues et al., 40 ano de políticas de ciência e de ensino superior, Coimbra: Almedina, pp. 607-622.

Lourtie, P. (2014). *Tendências da educação superior: diversidade, relevância e qualidade*. Revista FORGES. Volume 1. Número 1. 175 - 194.

Lourtie, P. (2013). Rede de Ensino Superior em Portugal. *Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios do Desenvolvimento*. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia.

Machado, M. L., & Taylor, J. S. (2010). *The struggle for strategic planning in european higher education: The case of Portugal*. Research in Higher Education Journal, 6, 1-20.

MCTES (2018). Sobre a regulação do ensino superior: a distribuição regional dos estudantes. *Nota sobre a fixação de vagas de cursos de formação inicial no ensino superior público: situação atual e perspetivas para 2018*, fevereiro de 2018. Recuperado em 02-08-2018 em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=fe353446-329c-44b3-bcbe-edbc5ad5c7da>

Ministério da Educação e Ciência (2015). *Modelo de Financiamento do Ensino Superior: fórmulas e procedimentos*. Editorial Ministério da Educação e Ciência. ISBN: 978-972-729-086-4.

Mourato, J (2017). *O Ensino Superior Politécnico em Portugal: Caminhos Percorridos e a Percorrer*. Oração de Sapiência apresentada por ocasião do XXXVII Aniversário do Politécnico de Santarém.06-06-2017.Instituto Politécnico de Santarém.

Mourato, J. (2017), *Toda a investigação é igualmente importante!* Capítulo do livro Indicadores de Desempenho para as Instituições de Ensino Superior Politécnico – Investigação Aplicada, Criação Cultural e Impacto Regional. Edições Sílabo, Lda. ISBN: 978-972-618-875-9, p. 125-136.

Mourato, J., Justino, G. (2016). *Ensino Superior & Ciência: perspectivas para um futuro*. Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. v. 4, n. 2, Bi-Anual - 2016, p. 31-47.

Mourato, J. (2015). *Entrepreneurship, Science & Growth – Partnerships*. Comunicação apresentada no PPCC Round Table with Mrs Ambassador of Portugal. 24 de setembro de 2015. Varsóvia.

Mourato, J. (2015). *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI*. Textos do Seminário realizado no Auditório da Universidade de Évora – Colégio do Espírito Santo a 7 de abril de 2015. Edição Conselho Nacional de Educação. Edição Eletrónica: novembro de 2015, p. 84-96. ISBN: 978-972-8360-93-1.

Mourato, J. (2014). *O ensino superior politécnico em Portugal – presente e futuro*. Revista FORGES. Volume 1. Número 1. 109-144. ISSN: 2183-2722.

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

Mourato, J. (2013). *Rede de ensino superior em Portugal: perspetiva institucional*. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios de Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. 31-45.

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

Mourato, J (2013c). *Ensino Superior: Que Papel no Novo Contexto Económico*. Comunicação apresentada no 23º Congresso das Comunicações. 13 novembro de 2013; Centro de Congressos de Lisboa.

Mourato, J (2013d). *Ensino Politécnico e a Internacionalização*. Comunicação apresentada na Conferência da Direção Geral de Ensino Superior: Internacionalização do Ensino Superior. 14 de novembro de 2013: Teatro Thalia, Lisboa.

OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>

OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

ONU (2013). *Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat, World Population Prospects: The 2012 Revision*, consultado em 19.08.2016 em: <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>

OCDE (2006). *Revisões das Políticas Nacionais para a Educação – Ensino Terciário em Portugal – Relatório de Observadores*. Recuperado a em 18.08.2016 em: http://www.gep.msess.gov.pt/edicoes/revistasociedade/r31_6.pdf.

Parreira, P., Paiva, T., Mónico, L., Alves, L., Sampaio, J. (2018). *As Instituições de Ensino Superior Politécnico e a Educação para o Empreendedorismo*. Editado pelo Instituto Politécnico da Guarda. Portugal. ISBN 978-972-8681-75-3.

Patrício, M., Alves, J., Alves, E., Mourato, J., Santos, P. e Valente, R. (2018). *Avaliação do Desempenho da Investigação Aplicada no Ensino Superior Politécnico. Construção de um modelo*. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 86, 2018, pp. 69-89. DOI:10.7458/SPP20188610056.

Pedrosa, J., Teixeira, P., Moreira, M., Santoalha, A. (2017). *Educação Superior em Portugal. Uma nova perspectiva*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. ISBN 978-972-31-1598-7

Pratt, John (1997). *The Polytechnic Experiment: 1965-1992*. Society for Research into Higher Education, Ltd., London (England). ISBN-0-335-19564-4.

Redford, D. (2013). *Handbook de Educação em Empreendedorismo no Contexto Português*. Universidade Católica Editora. Porto.

Rego, C., Abreu, A., Cachapa, F. (2013). *Algumas características das redes de ensino superior na Europa*. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios de Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. 129 - 152.

Rippel, V., Lupatini, L., Alves, L., Rippel, R. (2013). *A importância das instituições de ensino superior no desenvolvimento do município de Toledo (Paraná-Brasil)*. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios de Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. 107 - 126.

Rodrigues, M.L., et al. (Org., Coord.) (2015). *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino superior*. Edições Almedina, SA. ISBN 978-972-40-6121-4.

Santos, J. F., & Ribeiro, J. C. (2005). *Processo de Abertura e Internacionalização da Economia Portuguesa: Balanço e Perspectivas Futuras*. Revista de Ciências Empresariais e Jurídica. Porto, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Seixas, A. M., & Costa, R. J. (2003, abril). *Ensino superior deve abrir-se a novos públicos*. A Página da Educação, 122. Recuperado a 21 março, 2013, através de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=122&doc=9403&mid=2>

Silva, L. M. (2004). O Português, Língua de Futuro (do Ocidente ao Oriente), *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, II Ed. N.º 3. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa.

Simão, V., Reinhardt, E., et al. (2005). *Ensino Superior - Opções Estratégicas*. Reorganização do Ensino Superior. Modelo Orgânico da Universidade de Viseu. PCE, Pedro Coelho Edições. ISBN 972-99712-0-X.

Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2002). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.

Simão, J. V. (2003). *Modernização do Ensino Superior da Ruptura à Excelência*. Lisboa.

Teichler, U. (1988). *Changing patterns of higher education systems. The experience of three decades*. Londres, Reino Unido: Jessica Kingsley.

Soares, L. (2003). *Relator, Parecer do CCISP, sobre as alterações a introduzir na legislação do ensino superior*. Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos. Lisboa.

Teichler, U. (2004). *Changing structures of the higher education systems: The increasing complexity of underlying forces*. Em UNESCO (Ed.), *UNESCO Forum Occasional Paper Series - Paper No. 6: Diversification of Higher Education and the Changing Role of Knowledge and Research* (pp. 2-15). Recuperado a 15 março, 2013, através de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146736e.pdf>

Teichler, U. (2008). *The end of alternatives to universities or new opportunities?* Em J. S. Taylor, J. B. Ferreira, M. De Lourdes Machado & R. Santiago (Eds.), *Non-University Higher Education in Europe* (pp. 1-14). Dordrecht, Holanda: Springer.

Teixeira, P. (2015). *Ser ou não ser: o ensino politécnico*. Em Maria de Lurdes Rodrigues et al., 40 anos de políticas de ciência e de ensino superior, Coimbra: Almedina, pp. 843-861.

Teixeira, P., Rocha, V., Biscaia, R., Fonseca Cardoso, M. (2013). *Concorrência e diversificação espacial no ensino superior europeu: Uma comparação do contributo dos setores público e privado*. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios de Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. 47-69.

Teixeira, R. A. M. (2010). *Satisfação e lealdade dos alunos dos institutos politécnicos: O caso de Portugal*. Trabalho de investigação, Universidad de Extremadura, Badajoz, Espanha.

Terça, O. (2004). *A Rede do Ensino Superior em Portugal*. Instituto Politécnico de Leiria. ISBN 972-8793-04-9.

Urbano, C. (2008, junho). *O Ensino Politécnico – (Re)definição e (re)posicionamento no panorama da formação superior em Portugal*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas, Lisboa, Portugal.

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

Vieira, C., Vieira, I. (2013). *Procura de ensino superior em Portugal: determinantes e perspectivas. Rede de ensino superior em Portugal: Perspetiva institucional*. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios de Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. 203 - 219.

Vossensteyn, H. (2012). *Characterisation of UAS institutions: International comparison & U-Map profiles*. Comunicação apresentada na 2nd Conference of Universities of Applied Sciences Network (UASNET), Outubro. Bragança, Portugal.

Wit, H. (2009). *Measuring success in the internationalisation of higher education: an introduction*. Chapter 1. Measuring success in the internationalisation of higher education: an introduction. EAIE Occasional Paper 22. Edited by Hans de Wit. ISBN 978-90-74721-30-1.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
- ADISPOR - Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses
- CCDR – Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional
- CCISP – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses
- CEQ - Course Experience Questionnaire
- CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados
- CHEPS – Center for Higher Education and Policy Studies
- CIPES - Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior
- CNA – Concurso Nacional de Acesso
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil
- CRISES – Movimento Coletivo para a Reflexão e Intervenção Sobre o Ensino Superior
- CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
- CTESP – Curso de Técnico Superior Profissional
- DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- DGES – Direção-Geral do Ensino Superior
- ECPDESP – Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico
- EEES - Espaço Europeu de Ensino Superior
- EEI – Estatuto do Estudante Internacional
- ETI – Em Tempo Integral
- EUA - European University Association
- EURASHE – European Association of Institutions in Higher Education
- FAP – Federação Académica do Porto
- FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia
- FUP – Fundação das Universidades Portuguesas
- GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional
- I&D – Investigação e Desenvolvimento
- I&DT – Investigação e Desenvolvimento Tecnológico
- IAPMEI – Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e à Inovação
- IES – Instituição de Ensino Superior
- INE – Instituto Nacional de Estatística

- *IPCTN* – Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional
- *IPM* – Instituto Politécnico de Macau
- *KRPUT* - Konferencja Rektorów Polskich Uczelni Technicznych
(Conferência dos Reitores das Universidades Tecnológicas Polacas)
- *MCTES* – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
- *MEC* – Ministério da Educação e Cultura
- *NUT*- Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos
- *OCDE* – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- *ONU* – Organização das Nações Unidas
- *PIB* – Produto Interno Bruto
- *PIN* – Poli Innovation Network
- *PME* – Pequena e Média Empresa
- *RJIES* – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior
- *SEEQ* – Student Evaluation of Educational Quality
- *UASNET* – Universities of Applied Sciences Network
- *WFCP* – World Federation of Colleges and Polytechnics

ÍNDICE

Prefácio	5
Posfácio	9
Testemunhos dos Ex-Presidentes e do atual Presidente do CCISP	
Três momentos distintos – António de Almeida Costa	15
Ensino Politécnico está mais fortalecido – João Duarte Silva	19
É tudo uma questão de competência e vontade – Luís Soares	21
Cultura de exigência – Luciano de Almeida	25
Amizade e a sinceridade compensam – João Sobrinho Teixeira	29
Ao serviço das regiões e da qualificação dos portugueses – Nuno Mangas	31
Desafios exigentes – Pedro Dominginhos	35
Nota Introdutória	41
1. A rede pública do Ensino Superior Politécnico em Portugal	43
1.1. Politécnico: Referências e marcos	43
1.2. Sistema binário e a identidade	50
1.3. Números do Politécnico de hoje	56
2. Impacto regional das instituições politécnicas	67
2.1. O valor acrescentado para as regiões	67
2.2. Cooperação entre instituições politécnicas e as empresas	75
3. O financiamento do Ensino Superior	79
3.1. Como se financiam as instituições de Ensino Superior	79
3.2. Que modelo de financiamento?!	85
4. O acesso ao Ensino Superior	91
4.1 Síntese do enquadramento e evolução legal do regime de acesso ..	94
4.2. Um olhar sobre a Europa: Perspetiva comparada	96
4.3. Avaliação das regras vigentes ao nível do acesso e ingresso no Ensino Superior	99
4.4. Cenários alternativos	103
5. A internacionalização dos Politécnicos	107

6. Futuro e Tendências	113
6.1. O futuro num contexto de mudança	113
6.2. O Politécnico no contexto europeu – Tendências e análise comparada	118
7. Qual o Politécnico do futuro? Reflexão e Propostas	125
7.1. Organização da rede politécnica: conceitos e diplomas	125
7.2. Toda a investigação é igualmente importante!	136
7.2.1. As métricas tradicionais da investigação	137
7.2.2. Os desafios das novas métricas em investigação	142
7.2.3. Considerações, propostas e desafios	144
Notas finais	149
Referências Bibliográficas	151
Lista de Siglas e Abreviaturas	163

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de docentes e qualificação no Ensino Superior por tipo de instituição.....	64
Tabela 2 - Fluxos regionais dos estudantes inscritos no Ensino Superior (2015/2016)	73
Tabela 3 - N° de estudantes inscritos no Ensino Politécnico de nacionalidade estrangeira	108
Tabela 4 - Designações atribuídas às instituições de Ensino Superior profissionalizante em diversos países da Europa	120

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Criação dos Politécnicos em alguns países europeus	43
Figura 2 – O Politécnico em Portugal: da génese à situação atual	45
Figura 3 - Evolução de inscritos pela primeira vez por subsistema	56
Figura 4 - Evolução do número de inscritos por subsistema	57

Figura 5 - Evolução do número de diplomados por tipo de ensino	58
Figura 6 - Rede de Ensino Superior Público	59 e 60
Figura 7 - Dispersão geográfica dos cursos de Ensino Superior	62
Figura 8 - Evolução da qualificação do corpo docente nas instituições politécnicas (docentes ETI)	65
Figura 9 - Índice sintético de desenvolvimento regional (2016)	69
Figura 10 - Percentagem de estudantes inscritos no Ensino Superior nas duas maiores áreas urbanas no ano letivo 2015/16 (todos os subsistemas)	70
Figura 11 - Vagas na 1ª fase do concurso nacional de acesso das instituições de Ensino Superior público (2001-2017)	71
Figura 12 - Evolução dos recursos públicos no orçamento das instituições de Ensino Superior (em %)	81
Figura 13 - Peso dos orçamentos das Universidades e dos Politécnicos no PIB ...	82
Figura 14 - Financiamento das instituições de Ensino Superior portuguesas	83
Figura 15 - Distribuição do financiamento das instituições de Ensino Superior por fonte de financiamento, em 2018	84
Figura 16 - Financiamento de OE por estudante	85

COM OS TESTEMUNHOS DE:
ANTÓNIO DE ALMEIDA COSTA
JOÃO DUARTE SILVA
LUÍS SOARES
LUCIANO DE ALMEIDA
JOÃO SOBRINHO TEIXEIRA
NUNO MANGAS
PEDRO DOMINGUINHOS



ENSINO
MAGAZINE