

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: O papel de responsabilidade social das organizações de Ensino Superior – Um estudo de caso.

Orientador: Professora Doutora Maria de Fátima Jorge

Mestrando: José C. Sanchez Antunes

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO



164 465

Título: O papel de responsabilidade social das organizações de Ensino Superior – Um estudo de caso.

Orientador: Professora Doutora Maria de Fátima Jorge

Mestrando: José C. Sanchez Antunes

ÍNDICE GERAL

Índice	II
Agradecimentos	V
Abstract	VI
Resumo	VII
1 – Introdução	8
Parte I	
2 – Os grandes desafios que se colocam ao Ensino Superior.	
2.1 - A democratização do Conhecimento;	11
2.1.1 – Educação e cidadania;	11
2.1.2 – Educação e mobilidade social;	14
2.1.3 - Educação e equidade;	17
2.2 - A educação como interacção humana;	19
2.3 - A educação e o mundo laboral;	21
2.4 - A educação permanente;	26
2.4.1 – Long Life Learning;	27
2.4.2 – O ensino à distância;	29
2.5 - A gestão do Conhecimento;	31
2.6 – A produção e transmissão do Conhecimento;	34
3 – A responsabilidade social e as Organizações de Ensino Superior	
3.1 – A Socio-economia da Educação;	38
3.2 - Educação, crescimento e desenvolvimento económico-social;	41
3.3 - A emergência de um novo campo disciplinar;	45
3.4 – O relacionamento com o meio envolvente e os stakeholders;	47
3.5 – A gestão interna sustentável;	50
4 – O ensino superior em Portugal nas últimas três décadas	
4.1 – Da Revolução de Abril até 1976/77;	55
4.1.1 – O Ano da Revolução;	55
4.1.2 – A expansão da procura do Ensino Superior e as medidas limitativas;	56

4.2 – De 1977/78 até 1987/88;	59
4.2.1 – A expansão e diversificação do Ensino Superior Público;	59
4.2.2 – A expansão do Ensino Superior Privado;	61
4.2.3 – As medidas de controlo;	63
4.3 – De 1988/89 até à actualidade;	66
4.3.1 - Um Ensino Superior de Massas;	66
4.3.2 – Ensino Superior, um mercado em recessão;	69

Parte II

O Instituto Piaget – Um estudo de caso

5 – Metodologia	72
6 – Caracterização da instituição	
6.1 – A génese;	75
6.2 – Constituição e estatutos;	76
6.3 – Símbolos e referências;	77
6.3.1 – O Trisquel;	78
6.3.2 – Jean Piaget;	78
6.3.3 – Outras referências;	80
6.3.4 – Os valores;	81
6.4 – O Projecto Educativo;	82
6.5 – Evolução: crescimento e expansão;	84
6.5.1 – O Ensino Superior Politécnico;	85
6.5.2 – O Ensino Superior Universitário;	86
6.5.3 - Acompanhando a diáspora da Língua Portuguesa: Angola, Cabo Verde e Moçambique;	87
6.6 – A gestão dos recursos;	88
7 – O comportamento de responsabilidade social;	
7.1 – As organizações de carácter social;	90
7.1.1 – A Nuclisol;	90
7.1.2 – A Casa Humana;	92
7.1.3 – O Cancioneiro Infanto-juvenil;	93
7.2 – A prestação de Serviços à Comunidade;	94

7.3 – Enfrentando novos desafios;	
7.3.1 – A democratização do Conhecimento e a educação para a cidadania;	95
7.3.2 – A formação permanente e o ensino à distância;	97
7.3.3 – O relacionamento com organizações congéneres;	98
7.3.4 – O relacionamento com o meio envolvente e os stakeholders	99
8 – Os casos de Macedo de Cavaleiros e Santo André	
8.1 – Macedo de Cavaleiros;	
8.1.1 – O Meio Envolvente;	100
8.1.2 – A Escola;	102
8.2 – Santo André;	
8.2.1 – O Meio Envolvente;	103
8.2.2 – A Escola;	104
9 – Conclusões	105
10 – Nota final	108
11 – Bibliografia	109
12 – Anexos	
Anexo I – Legislação	112
Anexo II – Criação ou modificação de Escolas 1975-2004	123
Anexo III – Guião de entrevista	130
Anexo IV – Quadro-resumo dos resultados das entrevistas	138
13 - Quadros	
Quadro I – Oferta de formação pós-graduada 2005	141
Quadro II – Alunos inscritos 1990 – 2003 por tipo de ensino	142
Quadro III – Alunos matriculados entre 1985 e 200	143
Quadro IV – Variação dos alunos inscritos 1990 – 2003	144
Quadro V – Peso do nº de alunos inscritos no ensino privado sobre o total	145
Quadro VI – Vagas por tipo de ensino e natureza dos estabelecimentos 94/03	146
Quadro VII – Evolução do número de vagas atribuídas ao Instituto Piaget	147
Quadro VIII – Mestrados a funcionar e alunos inscritos 1990 – 2003	148
Quadro IX – Ensino secundário: alunos matriculados e alunos que terminaram	149
Quadro X – Alunos diplomados pelo Ensino Superior 1993/02	150
Quadro XI – Diplomados do Ensino Superior pelo Instituto Piaget 1993/02	151

Agradecimentos

Este trabalho, que considero tão importante à minha escala, só foi possível com a colaboração e o apoio de diversas pessoas às quais quero deixar os meus agradecimentos.

Aos colegas Luís e Carlos pelo apoio prestado por altura do acidente que sofri no fim da parte lectiva do curso.

À Professora Doutora Fátima Jorge pela orientação da dissertação e pela disponibilidade sempre demonstrada para a resolução dos problemas surgidos durante a sua elaboração.

Ao Sr. Valentino, do Instituto Politécnico de Setúbal, incansável e eficaz na obtenção da bibliografia que lhe solicitava.

Ao Presidente do Conselho Directivo do Instituto Piaget, as facilidades concedidas para a frequência do Curso.

Aos Directores das Escolas e dos Serviços e outros responsáveis do Instituto Piaget que se disponibilizaram para as entrevistas de obtenção de dados

À Deolinda pelo incentivo e pela paciência com que suportou os inúmeros fins-de-semana solitários

Abstract

Title: The role of social responsibility of Higher Education Organizations

The responsibilities of universities towards society and of society towards universities, constitutes a kind of contract between them, in the socio-economic and cultural fields.

New needs of knowledge in the “Knowledge Society” forced new disciplines to appear and the introduction of new ways of education such as distance learning, short duration courses and managing life long learning. Nowadays strong links between university research, teaching and employment can be seen and there is a growing participation of universities in regional development.

The democratization of education has increased the access to University, which has to face the challenge of mass Higher Education. A good example of this is Portugal after the revolution of April 1974.

University responsibility also includes the fight against the negative effects of the globalization economy and especially those that came from the transformation of knowledge into merchandise

To complete this work the Instituto Piaget was elected as a “study case”. It is a non profit-making cooperative that started 25 years ago as training college for kindergartens educators has developed into a High Education Institutes with thousands of students. Their Schools are built from the roots in many different areas, some of them in remote places in order to settle down population and increase development.

Key Words: Education; Higher Education; Knowledge Society; Social Responsibility of Organizations.

Resumo

Título: O papel de responsabilidade social das Organizações de Ensino Superior

A responsabilidade das universidades perante a sociedade e da sociedade perante as universidades constitui uma espécie de contracto entre elas, nos campos sócio-económico e cultural.

As novas necessidades de Conhecimento na “Sociedade do Conhecimento” levaram ao aparecimento de novas disciplinas, à introdução de novos métodos de ensino como o ensino à distância e à necessidade de gerir o ensino ao longo de toda a vida. Presentemente verificam-se fortes ligações entre a investigação universitária, o ensino e o mundo laboral e o aumento da participação das universidades no desenvolvimento regional.

A democratização do ensino aumentou o acesso à Universidade, que teve que enfrentar o desafio da massificação do Ensino Superior. Um bom exemplo desta situação é o que se passou em Portugal nos anos que se seguiram à Revolução de 25 de Abril.

O combate aos efeitos negativos da globalização da economia, especialmente àqueles que decorrem da mercadorização do Conhecimento faz parte da responsabilidade social da Universidade.

O Instituto Piaget foi escolhido para o “Estudo de Caso”. É uma cooperativa de ensino sem fins lucrativos, que em cerca de 25 anos passou de uma pequena Escola de Educadores de Infância para um Instituto Superior Universitário com cerca de 8.000 alunos nos ensinos Superior Universitário e Politécnico. As suas Escolas foram construídas de raiz em áreas muito diversificadas, algumas delas áreas deprimidas onde era necessário fixar as populações e contribuir para o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação; Ensino Superior; Sociedade do Conhecimento;
Responsabilidade Social das Organizações.

1 – Introdução

O papel da educação no desenvolvimento das sociedades não é assunto novo. Pelo menos já no século XVIII o assunto era abordado por Adam Smith. No século seguinte os economistas clássicos consideravam que a criação e a melhoria de aptidões humanas eram tão necessárias ao aumento da produção como a acumulação do capital fixo, acrescentando Alfred Marshall que “ a forma mais valiosa de capital é a investida em seres humanos”. Depois disto, o período neo-clássico é de abandono do investimento em educação, que viria a ser retomado mais tarde, a partir da segunda metade do século XX.

Na actualidade, os novos paradigmas criados pela sociedade da informação, a globalização crescente de toda a actividade humana, a mercadorização do Conhecimento e a transnacionalização do ensino universitário pressionam as instituições educativas, submetidas a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial, relegando para segundo plano o seu papel de responsabilidade social.

Neste contexto, novos desafios se colocam às instituições de ensino superior: é a democratização do Conhecimento, cuja única via de acesso é a educação, com penetração nos campos da cidadania, da equidade e dos estatutos sociais; é a questão da educação permanente dos cidadãos de modo a estarem preparados para as mudanças e inovações que emergem e se sucedem a um ritmo inédito, facilitadas pelas TIC's que permitem o ensino à distância, em qualquer local e a qualquer hora, embora sem a componente da interacção humana; é a produção e transmissão do Conhecimento cada vez mais mercadorizado, patenteavel, sujeito às regras do mercado à escala planetária e submetido às normas de gestão eficiente dos meios utilizados; é ainda a responsabilidade de combater activamente a exclusão do Conhecimento e da informação e de promover a coesão social, fazendo da Escola um modelo de prática democrática e de convivialidade, com autonomia e em liberdade.

O papel de responsabilidade social das Universidades e outras organizações de ensino superior passa pela diversificação das suas missões, no que respeita à educação e a actividades de investigação, numa colaboração estreita com todos os sectores de actividade da sociedade, antecipando-se às necessidades daquela, especialmente nos países em desenvolvimento, onde é urgente estabelecer novos tipos de modelos universitários mais adaptados às necessidades e capazes de mobilizar as sinergias regionais e capacidades de cooperação.

A criação de um novo humanismo universal que possa eficazmente combater os efeitos negativos de uma total modernização e globalização da economia, onde cabem a protecção do ambiente e a promoção dos direitos humanos e da paz é outra das responsabilidades daquelas organizações.

Visão estratégica, previsão de necessidades futuras do mundo do trabalho e atenção aos desenvolvimentos tecnológicos são atitudes inerentes às organizações de ensino universitário que se querem motores de desenvolvimento e mudança da sociedade.

Os assuntos acabados de referir constituem a matéria de que tratam os dois primeiros capítulos da Parte I da dissertação. O terceiro capítulo aborda o tema do ensino superior em Portugal nos últimos trinta anos. É um tema muito vasto pelo que foram apenas abordados os seus aspectos mais marcantes. A sua inclusão pareceu adequada pelas múltiplas ligações à sociedade e para melhor se compreender o papel de responsabilidade (ou de ausência dela) das organizações de ensino superior.

A segunda parte do trabalho é constituída por um estudo de caso. A instituição escolhida para estudo, sendo privada, pareceu fortemente imbuída do sentido de responsabilidade social.

A responsabilidade social das organizações de Ensino Superior - base da política universitária num mundo a caminho da globalização - no que se refere à criação e disseminação do Conhecimento, à gestão socialmente responsável na perspectiva económica e financeira e ao relacionamento com os stakeholders é o objecto de estudo deste trabalho, tendo em vista:

i) – Sistematizar um corpo teórico de referência sobre o papel das instituições de ensino superior na sociedade, destacando-se o de responsabilidade social;

ii) – Efectuar um “estudo de caso” que consiste na caracterização da actuação de uma instituição de ensino superior privada do tipo cooperativo, enfatizando-se os comportamentos de responsabilidade social;

Para:

iii) – Demonstrar que, entre os papéis assumidos pelas organizações de Ensino Superior, o de Responsabilidade Social assume uma crescente importância.

Para atingir este *desiderato* foi feita uma recolha de dados para a realização da Parte I do trabalho, através de investigação bibliográfica.

Para o estudo de caso que constitui a Parte II do trabalho, foram feitas análises documentais dos arquivos do Municípios envolvidos e da Instituição em análise, utilizadas

as estatísticas do INE e realizadas entrevistas semi-estruturadas a pessoas seleccionadas da Instituição.

Parte I

2 – Os grandes desafios que se colocam ao Ensino Superior

2.1 - A democratização do Conhecimento

2.1.1 – Educação e cidadania

Entre as necessidades básicas de uma população, independentemente de quem as possa definir, encontraremos sempre a educação. As concepções de Homem e de Mundo fazem surgir nela enfoques que vão do investimento ao consumo, da dimensão humanística à dimensão mecanicista e do Homem liberto ao Homem domesticado.

A educação como uma via para a democratização do Conhecimento terá como preocupação formar os indivíduos e não formatá-los de acordo com as conveniências do momento, políticas ou de outra índole qualquer. Alfredo Gutierrez Gomes in (Luengo, E. 2001) escreve: “A única via genuína para a democratização do Conhecimento é, sem dúvida alguma, a educação dos cidadãos.”

Uma das características da moderna sociedade é a abundância de informação, o que não é o mesmo que abundância de Conhecimento. Grandes massas de informação veiculada pelos media atingem continuamente as pessoas, mas é a sua capacidade crítica e selectiva que lhes advém da educação que lhes pode permitir dar uso à informação, transformando-a em Conhecimento. Adolfo Perez Esquível, na sua intervenção no encontro de Prémios Nobel realizada em Barcelona disse: “La Educación es la base fundamental de generar consciencias críticas y valores para la libertad”.

Liberdade e Conhecimento completam-se. Este sem aquela não é criativo e, como diria Albert Einstein, “mais importante que o Conhecimento é a criatividade”. O Professor Esquível de certo modo corrobora esta afirmação ao dizer na sua intervenção atrás referenciada: “El conocimiento sin libertad no tiene capacidad de crear, se tranforma en lo que Ortega y Gasset señala en la Rebelión de las Masas, cuando habla del hombre especializado; aquel que adquiere una disciplina y excelência en su práctica, pero donde la sabiduria está ausente. Porque el conocimiento fue absorbido por una sola cosa, sin comprender su esencia e integralidad.”

A sociedade moderna, sociedade do Conhecimento, parece estar ainda dividida entre cidadãos que possuem informação e os que, por razões várias, a não tem e sem informação útil não terão Conhecimento actual que lhes permita não só uma situação de igualdade perante os outros cidadãos, mas também e mais do que isso, sentir-se cidadão com capacidade para governar e ser governado, na conhecida definição aristotélica de cidadão.

As ideias sobre a democratização do ensino começam a surgir no século XVIII e são ideias motoras da Revolução Francesa. Em Portugal, a educação para a cidadania, assunto a que Alexandre Herculano se dedicou, haveria mais tarde de fazer parte das preocupações de António Sérgio, que o elegeu como tema de fundo do seu livro “Educação Cívica”. Vitorino Magalhães Godinho, em prefácio à terceira edição daquela obra escreveu (Lima, L. 1998) ” O fundamental na doutrina Sergiana, é que na escola os educandos se possam organizar como os adultos num município, e assim vão aprendendo, na prática a desempenhar os papéis sociais da cidadania ...” E o cidadão, ao tomar consciência de que o é, está obrigado a melhorar o seu saber, para seu bem e para benefício da sociedade inteira.

A democratização do Conhecimento reduzirá o fosso entre os que a ele tem acesso e os outros, emergindo daí a verdadeira sociedade do Conhecimento. Este trabalho implica o favorecimento da difusão do Conhecimento para além dos recintos universitários em direcção aos cidadãos independentemente da sua idade ou estatuto. “Uma genuína sociedade civil é uma sociedade do Conhecimento, uma sociedade em que o abismo que hoje impera entre os que sabem e os ignorantes se deve ir reduzindo (Gomez, A. et alii 2001).

Sobre este assunto é dedicado todo o Capítulo III da Constituição da República Portuguesa, Artigos 73 a 79. Entre outras disposições, podemos ler no Texto Fundamental que todos têm direito à educação e à cultura e que o Estado promove a democratização da educação. Estas disposições tem guarida na Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente no número 2 do artigo 2º “ É da especial responsabilidade do Estado promover democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” e na alínea b) do Artigo 3º “O sistema educativo organiza-se de forma a: [...] b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania [...].

Também a Declaração Universal dos Direitos Humanos refere no seu Artº 26 que o direito à educação é um direito humano.

Citemos ainda Lucy Smith, Reitora da Universidade de Oslo, (Neave, G. 2000) “O Conhecimento é a verdadeira fonte da riqueza e progresso das nações, o principal factor de produção, mais do que o trabalho e o capital o eram no agora passado Século XX. Todas as sociedades precisarão de tantos homens e mulheres bem formados e educados quantos possível. E todos deverão ter a possibilidade de fazer parte desta sociedade do Conhecimento”.

Mas a democratização da educação não pode ser considerada isoladamente do papel que o sistema educativo deve desempenhar face à questão da igualdade social.”Não é um sistema educativo qualquer que promove um progresso educacional com dimensão humana, ou seja, um tipo de educação que valha como componente do desenvolvimento. São exigências que se relacionam com a democraticidade do sistema de ensino e com aspectos qualitativos da educação... O sinal, positivo ou negativo, do contributo da educação para o desenvolvimento (do homem) é indissociável do conceito de homem e de sociedade que informa o sistema educativo e a própria ideia de desenvolvimento, a qual, por sua vez, se repercute sobre a educação desejável, quer como factor quer como objectivo do desenvolvimento. De certo modo encontramos-nos diante de (ou dentro) de um círculo vicioso. Não parecendo realista esperar que o vector libertador surja do lado do conceito de desenvolvimento, marcado que este está por critérios de consumo e de utilitarismo imediato e por redes publicitárias geradoras de falsas necessidades ditadas por poderosas forças económicas e financeiras, é de crer que esteja na educação, na sua dimensão sócio-cultural, o potencial libertador capaz de quebrar aquele círculo, transformando as mentalidades e criando resistências activas contra mecanismos que coisificam o homem, convertendo-o em peça do sistema produtivo e robot de consumos padronizados ” (Silva, M. et al, 1981).

A educação fará surgir o cidadão com capacidade crítica que o habilite a resistir à demagogia e à manipulação, afirmando e dignificando o papel que cabe à crítica nas sociedades democráticas.

E assim, a educação concorrerá para o desenvolvimento humano e democrático quando todos pensarem que “os outros dos outros somos nós”.

2.1.2 – Educação e mobilidade social

Nas décadas de quarenta a setenta do século XX prevaleceu uma correspondência muito estreita entre o nível de formação e o emprego, daí que a educação fosse procurada como a melhor forma de ascensão na escala social para os jovens oriundos das classes sociais de menor capital cultural, tendo a escola contribuído para o indiscutível processo de mobilidade social nas sociedades ocidentais naquele período.

A este período chamou Sérgio Grácio de período da «procura optimista da educação» (Grácio, S. 1986), em que o ascenso na procura da educação teve lugar num clima de optimismo: a um investimento educativo que tendia a situar-se acima das normas de escolarização das gerações precedentes, correspondiam razoáveis probabilidades de manter ou melhorar as posições sociais, em todo o caso bem maiores do que no estágio anterior, onde a lentidão das transformações da estrutura social não permitia uma mobilidade ascendente significativa.

Segundo Sérgio Grácio, os trabalhos de Raymond Budon foram um marco importante para desfazer a ilusão optimista segundo a qual a expansão do ensino iria contribuir largamente para realizar o ideal da igualdade de oportunidades sociais. Este autor construiu um modelo para dar resposta aos efeitos da expansão escolar sobre a mobilidade social intergeracional. Este modelo tinha por base o postulado meritocrático (e irrealista) segundo o qual só o diploma influi no acesso à posição social.

A “Teoria do Capital Humano”, no seu pendor meritocrático, transforma um bom emprego, isto é, um emprego bem remunerado e ao qual se atribui uma elevada posição social e um estatuto social prestigiado, no prémio de um processo educativo com sucesso e, portanto, na possibilidade real de mobilidade social ascendente. (Cabrito, B. 2002).

Mas o funcionamento imperfeito da sociedade e dos mercados não permitem definir com um razoável grau de certeza a trajectória social dos indivíduos, que acabam por ser genericamente mais influenciadas pelas suas condições económicas e sociais do que pela quantidade de Conhecimentos incorporados. “A ordenação hierárquica do sistema educativo, muitas vezes adequadamente construída no sentido de preparar os estudantes para as suas futuras posições na hierarquia económica, limita o desenvolvimento daquelas capacidades pessoais que envolvem o exercício recíproco e mútuo da participação democrática na sociedade e reforça a desigualdade social através da legitimação da

afecção de grupos de alunos a espaços intrinsecamente desiguais na hierarquia social” (Bowles, S. et al, 1995).

Os ideais de igualdade estão sob uma constante pressão daqueles grupos ou elites que sentem os seus “territórios” invadidos pelos recém-chegados. Os ataques surgem de forma explícita ou dissimulada em discursos sobre temas aparentemente animados das melhores intenções como a melhoria da competitividade ou das condições de trabalho.

“Todavia, seria algo simplista interpretar que aquilo que se está a passar no sistema educativo traduz apenas o esforço feito pelas elites economicamente dominantes para imporem as suas crenças e os seus desejos na educação. Muitos destes ataques representam tentativas de reintegração da educação na agenda económica. No entanto, estes ataques não se resumem a isto nem tão-pouco se limitam ao aspecto económico. Conflitos culturais e polémicas acerca da raça e do género coincidem com as alianças de classe e com o poder de classe” (Pacheco et ali, 2000).

De qualquer forma parece ser consensual que o diploma é um meio de ascensão social ou de manter a posição social dos seus detentores.

Contudo, a escolha dos cursos, eivada de preconceitos sociais, não obedece às grandes exigências de formação de quadros necessários ao desenvolvimento mas, apesar disso, a qualificação profissional concedida por este nível de ensino é ainda na sociedade portuguesa, pela diminuta percentagem de diplomados existentes, um factor de grande importância na mobilidade social e na caracterização do estatuto social, individual e familiar. (Silva, M. et al, 1981).

A crescente importância do diploma escolar, enquanto credencial e certificado de competências técnicas e sociais ou simbólicas, dando acesso diferencial aos vários mercados de trabalho e, conseqüentemente, determinando as remunerações simbólicas e económicas dos indivíduos, contribui para o aumento da procura social de ensino. Se, de facto, o diploma escolar não garante a todos os seus detentores as mesmas vantagens, valendo o que vale o seu portador, o valor social daqueles que não possuem nem capital social nem capital económico (posse que pode compensar, por vezes, uma eventual falta de capital escolar), encontra-se cada vez mais associado ao seu capital escolar institucionalizado no diploma ou certificado. Mesmo as fracções mais ricas em capital económico recorrem cada vez mais à escola para garantir a posição dos seus herdeiros. (Seixas, A. 2003).

Também, se tivermos presente que quanto mais elevada é a posição social maior é a probabilidade de investir no sistema educativo, maior o sucesso escolar e a propensão para o prolongamento da escolaridade (Boudon, R. 1973), percebe-se como a alteração para cima da estrutura de classes influencia positivamente a procura de educação. Um maior investimento educativo é não só possível devido ao aumento do capital económico familiar, como encorajado por um maior sucesso educativo, dependente do capital cultural, e necessário para evitar a regressão social.

Nos anos imediatamente a seguir à Revolução de Abril ocorreram profundas alterações no sistema de ensino que antecede a entrada para a universidade muito especialmente a unificação dos ensinos liceal e técnico, aos quais estavam associadas identidades e trajetórias sociais definidas logo à partida e bem definidas no espaço social. Esta unificação que se verificou “licealizante” influenciou as expectativas e aspirações dos jovens, contribuindo para uma crescente procura do ensino superior (Seixas, A. 2003).

A pressão da procura faz expandir o ensino superior (crescimento mais quantitativo que qualitativo) e desenvolver novas categorias de estudantes (mulheres, estudantes de meios menos favorecidos, trabalhadores-estudantes, adultos que retomam os estudos, etc.) que procuram o diploma que lhes abrirá as portas que a sociedade manteve fechadas longos anos. Os Institutos Industriais e Comerciais e as Escolas de Regentes Agrícolas são reconvertidos em escolas superiores libertando-os de possíveis discriminações sociais e tornando-as destino de muitos alunos.

Mas os ritmos de transformação da estrutura social são diferentes dos ritmos de transformação da estrutura educativa, levando a que o aumento das posições desejáveis deixe de acompanhar o número de detentores de títulos escolares associados àquelas no estágio anterior da relação título/posto. Daqui decorre uma desvalorização dos diplomas, que associada à chegada à universidade das novas categorias de estudantes atrás referidas contribuem para o crescimento do sistema educativo, que por sua vez leva a multiplicação dos diplomas e à perda do seu valor distintivo.

O Professor Adriano Moreira, em artigo publicado em «O Jornal», edição de 16/03/84 escreve a este respeito: Acabou por se instalar de maneira mais grave do que no passado, a ambição do diploma universitário como fundamento indispensável para a dignificação social e, nesse pendor, desvalorizaram-se os próprios graus académicos, na medida em que se facilitou a sua obtenção. O que teria sido necessário era implantar o

conceito de que todo o trabalho tem a mesma dignidade, e que aquilo que distingue os homens é a maneira como vivem, não o título como ganham a vida.

“A partir de uma certa fase do crescimento do sistema educativo, ocorre uma autonomia deste crescimento face às necessidades e capacidade de resposta do sistema económico, sem desencadear qualquer alteração na estrutura social. Verifica-se uma translação para cima da estrutura educativa, sem uma diminuição significativa das diferenças relativas entre os vários grupos sociais nem uma alteração das oportunidades sociais. Se, de um modo geral a tendência é para provocar um maior investimento educativo, a desvalorização dos diplomas pode também dissuadir um prolongamento dos estudos, nomeadamente nas camadas mais desfavorecidas, dada a incerteza e risco do investimento” (Seixas, A. 2003).

Sendo a diminuição das desigualdades escolares compatível com a manutenção da estrutura das oportunidades escolares das classes, compreende-se que o resultado da competição pelas posições desejáveis tenda a assegurar uma grande estabilidade na ligação entre origens e destinos sociais. E assim, do facto de o aumento efectivo da mobilidade social acompanhar em parte a expansão escolar não pode tirar-se uma relação de causalidade entre eles, o que sucede é que a educação se torna cada vez mais um meio para a mobilidade social, ganhando maior importância relativamente a outros, como os negócios ou a promoção nas empresas obtida unicamente através do treino profissional e da protecção dos patrões.

É assim que, em substituição da fase da «procura optimista de educação» atingimos a fase da «procura desencantada de educação» e o sistema escolar português, tendo passado pela primeira, instalou-se na última de um modo que, tudo indica, ser duradouro (Grácio, S. 1986)

2.1.3 - Educação e equidade

A Escola, qualquer que seja o seu nível, em certa medida, ainda reproduz a sociedade o que é dizer que tendo como principal objectivo transmitir cultura, Conhecimento sedimentado, deixa para segundo plano a questão da inovação, em nome da manutenção da tradição.

A este respeito escreve Savater: «Deste modo, o ensino converte-se numa perpetuação da fatal hierarquia socioeconómica, em lugar de oferecer possibilidades e mobilidade social e de um equilíbrio mais justo».

Todavia a educação tem potencial para ultrapassar a reprodução de desigualdades e a persistência ou sobrevivência de formações sociais conservadoras, no caminho de uma justiça social em educação (Ozga, J. 2000).

A educação e o sistema que a suporta serão uma dimensão do desenvolvimento humano, integral e ecológico. A educação como instrumento da humanização da sociedade atenderá ao equilíbrio da interdependência entre esta e o mercado de emprego. Em lugar da subordinação da educação ao mercado de emprego e à procura de mão-de-obra, tantas vezes propalada, a reciprocidade de influências e o reconhecimento do papel de cada um.

O sistema de ensino será ou não um instrumento de equidade consoante ofereça possibilidades reais de acesso generalizado ou conduza a um processo educativo selectivo que consolide ou acentue as desigualdades sociais e regionais. É que, tal como acontece com o PNB, também no sistema educativo existem pobreza absoluta (analfabetismo), a concentração da riqueza (educação «elitista») e supostos automatismos distributivos que não se verificam na prática, gratuidade e obrigatoriedade de certos graus de ensino, visando a universalidade que se não atinge, porque as crianças contribuem, com o seu trabalho, para as respectivas (débeis) economias familiares, ou porque a baixa condição sócio-económica das famílias compromete o rendimento escolar, por exemplo). Aliás, de um modo geral, os pobres do PNB e os pobres do sistema educativo são os mesmos (Seixas, A. 2003). A este nível, as desigualdades económicas e sociais tem reflexo nas más condições de vida das populações mais pobres que apresentam características comuns. De entre as que nos interessam agora, citamos: elevada percentagem de analfabetismo (um dos três vértices do triângulo do subdesenvolvimento, a par da fome e da prole), baixos níveis de escolaridade e deficiente formação profissional.

Nos países desenvolvidos, pelo contrário, assiste-se a uma prática social que se fundamenta, basicamente, nos valores da equidade e da justiça social e que é determinada pela negociação entre os parceiros sociais. Nestes países, os indivíduos conhecem padrões de vida relativamente próximos, gozam de iguais direitos, constitucionalmente consagrados e beneficiam do acesso universal aos bens e serviços de carácter básico (Cabrito, B. 2002).

Mas mesmo nos países desenvolvidos se observa, de acordo com diversos estudos, que “persiste uma desigualdade de classe em todos os aspectos da educação superior”. Os jovens das famílias de menores recursos (que muitas vezes coincide, no mundo desenvolvido, com diferenças étnicas de origem histórica e com os emigrantes) acedem numa percentagem menor à Educação Superior. A recente ênfase na importância estratégica da educação reforça a convicção de que a “intensidade do Conhecimento” é a dinâmica e o poder criador do futuro desenvolvimento. No entanto, este poder não é justo nem democrático, nem na sua origem nem nos seus resultados. Os que tem e os que não tem agravam a sua diferenciação porque essa discriminação coincide com a dos que sabem e a dos que não sabem. Apesar de tudo, o século XX conseguiu cancelar as iniquidades existentes entre os sexos. Porém, a OIT afirma que “ continua sendo certo que no mundo inteiro a mulher recebe um salário inferior ao do homem mesmo quando realizam o mesmo trabalho”. É evidente que se está produzindo um autêntico «apartheid educacional», que afecta um sexto dos habitantes do planeta e marginaliza 800 milhões de analfabetos, dois terços dos quais são mulheres. Apesar disso, actualmente, existem fortes tendências a nível mundial, que constituem avanços no processo de inclusão das mulheres no Ensino Universitário¹.

2.2 - A educação como interacção humana

As inovações tecnológicas que caracterizaram o século XX parecem ameaçar o lugar dos seres humanos como agentes da socialização das novas gerações. Um mundo de máquinas, energias e instrumentos cobre cada dia mais o planeta. O Homem parece correr o risco de se transformar no prolongamento das máquinas que ele próprio criou. Bebés-proveta, sem pai nem mãe biológicos, educadoras mecânicas, professores também substituídos por máquinas, entretenimento electrónico absorvente e entontecedor. Parece um mundo aterrador, mas será um mundo maravilhoso se os avanços científicos e tecnológicos, não se desligarem do homem e da mulher como agentes imprescindíveis da socialização. E este mundo instrumental necessitará sempre a sua lado a presença dos detentores do saber para o melhor uso das imensas possibilidades disponibilizadas pela ciência. E os detentores do saber são os professores de saber actualizado, com capacidade para ensinar a viver no mundo electrónico e a parar para sair dele e recobrar o seu próprio

¹ Josep Ferrer Llop – Comunicação na 1ª Conferência Internacional de Barcelona sobre Educação Superior.

ritmo humano para reflectir, para discutir cara a cara com outros seres humanos; que ensinem a meditar com independência e liberdade. É que, contrariamente à máquina, só o ser humano aprende e ensina a criticar sob várias perspectivas; só o ser humano é capaz de ver para além dos dados e interrogar-se quanto ao contexto em que se inserem, sobre a sua origem e o seu destino.

Só o ser humano aprende e ensina a discutir, a examinar e avaliar. Só o ser humano é não só acumulação de informação mas também acumulação de experiência, que é forma, sentido, significado da vivência do aprendido; experiência que é informação seleccionada segundo a vivência. É memória e história, mensagem da vida para a vida para que sobreviva e evolucione (Gomez, A. et alii 2001).

A vida humana não será totalmente controlada enquanto o factor humano não desapareça como pólo da transmissão do Conhecimento. E este dependerá cada vez mais das redes de interacção horizontal e da comunicação ilimitada; da participação em grupo em vez da competição individualista; da investigação que compartilhe os avanços obtidos; da difusão da inovação em métodos, procedimentos, conteúdos, formas de trabalho e relações solidárias.

Connel argumenta (Ozga, J. 2000) que um grande leque de efeitos educativos diz respeito às capacidades de interacção. Estes processos têm lugar no terreno da cultura, formação da identidade e comunicação. A interacção social envolve criatividade, por exemplo no uso da linguagem. Isso também envolve poder, e as escolas e os professores ajudam os alunos a lidar com o poder, o que contribui para a formação de cidadãos activos. Isto é assim porque os professores não exercem pura e simplesmente o poder sobre os alunos, mas desenvolvem as capacidades dos alunos através do desenvolvimento de relações baseadas na negociação, no diálogo e na cooperação.

Um largo conjunto de efeitos da educação nas sociedades tem vindo a ser identificados. São efeitos dificilmente mensuráveis em termos monetários, que se repercutem nos níveis de desenvolvimento dos países (Cabrito, B. 2002). Deste modo, a educação repercute-se na colectividade em termos de capacidade produtiva, através da influência positiva exercida pelos indivíduos mais instruídos nos indivíduos menos instruídos (Lucas 1988).

E esta interacção, alargada ao meio empresarial, é útil para a Escola em geral e particularmente para a Universidade, em termos de identificação de novos temas de pesquisa e de aplicação tecnológica e de análise de impacto. À medida que a ciência se

insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência. A Universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade actual. O Conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias da informação e da comunicação (Santos, B. 2004).

Para se integrar completamente no quadro sócio-económico de uma região, para participar no seu desenvolvimento, a Universidade deve constantemente interagir e validar as suas investigações e objectivos educacionais com os seus parceiros sociais (Neave, G. 2000).

2.3 - A educação e o mundo laboral

O ensino universitário nas décadas de 50 e 60 regista um grande desenvolvimento, por duas ordens de razões: os êxitos alcançados na luta social pelo direito à educação e a pressão da economia decorrente do esforço de reconstrução que se seguiu à II Grande Guerra, que exigia mão-de-obra mais qualificada. A crise decorrente do primeiro choque petrolífero vem alterar a situação. A partir de então (Santos, B. 2004) gerou-se uma contradição entre a redução dos investimentos públicos na educação superior e a intensificação da concorrência entre empresas, assente na busca da inovação tecnológica e, portanto, no Conhecimento técnico-científico que a tornava possível e na formação de uma mão-de-obra altamente qualificada.

No que respeita às exigências de mão-de-obra qualificada, a década de 90 veio revelar uma outra contradição: por um lado o crescimento da mão-de-obra qualificada ligada à economia baseada no Conhecimento, por outro, não o decréscimo, mas antes o crescimento explosivo de emprego com baixíssimo nível de qualificação. A globalização neoliberal da economia veio aprofundar a segmentação ou dualidade dos mercados de trabalho entre países e no interior de cada país.

A situação torna-se mais complicada quando a rigidez da formação universitária é confrontada com a volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado de trabalho.

Mas, na formação da mão-de-obra, deve perguntar-se (Silva, M. et al 1981) se a tarefa consiste apenas em ajustar o sistema educativo às necessidades do mercado ou, também, em definir o perfil dos postos de trabalho, as condições de trabalho e participação de modo a adequá-los às preferências e aspirações dos trabalhadores. É que, se do lado da

economia o que importa é o rendimento produzido, do lado do trabalhador existe não só a necessidade de uma remuneração, mas ainda o direito à satisfação e realização pessoais através do trabalho. De um lado, está a necessidade de um factor de produção; do outro a busca de uma fonte de rendimento do trabalho e o trabalho em si enquanto uma das mais autênticas manifestações da personalidade humana.

Daqui resulta que educação e mercado de emprego se influenciam reciprocamente, aproximando-se sem criar uma interdependência excessiva. Josep Ferrer Llop, na comunicação que fez na Conferência anteriormente citada disse: “ Por isso é muito importante que a investigação e as pós-graduações estejam em função das necessidades sociais e não de interesses corporativos ou de mercado”.

A este respeito, Boaventura de Sousa Santos tem uma posição diferente, considerando que a universidade é fortemente pressionada para produzir Conhecimento vendável, isto é, que possa ser utilizado pelas empresas para aumentar a sua competitividade e proveitos.

A popularidade com que circulam hoje, sobretudo nos países centrais, os conceitos de “sociedade de Conhecimento” e de “economia baseada no Conhecimento” é reveladora da pressão que tem sido exercida sobre a universidade para produzir o Conhecimento necessário ao desenvolvimento tecnológico que torne possível os ganhos de produtividade e de competitividade das empresas. A pressão é tão forte que vai muito para além das áreas de extensão, já que procura definir à imagem dos seus interesses, o que conta como pesquisa relevante e o modo como deve ser conduzida e apropriada. Nesta definição, colapsa não só a distinção entre extensão e produção do Conhecimento, como a distinção entre pesquisa fundamental e pesquisa aplicada.

Nos estados centrais, e sobretudo nos EUA, a relação entre o Estado e a universidade tem vindo a ser dominada pelo imperativo central neste domínio: a contribuição da universidade para a competitividade económica e também para a supremacia militar. As políticas de pesquisa têm sido orientadas de modo a privilegiar a pesquisa nas áreas que interessam às empresas e à comercialização dos resultados da pesquisa (Santos, B. 2004). A universidade é pressionada para transformar o Conhecimento e os seus recursos humanos em produtos que devem ser explorados comercialmente. A posição do mercado passa a ser crucial e, nos processos avançados, é a própria universidade que se transforma em marca, patenteando os seus produtos.

Por tudo isto as universidades são, por vezes, apelidadas, de «fábricas de Conhecimento», trabalhando e produzindo «capital humano» na «indústria do ensino superior», cuja esfera de acção ultrapassa as fronteiras nacionais.

As universidades (Neave, G. 2000) estão sendo consideradas mais como incubadoras das novas indústrias numa economia dominada pela tecnologia do que uma força moral e cultural na sociedade que, para muitos de nós, ainda é a parte mais importante das tarefas da universidade. Corre-se o risco de perder duas perspectivas muito importantes da universidade dos nossos dias: visão a longo prazo e Conhecimento moral.

É interessante reparar que se assiste, presentemente, à moda das empresas adoptarem a linguagem das universidades. Muitas empresas chamam agora «universidades» aos seus sistemas de formação e treino internos; uma empresa Britânica tem uma «universidade virtual» completa com um Reitor e diversas faculdades. A Disney oferece um MBA, que não é só para os seus empregados. E como foi realçado num artigo no *The Economist*, isto significa qualquer coisa de real: o aumento do cruzamento das tarefas que supostamente a universidade deve desempenhar (investigação fundamental e educação geral) e as das empresas (investigação aplicada e formação profissional específica).

De uma forma ou de outra, numa economia progressivamente global, o Conhecimento assume, o papel de recurso dos recursos, tornando-se no factor produtivo crítico, estando já inscrito naquilo que compramos e vendemos. Uma sólida base de Conhecimento permite às empresas customizar soluções para as necessidades dos clientes e ao ser incorporado num produto ou serviço pode constituir vantagem competitiva.

Ao aperceber-se da importância estratégica do Conhecimento as empresas têm estimulado a constituição de grupos de trabalho e equipas de projecto pluridisciplinares com a convicção de que a troca e partilha de experiências e Conhecimentos, não só validará os resultados do trabalho desenvolvido como reforçará as competências dos elementos envolvidos.

Também as pessoas, por uma questão de realização pessoal e profissional, procuram o Conhecimento e procuram também partilhar Conhecimentos porque acreditam que receberão algo em troca que aumentará o seu Conhecimento inicial.

À medida que o número de graduados vai crescendo e a preparação para o trabalho na sociedade do Conhecimento é essencial, o prestígio de qualificações especiais é estabelecido mais criticamente – especialmente pelos próprios estudantes (Neave, G. 2000)

que estão cada vez mais bem informados acerca das mudanças das tendências nas várias profissões onde pretendem vir a trabalhar e esperam que as instituições de educação superior estejam, da mesma forma, harmonizadas com essas tendências. Um recente relatório na Time Magazine sobre programas de MBA, fazia notar a impressionante exigência dos estudantes na escolha dos cursos, procurando garantir um rápido *pay back* do seu investimento e insistindo na sua capacidade de intervenção.

De um modo geral é aceite pelos estudantes que um emprego qualificado requer flexibilidade, competências variadas e, provavelmente, períodos de mobilidade, por isso o seu interesse nas realidades do mundo laboral aumentou, compreensivamente.

Mas quando se diz que a educação tem interesse económico e que faz as pessoas produzirem mais, pensamos logo na cabeça, no Conhecimento cognitivo. Podemos afirmar, por outras palavras, que é o Conhecimento dos trabalhadores em certas realidades e conceitos que os torna valiosos para os empregadores. A destreza cognitiva requerida para executar a maior parte das profissões na indústria e na agricultura é aprendida fazendo. O que a educação formal faz, por isso, não é tanto treinar trabalhadores mas mais torná-los treináveis, situando-se o valor da educação mais no domínio do comportamento do que no domínio do Conhecimento cognitivo. Deste modo, o aumento da produtividade pode estar mais relacionada com o desenvolvimento da capacidade de fazer parte de equipas, que a educação possibilita, do que da aplicação directa dos próprios Conhecimentos (Blaug, M. 1993).

Porém, a relação da Universidade com o mundo do trabalho para além da preparação dos estudantes para encontrarem um emprego, ou seja, preparação de trabalhadores dependentes, está desenvolvendo novo enfoque. À necessidade de se tirar um curso para se arranjar um bom emprego contrapõem-se a necessidade de se desenvolver nos alunos capacidades que lhes permitam criar o seu próprio emprego, ou seja, estimular o empreendedorismo, atitude de crucial importância para o País.

O papel do empreendedorismo no desenvolvimento económico ultrapassa o simples aumento da produção ou o aumento do rendimento *per capita* (Hisrich et al, 2004); envolve iniciar e fazer mudanças na estrutura dos negócios e da sociedade, fazendo da inovação o factor mais importante para o desenvolvimento de novos produtos e para o estímulo do investimento em novos empreendimentos.

A constatação desta realidade levou a fosse contemplada nas últimas alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo. De facto, no número 2 do artigo 11º da referida lei



pode ler-se: “São objectivos do Ensino Superior: a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e **empreendedor** (o destaque é nosso), bem como do pensamento reflexivo”.

O termo empreendedorismo é hoje profusamente usado nos discursos oficiais ou não. Mas não é um conceito novo. No século XIX, para não recuar mais, o economista francês J. B. Say definia o “entrepreneur” como aquelas pessoas que no plano económico, pelos seus comportamentos e atitudes inovadoras estimulam o crescimento económico e o desenvolvimento tecnológico. Joseph Schumpeter, já no século XX, partilha desta ideia considerando como papel dos empreendedores transformar os padrões de produção pela aplicação dos meios técnicos de forma inovadora, fomentar o surgimento de novos bens, enfim, sendo agentes de mudança.

Chega-se assim à função do empreendedor que é reformar ou revolucionar o padrão de produção explorando uma invenção ou, de modo mais geral, um método tecnológico não experimentado, para produzir um novo bem ou um bem já existente de uma maneira nova, abrindo uma nova fonte de fornecimento de materiais, ou um novo mercado. Neste sentido, a partir de meados do século XX estabeleceu-se a noção de empreendedor como inovador (Hisrich et al, 2004)

Sobre este tema o Presidente a SONAE numa intervenção proferida em 26 de Fevereiro de 2004 no âmbito do ciclo e conferências “Empreender Coimbra 2004” declara: “[...] Diversos estudos o provam, o ritmo de crescimento de uma nação está indiscutivelmente associado ao grau de *empreendedorismo* dos seu cidadãos. Portanto, divulgue-se, cultive-se, ensine-se, o espírito empreendedor. Espicace-se a ousadia de empreender, estimule-se a inveja sadia. [...] Repito o que já referi noutras ocasiões: a escola tem que instigar nos estudantes um espírito empreendedor, em lugar de os fazer reféns do comodismo de rotinas impostas pelo professorado. Porque nós precisamos de jovens que aceitem correr riscos e assumir responsabilidades. Não de saberes enciclopédicos ou sebatas relidas até que decoradas. [...] Tenho reclamado pela instauração de uma cultura meritocrática na Escola e na Universidade, aplicável sem excepção a alunos e professores! É que só uma cultura de mérito, de recompensa do esforço, de estímulo ao risco, de aceitação inteligente do insucesso de quem se esforça em promover mudanças, estimulará a capacidade empreendedora dos nossos jovens. [...]”

No Livro Verde – Espírito Empresarial na Europa, (2003) da Comissão das Comunidades Europeias a ligação entre o empreendedorismo e a Universidade é bem

evidente quando se escreve: “[...] O sistema de ensino pode contribuir para a promoção do espírito empresarial, fornecendo as competências e os contactos.” Refere-se neste trabalho que as competências pessoais e de gestão são elementos-chave para o sucesso e que as competências pessoais relevantes para o espírito empresarial devem ser ensinadas desde a mais tenra idade até ao nível universitário, no qual se deve aprofundar a capacidade de gestão. A Comissão Europeia considerou que quase todos os Estados-Membros, com níveis diferentes, se comprometeram a promover o ensino do espírito empresarial nos respectivos sistemas educativos.

Os dados do Eurobarómetro relativos a 2001/2002 indicam que Portugal, com 45% está abaixo da média europeia na percentagem de pessoas que estão dispostas a investir e despende tempo para formação em como começar a gerir um negócio. Em contrapartida a Espanha e a Irlanda, economias em crescimento, normalmente apontados como referências, estão acima da média, com 69% e 73%, respectivamente (Eurobarómetro 2001/2002).

As Universidades portuguesas parecem atentas à questão, verificando-se a inclusão desta matéria nos planos de estudos das licenciaturas ou a criação de cursos de pós-graduação e formação especializada em empreendedorismo. Como exemplos podem citar-se a Universidade de Évora com um mestrado em Empreendedorismo e Inovação, a Universidade do Algarve com um curso de especialização em Empreendedorismo e Inovação Empresarial, a Universidade de Lisboa onde o ISEG inclui a cadeira anual de Empreendedorismo nas suas licenciaturas em Economia e em Gestão, o IST incluiu a cadeira de Empreendedorismo de Base Tecnológica na licenciatura de Engenharia Informática e Computadores, a Universidade Aveiro com um curso de formação especializada em Empreendedorismo e Desenvolvimento de Novos Produtos, e por aí adiante.

Parece assim estar generalizado entre as Universidades o tratamento da atitude e o espírito empreendedor com a importância de uma matéria de superior interesse.

2.4 - A educação permanente

Vivemos uma época de grande e repentino desenvolvimento tecnológico acompanhado por uma humanidade a precipitar-se na fragmentação, na incompreensão e na perda de bom senso. Neste cenário, marcado de um modo geral por posições

dicotómicas de mobilidade e proximidade das pessoas e fragmentação da humanidade; futuro e passado; conservação e inovação; global e individual; ensinar e aprender; sonho e realidade, a educação readquire uma posição de grande destaque nas visões do provir colectivo. A Educação e a Cultura, como diz Bruner, são as verdadeiras causas da acção humana, contrariando a predominância do económico sobre o social, o cultural e o humano.

As novas TI's alteraram o sentido do tempo e do espaço, só o quotidiano existe. O passado já não é referência para o futuro, pelo contrário, o futuro ajuda a compreender o presente pelas inferências naquele neste. A Educação, tradicionalmente situada entre conservação e inovação é hoje a grande esperança do futuro das nossas sociedades, assumindo uma posição de grande destaque nas visões estratégicas do provir colectivo.

2.4.1 – Long Life Learning

Até há relativamente pouco tempo, a Escola preparava para toda a vida. Os vários níveis de ensino constituíam fases bem definidas a vida das pessoas. Acabada a instrução primária, os jovens que pretendessem continuar os estudos, encaminhavam-se para as Escolas Técnicas, onde aprendiam uma profissão, ou seguiam para o Liceu, com vista a ingressar na Universidade, para obtenção do respectivo diploma que o habilitava para os mais altos cargos nas Empresas ou na Administração Pública. Em qualquer das situações a formação estava definitivamente concluída, já que a evolução dos Conhecimentos era lenta, as profissões mantinham-se estáveis e o funcionamento das organizações assentava em tecnologias de longa duração.

Mas a situação modificou-se completamente. As profissões deixaram de ter cada uma delas um conjunto de saberes comuns bem identificados, passando estes saberes a identificarem-se mais com o posto de trabalho do que com o nome de uma profissão, que deixou de lhe estar adjacente. Decorre daqui a impossibilidade prática que a Escola tem de fornecer preparações específicas para a miríade de profissões (a que poderíamos chamar com mais propriedade práticas profissionais) existentes, dificuldade esta acrescida pela desactualização rápida das formações exigidas para o seu desempenho.

Neste momento recordo uma expressão que o Professor Adriano Moreira costumava utilizar: “a licenciatura é uma licença para aprender”. Para aprender ao longo de toda a vida, poderíamos acrescentar.

A propósito deste assunto, o Professor João Vasconcelos e Costa num artigo publicado no site da APESP (WWW.apesp.pt/opiniaio/artigos10.html) escreve: “[...] A entrada no trabalho mostra logo aos jovens que ainda tem que aprender verdadeiramente a sua profissão e que a base de Conhecimentos dessa profissão está a mudar tão rapidamente que eles terão que estudar toda a vida. É o novo conceito de aprendizagem ao longo da vida. Os jovens actuais vão competir a todo o tempo com novas gerações cada vez melhor educadas e com maior actualização de Conhecimentos e vão ter que compensar continuamente, pela formação permanente, este deficit competitivo.”

E é nesta sociedade de luta que a competição pela obtenção de melhor educação chega a sair dos limites do normal (Neave, G. 2000). Começa nos jardins-de-infância e vai até ao fim da vida. O resultado é gente nova com grandes quantidades de Conhecimento e bons hábitos de trabalho.

Sob o título “ Acabou-se a paz profissional” Alfredo Gutierrez Gomez escreve in (Luengo, E. 2001). Às exigências, requisitos e disponibilidades que se esperam dos jovens, como cartas de apresentação e credenciais de competitividade, tem que se acrescentar que o novo mundo profissional não é igual ao de antigamente. Agora, a convivência com o terrorismo económico, passa pela legitimação profissional através de:

- Educação permanente, que tem a ver com reeducação periódica de acordo com informação nova, actualização temática na sua área científica e requalificação para aspirar a novos postos laborais;

- Disponibilidade e capacidade para desempenhar trabalhos diversos, porque haverá mobilidade induzida ou forçada;

- Disponibilidade para ser submetido a provas e avaliações de todo o tipo para obter um trabalho, para mantê-lo, para ser promovido, ou para evitar a ameaça do despedimento por estagnação.

E se cada pessoa, como bom cidadão, tem o dever de fazer da sua vida um processo de formação constante, também a Universidade, como diz Edgar Morin se deve transformar em universidade permanente onde se produza a reciclagem permanente do Conhecimento; a actualização do Conhecimento é a melhor forma e o defender.

Mas a necessidade de educação permanente pode fazer surgir o risco de a reduzir à educação para o mercado permanente, em nome da diminuição da rigidez da formação universitária face à volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado (Santos, B. 2004)

2.4.2 – O ensino à distância

O ensino à distância e a necessidade de formação tem vindo a andar lado a lado e já vem de longe, no tempo, esta parceria. Inicialmente assistimos ao ensino à distância por correspondência depois, utilizando meios um pouco mais sofisticados, surge a telescola e no momento actual o *e-learning*.

As primeiras formas de ensino a distância, numa primeira fase, destinavam-se a levar Conhecimento a locais onde o acesso a ele era difícil, quer por se situarem longe dos pontos de ensino, quer por dificuldades de acessos viários. De um modo geral destinavam-se a providenciar formação para aplicação imediata em áreas profissionais tão distintas com desenhadores, contabilistas e electricistas. O ensino à distância, hoje em dia, se bem que tenha ainda em alguns casos resquícios da sua inicial actividade, a formação inicial, tem como grande finalidade a manutenção do Conhecimento actualizado. Os tradicionais obstáculos à difusão do Conhecimento, como as distâncias e as dificuldades nas comunicações, deram lugar a um outro que é a falta de tempo. O *e-learning* permite ultrapassar este obstáculo já que possibilita a aprendizagem e o ensino em qualquer lugar e a qualquer hora.

A este respeito escreve Daniel Tércio², “ O novo contexto das relações sociais decorrentes da «sociedade em rede» organiza-se em torno de uma diferente gestão de tempo e de espaço (“timeless time” e “space of flows”). No interior da «Network Society» surge um novo género de plataformas colaborativas, capaz de estimular a partilha de Conhecimento e de experiências. Tais plataformas podem ser utilizadas – e são-no cada vez mais – no âmbito da educação. É hoje possível encontrar e propor, numa dimensão planetária, planos de formação caracterizados por serem baseados na utilização do computador. A formação *e-learning*, seja ela complementar ou não à formação presencial, manifesta virtualidades únicas no que respeita à circulação da informação e favorece a democratização do Conhecimento.

Corroborando esta posição, Guy Neave considera que as tecnologias de informação proporcionam-nos a oportunidade de educação contínua, de educação ao longo de toda a vida e de educação a longa distância (Neave, G. 2000).

Há uma nova necessidade que se coloca às universidades, que é fornecer educação a um grupo de pessoas com um largo leque de idades, muitos deles certamente

² Artigo publicado na Revista do SNEsup nº 15 Fevereiro-Março 2005

empregados, enquanto que tradicionalmente as universidades ensinavam quase exclusivamente a gente jovem. Agora quase toda a gente está a responder ao desafio da massificação da educação.

E aqui pode levantar-se a questão de se averiguar em que medida os multimédia, veiculados pelas TIC poderão ajudar a melhorar o serviço de educação e a desempenhar a missão cometida à universidade neste século XXI.

Embora dando grande importância aos multimédia como veículo de difusão de Conhecimento, Guy Neave (2000) entende que esta tecnologia não é um substituto de uma educação cara-a-cara. A aprendizagem baseada na tecnologia deve complementar a educação tradicional e não substituí-la. Apesar disso, considera que os multimédia tem potencialidades para se transformar numa ferramenta dinâmica, para mudar o ambiente da aprendizagem, para eliminar distâncias, para levar ideias a pessoas espalhados por todo o mundo e explorar em comum recursos que cada uma das universidades possui.

Contudo, o ensino à distância, o *e-learning*, tem vindo a ser considerado insuficiente sem a componente da interação. Não é de hoje a ideia de que combinar vários métodos de ensino e recursos de aprendizagem é uma excelente forma de melhorar as prestações dos alunos em geral. Então parecia necessário combinar o *e-learning* com alguns métodos mais tradicionais de ensino. Desta mistura está surgindo um novo conceito, o *b-learning (blended learning)*.

Com base no princípio de que nenhum método é o mais adequado em todas as circunstâncias, nem para todos os estudantes, o *b-learning*, é o conceito da moda na comunidade educativa³. Na sua origem está a constatação de existência de uma lacuna no *e-learning*: a falta de interação com um professor ou colegas, o que em determinadas situações se revela essencial. Em termos gerais podemos dizer que o *blended learning* consiste numa solução de aprendizagem que combina o *e-learning* com as mais diversas formas de aprendizagem convencionais.

A empresa inglesa de consultoria em *e-learning* “ The e-learning Centre” (WWW.e-learningcentre.co.uk) parece não ter dúvidas a este propósito ao descrever a principais vantagens do *blended learning*: não tem que se tomar uma decisão quanto à melhor, e única, solução – pode combinar-se um determinado número de soluções adequadas a cada parte envolvida na aprendizagem; a combinação entre formatos mais tradicionais com outros mais recentes apresenta aos formandos novos métodos e ensino; a variedade de

³ Revista educare Hoje, 3ª Ed especial, Maio 2005, pág. 44

elementos faz com os alunos se sintam mais estimulados e motivados do que se estivessem perante uma única solução de aprendizagem que acabaria por cair em monotonia; é uma forma de garantir que diferentes estilos de aprendizagem são satisfeitos por uma única solução de ensino que poderá, simultaneamente, estimular a prática, a teoria, a exploração, a audição, a observação, a pesquisa...

Mas o que realmente importa é que a informação esteja disponível na WEB para que possa ser acedida em qualquer parte e por qualquer pessoa.

E pena é que não se possa dizer em todo o lado e a todas as pessoas, pois como referiu Ferrer Llop na sua comunicação já citada (Pag 19) “ a emergência da sociedade da informação está gerando uma nova fractura social entre os «info-ricos» e os «info-pobres». Os avanços no campo das tecnologias da informação e da comunicação são os motores mais poderosos da globalização. Por isso um dos principais desafios para a estratégia da UNESCO de educação permanente para todos e ao longo de toda a vida, é como colocar estas tecnologias ao serviço do saber e das competências dos países em desenvolvimento onde se encontram 80% dos excluídos e pobres de todo o mundo, que nem sequer têm acesso às telecomunicações básicas”

2.5 - A gestão do Conhecimento

Informação e Conhecimento são termos que, por vezes, são usados indiscriminadamente por vários autores.

A informação representa um conjunto de dados ou factos sobre uma determinada matéria num determinado momento. Mas um amontoado de informação, qualquer que seja a sua origem, não representa qualquer mais-valia, é apenas matéria-prima que depois de ser analisada, tratada e partilhada se converterá em Conhecimento (Sousa, C. 2000). O Conhecimento será então a capacidade de aplicar informações sobre uma determinada matéria, a um trabalho concreto, é a aptidão para fazer.

O Conhecimento simplifica o modo de fazer as coisas e para maximizar esta vantagem deverá ser disponibilizado ao maior número possível de pessoas, acessibilidade facilitada pelas novas tecnologias da informação.

Como referido anteriormente, o Conhecimento assume, numa economia progressivamente global, o papel de recurso dos recursos, tornando-se no factor produtivo crítico. O Conhecimento é um recurso de fraca resistência à obsolescência, mas não se

degrada nem se desvaloriza quando difundido, pelo contrário, regenera-se e capitaliza-se pela sua operacionalização.

A grande transportabilidade deste recurso, que as novas tecnologias permitem, associada à internacionalização das empresas e à globalização das economias, conduziu à mundialização do Conhecimento (Sousa, C. 2000).

A este respeito, Ferrer Llop, na sua já citada comunicação (pág. 19) declara que a sociedade do Conhecimento está produzindo mudanças radicais nas teorias que anteriormente davam explicações válidas do homem e do mundo. O Conhecimento e a informação produzem-se e circulam a uma velocidade nunca dantes imaginadas. O saber fragmenta-se, super especializa-se e, muitas vezes, os dividendos que produz ultrapassam as necessidades sociais. Os avanços da técnica ligam-se a investigações científicas, patrocinadas muitas vezes com a intenção do lucro e nem sempre com uma visão humanística.

Neste contexto, devem as organizações desenvolver um ambiente e uma cultura organizacional que estimule a criação, a transferência e o uso do Conhecimento. Trata-se de incentivar uma atitude positiva entre as pessoas, como se fosse uma norma da organização, que se encontra dentro da sua filosofia de trabalho. São aqueles que possuem o Conhecimento que o vão desenvolver, pelo que é necessário motivá-los para todo o tipo de inovações. Isto leva-nos ao desenvolvimento de uma nova estrutura organizativa. (Serrano, A. et alii, 2003).

O modelo de desenvolvimento económico neoliberal conduz à «privatização» do Conhecimento, ou seja, à sua exploração comercial e, como refere Boaventura de Sousa Santos à mercadorização da universidade. Identifica neste processo (da mercadorização) duas fases. Na primeira (Santos, B. 2004) que vai do início da década de 1980 até meados da década de 1990, expande-se e consolida-se o mercado nacional universitário. Na segunda, ao lado do mercado nacional, emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior e universitária, o qual a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Ou seja, está em curso a globalização neoliberal da universidade.

O Fórum EUA-OCDE realizado em 2002, concluiu que o mercado global da educação se estava a transformar numa parte significativa do comércio mundial de serviços que a OMC pretende regulamentar, dando ao Conhecimento o mesmo tratamento que a

uma qualquer mercadoria. Desta nova área do comércio se tem aproveitado países desenvolvidos como os EUA, a Austrália, a Nova Zelândia e até mesmo a Inglaterra, que vêm na exportação de Conhecimento uma área interessante de negócio com países periféricos, sem capacidade para ministrar o ensino de nível universitário de que necessitam. E o mercado está em expansão. Algumas explicações podem ser dadas para esta expansão. Em (Santos, B. 2004) analisam-se algumas delas:

- Vivemos numa sociedade de informação. A gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade económica. Dependentes da mão-de-obra muito qualificada, as tecnologias de informação e de comunicação têm a característica de não só contribuírem para o aumento da produtividade, mas também de serem incubadoras de novos serviços onde a educação assume lugar de destaque;

- A economia baseada no Conhecimento exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação, de aumento de eficiência na economia de serviços e ainda como condição de empregabilidade, uma vez que quanto mais elevado for o capital humano, maior é a sua capacidade para transferir capacidades cognitivas e aptidões nos constantes processos de reciclagem a que a nova economia obriga.

- Para sobreviver, as universidades têm de estar ao serviço destas duas ideias mestras – sociedade de informação e economia baseada no Conhecimento – e por isso têm que ser elas próprias transformadas por dentro, por via das tecnologias da informação e da comunicação e dos novos tipos de gestão e de relação entre trabalhadores do Conhecimento e entre estes e os utilizadores ou consumidores.

As transacções internacionais do Conhecimento como mercadoria, pelo volume que de negócio que já representa, tornaram-se alvo das organizações regulamentadoras do comércio transnacional, a OMC e o GATTs. Esta última organização distingue quatro grandes modos de oferta transnacional de serviços universitários mercantis: oferta transfronteiriça; consumo no estrangeiro; presença comercial e presença das pessoas (Santos, B. 2004). A oferta transfronteiriça consiste na provisão transnacional do serviço sem que haja movimento físico do consumidor. Nela se incluem educação à distância, aprendizagem *on-line* e universidades virtuais. O consumo no estrangeiro consiste na provisão do serviço através do movimento transnacional do consumidor-estudante que se desloca ao país fornecedor. A presença comercial consiste em o produtor privado de educação superior estabelecer sucursais no estrangeiro a fim de aí vender os seus serviços.

A presença de pessoas consiste na deslocação temporária ao estrangeiro de fornecedores de serviços sediados num dado país, sejam eles professores ou investigadores.

Como escreveu Boaventura de Sousa Santos, a comercialização do Conhecimento científico é o lado mais visível das profundas alterações nas concepções que temos de Conhecimento e sociedade.

A estas novas concepções não escapa a universidade, cuja cultura organizacional terá que evoluir, adaptando-se às novas realidades, ditadas pelo aumento da procura do ensino superior, abrangendo novos tipos de estudantes, pelo aumento de segmentos de mercado de trabalho exigindo diplomados para ocupações altamente especializadas e pelo aumento do Conhecimento

Para Burton Clark a universidade «empreendedora» apresenta-se como a forma organizacional mais adequada às novas realidades (Clark, B. 1998). Para este autor a universidade empreendedora, de cariz empresarial, caracteriza-se pela existência de um forte centro de administração e gestão e de uma estrutura dual (departamentos tradicionais e unidades periféricas), associada a uma forte cultura empresarial. É uma universidade activa que define ela própria os seus objectivos e missão (Seixas, A. 2003).

Por outro lado, a universidade, terá a dupla responsabilidade de guardiã do saber e de manter esse saber actualizado, reunindo o saber disperso pelos seus elementos e aprendendo colectivamente com ele, isto é transformando-se numa «*learning organisation*», que no dizer de Peter Senge são “organizações onde as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que elas realmente desejam, onde maneiras novas e expansivas de pensar são encorajadas, onde a aspiração colectiva é livre e onde as pessoas estão constantemente aprendendo a aprender colectivamente” (Senge, P. 1992).

2.6 – A produção e transmissão do Conhecimento

Ao longo da história, a Universidade, até chegar ao que hoje é sofreu grandes modificações, que vão desde as dependências aos objectivos.

A universidade medieval europeia vivia em torno do meio monástico e era frequentada pela pequena elite dos nobres e por alguns elementos religiosos ou da classe dirigente. O objectivo da sua formação era preparar aquelas elites para a convivência e para a cidadania.

Com o Renascimento, da cultura monástica transitou-se para a cultura catedrática (Ferrer Llop op. cit. Pag.19) simbolizada por Notre Dame. Bolonha e Paris foram, entre as primeiras universidades, as que se constituíram em arquétipos. Bolonha surgiu a partir de estudantes de toda a Europa que procuravam e pagavam aos professores, elegiam o Reitor, que podia até ser um dos estudantes. Pelo contrário, na universidade de Paris predominou o elemento professoral, tutelado pelo Rei e pela Igreja. A seguir a estas universidades, outras surgem em várias cidades da Europa donde se destacam Salamanca e Alcalá de Henares que viriam a ser modelos das universidades do Novo Mundo.

Nos séculos que se seguiram a Universidade articula-se em torno de três modelos: o Modelo Inglês de Oxford, o Modelo Francês também conhecido por modelo «Napoleónico», e o Modelo Alemão derivado da Universidade de Humbolt.

Em 1809 Wilhelm von Humbolt criou em Berlim a Universidade a que deu nome, a primeira universidade dos tempos modernos: uma instituição de ensino superior composta por um corpo de unidades de docência e pesquisa e laboratórios de investigação.

Deste modo, a investigação transformou-se em parte integrante da missão oficial da universidade, acrescentando-lhe novas responsabilidades, a partir do momento em que se converteram em agentes de inovação e antecipação. A partir de então as descobertas científicas transformaram-se na principal ocupação dos laboratórios da universidade e os progressos significativos do Conhecimento a missão dos professores-investigadores, um conceito moderno que surge nos finais do Século XIX.

A Universidade, como refere Georges Haddad in (Neave, G. 2000), transformou-se no local privilegiado onde se constrói o futuro da sociedade através da investigação. As universidades ganham reconhecimento e recebem substanciais apoios governamentais. O conceito de progresso liga-se intimamente à universidade, aos seus laboratório e centros de investigação. Mas, ainda que a Universidade traga reconhecimento social aos investigadores e aos professores, a sociedade olha para a Universidade com um misto de interesse, respeito e desconfiança. É que, certos poderes políticos têm tentado usar a Universidade como vector de propaganda ideológica e algumas universidades, através dos seus laboratórios e centros de investigação, não hesitaram em desenvolver teorias pseudo-científicas para reforçar as ideologias políticas dominantes.

Porém, a posição monopolista da Universidade como produtora de Conhecimento de nível superior acabou (Neave, G. 2000). A Universidade já não está só, faz parte de uma grande a larga constelação, geralmente conhecida «Produção do Conhecimento», a par de

sistemas de formação baseados nas empresas e de laboratórios de investigação de empresas de alta tecnologia. E estas alternativas constituem um desafio; para os corpos directivos das universidades, para os professores, para os investigadores e para os estudantes, num universo, onde o Conhecimento como recurso, predomina cada vez mais sobre os recursos materiais como factor de desenvolvimento.

As novas tecnologias da informação e da comunicação, por um lado, permitem e facilitam o acesso a novas fontes de informação que se tem vindo a multiplicar e, por outro, possibilitam o ensino à distância, retirando ao ensino universitário aquilo que tradicionalmente o caracterizava: presença de alunos e professores num local bem definido.

E este respeito, Boaventura S. Santos diz que a universidade é uma entidade com forte componente territorial (Santos, B. 2004), bem evidente no conceito de Campus. Essa territorialidade combinada com o regime de estudos, torna muito intensa a co-presença e a comunicação presencial. As novas tecnologias de informação e de comunicação vêm por em causa esta territorialidade. Com a conversão das novas tecnologias em instrumentos pedagógicos, a territorialidade é posta ao serviço da extraterritorialidade e a exigência da co-presença está a sofrer a concorrência da exigência de se estar on-line.

Estas alterações são a base da transnacionalização do mercado universitário, surgindo ao lado das universidades convencionais o ensino à distância e as universidades virtuais. Esta transformação é responsável por mais uma desigualdade ou segmentação no conjunto global das universidades, a fractura digital. O que falta saber é, por um lado, em que medida estas transformações afectarão a pesquisa, a formação e a extensão universitária nos lugares e nos tempos em que elas se tornem disponíveis e facilmente acessíveis e, por outro lado, o impacto que terá a sua ausência nos lugares e nos tempos onde não estiverem disponíveis ou, se disponíveis, dificilmente acessíveis (Santos, B. 2004). Cabe à Universidade harmonizar esta globalização, que se pretende, com o pluralismo global, na sua diversidade cultural, que se deseja.

Ketudat *in* (Neave, G. 2000) é de opinião que o desafio da globalização e o pluralismo global requerem uma universidade flexível, aberta à mudança, aberta aos stakeholders, nos círculos internacionais e, mais importante que tudo, na sociedade que a sustenta. Ao partilhar as suas experiências, as universidades e as sociedades progredirão juntas, pacificamente, no sustentável planeta Terra.

Mas só produzir Conhecimento não chega. Conhecimento fechado é Conhecimento estéril, tende a transformar-se em arquivo de curiosidades. O Conhecimento precisa de ser

difundido para que se actualize, se fortaleça e se operacionalize. Cabe à Universidade a enorme tarefa que é a difusão do Conhecimento, como afirma Edgar Elbaz, Vice-presidente da Universidade Claude Bernard de Lyon, in (Neave, G. 2000) ao dizer que a segunda mais importante missão da Universidade é a difusão do Conhecimento. Mas logo a seguir interroga que tipo de Conhecimento deve ser difundido, o que é imposto pelo omnipresente Estado que não é mais do que doutrinação ou aquele outro aberto ao mundo, auto-questionando-se constantemente e desenvolvendo-se permitindo, deste modo, uma melhor compreensão do Mundo e das suas populações? Estamos vivendo num mundo cada vez mais técnico e científico que está criando guetos intelectuais. A emergência da ciência em todos os domínios, criou uma divisória entre aqueles que sabem e os que não sabem. É missão da Universidade e dos seus intelectuais tornar esta divisória permeável ao Conhecimento, nomeadamente através da publicação de livros, artigos em revistas, participação em programas de televisão, organização de conferências e visitas a laboratórios. Um tal desiderato pode ser atingido, segundo este autor, através da criação de universidades abertas, que não concedendo diplomas, respondem simplesmente à necessidade de Conhecimento, levando o maior número possível de pessoas ao contacto com os avanços da ciência.

Também a Reitora da Universidade de Oslo, Lucy Smith considera importante a questão da disseminação do Conhecimento, muito especialmente quando se destina a harmonizar o nível de Conhecimento entre universidades, quando refere que o gap qualitativo entre instituições académicas de diferentes partes do mundo deve ser uma preocupação das universidades dos países desenvolvidos (Neave, G. 2000). Estas devem assumir um papel de liderança na disseminação do Conhecimento e na promoção do desenvolvimento das universidades em todo o mundo. É uma questão de solidariedade para com instituições irmãs.

Mas as posições bem intencionadas quanto à difusão do Conhecimento enfrentam barreiras bem difíceis de transpor. A mercadorização do Conhecimento, atribuindo-lhe valor comercial vem dar sentido ao chavão estafado de que o «segredo é a alma do negócio» e daí a ocultação de novos avanços da ciência até que seja oportuno comercializá-los ou que seja obtida a protecção jurídica (patentes) do seu uso para obtenção das respectivas «royalties».

Boaventura de Sousa Santos considera como muito polémico o tema do patenteamento do Conhecimento (Santos, B. 2004) que nos países centrais leva a uma luta

por patentes, sobretudo em áreas comercialmente mais atractivas, como, por exemplo, as da biotecnologia, que está a transformar por completo os processos de pesquisa e as relações no interior da comunidade científica, uma vez que bloqueia a colegialidade dos processos de pesquisa e a discussão livre e aberta dos resultados. Segundo muitos, põe em causa o próprio avanço da ciência, para além de provocar uma distorção fatal nas prioridades da pesquisa.

Forçosamente a utilização das TIC com instrumento de difusão Conhecimento teria que ser referida. E forçosamente esta referência tem que ser repetitiva, dada a transversalidade e as potencialidades quase ilimitadas das ferramentas que constituem o universo da informática, pese embora a dificuldade de utilização pelos países menos desenvolvidos. A UNESCO alerta para a existência de distorções nas relações universitárias internacionais, como a desigual repartição geográfica das capacidades de formação e de investigação, associadas à dificuldade de transferência de Conhecimentos e acesso a bases de dados por parte dos países menos desenvolvidos (Seixas, A. 2003).

3 – A responsabilidade social e as Organizações de Ensino Superior

3.1 – A Socio-economia da Educação

Parece ser consensual que o ensino, em particular o ensino superior, constitui um dos mais importantes alicerces do desenvolvimento social e económico de um país⁴.

Mas a operacionalização desta consensualidade de que fala o professor António Serrano não será tarefa fácil para os decisores políticos, no momento em que as decisões de política educativa têm que estar associadas aos objectivos económicos da sociedade. De facto, como escreve Belmiro Cabrito, as relações que se vêm estabelecendo entre os sistemas educativo e económico têm-se tornado tão complexas e intrincadas que a sua compreensão se tornou indispensável para o decisor político. Face aos processos de mudança que caracterizam a sociedade actual, o decisor político carece de informação pertinente e cuidada acerca do efeito de uma possível alteração no sistema educativo sobre o sistema económico e, inversamente, se quiser decidir “bem” (Cabrito, B. 2002). A análise económica da educação constitui uma tarefa que tem contribuído para legitimar socialmente o investimento em educação. Na verdade, se educar representa um custo para

⁴ António Serrano *in* Caderno de Economia, Jornal Expresso Ed. 15 Janeiro 2005

a sociedade, é natural que o decisor político se interrogue sobre as vantagens decorrentes da educação e, neste contexto, que equacione a vantagem social que justifica o investimento educativo.

Nestas circunstâncias, em que a redução de custos é palavra de ordem, surge a aplicação na educação do conceito de quase-mercado.

Os “quase-mercados” constituem uma iniciativa que pretende garantir a satisfação das necessidades colectivas ao menor preço, concretizando-se na separação entre o financiador e o produtor de bens e serviços sociais. No contexto dos “quase-mercados”, o financiador continua a ser o Estado, mas o fornecedor poderá ser, ao invés do Estado, qualquer instituição que se «candidate» à prestação daquele bem ou serviço através de um concurso público aberto pela Administração (Cabrito, B. 2002).

Os “quase-mercados” são “mercados” porque substituem os fornecedores monopolísticos estatais, por fornecedores independentes. São “quase” porque diferem dos mercados convencionais em vários pontos-chave. As diferenças estão de ambos os lados, da oferta e da procura. Do lado da oferta, como nos mercados convencionais, há competição entre as empresas produtoras ou fornecedoras de serviços (escolas, universidades e outras) na procura e clientes. De qualquer modo, em contraste com os mercados convencionais, as organizações dos “quase-mercados” não procuram necessariamente a maximização do lucro, nem são necessariamente privados. Do lado da procura, o poder de compra dos consumidores não está expresso em termos de numerário. Em vez disso toma a forma de um orçamento específico ou um “voucher” limitado à compra de um serviço específico. Ainda do lado da procura nalgumas áreas ligadas aos serviços sociais, o consumidor directo pode não ser aquele que faz a escolha relativamente à decisão de compra mas uma terceira pessoa. Em resumo, os “quase-mercados” sociais diferem dos convencionais em um ou mais de três aspectos: organizações sem fins lucrativos competindo por contratos públicos, por vezes em concorrência com organizações com fins lucrativos; poder de compra dos consumidores em forma de “voucher” em vez de numerário; e, em alguns casos, os consumidores representados no mercado por agentes que actuam em vez deles próprios (Grand, J. 1991).

Deste modo o importante papel que o Estado desempenhava na “sociedade do bem-estar”, em que funcionava como único financiador, produtor e fornecedor de serviços indispensáveis à satisfação das necessidades colectivas, tem vindo a esbater-se. Gradualmente o Estado assume o papel de financiador, deixando às empresas privadas a

produção daqueles serviços necessários à satisfação das necessidades colectivas, numa lógica próxima da de mercado (Cabrito, B. 2002).

Sendo a prestação de serviços afecta a instituições de natureza privada, é possível que estas criem um direito de admissão materializado em condições de acesso que levam à exclusão de clientes (estudantes) oriundos de determinadas camadas sociais, criando situações de injustiça social.

Naturalmente, os indivíduos excluídos pelas instituições privadas (estudantes, doentes, idosos) verão as suas necessidades satisfeitas pelos serviços públicos ainda existentes, os quais, pela natureza muito própria destes seus utilizadores, acabarão por apresentar um mau desempenho e, assim, vir dar razão à introdução de elementos de mercado na produção e distribuição de serviços sociais. Quer dizer, numa situação pouco atenta, os problemas criados pela introdução dos “quase-mercados”, surgem a justificar essa mesma introdução (Cabrito, B. 2002).

Na última década do século findo, assistiu-se em Portugal a uma polémica discussão relacionada com este assunto que engloba a questão do financiamento do Ensino Superior Privado, cujos montantes e critérios de atribuição são questionados na Assembleia da República (DAR, I Série, nº 70). Contesta-se a ambiguidade da política governamental relativamente ao desenvolvimento do ensino superior privado e à desresponsabilização do Estado no desenvolvimento quantitativo e qualitativo do sistema de ensino público. Em nome da justiça social para com os jovens que não conseguem entrar no ensino público, preconiza-se a devolução pelo Estado das verbas dispendidas no ensino privado. Esta posição defendida por um dos partidos seria materializada pelo chamado “Cheque de Ensino”. Mas o cheque de ensino não chegou a circular.

De facto todos os outros partidos com assento parlamentar se manifestaram contra a ideia do cheque de ensino, definindo-o como instrumento para o financiamento público do ensino privado e apontando o alargamento da acção social escolar como via adequada para a não exclusão do sistema de ensino superior por motivos económicos (Seixas, A. 2003). O que vem a dar quase no mesmo e os quase-mercados da educação parecem estar já entre nós, o que levará a uma maior concorrência entre os sectores público e privado, conduzindo a prestações públicas mais eficientes em termos de custos.

No estudo económico PISA da OCDE sobre Portugal é referido o exemplo de alguns países abrangidos por esta organização que permita aos pais escolher a escola que

consideram melhor para os filhos, possibilitando o financiamento público dos estudantes através a atribuição de um “Voucher”.

3.2 - Educação, crescimento e desenvolvimento económico-social

A tomada de consciência do contraste entre as sociedades ditas evoluídas e as sociedades arcaicas do tipo tradicional, com ênfase a partir da década de 50 do séc. XX, trouxe à evidência o grande drama do Mundo que é a existência à escala planetária de dois grupos de países com níveis de rendimento e bem-estar económico, social e cultural, muito diferentes: de um lado a grande maioria da população subjugada ao triângulo do subdesenvolvimento: fome, prole e analfabetismo; do outro uma minoria privilegiada e egoísta, vivendo luxuosamente e gozando dos frutos da riqueza.

Os movimentos de ajuda internacional no sentido de promover o crescimento económico das regiões subdesenvolvidas, com a intenção de conduzir a níveis razoáveis de desenvolvimento, acabam por se centrar na área alimentar, a mais urgente, e com efeitos mais imediatos, mas o drama continuará enquanto uma parte muito substancial da ajuda não for canalizada para a educação, proporcionando o desenvolvimento humano. O investimento em educação é o mais reprodutivo dos investimentos, mas é também aquele que a mais longo termo se faz sentir e é por isso que os meios disponibilizados são canalizados para a satisfação de necessidades que se prendem muitas vezes com a própria sobrevivência. O triângulo do subdesenvolvimento só será quebrado se o investimento se fizer em “capital humano” das várias formas de capital aquele que na actualidade, nomeadamente a partir da década de 60/70, surge como dominante. De referir, que o conceito de “capital humano” não vemos utilizado na década de 50 nomeadamente em obras como o Manual de Economia Política de Raymond Barre (Barre, R. 1957). Voltaremos a este assunto.

Estudos efectuados na década de 50 nos EUA e outros países (Silva, M. 1981) começaram a sugerir que certos “factores humanos”, (entre os quais a educação) seriam tão importantes, para o crescimento económico, como o investimento em “capital tangível”, pelo que a imagem simplista de oposição entre investimento em capital a as despesas sociais não podia persistir.

Curiosamente a questão do contributo da educação para o funcionamento do sistema económico já tinha sido abordada por Adam Smith. Um século depois, os

economistas clássicos admitem que a educação desenvolve não só aptidões, mas também atitudes conducentes ao progresso económico. Alfred Marshall (1880) escreveria “a forma mais valiosa de capital é a investida em seres humanos”. Depois destes autores e até ao final da década de 50 entramos num vazio sobre o assunto, cuja importância é retomada nos anos cinquenta como dissemos atrás. Nesta altura a educação passa a ser considerada como contributo muito válido para o crescimento económico já que tem a capacidade de promover atitudes e comportamentos favoráveis ao desenvolvimento, isto é, de transformar padrões culturais que entravam a inovação requerida pelo crescimento económico. Por outro lado, o sistema educativo e a formação profissional têm papel relevante para que os indivíduos (mão-de-obra) possam munir-se de aptidões e qualificações necessárias à economia. No entanto há que ser prudente nas orientações educativas, pois algumas delas podem não só neutralizar a potencial capacidade de educação para promover o progresso económico mas até funcionar como verdadeiros travões desse mesmo progresso (Silva, M. 1981). Este «travão» foi considerado por Martin Carnoy como “a vertente colonizadora da escola”, na medida em que formatava os estudantes para serem úteis na hierarquia da produção capitalista, não contribuindo para o desenvolvimento social (Carnoy, M. 1976).

Mas a análise das despesas em educação não deixa de ser complexa. Se por um lado assumem o carácter de investimento justificado por critérios e rentabilidade económica, por outro são considerados como factor económico de desenvolvimento, para além da sua própria natureza social como já afluído anteriormente. No entanto, a avaliação da rentabilidade das despesas em educação poderá ser sempre analisada, não numa óptica de investir ou não investir conforme o resultado seja positivo ou não, mas numa óptica de aplicação alternativa na área educacional, tendo em conta que os recursos destinados à educação serão sempre mais ou menos escassos.

A escassez de meios e o reconhecimento do valor próprio da educação conduzem à necessidade de uma opção política (não totalmente explicável por critérios económicos) quanto ao desejável progresso educacional no contexto do desenvolvimento global. O conceito de desenvolvimento económico-social é mais vasto e exigente do que o de crescimento económico, e as análises técnicas das necessidades do crescimento económico não abarcam os aspectos sociais enquanto tais (Silva, M.1981). Escreve ainda esta autora: a educação é um fim em si, um dos objectivos do desenvolvimento económico-social, um dos critérios por que se julgar e avaliar o processo de desenvolvimento.

Falámos anteriormente em crescimento e desenvolvimento, dois termos que se seguem de perto e se confundem por vezes. O crescimento é um processo quantitativo geralmente apresentado pelo PIB per capita, enquanto que o desenvolvimento é um processo qualitativo, decorrente do primeiro. Tratando-se de um fenómeno social complexo e multidimensional a sua avaliação faz-se por indicadores diversos, abarcando sempre um número razoável deles, nas áreas económica, social, cultural. Citamos alguns indicadores de desenvolvimento: aumento da esperança média de vida, taxa de escolaridade, uso de computadores, de telefone, taxa de cobertura de redes de águas e esgotos, etc. Por aqui se pode verificar que se utilizamos por exemplo apenas o número de telemóveis por habitante como factor de medida de desenvolvimento, Portugal estaria nos lugares cimeiros.

Um dos fenómenos presentes em todas as situações de menor desenvolvimento é o da «impreparação da mão-de-obra» (Cabrito, B. 2002). De facto, um traço comum às comunidades em que se verificam mais baixos níveis de produção, maiores assimetrias na distribuição da riqueza, taxas mais elevadas de natalidade e mortalidade, menores consumos de bens essenciais e de serviços culturais por habitante, é a incapacidade da mão-de-obra em responder às solicitações de novas formas e processos produtivos, concretizada em elevadas taxas de analfabetismo e em deficiente nível de formação profissional.

Voltando agora à questão do «capital humano» que deixámos em aberto, trabalhos de investigação realizados na década de 60 procuraram estabelecer relações de causalidade entre educação e desenvolvimento. Se ao nível individual a «teoria do capital humano» garantia privilégios em troca de educação, ao nível da colectividade a educação tornou-se o «motor do crescimento». Vários estudos longitudinais e transversais vieram iluminar esta relação entre a educação e a economia, no sentido de estabelecer uma relação directa entre níveis de qualificação, de produtividade e de produção. Estas investigações tentam explicar o papel da educação no crescimento económico, tendo contribuído para revelar que os maiores níveis de produtividade surgiam associados a maiores níveis de instrução, em conformidade com o que se esperaria, tendo em atenção os pressupostos em que assenta a «teoria do capital humano». Os resultados da investigação mostram que os diferentes níveis de instrução se repercutem, directamente e de forma desigual no processo produtivo, evidenciando que as despesas realizadas em processos formativos constituem um bom investimento (Cabrito, B. 2002).

A crescente importância do «capital humano» é realçada por Andy Green que, segundo ele, face à crescente circulação global de capital, bens e ideias e à nova divisão internacional do trabalho, o relativo maior enraizamento das pessoas e das suas qualificações e a crescente importância do «capital humano» conferem à educação uma importância fundamental nas políticas de desenvolvimento económico e político nacionais (Green, A.1997).

Ainda sobre o assunto são bem explicativos os trabalhos de Denison na tentativa de explicar os efeitos do investimento em educação na produção e no crescimento económico.

Na sua análise longitudinal da evolução da economia norte-americana, este autor demonstrou que o aumento do produto não é explicável directamente pela quantidade dos factores da produção utilizados. Uma parte significativa desse acréscimo só poderia ser explicada pela qualidade do trabalho, concretizada nas diferenças existentes no nível de qualificação académica e, portanto, da produtividade do factor trabalho (Denison 1962). Os trabalhos deste autor vieram esclarecer a dúvida levantada por Samuel Bowles, relativamente à capacidade das economias da Alemanha e do Japão no pós-guerra, de absorção das grandes quantidades de capitais físicos com grandes níveis de produtividade, quando comparados com a aparentemente limitada capacidade de absorção dos países pobres. Muitos suspeitaram que a parte do crescimento inexplicado pelo factor acumulação, como tradicionalmente medido, podia, em parte, ser atribuído a melhorias qualitativas na força de trabalho, particularmente afectada pela melhoria dos níveis educacionais (Bowles, S. 1969).

O crescimento económico impulsionado pela educação força o desenvolvimento sócio-económico e muitos são os economistas da educação que têm contribuído para fazer emergir, no actual quadro económico e político mundial, os efeitos sociais da educação. Através da investigação, estes autores evidenciam a relação directa observável entre a educação e os domínios demográfico, social, cultural e político, para além do económico, que se traduzem em novas situações de bem-estar e na qualidade de vida das populações. Todos estes efeitos, não sendo facilmente mensuráveis em termos monetários e sendo por isso, por vezes, esquecidos nas análises económicas, constituem, afinal indicadores do bem-estar das populações (Cabrito, B. 2002).

Mas ao considerar-se esta relação entre a educação e o bem-estar das populações somos conduzidos de novo à questão já aflorada da investigação e da educação permanente. É que a globalização económica aumenta a competição internacional e a

necessidade de investir em novas tecnologias (Seixas, A. 2003). O papel do ensino superior é crucial. Não só se exige uma maior eficiência dos sistemas na formação dos trabalhadores altamente qualificados mas também na componente de investigação e desenvolvimento. Exige-se do ensino superior a descoberta de novos produtos e processos, necessários para manter a posição nacional na economia mundial.

Terminamos este capítulo com uma passagem da Declaração Mundial sobre a Educação Superior em que se afirma que existe uma procura sem precedentes por uma maior diversificação da educação superior e igualmente um grau crescente de consciência da sua vital importância para o desenvolvimento económico e socio-cultural⁵.

3.3 - A emergência de um novo campo disciplinar

É com frequência que diversos autores trazem a lume as suas reflexões sobre as relações entre a educação e a economia.

Recentemente, a Universidade da Beira interior anunciou que, conjuntamente com a Universidade de Évora, e em parceria com as Universidades de Salamanca e da Estremadura vai ser realizado um estudo transfronteiriço para medir o impacto das universidades no desenvolvimento regional e em que medida a sua implantação contribui para a fixação das populações às regiões do interior.

Num artigo publicado na revista do semanário “ Expresso” de 25/09/04, refere-se que o modelo de fixação dos habitantes das principais cidades, através do investimento no ensino superior público e nas vias de comunicação, parece estar esgotado, mas foi graças a ele que a sangria de população do interior para o litoral foi estancada, na Covilhã, Castelo Branco, Guarda ou Fundão. Acrescentemos também Macedo de Cavaleiros e outras cidades se poderiam acrescentar.

Noutro artigo do mesmo semanário, edição de 02/11/2004, o Reitor da UBI escreve que “se não fosse o ensino superior, todo o interior de Portugal tinha ficado deserto [...] a contribuição das universidades e politécnicos da Beira Interior para inverter o fluxo migratório para o litoral e fixar jovens na região é evidente”

As Universidades e Institutos Politécnicos atraíram alunos de todo o País, professores, funcionários e serviços de apoio geradores de emprego. Localmente são factores de mudança. Criam oportunidades de formação a toda uma população que, de

⁵ Op. Cit. Pág. 19

outro, modo a não podiam alcançar, associando a ela uma melhoria de vida pelo acesso a melhores empregos.

A este respeito, (Paul, J. 1993) no nº 105 da Revue Française de Pedagogie publica um artigo onde podemos ler:” [...] os números são teimosos e continuam a mostrar uma relação forte entre, de um lado o nível de formação, do outro desemprego, salários e nível de emprego. Para os economistas tal constância não é verdadeiramente uma surpresa e as diferentes teorias em que se apoiam, mesmo opondo-se em vários aspectos, estão de acordo sobre a importância da formação no acesso ao emprego.”

As reflexões sobre as múltiplas associações e relações que se vem sentindo entre educação e economia fazem supor uma forte ligação entre elas, circunstâncias que levam a que se possa encarar o fenómeno educativo sob novas formas, levando à emergência de uma nova disciplina científica. A esta disciplina pede-se, então, que responda às inúmeras questões que nas últimas décadas têm sido colocadas e que interpelam a relação economia-educação (Cabrito, B. 2002). Perceber a relação de (in)dependência da educação face à economia; em que medida é que os objectivos de natureza económica condicionam o sistema educativo, seja nos conteúdos de ensino, nas metodologias de trabalho no financiamento das escolas ou mesmo no esforço quantitativo da educação; o contributo da educação para o crescimento económico; o montante que um país deve despende em educação, ponderando o seu papel na qualificação de recursos humanos, no desenvolvimento e crescimento económicos, nos ganhos de competitividade e na capacidade de inserção das economias no mercado mundial; em que medida a oferta e a procura de emprego são condicionadas pela natureza das ofertas educativas; são questões que concretizam algumas das preocupações actuais dos políticos, economistas, gestores sociólogos e cientistas da educação e fundamentam uma disciplina que faz do fenómeno da produção, distribuição e consumo de educação o seu objecto de estudo (Oroval, 1996) citado em (Cabrito, B. 2002).

Embora já no século XVIII Adam Smith considerasse que a educação ajudava a aumentar a capacidade produtiva dos trabalhadores, como já referido anteriormente, algumas das questões referidas no parágrafo antecedente começaram a ser levantadas logo no pós-guerra em que as sociedades ocidentais iniciaram um ciclo de crescimento económico cujo êxito exigia disponibilidade de mão-de-obra qualificada, de cuja produção a escola foi incumbida. Porém, a nova disciplina Economia da Educação só a partir a década de 50, no quadro de um processo apreciável de crescimento, ganhou foros de

cidadania (Blaug, m. 1985). Ponderar as relações que se estabelecem entre os sistemas económico e educativo torna-se o vector estruturante do desenvolvimento da Economia da Educação.

Trabalhos subsequentes vem dar a esta disciplina o lugar que lhe é devido no panorama das ciências sociais, como é referido em (Cohn, E. et al.1994): trabalhos individuais de muitos economistas do desenvolvimento, da indústria e do trabalho, nas décadas de 70 e 80 deram à economia da educação uma base empírica e teórica mais vasta do que a anteriormente disponível. Por isso hoje se pode legitimamente reclamar para esta área do saber o direito ao estatuto de disciplina.

Em Portugal a disciplina ensina-se desde 1999 na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e no dizer de Belmiro Cabrito surge como um campo disciplinar de presença indispensável em qualquer processo formativo que pretenda suscitar o debate em torno das actividades económica e educativa e contribuir para uma leitura compreensiva dos fenómenos sociais.

3.4 – O relacionamento com o meio envolvente e os stakeholders

A Sociedade Educativa é uma utopia como disse um dia Roberto Carneiro. Confronta-nos com uma história recente de grande e repentino desenvolvimento tecnológico por um lado e, por outro, com uma “humanidade a precipitar-se na fragmentação, na incompreensão e na perda de bom senso”. Neste cenário, a educação readquire uma posição de grande destaque nas visões do provir colectivo. Educar deve privilegiar o grupo e a sua dimensão relacional, reabilitando o espaço da família, das comunidades, com reforço da ideia da emergência natural da comunidade local como “espaço” privilegiado para esta acção. O projecto educativo será integral, assente na formação pessoal e social e na educação para os valores da liberdade, da autonomia, da solidariedade, da justiça, da partilha e da paz, valores que dão sentido à vida, num tempo e num espaço.

Mas o sentido de tempo e de espaço, por força das TIC's modificou-se, já o dissemos anteriormente, só o quotidiano existe. A Educação “assume hoje uma posição de grande destaque nas visões estratégicas do provir colectivo”. É neste contexto que emerge o novo papel da Universidade, numa relação biunívoca entre ela e o meio que a rodeia.

Nesta ordem de ideias a universidade não é uma ilha auto-suficiente, necessita da irrigação social múltipla e existe para retornar ao seio das diversas sociedades que a nutrem. É ao mesmo tempo Comunidade e Sociedade. Existe complementaridade e antagonismo entre as duas missões, adaptar-se à sociedade a adaptar a si a sociedade; uma envia à outra uma panóplia de vivências e Conhecimentos que deviam ser produtivos, modernizando a cultura e tornando culta a modernidade (Luengo, E. 2001).

As responsabilidades das Universidade para com a sociedade e da sociedade para com as suas universidades são, na sua maioria, definidas nas missões da universidade. Na prática, isto constitui uma espécie de contrato entre a sociedade e a universidade, cujos termos estabelecem as responsabilidades e obrigações dos parceiros e revelam em larga medida o estado actual e os projectos futuros da sociedade, nos campos cultural e socio-económico, como escreve Georges Haddad in (Neave, G. 2000).

No dealbar do Século XXI a Universidade sente a necessidade de diversificar as suas missões, não só no que respeita à educação mas também no que concerne às actividades de investigação, escreve ainda o mesmo autor. Esta diversificação define os termos de uma colaboração estreita com todos os sectores de actividade da sociedade e exige das instituições de ensino uma grande flexibilidade para se adaptarem e anteciparem às necessidades da sociedade, especialmente nos países em desenvolvimento, onde é urgente estabelecer novos tipos de modelos universitários mais adaptados às necessidades daqueles países e capazes de mobilizar as sinergias regionais e capacidades de cooperação. A universidade do futuro tem que participar na criação de um novo humanismo universal que possa eficazmente combater os efeitos negativos e perversos de uma total modernização e globalização da economia, onde cabem a protecção do ambiente e a promoção dos direitos humanos e da paz. Esta universidade do futuro já deixou de ser um local fechado frequentado por elites endinheiradas que formavam os seus próprios membros, elaborando Conhecimento em diversas áreas e transferindo-o aos académicos ou a um círculo restrito de intelectuais, passando a desempenhar um papel de parceiro social, desenvolvendo a sua actividade no contexto das políticas regionais e nacionais em consonância com as necessidades sócio-económicas das populações que servem. A universidade é hoje muito mais do que um local de conservação e transmissão de cultura geral científica, é um local onde se educa para o mundo do trabalho. Deve, por isso, identificar as necessidades imediatas dos cidadãos e antecipar o futuro de modo a poder formá-los a adaptá-los a novas situações. Motor de desenvolvimento e mudanças na

sociedade, ponto de encontro do passado, do presente e do futuro, a universidade deve abrir-se ao mundo exterior e manter-se atenta aos desenvolvimentos tecnológicos.

A globalização da informação e da economia forçam os estados a uma atenção permanente às mudanças ocorridas além-fronteiras. Quem melhor que os académicos pode desempenhar este papel através dos seus contactos com o mundo exterior? Edgar Elbaz *in* (Neave, G. 2000).

Para além disso os académicos têm um papel específico a desempenhar. Apesar de serem cidadãos comuns nas suas opiniões políticas, os académicos são ou deviam ser especialistas no seu campo particular de saber. Isto autoriza-os a intervir e até influenciar as políticas no seu campo de Conhecimento. Uma opinião de um académico de valor intrínseco não muito diferente da opinião de outro cidadão qualquer, manipulada pelos média terá um peso muito diferente quando o académico é conhecido pelo público através do seu trabalho num campo particular. Deste modo parece que a sociedade espera que os académicos forneçam a informação objectiva para que os governantes tomem as decisões adequadas, e que as instituições universitárias respondam às necessidades de uma sociedade de Conhecimento intensivo, através da colaboração e da ligação das suas actividades às de outras organizações, actores e especialistas através de um funcionamento em rede e do estabelecimento de parcerias. A sociedade pede que as universidades sejam mais pragmáticas, que enfatizem o utilitarismo – um conceito de educação universitária como veículo para a solução de problemas sociais como o espaço, a cultura, a política e a economia. Mas esta perspectiva de utilitarismo de pendor colectivo não pode desviar-se da realidade individual. O Professor Duarte Redondo, Director Executivo da APESP, escreveu a este respeito um artigo publicado na Internet⁶ de que respigamos resumidamente: se um indivíduo pretender realizar a sua vocação numa área que num dado momento tem uma empregabilidade difícil terá por isto a sua realização coarctada? Não terá o Estado a obrigação de facultar formação em todos os saberes (por meios públicos ou privados) mas também o dever de esclarecer o estudante consumidor quanto ao valor prático imediato e empregabilidade do curso que vai tirar? É que esta ideia tem que ser conjugada com o direito constitucional da liberdade de aprender.

⁶ Em WWW.apesp.pt/opiniaio/artigos7.htm

3.5 – A gestão interna sustentável

O sentido da palavra gestão é vago. Tenta-se muitas vezes dar-lhe uma significação que a oponha a «administração», evocando este último termo, pejorativamente, a execução de trabalhos rotineiros, serviços desprovidos de um sentido muito apurado das responsabilidades. É, numa larga medida, o descrédito atribuído a certas formas arcaicas de administração pública que pode explicar o sucesso da palavra gestão.

Todavia, com Henry Fayol e seus discípulos, parecia que a administração havia adquirido foros de cidadania. Os cinco famosos imperativos: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar caracterizavam bem a função administrativa pelos seus aspectos fundamentais. De resto voltamos a encontrá-los, noutros termos, na maior parte dos escritos actuais sobre gestão (Lauzel, P. 1985)

Mas gerir, em termos mais simples e sem fugir dos aspectos psico-sociológicos que comporta, não é mais do que atingir objectivos através dos outros, ou de um modo mais suave, com os outros. Considerando que uma escola, basicamente é alunos e professores, estes serão os «outros» e é basicamente através destes que a Escola terá que atingir os seus objectivos.

Os dados recolhidos durante vários anos, no momento das candidaturas aos primeiros anos das licenciaturas de pelo menos duas escolas da Instituição a estudar na segunda parte deste trabalho, revelam que os novos candidatos chegam sistematicamente «pela mão de outros alunos» em 90% dos casos. Mas só alunos satisfeitos podem influenciar novos alunos. Donde, um dos aspectos importantes da gestão é a manutenção de um grau de satisfação elevado entre os alunos. Certamente que docentes e outros colaboradores também deverão comungar deste estado de espírito.

Na teoria microeconómica do consumidor, é suposto que este procure a maximização da sua satisfação ou, para ser mais realista o consumidor não procura maximizar a sua satisfação mas atingir um nível que ele julgue suficiente (Lendrevie, J. et. alii 1993).

Num tempo de mercadorização do Conhecimento, em que o aluno é um dos “consumidores”, as escolas, fatalmente, terão que se adaptar aos imperativos do mercado e utilizar as teorias do marketing, pensando a escola como uma organização do tipo empresarial moderno. Esta modernização significará, para o futuro, racionalização, eficácia, eficiência, alcance da solução certa, optimização, relação favorável

custo/benefício, progresso... O império da racionalidade económica instituiu a procura de eficácia à escala universal, dispensando a história, menosprezando a pergunta essencial – eficácia para quê, segundo quem e em benefício de quem? –, e recusando outra resposta que não a do progresso e a do interesse geral (Lima, L. 2001).

Não restarão dúvidas que o bom ou mau funcionamento da universidade empresarial, tal como qualquer outro tipo de organização passa em grande parte não só pela qualidade dos seus recursos humanos, mas especialmente pela importância que lhe é dada.

As novas formas de pensar a empresa colocam os recursos humanos como a base de sustentabilidade de desenvolvimento e continuidade da própria empresa. No centro desta base encontra-se o indivíduo, avaliado segundo a competência, a formação, a motivação, a polivalência, a responsabilidade, a capacidade de trabalho em grupo e a constituição da sua própria rede de relações (Zorrinho, C. et. alii, 2003).

Mas os objectivos das organizações, escolas incluídas, atingem-se com recursos humanos, financeiros e organizacionais, atenção dada aos princípios do bom governo.

A este respeito considera Ferrer Llop⁷ que na última década os sistemas de educação superior a nível mundial passaram da simplicidade e homogeneidade à complexidade e heterogeneidade. Imagina-se facilmente que governar uma universidade é muito complicado e difícil. O autoritarismo e o excesso de controlo podem lesionar a autonomia da universidade. A universidade deveria funcionar perfeitamente na base de um sistema de controlo que harmonize a liberdade de criar, ensinar e aprender com a obrigação de prestar contas dos objectivos alcançados ou frustrados. O controle é um mecanismo necessário, mas um bom governo implica informar de forma precisa, completa e inteligível acerca dos objectivos que se propõe alcançar, dar a conhecer o volume de recursos de que se dispõe e como são geridos e a relação entre os recursos investidos e os resultados alcançados.

A adopção de instrumentos de melhoria, como planificação estratégica, avaliação de projectos, direcção por objectivos, gestão por competências, qualidade total e avaliação institucional, ao mesmo tempo que se introduzem novas tecnologias, conduziram a uma melhoria dos processos académicos e administrativos e incrementou a sua eficiência. Resumindo, o Professor Llop acrescenta que para além de constatar a urgente necessidade de incrementar os recursos económicos em muitas universidades de alguns países, é

⁷ Ferrer Llop Op. Cit. Pag. 19

preciso insistir nas práticas de «bom governo» para se ser consequente com a responsabilidade social, quer os recursos sejam públicos ou privados, quer sejam abundantes ou escassos ou, se se preferir, ainda por maioria de razão, se são escassos, as universidades estão obrigadas a geri-los de forma óptima, a prestar contas à sociedade e a demonstrar quais foram os resultados obtidos com eles.

Estas práticas de bom governo plasnam-se numa gestão interna sustentável que passa pela afirmação e reforço da credibilidade da instituição em ordem a captar novos clientes (leia-se alunos) e assim também mais receitas, quer através das propinas dos alunos, especialmente no ensino privado, quer através das transferências do Estado que em Portugal são reportadas ao número de vagas concedidas. Embora os alunos paguem propinas no ensino público, o valor destas é simbólico se comparado com os valores pagos no ensino privado.

O financiamento das universidades vem de novo trazer a lume a questão da mercadorização do Conhecimento, anteriormente referido, já que a redução crescente dos recursos estatais obriga as universidades a procurarem novas fontes de financiamento, nomeadamente vendendo às empresas patentes que são resultado dos seus trabalhos de investigação.

A conjugação da procura pelas empresas transnacionais de novos produtos e inovações, e das universidades por novas formas de financiamento, dada a referida redução dos recursos estatais, promove o desenvolvimento da “indústria” do ensino superior ou do que também já foi chamado de “capitalismo académico” e o desenvolvimento de universidades “empresariais” (Clark, B. 1998).

A selectividade dos cortes orçamentais e a sua articulação com um discurso de produtividade e eficiência encorajam a mercadorização da educação e o incremento de modelos gerencialistas na gestão das instituições do ensino superior. O desenvolvimento de parcerias com empresas privadas visando aumentar os recursos, e a distribuição selectiva dos orçamentos estatais, privilegiando as áreas do saber consideradas mais importantes para a manutenção da posição na economia mundial, como as telecomunicações, inteligência artificial, biotecnologia e a produção de investigação considerada prioritária para o aumento da competitividade nacional, promovem o desenvolvimento da indústria do ensino superior. A mercadorização do Conhecimento é expressa na importância crescente concedida à inovação tecnológica, à tecnociência e à propriedade intelectual ou posse de patentes (Seixas, A. 2003).

A sustentabilidade da gestão das universidades passa também pela diversificação da oferta. E se os cursos de formação inicial estão praticamente esgotados, salvo os cursos da área da saúde que ainda são exceção, as universidades e outras instituições de ensino superior lançaram mão da formação pós-graduada atendendo à necessidade do «long life learning», de que já falámos. Com a edição do Semanário Expresso de 30 de Abril de 2005, foi publicado o Guia da Formação Pós-graduada onde se referiam 2165 cursos entre pós-graduações, mestrados e doutoramentos (Quadro I). Refira-se, de passagem, que na área do turismo, actividade que se diz importante para Portugal, para além de 27 pós graduações diversas, apenas eram oferecidos dois cursos de mestrado e outros tantos de doutoramento.

Boaventura de Sousa Santos, em artigo publicado na revista “Visão”, avança com o conceito de «Capitalismo Universitário». Diz que o avanço do mercado educativo, por influência das políticas neoliberais do Banco Mundial, pode ser o golpe de misericórdia sobre as universidades. Ilustra a sua exposição com os títulos de livros recentes sobre universidades: *Universidade em Ruínas*, *Universidades na Penumbra*, *O Naufrágio da Universidade*, *A Universidade Sitiada*, etc. As causas de um diagnóstico tão negativo tem a ver com a aplicação das políticas do Banco Mundial as quais, aliás, têm vindo a ter uma aplicação universal, inclusive no nosso país. Consoante os contextos, estas políticas são impostas como parte dos pacotes financeiros ou são adoptadas por elites locais, técnicos de educação prestigiados e com poder político. Estas políticas têm o seguinte perfil: promoção da privatização; fim da gratuitidade das universidades públicas, substituídas por um sistema compensatório de bolsas de estudo; criação, mediante esquemas de avaliação, da estratificação entre universidades, com acessos desiguais a recursos e com valores de mercado diferenciados atribuídos aos seus licenciados; atenuação da responsabilidade financeira do Estado pela Universidade Pública e o correspondente incentivo a que esta gere receitas próprias. Estas políticas têm sido aplicadas de modo muito diferenciado, mas em geral o que está em causa é a criação de um mercado educativo e a constituição de um capitalismo universitário. Três desenvolvimentos recentes são elucidativos. Primeiro, a emergência de universidades globais que vendem pacotes de programas de pós-graduação, presenciais ou à distância. Segundo, o desenvolvimento das universidades de empresa. E por último, a eficiência da Internet. Neste cenário vão surgir empresas de serviços de professores, empresas de produção de materiais e textos e de empresas de avaliação de

alunos e certificação. O acesso ao Conhecimento será feito através de bancos de dados patenteados e, portanto, sujeitos ao pagamento de royalties.

Esta visão da situação parece apontar, por um lado para um progressivo afastamento do Estado no que respeita ao controlo financeiro e qualitativo das universidades públicas e por outro para a incapacidade das universidades privadas de gerirem de forma sustentada o seu património: capital humano, capital financeiro, stock de Conhecimento acumulado, cultura organizacional e sua capacidade de adaptação aos processos de mudança.

A gestão interna sustentável das organizações e ensino superior, especialmente as privadas, numa óptica de «empresarialização da educação» passa sobretudo pelo investimento no capital humano e físico, na investigação fundamental e aplicada, na integração no meio e na internacionalização das suas trocas. A este respeito Licínio Lima em (Lima, L. 2001) refere que a “empresarialização” da educação configura-se como *the one best way* para a consecução de opções políticas e sociais que são apresentadas como determinismos macroeconómicos à escala europeia ou mundial, impossíveis por isso mesmo de ignorar e de equacionar fora do quadro dos grandes desafios consensualmente definidos.

4 – O ensino superior em Portugal nas últimas três décadas

Como referido anteriormente a procura do ensino superior tem vindo a aumentar nas últimas décadas, por razões económicas, sociais e até pessoais. Este desenvolvimento ocorre não só na formação inicial mas, cada vez mais, na formação complementar, nas formações especializadas, na actualização de Conhecimentos, enfim, no império do *Long Life Learning*.

O aumento da procura de ensino é justificado pelas crescentes exigências de qualificações do mercado de trabalho provocadas pelo rápido progresso tecnológico e pela inflação das credenciais escolares, resultante da crescente competição entre grupos sociais pela posse daquelas, associadas a determinados estatutos sociais e económicos (Seixas, A. 2003).

O aumento generalizado da escolarização (em Portugal) a partir dos anos 50 resulta da acção governamental da expansão da rede escolar, especialmente dos ensinos primário e técnico e do ascenso da procura de educação determinada pela diminuição relativa dos

custos directos do ensino para as famílias e pelo aumento do seu rendimento esperado. O aumento da mobilidade social, e em particular da mobilidade ascendente, acompanha a escolarização (Grácio, S. 1986).

Por aquelas ordens de razões o ensino superior na sociedade portuguesa vinha sofrendo incrementos significativos desde a década de 60, mas “explodiu” a partir da Revolução de Abril. Daquela data até ao momento actual a evolução do ensino superior passou por várias fases, influenciadas pelas condições políticas, sociais, económicas e demográficas do momento.

O processo de expansão e diversificação do ensino superior, delimita-se em três grandes períodos (Seixas, A. 2003): uma primeira fase de expansão do ensino superior até 1976/77; uma segunda fase, 1977/88, caracterizada por um abrandamento na evolução dos efectivos; e, a partir dos finais da década de 80, uma terceira fase definida pela emergência de um ensino superior diversificado de massas. Tentaremos seguir de perto este critério.

Neste panorama, os efectivos do ensino superior, público e não público, não pararam de crescer até 2002, mas a taxa de crescimento começou a diminuir a partir de 2000, verificando-se já em 2003 uma diminuição de cerca de 7000 alunos relativamente a 2002 (Quadro II).

4.1 – Da Revolução de Abril até 1976/77

4.1.1 – O Ano da Revolução

Falar do Ensino Superior nos momentos que se seguiram à Revolução, leva-nos forçosamente a uma incursão ainda que breve ao que se passou no ensino secundário, pelas suas repercussões naquele.

Como não podia deixar de acontecer, nos primeiros momentos que se seguiram ao 25 de Abril, a vida das escolas foi violentamente sacudida. “Em cerca de um mês professores e alunos de diversas escolas substituirão reitores e directores por órgãos de gestão eleitos, por diferentes processos, com diferentes denominações e composições.” (Lima, L. 1998).

Numa tentativa de controlar situação o I Governo Provisório aprovou o Decreto-Lei 221/74 de 27 de Maio em cujo preâmbulo constava: “ Considerando a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que

sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar e sem prejuízo de outras medidas que venham a ser tomadas para regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino [...]” (superior incluído). O artigo 1º deste Diploma dá ao Ministro da Educação e Cultura poderes para confiar a direcção dos estabelecimentos a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974.

Ainda antes do fim deste ano o referido Decreto-Lei será substituído por dois outros Decretos-Leis; o 735-A/74 de 21 de Dezembro e o 806/74 de 31 de Dezembro. O primeiro dirigido especificamente às escolas preparatórias e secundárias; o segundo constitui a primeira tentativa da gestão democrática dos Estabelecimentos de Ensino Superior, sem concretização prática. Será substituído em 1976 pelo Decreto-Lei 781-A/76 de 28 de Outubro que define os órgãos internos dos estabelecimentos onde participam docentes, estudantes, pessoal técnico e administrativo, com excepção dos Conselhos Pedagógico e Científico.

Mas a «anarquia» reinou naqueles primeiros tempos tendo culminado com as passagens administrativas no ensino secundário em 1974.

4.1.2 – A expansão da procura do Ensino Superior e a introdução de medidas limitativas

Entre 1974/75 e 1976/77 verifica-se um crescimento considerável dos efectivos que não resulta só de um contínuo aumento da procura da educação, acrescida pelas passagens administrativas já referidas. Ele está também relacionado, por um lado, com a entrada em funcionamento quer das Universidades Novas, quer de outras escolas superiores (como os Institutos Politécnicos de Vila Real e da Covilhã e a Escola Superior de Medicina Dentária do Porto) e de novos cursos das universidades clássicas (como Psicologia e Engenharia na Universidade de Coimbra) aumentando a capacidade de oferta de educação superior e, por outro lado, com a transformação das antigas escolas técnicas de ensino médio em Escolas de Ensino Superior (Seixas, A. 2003) (Quadro III).

De realçar, pelo aspecto inovador em Portugal, da criação da Universidade Aberta pelo Decreto-Lei 146/76 de 19 de Fevereiro. Esta Universidade “utilizará essencialmente como canais de comunicação pedagógica os sistemas multimédia de educação e ensino à distância (Artº 1º). Confere graus universitários nos mesmos termos e com o mesmo valor das Universidades Portuguesas (Artº 3º).

Em 1975 a pressão reivindicativa impede a realização de exames de admissão; a massa de candidatos é tal que “a falta de instalações e de professores capazes de acolher aquele verdadeiro maremoto”, segundo os termos do ministro Vitorino Magalhães Godinho, citado em (Grácio, S. 1986), obriga a suspender as inscrições.

Como medida de contenção desta avalanche retardando um ano a entrada no Ensino Superior, é criado o Serviço Cívico Estudantil pelo Decreto-Lei 270/75 de 30 de Maio. Este serviço é de inscrição voluntária e os estudantes não trabalhadores deveriam prestar um serviço à comunidade pelo período de um ano. No seu primeiro ano de vigência é limitado aos candidatos ao 1º ano do Ensino Superior. O Serviço Cívico é equivalente ao Ensino Superior para efeito de atribuição do Abono de Família.

O Ano Zero, criado por despacho ministerial em 1976, é extinto nesse mesmo ano pela Portaria 616/76 de 15 de Outubro.

No que respeita a docentes, as dificuldades também são grandes. O Decreto-Lei 255/75 de 24 de Maio vem permitir a regência de cursos teóricos aos assistentes eventuais e ao pessoal de investigação, “tendo em conta as enormes dificuldades de recrutamento de pessoal docente de nível universitário”, lê-se no preâmbulo deste diploma.

No ano seguinte, a entrada no Ensino Superior é livre para os diplomados com o curso complementar do liceus e inscritos no Serviço Cívico. Este regime funciona ainda no ano de 1977. Neste mesmo ano é extinto o Serviço Cívico Estudantil pela Lei 37/77 de 17 de Junho.

Em substituição do Serviço Cívico Estudantil é criado ainda em 1977, pelo Decreto-Lei 491/77 de 23 de Novembro o Ano Propedêutico do Ensino Superior de Curta ou Longa Duração, para entrar em funcionamento em 1977/78.

Embora a institucionalização do Ano Propedêutico fosse, na prática, a criação de mais um ano de escolaridade, é justificada com a necessidade de elevação do grau de formação dos recursos humanos e com a situação dos restantes países europeus (Seixas, A. 2003). A matrícula no Ano Propedêutico exige o curso complementar do Ensino Secundário.

Outra medida de limitação do ingresso foi a criação em 1976 do *numerus clausus* para as Faculdades de Medicina, pelo Decreto-Lei 601/76 de 23 de Junho. Meses mais tarde seria alargado à Medicina Veterinária pelo Decreto-Lei 701/76 de 28 de Setembro.

No ano seguinte o *numerus clausus* é generalizado pelo Decreto-Lei 397/77 de 17 de Setembro, facultando ao MEIC a fixação deste número curso a curso, “enquanto

permanecerem em estudo alternativas para a reformulação do Ensino Superior, nomeadamente «ensino superior de curta duração»”.

Ainda com o intuito de desviar o afluxo de candidatos à universidade, é criado o ensino superior politécnico, originariamente designado por «ensino superior de curta duração» no Decreto-Lei 427-B/77 de 14 de Outubro, que o instituiu. No preâmbulo deste diploma pode ler-se: “a formação de técnicos de nível médio desapareceu completamente [...] pela transformação do antigo ensino médio em superior, sem cuidarem de preencher a lacuna que desse modo se criou”. De facto, já em Dezembro de 1974 os Institutos Industriais tinham sido transformados em Instituto Superiores de Engenharia e em Maio de 1976 os Institutos Comerciais são convertidos em escolas superiores que passaram a designar-se por Institutos Superiores de Contabilidade e Administração, conferindo graus de bacharel e licenciado. Podem, através de universidades, conferir o grau de Doutor.

Resultou daqui um aumento da produção de diplomados portadores de uma formação teórica semelhante à conferida pelas escolas universitárias, pelo que “ [...] urge promover a criação de escolas de ensino superior de natureza essencialmente prática, formando técnicos qualificados de nível superior intermédio, para satisfazer, entre outras, necessidades na tecnologia dos produtos alimentares, na produção agrícola, pecuária e florestal, na tecnologia industrial, na saúde e nos serviços [...] para além da formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Primário” (DL 427-B/77). Este ensino será ministrado nas Escolas Superiores Técnicas e nas Escolas Superiores de Educação.

De todas as medidas tomadas no período em análise, sem dúvida a mais eficaz foi o estabelecimento do *numerus clausus*, cujos efeitos se viriam a confirmar mais tarde.

A pressão da procura força a expansão do Ensino Superior já com alguma expressão nos anos de 1975 e 1976, em que se criaram a Escola Superior de Medicina Dentária de Lisboa, incorporada na Universidade Clássica de Lisboa; o Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, na Universidade do Porto, com o missão de colaborar na preparação e formação de estudantes que se destinam a pós – graduações; os Institutos Superiores de Educação Física de Lisboa e do Porto, em substituição do INEF e das Escolas de Instrutores de Educação Física de Lisboa e do Porto, que são extintas (D L 675/75 de 3 de Dezembro); Instituto de Ciências Biomédicas de Lisboa, integrado na Universidade de Lisboa, com missão idêntica ao Instituto Abel Salazar; Instituto Universitário dos Açores (DL 5/76 de 9 de Janeiro); Escola Superior de Medicina Dentária do Porto; Instituto Universitário da Madeira (DL 664/76 de 4 de Agosto).

4.2 – De 1977/78 até 1987/88

A pressão da procura de ensino superior mantém-se elevada neste período, agudizando a questão da expansão e diversificação do ensino superior, a par da necessidade inquestionável da manutenção da sua qualidade.

Estas circunstâncias levam ao surgimento de novas Escolas Estatais e propiciam a oportunidade para o surgimento do Ensino Superior Particular e Cooperativo, a par do Ensino Superior não Estatal materializado na Universidade Católica de Lisboa.

As medidas limitativas continuam a ser utilizadas, criando-se mecanismos de regulação do ingresso no Ensino Superior.

Ainda que a questão de fundo seja a incapacidade de resposta do sistema ao rápido crescimento da procura, surge ao público revestida de outra roupagens. A este respeito pode ler-se em (Seixas, A. 2003) “ A necessidade de preservar a qualidade do ensino e de planear o desenvolvimento do ensino superior de acordo com as necessidades do País, aparecem como principal justificação das medidas de política educativa conducentes à limitação do acesso ao ensino superior, bem como à sua diversificação”

4.2.1 – A expansão e diversificação do Ensino Superior Público

Como referido anteriormente, uma tentativa para desviar parte do fluxo de candidatos à Universidade, para outros níveis de ensino, foi a criação do Ensino Superior de Curta Duração, pelo DL 427 – B/77 de 14 de Outubro, ensino que seria ministrado nas Escolas Superiores Técnicas e nas Escolas Superiores de Educação. Esta situação parecia ser o início da construção de um Ensino Superior Binário: Ensino Superior Universitário e Ensino Superior Politécnico. Porém, um esboço de sistema integrado começa a emergir alguns anos mais tarde pela integração de Escolas Superiores Politécnicas em Universidades e pela criação de Escolas de nível Politécnico em Universidades, ainda que ao abrigo de disposições da Lei de Bases do Sistema Educativo, cujo Artº 14 dispõe que o Ensino Politécnico realiza-se em Escolas Superiores Especializadas que se podem associar em unidades mais amplas, com designações várias e segundo critérios de interesse regional ou da natureza das escolas, bem como integrar-se em Universidades. De facto, escreve Ana Maria Seixas a este respeito: ”Todavia, parece-nos que a constituição de estruturas

híbridas, reforçadas pela tendência profissionalizante de alguns cursos universitários, contribui mais para a emergência de um modelo de Ensino Superior Integrado do que para a consolidação de um sistema binário” (Seixas, A. 2003).

Apresentam-se como exemplos do que viria a acontecer, a integração das Escolas do Instituto Politécnico de Faro na Universidade do Algarve (DL 241/92 de 29 de Outubro), a constituição de Centros Integrados de Formação de Professores nas Universidades do Minho, Aveiro, Évora e Trás-os-Montes, a integração da Escola Superior de Tecnologia de Águeda na Universidade de Aveiro através do DL 180/97 de 24 de Julho, em cujo preâmbulo se faz a salvaguarda do sistema binário ao escrever-se que se trata de uma solução que não põe em causa a existência de dois subsistemas de ensino superior com objectivos diferenciados, mas que admite a sua concretização através de modelos organizativos diferenciados, que melhor se ajustem às circunstâncias concretas no sentido do desenvolvimento, valorização e consolidação do ensino superior politécnico.

Nos anos de 1977 e 1978 não houve grandes alterações no plano da oferta, tendo-se criado o Instituto Superior de Artes Plásticas da Madeira (DL 450/77 de 27 de Outubro) e a Academia da Força Aérea (DL 27/8 de 27 de Janeiro) que confere o grau de Licenciado.

Em contrapartida, o ano de 1979 foi pródigo no aumento da oferta de Ensino Superior Público (Anexo II). Neste ano foram criadas três Universidades, dois Institutos Universitários e dez Institutos Politécnicos, cada um destes agrupando pelo menos duas Escolas Superiores.

O período de 1980 a 1984 foi de grande acalmia na criação de novos estabelecimentos de Ensino Superior. O Instituto Universitário dos Açores é transformado na Universidade dos Açores pelo DL 252/80 de 25 de Julho, são criados os Institutos Politécnicos da Guarda, Leiria, Portalegre e Viana do Castelo e em 1982 é criada a Escola Superior de Educação da Madeira (DL 395/82 de 21 de Setembro).

Em 1985 a rede do Ensino Politécnico é ampliada através do Decreto 46/85 de 22 de Novembro que cria sete Escolas Superiores.

Em 1986 são criadas as Universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro e da Beira Interior e extintos os respectivos Instituto Universitários.

Em 1987 através do DL 375/87 de 11 de Dezembro é autorizada a criação e funcionamento do ISAG, Instituto Superior de Administração e Gestão, para funcionar no Porto.

No que respeita a ensino Superior Público no ano de 1988 há a registar a criação de Universidade da Madeira pelo DL 319-A/88 de 13 de Setembro. Esta Universidade haveria de integrar a Escola Superior de Educação da Madeira, criada seis anos antes.

Temos assim, no período em análise, um aumento da oferta de Ensino Superior através de um sistema formalmente binário, constituído por dois subsistemas: o Ensino Superior Universitário e o Ensino Superior Politécnico, para fazer face à procura crescente de Ensino Superior (Quadro III).

A questão da falta de professores que se vinha verificando desde 1975, continua presente. Esta situação é referida no DL 400/87 de 31 de Dezembro que define o quadro normativo aplicável à colocação de professores do Ensino não Superior no Ensino Superior. No preâmbulo deste diploma pode ler-se: "Face à colaboração activa e interpenetração entre os ensinos superior e não superior tem sido possível àquele resolver alguns dos seus problemas em pessoal docente recorrendo ao serviço de professores dos quadros dos ensinos básico e secundário [...].

4.2.2 – A expansão do Ensino Superior Privado

Apesar do peso morfológico significativo actual do Ensino Superior Privado Português, apresentando um dos valores mais elevados a nível europeu, cerca de 36% dos alunos do Ensino Superior no início da segunda metade dos anos 90, (Quadro V) a sua história é muito recente. Isto explica a pouca importância tradicionalmente concedida a este subsistema de ensino, expressa na quase total ausência de referências em obras relativas ao sistema educativo português até meados dos anos oitenta (Seixas, A. 2003). Exceptua-se o caso da Universidade Católica Portuguesa criada em 1971 e enquadrada no Sistema de Ensino Superior Português pelo DL 128/90 de 17 de Abril. É apoiada pelo Estado, apoio que pode assumir a forma de contribuição financeira.

Como já referido anteriormente, em meados dos anos oitenta estavam criadas as condições para a expansão do Ensino Superior Privado, pelo excesso da procura deste ensino sobre a oferta por parte dos estabelecimentos públicos, pela má imagem de que o ensino superior público se vinha revestindo e pela assumpção que os diplomas teriam o mesmo significado social e económico. É assim que, num contexto de ausência de restrições formais no acesso ao ensino superior, a imagem de um ensino superior em degradação devido à sua crescente expansão, bem como a incapacidade de responder de

forma adequada às solicitações de formação que um mercado cada vez mais terciarizado e urbano exigia, explicam o aparecimento de um sector privado como verdadeira alternativa ao sector público. O sector privado era capaz de manter o carácter de distinção social, reforçando a rendibilidade simbólica e económica do diploma de ensino superior, mesmo nos casos de menor valor no mercado escolar das instituições de ensino não universitário (Seixas, A. 2003). Esta mesma autora cita Marçalo Grilo: “ A criação e expansão do ensino superior privado estão relacionadas com dois factores: o primeiro tem um carácter político ideológico e traduz-se pela criação de instituições destinadas a competir com o ensino público; o segundo tem a sua origem nas regras do mercado e resulta do aparecimento de uma procura não satisfeita pelo ensino público. O segundo factor do professor Marçalo Grilo é consequência de um terceiro, o *numerus clausus*, que começou por ser aplicado nas Faculdades de Medicina em 1976 (DL 601/76 de 23 de Junho) e generalizado no ano seguinte (DL 397/77 de 17 de Setembro). A tudo isto devemos acrescentar as iniciativas de professores afastados compulsivamente no período revolucionário, por motivos políticos, constituídos em organizações ou ligados a grupos económicos. Se atentarmos ao estatuto social das instituidoras dos diversos estabelecimentos de ensino privado, encontramos cooperativas, sociedades por quotas, sociedades anónimas, fundações e outras associações diversas.

É assim que surge a Universidade Livre, funcionando provisoriamente a coberto do Despacho 28/79 de 1 de Março e obtendo o estatuto de pessoa colectiva de utilidade pública, através do DL 426/80 de 30 de Setembro. A legitimidade do ensino particular (neste caso o cooperativo) é reforçada com a aprovação do Código Cooperativo, pelo DL 454/80 de 9 de Outubro, que entre os ramos de actividade contemplados se encontra o ensino, (Artº 14, nº1 alínea b).

Até esta altura, meados dos anos oitenta, o Ensino Superior Privado não passava de um sector educativo periférico, podendo incluir-se a Universidade Católica Portuguesa no sector privado paralelo ao público, dada a sua origem religiosa e objectivos. A partir daqui transforma-se num sector privado de massas, atingindo na segunda metade dos anos noventa uma expressão sem paralelo na Europa, com se referiu anteriormente.

O Decreto-lei 100-B/85 de 8 de Abril vem estabelecer as regras gerais a que deve obedecer qualquer proposta de criação de estabelecimento de ensino superior particular e cooperativo, “enquanto [...] irão prosseguir os trabalhos preparatórios de elaboração dos

Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo” (este Estatuto surgiria 4 anos mais tarde).

O ano de 1986 é o ano do início da explosão do Ensino Superior Privado. Neste ano são autorizados a funcionar 13 estabelecimentos de ensino superior privado, 4 dos quais são universidades. Nos dois anos seguintes mais 15 são autorizados.

A grande procura e a deficiente regulamentação do ensino privado conduziram a excessos no que respeita a admissão de alunos. Neste contexto é publicado o DL 121/86 de 28 de Maio que harmoniza o regime do *numerus clausus* vigente para o Ensino Superior Público, com a frequência, em vários casos excessiva, de alunos nos cursos do Ensino Superior Particular e Cooperativo (preâmbulo do DL).

4.2.3 – As medidas de controlo

As medidas limitativas do acesso ao ensino superior, atrás enunciadas, de um modo geral eram apresentadas como formas de manter ou melhorar a qualidade do ensino, embora, como se referiu, o objectivo fosse controlar a avalanche de alunos que acorriam ao ensino superior. No entanto, a partir de 1979 começam a surgir medidas de controlo da capacidade dos alunos para o ingresso no ensino superior. O rol é extenso, todos os anos são publicados diplomas legislativos, alguns logo alterados, por pressões ou razões de ordem variada, manifestando uma falta de definição do caminho a seguir.

Em 1979 o funcionamento do Ano Propedêutico é alterado pela Portaria 71/79 que estabelece normas relativas ao ingresso no Ensino Superior. Aos alunos sem o ensino secundário completo e com mais de 25 anos de idade é dada a possibilidade de acesso ao Ensino Superior através do “exame extraordinário de avaliação de capacidade para o acesso ao ensino superior “ (mais tarde vulgarmente conhecido por exame Ad Hoc), instituído pelo DL 198/79 de 29 de Junho. Para o ano lectivo 2006/2007 as condições modificaram-se com a alteração da idade para 23 anos em 31 de Dezembro do ano anterior, passando as avaliações para o domínio das instituições de ensino superior (DL 64/2006).

As normas relativas ao concurso especial de colocação de estudantes do Ensino Superior são fixadas pelo DL 45/80 de 20 de Fevereiro.

Nos anos que se seguem e anualmente são publicadas as condições de acesso à matrícula e inscrição no ensino superior.

No ano de 1981, pelo DL 520/81 de 26 de Junho são fixadas as condições de acesso ao Ensino Superior e as normas de candidatura e matrícula. As condições de acesso previstas neste diploma seriam alteradas no ano da publicação pela Portaria 811/81 de 18 de Setembro.

Em 1982 é publicada a Portaria 530/82 de 28 de Maio que regulamenta as condições de candidatura à matrícula e inscrição no ensino superior. Introduce uma nova fórmula de cálculo na nota de candidatura e estabelece o ano de 1982/83 o último em que o Ano Propedêutico será considerado como habilitação geral de acesso ao ensino superior. A nova fórmula de cálculo da nota de candidatura não agrada aos estudantes não colocados em 1981/82. As reclamações estudantis levam à alteração da Portaria 530/82 de 28 de Maio, pela Portaria 801/82 de 24 de Agosto. Ainda neste ano o Regime de Reingressos, Mudança de Curso e Transferência é regulamentado pela Portaria 826/82 de 30 de Agosto.

No ano seguinte a estrutura do concurso de acesso ao Ensino Superior passa a ser constituída pela Prova Comum (Português e Francês ou Inglês à escolha) e a Prova Específica (Portaria 143/83 de 11 de Fevereiro). Neste ano é publicado o DL 387/83 de 7 de Abril que regula as condições de candidatura à inscrição e matrícula no Ensino Superior para o ano seguinte de 1983/84 e estabelece a Prova de Aferição para o efeito. Assim, a Portaria 143/83 de 11 de Fevereiro haveria de ser revogada pela Portaria 137/84 de 5 de Março em cujo preâmbulo se lê:” Prevê-se que para 1984/85 as normas que vão vigorar para o acesso ao Ensino Superior, já em vias de publicação, não introduzem alterações de fundo no sistema vigente, limitando-se a pequenos ajustamentos que a experiência demonstrou serem indispensáveis.” De facto, as condições de admissão à primeira matrícula e inscrição no Ensino Superior naquele ano lectivo seriam reguladas pela Portaria 262/84 de 24 de Abril “considerando que a transformação que urge introduzir no acesso ao Ensino Superior não se encontra suficientemente amadurecida para que se incluam alterações profundas no ingresso no Ensino Superior no ano lectivo 1984/85, neste ano a primeira matrícula está sujeita a um «concurso de candidatura»”. Ainda neste ano é aprovado o regulamento dos Regimes Especiais de Candidatura à Matrícula e Inscrição em Estabelecimentos de Ensino Superior pela Portaria 582-B/84, pois, “há que introduzir um novo regime exequível para o ingresso no ano lectivo de 1985/86 o qual deve ser estabelecido por diploma a publicar antes do início do ano lectivo 1984/85. De notar que o legislador considera neste diploma que “o *numerus clausus* é uma dura lei”.

Mas a falta de orientação firme e definida, nesta matéria, continua. O Regulamento do Regime Geral de Candidatura à Matrícula e Inscrição em Estabelecimento de Ensino Superior, para o ano lectivo 1985/86, aprovado pela Portaria 168/85 de 29 de Março é ainda provisório, como pode ver-se através do preâmbulo deste diploma [...] que é marcadamente transitório para um regime de acesso nos moldes atrás enunciados [...]. Este diploma seria alterado ainda no ano de 1985 pela Portaria 352-B/85 de 8 de Junho.

As Provas de Aferição são regulamentadas em 1986 através da Portaria 173/86 de 30 de Abril, diploma que aprova também o Regulamento do Regime Geral de Candidatura à Primeira Matrícula para o ano lectivo de 1986/87. Alterações a este diploma são introduzidas no decorrer desse ano pelas Portarias 286-A/86 de 17 de Junho e 442-A/86 de 14 de Agosto. Também a Portaria 582-B/84 de 8 de Agosto que aprova o Regulamento dos Regimes Especiais de Candidatura à Matrícula e Inscrição em Estabelecimentos e Cursos do Ensino Superior é alterada pela Portaria 413/86 de 30 de Julho.

Um marco importante neste ano de 1986 é a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo pela Lei 46/86 de 14 de Outubro, que contempla todos os níveis de educação, desde a pré-escolar à superior (politécnica e universitária). O sistema de ensino binário ganha existência legal, mas a possibilidade dos Estabelecimentos de Ensino Politécnico poderem conceder o grau de licenciado e poderem ser integrados em universidades mantém a indefinição do ensino politécnico, como já se referiu anteriormente.

O Regulamento do Regime Geral de Candidatura à Primeira Matrícula e Inscrição nos Estabelecimentos de Ensino Superior no ano lectivo de 1987/88 é aprovado pela Portaria 361-A/87 de 30 de Abril. Neste mesmo ano são criadas facilidades escolares para os atletas de alto nível, pela Portaria 406/87 de 14 de Maio.

Regulamento congénere é aprovado para o ano de 1988/89 pelo DL 264/88 de 30 de Abril. Neste ano é criada a Prova Geral de Acesso (PGA) ao Ensino Superior pelo DL 354/88 de 12 Outubro. É uma prova não eliminatória destinada a avaliar o desenvolvimento intelectual, o domínio da língua portuguesa e a maturidade cultural do estudante. Acrescem a fixação de habilitações específicas e a realização de provas específicas para a seriação dos candidatos a cada curso, nos estabelecimentos que o quiserem fazer.

Em 1989 é regulamentado o acesso aos Estabelecimentos de Ensino Superior Particular e Cooperativo pela Portaria 107/89 de 15 de Fevereiro. A inscrição na PGA e a sua realização em 1989 são regulamentadas pela Portaria 108/89 de 15 de Fevereiro.

Neste ano é ainda publicado um diploma de grande importância para esta matéria, o DL 271/89 de 19 de Agosto que aprova o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, onde se pode ler “ [...] com excepção da Igreja Católica, o Estado tem assumido tradicionalmente a responsabilidade pela criação de instituições de ensino superior. No entanto [...] as instituições particulares ou cooperativas de ensino superior poderão e deverão decididamente dar o seu contributo para um contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento do saber [...]

4.3 – De 1988/89 até à actualidade

As alterações introduzidas em 1988 no acesso ao ensino superior aumentaram a tendência para o crescimento do número de candidatos ao ensino superior. Nos primeiros anos da década de 90 a percentagem do aumento anual apresentava-se com dois dígitos, mas a partir de 1993 passa a um dígito, iniciando um abrandamento no crescimento, que em 2002 era inferior a 1% e em 2003 era já negativo (Quadro IV).

4.3.1 - Um Ensino Superior de Massas

A fixação do número de vagas e a regulamentação das condições de acesso continuam a fazer-se anualmente, apesar disso, a oferta de ensino particular não deixa de crescer. Os anos de 1989 a 1993 são pródigos na criação de estabelecimentos de ensino, prolongando-se a criação destes estabelecimentos em termos significativos até final da década, sendo esta tendência influenciada a partir de 1997 pela autorização do funcionamento de diversos estabelecimentos de ensino superior na área da saúde, tendo-se criado 11 Escolas Superiores de Saúde até final da década e mais 5 nos três anos seguintes.

A criação de estabelecimentos de ensino superior e a entrada em funcionamento de novos cursos, nem sempre se revestiu dos cuidados que a matéria exige, nomeadamente na primeira metade da década de 90, verificando-se situações de funcionamento de estabelecimentos e cursos sem as devidas autorizações e reconhecimentos. Numa tentativa de controlar a situação, o DL 277/97 de 8 de Outubro, suspende até 31 de Dezembro de 1999 o prazo de decisão sobre requerimentos referentes ao reconhecimento do interesse público de instituições de Ensino Superior Particular e Cooperativo, bem como a autorização de funcionamento de cursos e reconhecimento de graus em instituições já

reconhecidas. O diploma nomeia um grupo de missão para, no prazo de 18 meses, proceder, entre outras missões, à avaliação da adequação das Instituições de Ensino Superior Particular e Cooperativo, actualmente em funcionamento, às regras do respectivo Estatuto.

Para sanar várias situações à margem da Lei, o DL 89/99 de 19 de Março, reconhece o interesse público a título excepcional de alguns estabelecimentos do Ensino Superior Privado. O preâmbulo deste diploma é bem elucidativo da situação: “Entre 1991 e 1995 algumas entidades deram início ao funcionamento de actividades de ensino com o objectivo de conferir graus académicos superiores sem que para tal tivessem obtido os prévios reconhecimentos e autorizações. Alguns estabelecimentos reconhecidos deram início a cursos que visavam conferir graus académicos superiores antes da sua autorização”. Em face da situação, o ME decidiu, no quadro de um processo de normalização da situação do Ensino Superior Particular e Cooperativo, promover medidas que, “sem quebra de exigências de nível e qualidade inerentes ao ensino superior, permitisse, ao menos parcialmente, minorar os prejuízos sofridos e os recursos despendidos pelos estudantes e familiares e aproveitar o que de positivo tivesse emergido da referida realidade”. A título excepcional foi autorizado o reconhecimento, com efeito retroactivo de cursos que até 1995 começaram a ser ministrados sem autorização e ao reconhecimento das instituições, que ficam durante 4 anos sujeitos a um processo especial de acompanhamento e fiscalização.

Em consequência deste diploma foram reconhecidos 5 institutos superiores, uma escola superior e um conservatório superior. Como instituidoras encontramos neste caso 4 sociedades por quotas, 2 fundações e uma sociedade anónima.

No final da década existem 10 universidades privadas mais 104 estabelecimentos de ensino superior privados reconhecidos pelo Ministério da Educação, espalhados por todo o País.

Em 1992 a PGA é abolida devido à forte contestação de que foi alvo, mantendo-se, todavia, o carácter não eliminatório das provas de acesso ao ensino superior. A abolição da nota mínima de acesso contribuiu para o aumento do número de candidatos ao ensino superior e está, sem dúvida, na base da verdadeira explosão do ensino superior privado e também do forte crescimento do ensino superior politécnico público, num contexto de restrições formais no acesso ao ensino superior (Seixas, A. 2003).

Em substituição da PGA é criada uma prova de aferição (de âmbito nacional), mantendo-se a exigência de 12.º ano da escolaridade e de uma prova específica (Decreto-Lei n.º 189/92, de 3 de Setembro).

O anunciado Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, é finalmente aprovado pelo DL 16/94 de 22 de Janeiro, constituindo factor de promoção do desenvolvimento do sector privado.

Está assim aberta uma nova fase de crescimento do ensino superior caracterizada pela efectiva diversificação do campo do ensino, através do desenvolvimento das Universidades novas, do sector privado, do ensino superior politécnico ou não universitário e da própria Universidade Aberta. Grosso modo, com o aparecimento das universidades novas, o ensino superior diversificou-se, quer relativamente aos cursos, considerados melhor adaptados às modificações económicas e tecnológicas (apesar de terem sido também introduzidos novos cursos nas universidades clássicas), quer devido à desconcentração geográfica. Esta será depois aumentada com a entrada em funcionamento das escolas do politécnico (Seixas, A. 2003).

A implantação de estabelecimentos de ensino superior privado em localidades onde não existia oferta da rede de ensino superior público é uma realidade, demonstrando, em casos excepcionais, uma posição de marcada responsabilidade social, traduzida na criação de estabelecimentos em localidades como Macedo de Cavaleiros, Mirandela ou Vila Nova de Santo André. Como nota curiosa refira-se que das 10 Universidades públicas apenas 3 estão no interior.

A questão do acesso ao ensino superior mantém-se na ordem do dia, parecendo não ser ter ainda encontrado uma solução pelo menos satisfatória. Em 1996, com a publicação do DL 28/B/96, de 4 de Abril, (modificado pelo DL 75/97, de 3 de Abril) a candidatura ao ensino superior passa a assentar exclusivamente em resultados obtidos no ensino secundário. As provas específicas que eram realizadas pelos estabelecimentos de ensino superior são substituídas por exames nacionais do ensino secundário nas disciplinas correspondentes (escolhidas por aqueles estabelecimentos). Qualquer curso de ensino secundário permite acesso a qualquer curso do Ensino Superior, podendo os estabelecimentos de ensino superior fixar uma classificação mínima para candidatura aos seus cursos.

Finalmente o DL 296-A/98 fixa o Regime de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público e Privado. É criada a Prova de Ingresso, eliminatória e de realização anual. Porém,

o seu carácter eliminatório carece de eficácia dado que não tem nota mínima. De facto, a “ficha ENES”, refere a disciplina ou disciplinas efectuadas como provas de ingresso e a classificação obtida. Isto é, as instituições ficam com a possibilidade de aceitar candidatos, deste que tenham efectuado a prova de ingresso, independentemente da expressão da nota obtida. Esta situação foi ultrapassada mais tarde pela publicação do DL 26/2003 de 17 de Fevereiro que estabelece como 95 (escala de 0 a 200) a nota mínima a Prova de Ingresso.

4.3.2 – Ensino Superior, um mercado em recessão

Como referido anteriormente, a taxa de crescimento no número de alunos que se inscrevem no ensino superior tem vindo a diminuir, sendo já negativa em 2003 (Quadro II). Mas desde 1997 que esta situação se vem verificando relativamente ao ensino superior particular e cooperativo, sendo os números de 2003 semelhantes aos de 1994 e inferiores em mais de 9000 alunos relativamente a 1995.

A justificação da quebra da procura de ensino superior tem vindo a ser localizada na quebra da natalidade. É um facto que a população tem vindo a crescer, ainda que lentamente, não por um excedente da reposição das gerações, mas pelo aumento da esperança de vida e de sobrevivência da população. Em 1992 a população⁸ ascendia a $9.962,7 \times 10^3$, no espaço de uma década passou para $10.299,2 \times 10^3$, em contrapartida a população com idades entre 14 e 25 anos, no mesmo período passou de $1.610,8 \times 10^3$ para $1.479,5 \times 10^3$. Desta classe etária, em 2003, $862,6 \times 10^3$ indivíduos frequentavam estabelecimentos de ensino reconhecidos⁹.

A quebra da natalidade, que se tem vindo a verificar, sem dúvida com repercussões presentes e futuras na procura com tendência decrescente do ensino superior, poderia ser compensada com a diminuição do insucesso escolar. De facto, o número de alunos matriculados nos cursos gerais do ensino secundário, incluindo o recorrente baixou de cerca de 40.000 nos últimos 7 anos (Quadro IX), ainda assim em 2003/2004, ultrapassava os 260.000. No período em análise o número dos que terminaram o secundário ronda, em números aproximados 20% dos que frequentam o secundário. A melhoria desta baixíssima taxa de sucesso aumentaria o fluxo de alunos para o ensino superior, resolvendo, pelo menos temporariamente, a questão da falta de alunos.

⁸ Fonte: INE, recenseamento geral da população e da habitação

⁹ Fonte: INE, Inquérito à aprendizagem ao longo da vida 2003

Como referido anteriormente, o número de alunos que pretendem frequentar cursos na área da saúde veio de certo modo dar algum alento a instituições que já se debatiam com a falta de alunos e consequentemente de receitas. Depois das Escolas Superiores de Educação, na segunda metade da década de noventa surgem várias Escolas Superiores de Enfermagem e Escolas Superiores de Saúde, públicas e privadas

Se bem que estas escolas tenham atenuado as dificuldades de algumas instituições (as vagas atribuídas aos cursos de Enfermagem são ultrapassadas pela procura), continua premente a necessidade de diversificar a oferta e assim conseguir novos alunos. Nesta perspectiva as instituições de ensino superior lançam no mercado novos cursos de formação pós-graduada. Em 1994 havia a funcionar 266 cursos de Mestrado, contra 535 em 2003 que eram frequentados por 11.106 alunos (Quadro VIII). O guia do estudante para 2005 (Quadro I) refere 2165 cursos entre Pós-graduações, Mestrados e Doutoramentos.

Mas outras estratégias tem vindo a ser utilizadas, algumas delas pouco recomendáveis, como por exemplo a alteração do nome dos cursos, mantendo o seu conteúdo ou a modificação do elenco das provas de ingresso, de entre as quais a prova de matemática tem vindo a ser eliminada. Em artigo publicado na imprensa diária, António Fidalgo, Professor da UBI, escreve¹⁰: Algumas estratégias algo esdrúxulas adoptadas nos últimos anos para atrair mais alunos mostram como tem sentido uma intervenção ministerial. Sirvam de exemplo duas: facilitação das condições de acesso e simples mudança de nome dos cursos. A exigência de disciplinas específicas para entrada nos cursos tem vindo crescentemente a ser relaxada. Curso que exija o par de Matemática e Física é curso com dificuldades garantidas na captação de alunos. Basta trocar a conjunção "e" para a disjunção "ou" e aumentar o leque de disciplinas específicas requeridas, ou esta disciplina ou aquela ou aquela outra (até um máximo de seis)¹¹, e de imediato aumentam os candidatos e aumenta a nota mínima de acesso. Existem cursos de Economia onde se entra sem a disciplina de Matemática.

Também a simples renomeação de cursos tem sido adoptada. Muda-se o nome do curso, ainda que as disciplinas curriculares ou os programas se mantenham os mesmos, e conseguem-se novos alunos. É preciso é que o novo nome siga a tendência em voga no gosto dos candidatos. Por exemplo: todos os cursos que em Portugal tenham alguma

¹⁰ Jornal "O Público" Edição de 14 de Maio de 2003

¹¹ Para os novos cursos, presentemente, são permitidas apenas três disciplinas alternativas

afinidade de nomenclatura com saúde, ainda que de gestão ou de engenharia, têm candidatos.

A competição pela captação de alunos tornou-se cada vez mais forte. A partir de Janeiro de cada ano, se não antes, as instituições, públicas e privadas, percorrem as escolas secundárias por todo o País, desenvolvendo acções de marketing, como empresas à procura de clientes, no sentido de aliciar alunos para as suas escolas, numa altura em que medidas anunciadas para o sector público pelo Ministro Mariano Gago apontam para o encerramento de cursos com uma frequência abaixo de determinado número, deixando uma quantidade ainda não calculada de docentes sem actividade lectiva, o que vem agravar ainda mais a situação de uma faixa destes profissionais que já vêm sendo alvo de estagnação na progressão nas carreiras.

Sobre este aspecto do Ensino Superior, Elísio Estanque, investigador do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, tem uma visão curiosa ao escrever¹² que o crescimento do Ensino Superior levou ao crescimento do número de professores. Com a redução do número de alunos houve uma estagnação na progressão dos professores surgindo uma “geração estabelecida” que criou uma lógica de “*inbreeding*” que corrói as instituições académicas e alimenta todo um conjunto de poderes que aniquilam o critério da meritocracia. Esta questão assume contornos algo diferentes no ensino privado, já que os docentes, na sua maioria, funcionam em regime de trabalho independente e, portanto, mais vulneráveis a acções de redução de efectivos.

É a lógica do mercado em funcionamento a par de uma intervenção do Estado que parece querer recuperar a sua importância quantitativa de intervenção, depois de a ter visto diminuída nas décadas de oitenta e noventa, quando o modelo de funcionamento economicista e empresarial é incentivado pelo próprio Estado.

A recuperação do papel regulador do Estado vai agitar um universo em que o sector privado tem um peso muito significativo. Em 2003 foram-lhe atribuídos 40,33% das vagas sendo o peso dos alunos do ensino particular superior a 27% (Quadros V e VI).

E de novo é colocada a questão dos papéis a desempenhar pelos intervenientes no modelo de funcionamento do Ensino Superior. “O modelo político-participativo da comunidade académica deverá estar na base de um modelo específico para o Ensino Superior, não burocrático e corporativo, mas também não submetido à hegemonia do mercado” (Seixas, A. 2003)

¹² Revista do SNESUP, nº 15 Fev/Mar 2005

Parte II

O Instituto Piaget – Um estudo de caso

5 - A metodologia

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo de um ou de poucos objectos de maneira a permitir o seu Conhecimento detalhado, em que os pesquisadores optam por utilizar instrumentos de medida qualitativa em vez da representação quantificada das variáveis.

Segundo Yin (1981) o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenómeno actual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidas.

Também em Gil (2006) esta posição é defendida, ao escrever que “O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, como explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos.” É o que acontece com o objecto deste trabalho que se apresenta.

A investigação qualitativa desenvolve-se na situação natural em que o pesquisador é o instrumento-chave, Bogdan (1992), obrigando a flexibilidade metodológica do *estudo de caso* a cuidados redobrados, tanto na recolha como na análise dos dados, a fim de evitar enviesamentos comprometedores da qualidade dos resultados.

Para a recolha de dados, para este trabalho, foi eleita a entrevista, instrumento vulgarizado na investigação social, que alguns autores consideram mesmo como o instrumento por excelência da investigação social Lakatos (2006), sendo descrita como um dos processos mais directos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno, ao formular questões às pessoas que de algum modo nele estão envolvidas Tuckman (2002).

Para o efeito foi elaborado um guião das entrevistas a efectuar a entrevistados-chave, de modo a que os dados recolhidos pudessem ser classificados.

i) – Razões da escolha

Esta instituição foi escolhida para estudo, por várias ordens de razões: a primeira prende-se com o facto de ser privada, ter uma dimensão razoável sem ser a maior dentro do

seu tipo e ter uma implantação que cobre praticamente todo o território nacional; a segunda ordem de razões, das mais importantes para o estudo, ter a ver com o transparecer de um forte sentido de responsabilidade social na medida em que, encontrando-se implantada em locais de grande densidade populacional e por consequência bons mercados ainda que concorrenciais, dadas as infraestruturas educativas que oferecem um vasto leque de oportunidades de escolha, também se instalou em zonas deprimidas, onde o ensino superior público dificilmente um dia chegará; pesou também na escolha o facto de o pacto social se revestir da forma de cooperativa de ensino sem fins lucrativos; por último a convicção da viabilidade da realização do trabalho a partir de contactos prévios exploratórios, em que foi manifestada a disponibilidade de algumas pessoas abordadas.

ii) – Objectivo do Estudo

O estudo de caso realizado teve por objectivo verificar em que medida a Instituição em análise desempenha o “*papel de responsabilidade social*” e de que modo essa realidade se encaixa no quadro teórico anteriormente apresentado.

iii) – Métodos e técnicas para a recolha de dados

A recolha de dados para a realização desta Parte II do trabalho, foi feita a partir de análises documentais dos arquivos dos Municípios envolvidos e da Instituição em análise: Do Município de Macedo foram compulsados os Boletins Municipais relativos a Junho dos anos de 1995 a 2001 e a monografia “Macedo de Cavaleiros – Cultura Património e Turismo” de Carlos Alberto Santos Mendes constante do arquivo da Divisão Socio-cultural, Desportiva e de Turismo. Do Município de Santiago foram analisados os seguintes materiais constantes do acervo da Biblioteca Municipal: Folhas Informativas número “0” de Abril de 1990, número 2 de Abril de 1993 e número 6 de Abril de 1997 que publicaram vários artigos sob o título “S. André – Freguesia de Futuro”; a edição de Agosto de 1997 do jornal “Litoral alentejano” onde se publicou um artigo sob o mesmo título; Revista nº1 de Março de 1994 da Escola profissional Bento de Jesus Caraça, artigo “Santiago do Cacém - Topologia do concelho”; Boletins Municipais número 14 de 2001, número 4 de 2002 número 16 de 2004, número 17 de 2004, onde estão publicados vários artigos sobre a vida e actividade do Instituto em Santo André; Boletim Municipal número

18 de 2004, artigo “Encontro sobre as lagoas costeiras de V N S André”. Da Divisão Socio-cultural do Município foi consultado o Caderno Temático número 11 – Freguesia de Santo André e o Caderno do Património número “0” – o Homem a Terra e a Lagoa; Do Instituto Piaget o livro de actas da Direcção, Plano Estratégico 2001, dossier de 2002, A universidade Jean Piaget de Almada, relatórios de actividade da ESE e ESS de Macedo de 1994 a 2005, Relatórios de Actividade de Santo André de 2002 a 2004) utilizadas as estatísticas do INE e realizadas entrevistas semi-estruturadas a pessoas seleccionadas (entrevistados chave) da Instituição.

Os dados recolhidos nas entrevistas foram categorizados de forma a poderem ser tratados estatisticamente. Os resultados irrelevantes foram remetidos para uma categoria residual de “não categorizáveis”.

Os entrevistados-chave foram:

- Cooperadores fundadores do Instituto Piaget;
- Elementos da actual Direcção;
- Presidentes das Direcções das Escolas (ESE's, ISEIT's e ESS's);
- Responsáveis pelas relações com as universidades estrangeiras;
- Responsáveis do Departamento de Investigação;
- Responsável do Departamento de Formação Avançada;
- Responsável pela formação pós-graduada;
- Director financeiro da Instituição;
- Responsável pelo ensino à distância.

6 – Caracterização da instituição

6.1 – A génese

As razões que estiveram na origem da constituição do Instituto Piaget não são bem conhecidas da maior parte dos quadros do Instituto. Deles, 73% não tem Conhecimento das razões que levaram à constituição da instituição em que trabalham (Anexo IV).

Pode dizer-se que a génese do Instituto Piaget esteve num grupo de pessoas ligadas ao movimento CERCI's.

Este movimento nascido em 1975 como resposta à falta de atendimento organizado que a sociedade dispensava às crianças e jovens com deficiência mental, foi uma iniciativa de pais, técnicos e pessoas preocupadas com a problemática da pessoa com deficiência mental.

Vivia-se na altura um momento conturbado da vida portuguesa. Os partidos políticos, na altura em número superior a uma dezena, disputavam a liderança do movimento, sendo muito difícil o consenso entre os fundadores. O actual Presidente do Instituto que se encontrava à frente da investigação das CERCI's foi convidado para a Comissão de Pais de Crianças com Deficiência. Confrontado com a situação é de opinião que a estrutura a criar não deveria ser uma comissão mas uma cooperativa para funcionar no directo.

Deste modo, o movimento das CERCI's assume a forma de Cooperativas direccionando a sua intervenção, numa primeira fase, para crianças e jovens em idade escolar, (dos 6 aos 15 anos) face aos quais, o Sistema Educativo de então não oferecia quaisquer respostas pedagógica e socialmente aceitáveis. Estas cooperativas foram alargando as faixas etárias de intervenção, com novas valências, a partir da década de oitenta.

No ano de 1978, no âmbito das CERCI's, realiza-se um grande congresso "Piagetiano" que reúne individualidades de países estrangeiros, nomeadamente da Suíça. Uma das intenções seria de preparar a criação do Instituto Internacional da Criança. Este congresso é marcante já que, para além da intenção anteriormente referida, desencadeia uma ideia que vinha germinando na mente do fundador do Instituto que era criar uma instituição de apoio ao desenvolvimento da criança, mas com outra perspectiva, diferente da que vinha sendo seguida pelas CERCI's.

É assim que, que numa atitude de rotura com as orientações seguidas nas CERCI's, alguns elementos deste movimento resolveram criar uma organização, liderada pelo Dr.

Oliveira Cruz, onde se ministrasse um ensino que produzisse profissionais (Educadores de Infância) dotados de uma atitude diferente, uma atitude de inclusão, perante as crianças portadores de dificuldades mentais.

6.2 – Constituição e estatutos

O Instituto Piaget, – Cooperativa para o Desenvolvimento da Criança, CRL. foi constituído por escritura de 19 de Dezembro de 1979.

O pacto social assumiu a forma de cooperativa. Embora um grande número de entrevistados não saiba por que razão tal pacto foi adoptado, (32%) ainda assim, a maioria (54%) entende ser esta forma a que melhor responde aos valores humanísticos e melhor expressa a ideia de economia social. É uma dádiva dos cooperadores não decorrente das vantagens sociais que a cooperativa proporciona.

Com o estatuto de entidade de interesse público criou a Escola de Educadores de Infância Jean Piaget, para funcionar em Lisboa e seguidamente a Escola de Educadores de Infância Jean Piaget de Arcozelo.

Estas duas escolas estiveram na origem da Escola Superior de Educação de Almada e da Escola Superior de Educação de Arcozelo, criadas pelo Decreto-lei 468/88 de 16 de Dezembro, integrando o Ensino Superior Politécnico.

Por escritura lavrada no Nono Cartório Notarial de Lisboa, em 10 de Março de 1992, os Estatutos da Cooperativa sofrem uma grande alteração. A instituição passa a designar-se por Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano Integral e Ecológico, CRL.

Pela importância que pode ter para o melhor Conhecimento e caracterização da Instituição citam-se parte de alguns artigos dos estatutos.

O artigo terceiro dos actuais estatutos, relativo ao objecto social dispõe: “A cooperativa tem por objecto social o seguinte: desenvolver estruturas educativas, sociais, assistenciais, de investigação, culturais e laborais, bem como todas as demais [...] que se afigurem como apoio económico e logístico ao desenvolvimento da Instituição, dos seus beneficiários e comunidades de que faz parte, a fim de participar de forma activa no desenvolvimento humano integral e ecológico dos diferentes grupos etários e sociais em cada sociedade e das diferentes etnias, comunidades e povos.”

No artigo quarto, relativo às orientações para a actividade da Instituição na prossecução dos seus fins, pode ler-se: [...] a) assumir os princípios e normas de correntes das Convenções Internacionais sobre os direitos do Homem, os Direitos da Criança, os Direitos das Minorias e Marginalizados, os Direitos dos Deficientes; b) assumir a promoção e defesa de um conceito e prática social do desenvolvimento no sentido de desenvolvimento integral, diversificador, ecológico, humanista e criativo de indivíduos e grupos; c) assumir pela teoria e pela prática, um novo conceito de criança, que defende desde a sua fundação, a saber: a criança enquanto “sujeito activo” da sua própria inteligência e de acção eminentemente socializadora, nunca objecto nem propriedade de ninguém; [...] f) assumir participar activamente no relançamento de um novo humanismo, assente nos dois seguintes pilares: Um – criar a “casa” humana, em que, por princípio, nenhum ser humano seja posto de fora ou impedido de o ser, mesmo que tal signifique diversificar as suas formas de ser e estar; Dois – a nova “casa” humana pressupõe e exige um novo olhar sobre a natureza com a natureza por dentro.”

Artigo sexto: A cooperativa não tem fins lucrativos, devendo investir e reinvestir todos os excedentes das suas actividades e outras fontes de receitas no alargamento dessas actividades [...].

Artigo Sétimo: À cooperativa fica vedada qualquer filiação partidária ou religiosa, devendo pautar a sua conduta pela prossecução do interesse geral das comunidades onde esteja inserida e pela utilidade pública [...].

6.3 – Os símbolos e as referências

Numa sociedade simbólica e influenciada por referências, o Instituto não ficou imune àqueles aspectos. Escolheu para logótipo um elemento que, embora saindo fora da heráldica universitária, está carregado de simbolismo. Traduz a ideia de estrutura inacabada, em evolução e aberta ao meio. No que respeita às suas referências, elas foram sendo criadas com o desenrolar da sua actividade, sendo certo que algumas datam da sua origem.

6.3.1 – O Trisquel

Como logótipo, o Instituto Piaget adoptou o Trisquel¹³, figura oriunda da simbologia Celta conhecida como a “espiral da vida”, que sugere entre outras coisas, um dinamismo transformador, implosivo e explosivo, um turbilhão espiralar e irradiante, uma motricidade criativa e inesgotável, simultaneamente centrípeta e centrífuga, num constante e inestancável vaivém integrador e energizante. Entre outros aspectos simbólicos representa os três componentes do Ser (corpo, alma e espírito). Esta visão tripartida parece estar em consonância com o cunho humanista que a Instituição se empenha em transportar, e por isso aquele símbolo foi tão apropriadamente adoptado.

A Dra. Francoise Royer, que foi a proponente do Trisquel para logótipo, declarou em entrevista que o símbolo, difundido por toda a sua terra natal, a Bretanha, se lhe ocorreu por um feliz acaso quando se procurava um logótipo que traduzisse a “filosofia” da Instituição. E parece ter sido tão adequado que é aceite e exibido por toda a organização, ainda que para um número significativo dos entrevistados, 67 % seja apenas uma cruz Celta, cujas razões de adopção não conhecem. Mas também há quem tenha uma ideia clara do seu significado (14%)

6.3.2 – Jean Piaget

O projecto de constituição do Instituto chegou ao Conhecimento de Jean Piaget¹⁴ através do seu actual e desde o início Presidente do Conselho Directivo, que pessoalmente

¹³ Trisquel também designado por Triskel, Triskelion, Triquesta e Triscele, figura oriunda da simbologia Celta conhecida como a “espiral da vida”, é constituída por três espirais que sugerem um movimento giratório em torno do centro, representando a criação e o movimento constante do universo, com cada ramo incessantemente a fluir para o exterior e a regressar ao ponto de origem. No mundo Celta é o repositório do poder do número três, simbolizava os princípios da criação, destruição e preservação; os três elementos fundamentais (ar, terra e água); os três componentes do Ser (corpo, alma e espírito): as três dimensões (altura, comprimento e largura); a tripla manifestação (força, Conhecimento e amor) e também as três classes sociais da sociedade Celta (guerreiros, druidas e produtores). A espiral simboliza, igualmente, a viagem da alma, após a morte, ao longo da caminhada desconhecida mas que conduz, através dos seus desvios ordenados à morada central do ser eterno, sempre renascido.

Segundo o especialista francês Jean Markale a origem do Triskel é asiática mas os Celtas adoptaram-no e usaram-no muito, sobretudo na Irlanda, onde já era usado mesmo antes dos Celtas lá terem chegado. A sua representação foi encontrada nas gravuras megalíticas de New-Grange, de época anterior à chegada daqueles povos.

¹⁴ Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, na Suíça a 9 de Agosto de 1896. Tendo revelado desde muito cedo um forte espírito de investigador, escreve o seu primeiro livro aos 11 anos, sobre as observações que efectuou sobre um pardal albino. Doutorado em Biologia aos 22 anos, em Nueuchâtel, deslocou-se para Zurich onde recebeu ensinamentos de Jung. Muda-se depois para França onde foi convidado a trabalhar no laboratório de Alfred Binet, psicólogo infantil já famoso. O seu trabalho neste laboratório foi o início dos seus estudos

lhe deu a conhecer o projecto. Jean Piaget, de tal modo o achou interessante que lhe deu todo o seu apoio, inclusive autorizando que o seu nome fosse dado ao Instituto, autorização essa constante de carta histórica escrita pelo punho de Piaget, ciosamente guardada pelo Instituto e que se transcreve, tal como foi escrita:

“ Genève, le 5 OCT. 1978

A Monsieur António Oliveira Cruz

Mon cher collègue

Merci de tout coeur le votre si aimable et bienveillant message, que j'ai reçu avec émotion.

Il va de soi que j'accepte vos deux propositions: j'accepte avec joie d'être Président D'honneur de l'Institut qui portera mon nom et j'accepte qu'il porte ce nom.

Très reconnaissant et très cordialement

à vous

Jean Piaget”

experimentais sobre a mente humana e como se desenvolvem as habilidades cognitivas. A sua formação de base em Biologia levou-o a considerar o desenvolvimento cognitivo de uma criança como sendo uma evolução gradativa.

De regresso à Suíça, casou em 1923 com Valentine Châtenay, com quem teve duas filhas e um filho, e não três filhas como por vezes se vê escrito. E foi na observação destas três crianças que baseou grande parte das suas teorias. Mas o trabalho de “sapa” foi efectuado pela esposa que observava e anotava momento a momento, meticulosamente, as palavras, as acções, os gestos e os processos de raciocínio delas. O facto de muito pouco se falar do trabalho da mãe tem sido motivo de uma certa amargura dos filhos, ainda vivos nesta data. A essência do trabalho de Piaget ensina que ao observarmos a maneira como o Conhecimento de desenvolve nas crianças, podemos entender melhor a natureza do Conhecimento humano. As suas pesquisas sobre a psicologia do desenvolvimento e a epistemologia genética tinham o objectivo de entender como o Conhecimento evolui, tendo concluído que o Conhecimento evolui progressivamente por meio de estruturas de raciocínio que se substituem uma às outras através de quatro estágios. Então a lógica e as formas de pensar de uma criança são completamente diferentes da lógica dos adultos.

Para Piaget, a aprendizagem é um processo que começa no nascimento e acaba com a morte de cada um. A aprendizagem dá-se através da assimilação, da acomodação, da adaptação aliadas ao equilíbrio. Segundo ele, o ser humano assimila os dados que obtém do exterior, mas uma vez que já tem uma estrutura mental que não está “vazia”, precisa de adaptar esses dados à estrutura mental já existente. Assim tudo o que aprendemos é influenciado por aquilo que já tínhamos aprendido.

Jean Piaget faleceu em Genebra a 17 de Setembro de 1980, deixando uma extensa obra de mais de 75 livros e de centenas de trabalhos científicos.

Jean Piaget não deu apenas o seu nome ao Instituto, a sua obra é aqui intensamente lida e analisada. Educadoras e professores formados no Instituto, estudaram, a par de outros autores, as suas teorias relativamente ao modo como o ser humano aprende e ainda que Jean Piaget não tenha defendido um modelo de prática pedagógica, nem o seu construtivismo esgote a complexa problemática do construtivismo, dada a existência de diversas concepções, pode tirar-se uma dimensão pedagógica das suas teorias, grandes princípios e orientações que modificaram a educação. Partilham desta posição 37% entrevistados

Nas Escolas Superiores de Saúde esta figura não é marcante, encontrando-se incluídas nos 45% dos que não sabem que influência tiveram as teorias de Piaget no ensino, contrariamente ao que sucede nas ESE's, mas mesmo nestas, a forma como este pensador chega ao Instituto não é consensual: apenas duas respostas foram categóricas afirmando que se tratou de um convite pessoal do actual Presidente a Instituição, que o próprio confirmou. Mesmo assim 23% consideram que talvez houvesse Conhecimento pessoal do fundador do Instituto. A percentagem dos que não sabem como chegou o nome de Jean Piaget ao Instituto sobe aos 45%.

6.3.3 – Outras referências

De entre outras figuras que terão marcado o Instituto encontramos referência generalizada a Edgar Morin¹⁵ pelo sentido integrador da complexidade e da

¹⁵ Edgar Morin, descendente de judeus sefarditas, nasceu em Paris a 8 de Junho de 1921, tendo-lhe sido dado o nome de Edgar Nahoun. Aos vinte anos filia-se no Partido Comunista Francês, altura em que a França é invadida pelo exército alemão. Actua na Resistência como militante oculto do Partido. Após a libertação da França trabalho como redactor de vários jornais ligados ao PCF, onde é visto com alguma desconfiança pela sua postura crítica.

Em 1968, aquando das revoltas estudantis encontra-se na Universidade de Nanterre onde tinha substituído Henri Lefebvre.

Viaja muito sobretudo pela América Latina. Desloca-se várias vezes ao Brasil, País pelo qual nutre uma forte feição.

Sociólogo, antropólogo, historiador e filósofo, escreveu já mais de 30 livros entre eles a “Introdução ao Pensamento Complexo” que o Instituto Piaget editou em Português, esgotando-se rapidamente a primeira edição. Neste livro, de leitura quase obrigatória aos alunos das Escolas do Instituto, Morin explica as ideias desenvolvidas nos três primeiros volumes de “La Méthode” onde procura apresentar um Conhecimento “enciclopedante” através da ligação dos Conhecimentos dispersos, ligando-os uns aos outros e propondo uma epistemologia da complexidade. Empenha-se em, a partir de um pensamento complexo, articular natureza, mente e sociedade.

Fundador do Centro de Estudos Transdisciplinares da Escola de Altos Estudos em Ciências Sórias de Paris. Propõe uma reforma do pensamento por meio do ensino transdisciplinar, capaz de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios dos tempos actuais

interdisciplinaridade. A sua perspectiva do Conhecimento é sincrética e as suas ideias quanto ao ensino transdisciplinar estão patentes na designação da Escolas Universitárias do Instituto (Institutos Superiores de Estudos Interculturais e Transdisciplinares). Das obras deste pensador, oito foram editadas pela editora do instituto. A sua “Introdução ao Pensamento Complexo”, de leitura quase obrigatória no Instituto encontra-se entre aqueles, e já vai na quarta edição.

Outra referência largamente aceite é a de António Oliveira Cruz, Presidente do Instituto desde a sua fundação. Figura carismática que se impõe pelo seu carácter, pela sua vontade férrea, pela sua dimensão criativa, poética, humanística e universalista e pela sua vasta cultura. É unanimemente considerado um dos principais agentes aglutinadores da instituição. Para além de Piaget, Oliveira Cruz conjuntamente com Edgar Morin, são considerados como figuras de referência no Instituto por 91% dos entrevistados.

Menos sentida mas também de quando em vez referida, 9% das respostas, é a figura de António Sérgio, defensor do cooperativismo, forma do pacto social do Instituto.

6.3.4 – Os valores

O Instituto Piaget é uma cooperativa de ensino sem fins lucrativos, inspirada numa filosofia não confessional de matriz filantrópica, consagradora de um humanismo integral de dimensão universalista. Os seus estatutos consagram a promoção do desenvolvimento integral e ecológico do ser humano sem qualquer espécie de discriminação.

Resultará daqui que o valor mais referido como sendo o prevalecente no Instituto é o Humanismo? Não nos pareceu, já que os Estatutos poucos os conhecem em pormenor, mas isso sim, pela prática do dia a dia. Pela constante preocupação com o desenvolvimento humano, especialmente nas suas vertentes culturais e sociais; pela defesa de uma sociedade plural, garante da liberdade de pensamento dos cidadãos do mundo detentores de uma cultura complexa e orgânica onde se irmanam ciências, artes e letras.

A política de austeridade desencoraja os esforços no sentido de ter mais e canaliza-os no sentido de ser mais, sendo incentivados todos os que pretendem melhorar os seus

Participa em vários eventos em Portugal, entre os quais seminários levados a efeito pelo Instituto Piaget, do qual é convidado de honra.

Actualmente é Director Emérito do Centro Nacional da Pesquisa Científica em Paris.

Conhecimentos. É aceite na generalidade que o reconhecimento do mérito normalmente é traduzido em mais responsabilidades, em que o factor idade não tem peso decisivo. Jovens com reconhecido mérito ascendem a lugares a que noutras organizações se chega em idades muito maduras. O Humanismo é referido em 86% das respostas dos entrevistados (Anexo IV).

O conceito de “casa humana” dá guarida a este valor, onde cabem também o respeito pela Natureza, visão ecológica onde o homem não é senão parte de um sistema mais vasto que lhe possibilita a vida.

A lusofonia, referida em 27% das respostas, outro valor que alberga a ideia de que a afirmação da Língua Portuguesa na CPLP e no Mundo é de importância superior ao proporcionar um intercâmbio construtivo e solidário de saberes, experiências e projectos, entre povos da mesma língua.

São ainda referidos como fazendo parte do seu quadro de valores, a tolerância, a solidariedade, o universalismo e o respeito pela dignidade de pessoas e povos, para a construção de uma Terra onde todos tenham lugar e façam sentido.

6.4 – O Projecto Educativo

O projecto educativo do Instituto assenta numa filosofia antropológica-cultural, não confessional, de matriz filantrópica que se inspira em valores humanísticos. Os planos curriculares dos cursos vêm imbuídos dessa orientação, guia da Instituição, cujos alicerces do processo educativo, formalmente expressos em vários documentos de circulação interna e externa são:

- Aprender a ser;
- Aprender a saber;
- Aprender a fazer;
- Aprender a viver em sociedade.

Seguindo o princípio de contribuir para o desenvolvimento humano e material das regiões mais deprimidas, localiza parte das suas escolas nessas regiões, pretendendo assim, contribuir para a luta contra a desertificação humana e a exclusão.

As linhas de orientação da estratégia do Instituto conduzem a educação superior para o desenvolvimento humano e para o progresso da sociedade. Os conteúdos e os planos curriculares reflectem essa matriz cultural e são desenhados para contribuir para alcançar o

objectivo de um processo de aprendizagem para toda a vida e para o desenvolvimento de outras formas e níveis de educação. Essas linhas apontam também para a incentivação e a criação de meios para que a publicação e a disseminação dos resultados da investigação obtidos nas suas unidades de ensino seja concretizada.

O Órgão científico coordenador da investigação no Instituto é o CIERT – Centro Internacional de Epistemologia e Reflexão Transdisciplinar, responsável pelos projectos de médio-longo prazo que se integram nas 21 Unidades de Investigação e no DAEFA (Departamento de Altos Estudos e Formação Avançada).

Da missão do CIERT faz parte o incentivo da investigação científica especialmente aquela que reforce as actividades do ensino e de aprendizagem dos alunos e ajude a desenvolver as competências culturais, científicas e económicas das zonas de implantação dos Campi do Instituto e dos países onde desenvolve actividade.

Um aspecto interessante do projecto educativo do Instituto é o veleiro-escola “Barconauta”, que tem no Campus de Viseu o seu suporte logístico e que já cumpriu a primeira grande etapa de um vasto périplo oceânico, com a travessia do Atlântico Sul rumo ao Brasil, recriando simbolicamente, as rotas e o sentido universalista dos Descobrimentos, coincidindo o início da sua actividade náutica e pedagógica com a celebração dos 500 da chegada de Alvares Cabral ao Brasil. Na sua missão pedagógica, o veleiro encontra-se nesta altura (Maio de 2006) em Cabo Verde envolvido num projecto de investigação na área de biologia marinha, sob orientação científica de uma Professora do Instituto, Doutorada na área.

Ao livro, como meio de disseminação do Conhecimento é dedicada especial atenção. O Instituto possui uma editora que é, certamente, a maior do País, no seu género. A política editorial, radicando no projecto pedagógico do Instituto, assenta na escolha dos domínios e contributos que considera importantes ao desempenho profissional, cultural e de cidadania dos professores, investigadores e público em geral, dando primazia às áreas científicas mais marcantes da sua actividade de ensino. Tem já editados mais de mil cento e cinquenta títulos de autores consagrados, agrupados em vinte e quatro colecções, em que se incluem, entre outras, a epistemologia, a pedagogia, a psicologia, a economia, a medicina, a filosofia, a ecologia e o direito. Para além da publicação deste tipo de obras, o Instituto edita os trabalhos de colaboradores seus (docentes, alunos e empregados) que tenham o mínimo de qualidade para serem editados e a compilação das expressões poéticas das várias edições do “Cancioneiro Infanto-juvenil para a Língua Portuguesa”.

O Instituto publica há anos a “Revista Internacional – Aprendizagem /Desenvolvimento”, escrita em Português, Francês e Inglês. Recentemente, em meados de 2005, lançou outra revista, a “Lusografias” de cujo Conselho Editorial fazem parte, entre outros, Boaventura de Sousa Santos, Mía Couto, E. M. de Melo e Castro e António de Oliveira Cruz.

O Projecto educativo do Instituto dedica especial atenção à formação de docentes. No plano interno tem basicamente como objectivos: criar, institucionalizar e desenvolver na comunidade de “Professores Piaget” uma lógica e um sentido de identidade e de cultura próprias, que marquem, distintivamente, todos os seus actos de investigação, formação e criação; aprofundar a sua dinâmica relacional, enquanto comunidade académica, científica, pedagógica, cultural e humana, detentora de um específico estatuto, papel e responsabilidade profissional e social em que o espírito de missão e de serviço e uma auto-exigente consciência a nível da competência e do desempenho sejam os pressupostos que qualitativamente os diferenciam e distinguem; estabelecer a indispensável convergência de perspectivas quanto aos fundamentos filosófico-pedagógicos, ao enquadramento epistemológico e à orientação estratégica e metodológica a imprimir ao desenvolvimento das três basilares vertentes — investigação, formação e criação — do Projecto Piaget para o Ensino Superior.

No plano externo, os docentes são incentivados a melhorar, sempre que possível os seus níveis académicos pela frequência de cursos de mestrado e doutoramento, para o que foram estabelecidos protocolos de colaboração com universidades estrangeiras.

6.5 – Evolução: crescimento e expansão;

Começando por ser uma Escola de Educadores de Infância, o Instituto Piaget, passa a integrar o Ensino Superior Politécnico através das suas Escolas Superiores de Educação e Escolas Superiores de Saúde.

Segue-se a entrada no Ensino Superior Universitário através dos Institutos Superiores de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT’s).

A população escolar passa de apenas 45 alunos no Curso de Educadores de Infância no ano lectivo de 1981/82, para 7.477 em 2004/2005, tendo formado até à data 21.200 alunos (Quadro XI).

O Quadro Docente em 2003/3004 dispõe de 578 docentes com os graus de Mestre e Doutor, dos quais 197 a tempo integral.

Como todas as instituições de Ensino Superior, também o Instituto se expandiu beneficiando da abundância de alunos na década que se seguiu à Revolução, como o admitem 77% dos entrevistados. A democratização do ensino e o surgimento de novos cursos são razões apontadas por 23% deles para o desenvolvimento do Instituto.

6.5.1 – O Ensino Superior Politécnico;

Como já foi anteriormente referido, o Instituto começou por uma Escola de Educadores de Infância, inicialmente a funcionar em Lisboa, em instalações alugadas, mas a conclusão do primeiro curso de Educadoras ocorreu já em instalações próprias construídas em Almada.

Em Dezembro de 1988 é aprovada a criação de duas Escolas Superiores de Educação: a ESE Jean Piaget de Almada e a ESE Jean Piaget de Arcozelo, pelo Decreto-lei 468/88 de 16 de Dezembro. Os Cursos de Educadoras de Infância passam a ser ministrados nesta Escolas.

Segue-se a ESE Jean Piaget – Nordeste para funcionar em Macedo de Cavaleiros (Portaria 1130/90 de 15 de Novembro).

A ESE de Arcozelo alarga a sua esfera de acção a Viseu, onde funcionam vários cursos na área do ensino.

Neste nível de ensino (Politécnico) o Instituto está também na área da saúde, iniciando a sua actividade há mais e 12 anos. Nesta altura por necessidade de diversificação, oportunidade de mercado e desejo de levar o desenvolvimento a zonas carenciadas como manifestado por 59% dos entrevistados; a partir dos últimos 5 anos para compensar a carência de alunos nas ESE's como se verificou em 32% das respostas (Anexo IV).

Deste modo, em Junho de 1993 é reconhecida a Escola Superior de Enfermagem Jean Piaget/Nordeste (Portaria 602/93 de 24 Junho), para funcionar em Macedo de Cavaleiros; em Outubro de 1997 é reconhecida a Escola Superior de Enfermagem de Viseu (DL 271/97 de 4 de Outubro) em Novembro de 2002 é reconhecido o interesse público da Escola Superior de Saúde Jean Piaget – Algarve (Dec 36/2002 de 6 de Novembro), para funcionar em Silves; em Março de 2003 é reconhecido o interesse público da Escola

Superior de Saúde Jean Piaget – Vila Nova de Gaia (DL 51/2003 de 25 de Março), para funcionar em Gaia (Gulpilhares). Ainda nesta área aguarda reconhecimento a Escola Superior de Saúde Jean Piaget – Alentejo, para funcionar em Santo André.

6.5.2 – O Ensino Superior Universitário;

O Ensino Superior Universitário do Instituto Piaget surge como evolução natural do Ensino Superior que já praticava, aproveitando e potenciando as estruturas já desenvolvidas. Assim pensam 91% dos entrevistados.

Materializa-se nos seus Institutos Superiores de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT's), reconhecidos como de interesse público ao abrigo do disposto no EESPC (Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo), aprovado pelo Decreto-lei nº 16/94 de 22 de Janeiro, alterado por ratificação pela Lei nº 37/94, de 11 de Novembro e pelo Decreto-lei nº 94/99, de 23 de Março.

O interesse público dos ISEIT's de Almada e Viseu foi reconhecido, respectivamente pelos Decretos-lei 210/96 e 211/96, ambos de 18 de Novembro. O ISEIT de Mirandela foi reconhecido pelo Decreto-lei 86/97 de 18 de Abril. Por último o ISEIT de Santo André foi reconhecido pelo Decreto 32/2001 de 11 de Setembro.

Os ISEIT's têm por objectivo o ensino universitário nos domínios das artes, tecnologias, ciências humanas, ciências empresariais e ciências exactas e naturais, formação complementar, de aprofundamento e de extensão de Conhecimentos, e a investigação de carácter inter e transdisciplinar aplicada. Na prossecução dos seus objectivos, os ISEIT's estabelecem parcerias e protocolos com a sociedade civil envolvente e de um modo geral com a comunidade nacional e internacional.

A este nível de ensino o Instituto tenta uma evolução institucional, apresentando à Direcção Geral do Ensino Superior em 13 de Novembro de 1998 uma proposta original de reconhecimento de interesse público de uma universidade de modelo federativo envolvendo as unidades de ensino universitário de Almada e Viseu. Este modelo federativo foi considerado por uma equipa de fez parte o Professor Veiga Simão como uma ideia virtualmente fecunda como poderia ser a universidade de modelo federativo. Tal proposta foi recusada pela DGES com o fundamento de não enquadramento nas disposições do DL 94/99 de 23 de Março.

À recusa da DGES quanto à universidade de modelo federativo o Instituto responde com as propostas de criação da Universidade Jean Piaget de Almada e a Universidade Jean Piaget de Viseu, que aguardam despacho ministerial. É unanimemente aceite esta evolução (100% das respostas)

6.5.3 - Acompanhando a diáspora da Língua Portuguesa:

Angola, Cabo Verde e Moçambique

A vocação humanista do Instituto Piaget, faz com que reconheça que Portugal tem uma responsabilidade cultural e histórica para com as antigas colónias e que se sinta parte desse compromisso. A defesa da Lusofonia é considerada por 82% dos entrevistados como a principal razão da instalação do Instituto em África. As razões históricas, culturais e humanitárias somam 18% das respostas.

Considerando que o ensino e o Conhecimento fazem parte da libertação dos povos, põe de lado alguns procedimentos que a prudência aconselharia e em plena guerra civil decide avançar para Angola. Um casal de “pioneiros” instala-se em Luanda para preparar o arranque do que viria a ser a Universidade Piaget de Angola (UNUPIAGET de Angola).

Os relatos do casal são bem elucidativos das dificuldades por que passaram. Desde a falta de corrente eléctrica, obtida por meio de um gerador instalado no jardim da casa, à dificuldade na obtenção de qualquer autorização oficial. No ano seguinte à chegada, e ainda em Luanda, dá-se início a um Ano Propedêutico a fim de preparar os futuros alunos para o ingresso na Universidade, cujos edifícios começaram a ser construídos na cidade de Viana, nos arredores de Luanda.

Segundo os relatos, a construção dos edifícios revestem-se de grandes dificuldades. Grande parte dos materiais é enviada de Portugal e desde que chegam ao porto de Luanda até à sua descarga no local da obra tem que ser constantemente vigiados para não serem roubados.

Um conjunto de viaturas de transporte de materiais é assaltado por guerrilheiros da Unita. O responsável do Instituto é sequestrado e mais tarde libertado após negociações.

Estes factos parece não terem quebrado as intenções do Instituto que inicia a sua actividade em 1999. Tem a funcionar cursos nas áreas da Engenharia Electromecânica, dos Petróleos e da Arquitectura. Na área da saúde tem a funcionar Licenciaturas em

Enfermagem, Ciências Farmacêuticas e Medicina. A inauguração oficial da UNIPIAGET Angola ocorre em 30 de Novembro de 2000, tendo produzido já os primeiros licenciados.

Entrando em concorrência com outras forças, consegue obter autorização do Governo de Angola para abrir um pólo em Benguela onde se encontra já a funcionar em instalações construídas de raiz, leccionando as áreas das Ciências da Educação e das Ciências Sociais e Humanas.

Também a Cabo Verde foi dada atenção. Neste país instala a UNIPIAGET Cabo Verde na cidade da Praia, inaugurada em 10 de Março de 2001. Mantém a funcionar licenciaturas nas áreas da Saúde, Ciências Sócios e Humanas e Arquitectura. Tem a singularidade de ser a sede do Instituto Superior de Língua Portuguesa, neste momento a funcionar em pleno, tendo produzido já licenciados na Língua Portuguesa para estrangeiros. Ainda em Cabo Verde, em 2005 inicia a construção do pólo do Mindelo.

Depois de Cabo Verde segue-se Moçambique. Segundo os responsáveis, a intenção inicial era a instalação em Maputo mas o Governo de Moçambique decidiu que o Instituto se instalasse na Beira. Assim foi. A UNIPIAGET Moçambique construiu as suas instalações nos arredores da cidade da Beira sendo inaugurada em 2002 com a presença do Chefe do Estado de Moçambique. Tem já em funcionamento Licenciaturas nas áreas da Informática e das Ciências Sociais e Humanas.

Em discurso proferido durante a visita a Portugal do Chefe do Estado de Timor, Xanana Gusmão, o Presidente do Instituto Piaget promete que o Instituto também marcará a sua presença naquele país.

Também no Brasil o Instituto Piaget marca presença dando os primeiros passos para a construção de uma Escola em Porto Alegre.

6.6 – A gestão dos recursos;

A principal fonte de receitas são as propinas pagas pelos alunos, pela frequência dos cursos em que se matriculam. Outras actividades, quer exploradas directamente pelo Instituto quer através de estruturas criadas para o efeito, podem vir a ser ou são já fontes de receitas, como a actividade editorial, a gestão do centro de apoio a idosos, a gestão de centros infantis ou a exploração do Hotel Vila Park, construído de raiz para funcionar como hotel de aplicação do Curso de Gestão de Hotelaria e Turismo, já a funcionar no

ISEIT-Santo André. Alguns serviços prestados à comunidade podem também ser fonte de receitas, embora a sua expressão sobre o volume global das receitas seja pequeno.

Como decorre do artigo sexto dos Estatutos do Instituto Piaget, não há distribuição de dividendos. Todos os excedentes têm que ser reinvestidos.

Na opinião do responsável financeiro da Instituição a política de reinvestimento de excedentes e o processo de auto-construção encontram-se entre os elementos fundamentais para o crescimento do Instituto. A existência de um Departamento de Obras, que pode parecer estranho numa instituição de ensino, foi fundamental para o crescimento da Instituição, não só em Portugal mas também nos países de Língua Portuguesa onde se instalou, idealizando os projectos e acompanhando as obras realizadas naqueles Países. De facto, praticamente todos os edifícios do Instituto foram construídos por administração directa, em que os encarregados e engenheiros pertencentes aos quadros da instituição, fizeram a supervisão da execução das empreitadas

A modéstia parece ser a palavra de ordem. Não se notam sinais de ostentação, pelo contrário, a sobriedade transparece até no mobiliário, grande parte dele construído nas suas carpintarias e serralharias, de Almada e Viseu, criando localmente postos de trabalho.

A aplicação em estruturas escolares dos meios libertos, remeteu para segundo plano a construção de um edifício para a sede e para o funcionamento dos Serviços Centrais, ainda que os terrenos para o efeito já existam há muitos anos. Deste modo, a sede funciona num modesto edifício, com o seu interior a condizer, localizado numa das mais problemáticas zonas a cidade: Chelas. Este edifício não faz supor a qualidade das instalações onde funcionam as várias escolas do Instituto.

Na área dos recursos humanos, especialmente no que respeita a docentes, a ordem é minimizar os custos sem prejuízo do ensino. As estruturas são flexíveis para não criar custos fixos inúteis. As políticas apontadas recolhem a maioria das opiniões (86%). Um pequeno número de entrevistados (14%) não tem uma ideia muito clara sobre este assunto.

O papel do Estado como financiador é considerado nulo, posição partilhada por 72% dos elementos do universo das entrevistas, os restantes 28% vão mais longe considerando que o Estado tem dificultado o crescimento do Instituto

7 – O comportamento de responsabilidade social;

7.1 – As organizações de carácter social

A instituição, denotando de um modo geral a sua atitude de responsabilidade social nos seus actos diários decorrentes do funcionamento das suas Escolas Superiores, mantém em actividade estruturas expressamente vocacionadas para estes fins. Estas estruturas são apontadas por 36% dos entrevistados como a manifestação do comportamento social do Instituto

7.1.1 – A Nuclisol

Por escritura de 17 de Novembro de 1992, (D R III Série, nº 17 de 21/01/93) foi constituída uma associação denominada Nuclisol Jean Piaget – Associação para o Desenvolvimento da Criança, a Integração e a Solidariedade. Instituição sem fins lucrativos, (IPSS), destina-se a dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça, no âmbito do desenvolvimento e apoio a crianças, jovens, deficientes, idosos e à família, bem como à prevenção e reparação de situações de carência, de disfunção e de marginalização social e bem assim à promoção e protecção da saúde e ao desenvolvimento das comunidades, de integração e de promoção social.

Por escritura de 28 de Junho e 1999 (D R III Série nº 215 de 11/09/99) os estatutos são alterados, passando a associação a ter por objecto “ a criação e organização de centros, creches, escolas e jardins-de-infância, centros de acolhimento e acompanhamento de crianças e adultos marginalizados ou deficientes ou em situações de risco, centro de apoio a famílias carecidas económica e socialmente, centros de protecção e acompanhamento de idosos e inválidos e indivíduos sem capacidade para o trabalho, centros de apoio e protecção na saúde, preventiva e curativa, acções estas levadas a efeito através do fornecimento dos respectivos cuidados, educação e formação e, ainda, a colaboração com outras entidades sociais que prossigam objectivos idênticos.

A Nuclisol – Jean Piaget proporciona formação e educação desde a Creche até ao Ensino Secundário ou seja, todo o ensino não superior, garantindo em articulação com as Escolas Superiores de Educação Jean Piaget, o estágio profissionalizante dos seus alunos.

No universo da Nuclisol encontram-se 15 escolas/estabelecimentos de ensino UDI (Unidades de Desenvolvimento Integrado), uma Escola Básica Integrada e Secundária e um Lar para Idosos. Estes estabelecimentos encontram-se dispersos por todo o País, de um modo geral em zonas deprimidas e pretendem dar resposta a comunidades carenciadas.

As UDI's, nas suas valências, dão resposta a mais de 2.000 utentes.

A EBIS de Vila Nova do Campo, em Viseu, é uma Escola Básica Integrada e Secundária, localizada numa zona considerada de carência em termos de escolas públicas, onde os alunos têm acesso gratuito ao ensino graças a acordo celebrado com o Ministério da Educação.

Frequentada por mais de 530 alunos, distribuídos por todos os níveis de ensino até ao 12º ano, contribuiu para a inserção social de 50 crianças angolanas que se encontravam no contexto da guerra civil angolana. Regressaram com novos e coesos valores sociais.

Esta escola foi a primeira em Portugal a obter um certificado de gestão da qualidade pelo seu ensino e organização administrativa. O certificado foi passado segundo a NP EN ISO 9001 (2000), no âmbito da concepção e desenvolvimento da prática pedagógica no Ensino Pré-escolar e Básico, facto que a imprensa divulgou (JN Edição Norte, Diário de Viseu, Ed. de 13/05/2005).

A Nuclisol (IPSS) com os seus objectivos inclusivos e socializadores integra-se no espírito e nos princípios da Carta das Cidades Educadoras, tendo participado com a sua experiência de Chelas – Uma estratégia e Instrumento de Coesão Social/IPSS em Chelas – no VII Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Génova em Novembro de 2004, sendo tema de debate num dos laboratórios temáticos do Congresso.

Segundo a sua Directora, tendo por base a premissa assumida de que uma empresa só terá significado social se esta vertente começar por se aplicar aos seus elementos, a Nuclisol proporciona estágios para os alunos das ESE's, dando lugar a uma experiência prática em contexto real de trabalho ou seja, formação em alternância. O "Ser Social", o pensar e estar atento às necessidades da comunidade conjugou-se com a intenção de proporcionar aos alunos um local de estágio contribuindo para o seu enriquecimento curricular.

Para além da actividade formadora a Nuclisol desenvolve, num ambiente de economia social, toda uma actividade integrada no compromisso de servir a sociedade, quer por iniciativa própria, através de um trabalho conjunto com entidades estatais ou não,

entre as quais se encontram a Segurança Social, o Ministério da Educação, Câmaras Municipais, Centros de Emprego, Fundações, etc.

A Nuclisol é um dos reflexos da vocação social do Instituto Piaget.

7.1.2 – A Casa Humana

A Casa Humana é o nome dado à Associação Portuguesa de Ecologia Social e Urbana.

Esta associação nasceu no dia 24 de Novembro de 1994, nas instalações de Almada do Instituto Piaget, com o objectivo de contribuir para a melhoria das condições ambientais e da qualidade de vida de uma sociedade cada vez mais concentrada em centros urbanos.

Os princípios orientadores da actividade da associação encontram-se na promoção de um conceito de desenvolvimento integral, diversificador, ecológico e criativo do ambiente; no relançamento de um novo humanismo e na preocupação efectiva com o meio ambiente à escala planetária e com o microcosmo quotidiano do Homem.

A sua acção espraia-se pela investigação e divulgação científica, pela educação ambiental e pela organização de eventos desportivos na área do ecodesporto.

Dentro das suas actividades relevantes encontram-se ainda os ciclos de conferências subordinadas a temas como “ Ecologia e Direitos Humanos”, “Ecologia e Nutrição”, “Ecologia e Cidadania”.

Considerando que a educação ambiental é uma prioridade no processo de ensino das novas gerações, de forma a garantir o desenvolvimento sustentado e a preservação dos estilos de vida saudáveis, organiza acções de sensibilização, de formação e de informação direccionadas para todos os graus de ensino e escalões etários. Para o efeito dispõe de um atelier de formação em educação ambiental que dinamiza colóquios, exposições e acções de formação dirigidas aos diversos sectores da comunidade educativa, com o intuito de permitir que as populações tomem consciência do ambiente global e dos problemas que lhe estão anexos, ajudar os indivíduos e grupos sociais a adquirirem as motivações para participarem na protecção e na conservação dos ecossistemas naturais, formar e erigir as competências necessárias para a solução dos problemas em matéria de política ambiental e formar pessoas e organizações de forma a poderem avaliar as medidas e os programas de educação em matéria de ambiente. Esta frente de combate integra alunos e professores.

7.1.3 – O Cancioneiro Infanto-juvenil

O Cancioneiro Infanto-juvenil é um projecto do Instituto com um horizonte alargado de 30 anos que visa a recolha de textos poéticos criados por crianças, jovens e adultos de todos os países de língua portuguesa. Este projecto tem edições trienais, de que já se realizaram quatro concursos poéticos, resultando daí a publicação de nove livros com a compilação dos textos seleccionados por um júri constituído expressamente para o efeito.

Os títulos dos livros, por norma, são frases poéticas produzidas pelos jovens concorrentes e é irresistível não indicar alguns: “Eu moro na minha mãe”, “O livro é uma história com boca” ou ainda “O silêncio é o barulho baixinho”. Até à data estão registados 10 381 participantes, que produziram 19 603 textos.

O Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa é um núcleo da Unidade de Investigação em Poética e Razão Imaginante do CIERT (organismo já anteriormente referido), que tem por objectivo:

- Analisar a construção da razão imaginante na criança e seu desenvolvimento na idade adulta;
- Fomentar o desenvolvimento socioafectivo, linguístico, psicomotor e cognitivo da criança;
- Incentivar o desenvolvimento de capacidades imaginativas e criativas e o interesse pelas artes; em particular, estimular e valorizar a expressão poética e o gosto pela palavra;
- Promover uma sensibilização social e educativa para o fenómeno da emergência de novos paradigmas e perspectivas gerais na compreensão do mundo e dos valores que regem as nossas sociedades, sublinhando a relevância do paradigma poético e razão imaginante perante os efeitos do domínio da razão instrumental e técnica;
- Desenvolver e reforçar a ligação cultural e autonómica de todos os povos que utilizam e recriam a Língua Portuguesa.

O núcleo do Cancioneiro da Unidade de Investigação em Poética e Razão Imaginante, para além da responsabilidade do lançamento dos concursos poéticos de três em três anos, organiza seminários, colóquios e congressos temáticos. Tem também a seu cargo a realização de acções de formação e ateliers de expressão poética e artística em escolas, com professores e alunos; em jardins-de-infância, com educadores, pais e crianças; em bibliotecas com o público em geral.

As informações recolhidas apontam para breves acções do género em hospitais e jardins-de-infância de estabelecimentos prisionais.

7.2 – A prestação de Serviços à Comunidade

O Instituto dá visualização do seu projecto e filosofia de contribuição para o desenvolvimento das regiões em que se encontra disponibilizando serviços da sua área de Conhecimento e cedendo as suas instalações para actividades de carácter social e cívico, aproximando a instituição da cidade e dos cidadãos.

Neste sentido, várias estruturas estão ao serviço das comunidades, umas criadas para o efeito, outras aproveitando estruturas já existentes e a funcionar. Já foram referidas algumas estruturas, como a Nuclisol, cuja actividade tem uma forte componente de prestação de serviços à comunidade. Para além daquelas já referidas, criou o Gabinete de Apoio à Indústria Agro-alimentar (GAIA), em Mirandela, onde o seu laboratório de reologia de alimentos, se encontra ao serviço da indústria alimentar portuguesa, efectuando análises físico-químicas de alimentos. Entre outros serviços, através de protocolo com o organismo Tradição e Qualidade dá garantia de qualidade a produtos tradicionais produzidos na região.

O Gabinete de Consultoria Económica, Financeira e de Recursos Humanos, do Centro de Investigação em Economia e Gestão Aplicadas, localizado em Viseu presta apoio às empresas da zona.

A Unidade de Investigação em Arquitectura, Artes e Património, dá colaboração na área do Restauro e Conservação do Património, tendo assinado um protocolo de cooperação com a Direcção Geral de Edifícios e Monumentos Nacionais e a Associação de Conservadores/Restauradores de Portugal. Nesta área e em colaboração com o Fórum UNESCO tem levado a efeito acções de inventariação com as consequentes propostas de recuperação. Assim aconteceu como a recuperação do Cais do Furadouro.

Nesta área, através de protocolo entre o Fórum UNESCO, o Instituto Piaget, a Câmara Municipal de Santiago do Cacém e o Instituto de Conservação da Natureza foi celebrado um protocolo que deu origem a um Projecto de Inventariação e Recuperação do Património construído e natural da zona da lagoa de Santo André. Os Campos internacionais de trabalho decorreram em 2004 e 2005, tendo-se produzido projectos de recuperação em sete locais distintos.

Ainda neste domínio é estabelecido um protocolo entre a Universidade da Madeira, a Secretaria Regional do Turismo e Cultura, A Câmara Municipal do Funchal, o Fórum UNESCO/Instituto Piaget e o Fórum UNESCO/Universidade da Madeira para desenvolvimento de um Projecto de Inventariação e Classificação do Património constituído pelo Caminho-de-ferro do Monte e pela Estação do Pombal, cuja execução decorreu nos anos de 2004 e 2005

Com um âmbito nacional e além-fronteiras a Agência Piaget para o Desenvolvimento tem a missão de promover o desenvolvimento económico, social e cultural em comunidades nacionais e estrangeiras, de regiões ou países que atravessem períodos críticos de ordem política ou económica. Neste momento está a levar a efeito uma acção a nível nacional no sentido de incentivar o *empreendedorismo* através das suas escolas (ISEIT's), incentivando o desenvolvimento desta competência e proporcionando formação aos alunos e elementos da comunidade, para apoiar a transformação de uma boa ideia num projecto e negócio. Para além do apoio na área da gestão concede a utilização de instalações, durante o período de arranque do projecto, constituindo prémio das melhores ideias uma permanência mais alargada.

A prestação de serviços à comunidade é entendida por 73% dos entrevistados como a melhor forma de relacionamento com o meio envolvente.

7.3 – Enfrentando novos desafios

7.3.1 – A democratização do Conhecimento e a educação para a cidadania

É quase consensual que o Instituto ao levar o Conhecimento a locais onde o acesso ao mesmo não é fácil está proporcionando a sua democratização, como o afirmam 72% dos entrevistados. Ao abrir a possibilidade de ingresso no ensino superior, aproximando-o das populações mais carenciadas faz com que aí deixe de ser elitista. A institucionalização da interligação entre a Escola e a Sociedade Civil tornará os estudantes mais aptos para assumir atitudes de empreendedorismo, libertando-os da ideia de virem a ser empregados dependentes ou funcionários da Administração Pública

O Ensino Superior é a área de intervenção mais relevante e todo o Projecto Institucional do Instituto Piaget à qual lhe dedica grande atenção nos planos pedagógicos, metodológico e orientativo. A deficiente formação com que os alunos chegam ao ensino

superior é superada segundo um processo de diagnóstico sistemático e de acompanhamento e apoio pedagógico, por vezes personalizado, que tem como objectivo estabelecer um nível de Conhecimentos de base que permita aos alunos acompanharem as matérias com que se defrontarão no desenrolar dos cursos. Causa espanto a alguns alunos defrontarem-se com um teste de Conhecimentos no primeiro dia de aulas, que na verdade apenas se destina a averiguar da necessidade de formação complementar antes da abordagem das matérias curriculares.

À preocupação referida com o estado dos alunos à chegada acrescenta-se a preocupação com o estado dos alunos que terminam os cursos, numa perspectiva de que são os alunos os verdadeiros actores nos planos científico, pedagógico, cultural, deontológico e humano, orientados pelos professores que têm o papel fundamental de inculcar nos alunos um sentido ético e de responsabilidade institucional e social. Deste modo, o Instituto, impelido por um imperativo de cidadania sente-se responsável pela preparação de Homens e Mulheres que o sejam na plenitude de cidadãos respeitadores dos valores universais do Homem e da Cultura.

Estes princípios reflectem o modo adoptado pelo Instituto de encarar o fenómeno da Educação e da “Cidade Educativa”, numa atitude dinâmica, criativa e humanizadora perante as imparáveis mudanças dos paradigmas científicos decorrentes da rápida circulação do saber e da informação.

A filosofia de levar o ensino onde ele faz falta vai fazer elevar o nível cultural das populações e proporciona uma sociedade melhor onde todos se sentirão mais aptos para exercer os seus direitos e cumprir as suas obrigações de cidadão, como percebido por 54% dos que responderam a esta questão. Aceita-se que a educação para a cidadania começa muito antes da Universidade, mas os comportamentos e condutas adoptados nas escolas do Instituto constituem exemplos que podem conduzir àquele desiderato.

Reforçam esta atitude a consideração do valor e de dignidade da pessoa humana, a consciência dos direitos e dos deveres sociais, o estímulo ao combate à discriminação, a aceitação dos direitos das minorias e da singularidade de cada um.

A inclusão de alunos nos órgãos de governo das escolas (Conselho Consultivo da Direcção, Conselho Disciplinar e Conselho Pedagógico) faz com que vão aprendendo, na prática a desempenhar os papéis sociais da cidadania.

A par da políticas e medidas colocadas no plano colectivo dá-se grande atenção às situações individuais que necessitem de tratamento especial, de que é exemplo a facilidade

concedida no pagamento das propinas, dando corpo à ideia de que nenhum aluno deixará de concluir o seu curso por falta temporária de meios para o pagar. Esta ajuda é do Conhecimento de 14% dos entrevistados.

7.3.2 – A formação permanente e o ensino à distância;

O Instituto está empenhado em acompanhar as actuais tendências na área do ensino e da formação promovendo, no desenvolvimento dos programas académicos, os princípios da aprendizagem como um processo contínuo. Neste processo os alunos são encorajados e estimulados para a aprendizagem independente pelo cultivo de interesses próprios e pelo desenvolvimento do sentido crítico sobre as suas necessidades, que os tornem efectivos num processo de aprendizagem para toda a vida.

No âmbito da formação permanente desenvolve actividades como cursos de complemento de formação, pós-graduação, mestrado e doutoramento, por si só ou em colaboração com universidades estrangeiras, como registado em 73% das respostas entrevistados. Os cursos de curta duração, os seminários de refrescamento de Conhecimentos e os workshop's são frequentemente realizados nas várias escolas.

A vida útil do Conhecimento e da sua ligação à empregabilidade que proporciona, são noções transmitidas aos alunos e deste modo antigos alunos voltam de novo às aulas do Instituto para melhorar e actualizar os seus Conhecimentos, realizar trabalhos de investigação e aumentar os respectivos graus académicos.

Numa óptica de modernização, o Instituto adopta as TIC como instrumento privilegiado nas acções de formação do tipo pós-graduação em que vêm sendo utilizadas práticas de ensino à distância como complemento do ensino presencial, numa óptica do b-learning.

Em Cabo Verde, compreensivelmente pela dispersão dos alunos, as TIC são largamente utilizadas para o ensino à distância, utilizando uma plataforma de ensino adaptada às necessidades do Instituto.

É consensual (100% das respostas) a necessidade de formação permanente e do ensino à distância em que o e-learning deverá dar lugar ao b-learning.

7.3.3 – O relacionamento com organizações congéneres

O Instituto desenvolveu uma extensa rede de relacionamentos com Universidades e outras organizações congéneres, com vista à circulação do Conhecimento e a potenciar e complementar o ensino que pratica nas suas Escolas, situação que é perceptível pela maioria dos entrevistados 82%, mas apenas 18% tem um Conhecimento concreto dos acordos.

Várias parcerias com Universidades nacionais e estrangeiras proporcionam troca de serviços, e a realização de formação pós-graduada (Mestrados e Doutoramentos).

Tendo em vista o funcionamento do curso e Medicina no Campus de Viseu, o Instituto estabeleceu um convénio com a Universidade de Salamanca, no sentido desta supervisionar aquela licenciatura, prestar colaboração docente e controlar a atribuição dos créditos às disciplinas teóricas e práticas, entre outras prestações.

Relativamente ao mesmo curso estabeleceu um convénio com a Faculdade de Medicina e Odontologia da Universidade de Valência através do qual as duas instituições se dispõem a colaborar em tarefas pedagógicas e científicas naquela área e na realização de programas de Mestrado e Doutoramento.

Ainda relativamente ao País vizinho tem também protocolos com as Universidades de Santiago de Compostela e Valladolid para a cooperação na realização de programas de Doutoramento em áreas como Investigação Aplicada em Medicina Preventiva, Saúde Pública e Cirurgia, Educação e Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento Pessoal e Intervenção Social.

O mais antigo protocolo foi estabelecido com a Universidade francesa de Toulouse através do qual se organizaram programas de doutoramento que já concederam o grau de Doutor a vários docentes do próprio Instituto.

Recentemente foi estabelecido um protocolo de colaboração com a Universidade de Poznan, com vista ao intercâmbio de alunos e professores, com ênfase na área da arquitectura. Prevê o protocolo também a colaboração na realização de programas específicos para Doutoramentos e Mestrados

Dentre as organizações nacionais encontram-se a Universidade de Évora, o Instituto Politécnico de Santarém e a Faculdade de Motricidade Humana.

7.3.4 – O relacionamento com o meio envolvente e os stakeholders

O relacionamento do Instituto com o meio envolvente e os stakeholders começa no momento em que decide instalar-se em determinado local. Todo o processo de construção, de uma maneira geral decorre com uso dos recursos locais. Os milhões de Euros investidos em localidades pequenas de zonas deprimidas, desenvolve uma teia de relações que fortalece as ligações da Instituição ao meio envolvente e a quantos de uma forma ou de outra se aproximam da organização. E estas ligações mantêm-se através do fornecimento de bens e serviços que de que as escolas necessitam para o desenrolar da sua actividade.

Para além dos serviços prestados à comunidade numa óptica empresarial outras formas de relacionamento foram sendo encontradas e desenvolvidas. Uma das mais interessantes formas de relacionamento do Instituto com o meio envolvente faz-se através dos estágios dos seus alunos (18% das opiniões). Ao receberem no seu seio alunos estagiários as instituições ficam conhecendo melhor a Instituição ao mesmo tempo que vão beneficiando com a presença daqueles alunos os quais, dentro da sua área de especialização, podem prestar serviços a custo zero.

As parcerias com as autarquias, organizações na área da solidariedade social, clubes desportivos e empresas das zonas onde actua, conduzem a prestações mútuas. É com frequência que as instalações do Instituto, nomeadamente anfiteatros e espaços desportivos são solicitadas para a realização de eventos de carácter social. Também os docentes do Instituto são solicitados a participar nestes eventos, acabando por influenciar as políticas ligadas ao seu campo de Conhecimento.

Nas zonas onde o Instituto possui Escolas Superiores de Saúde os alunos destas encontram-se envolvidos na prestação de serviços voluntários às populações, entre os quais o apoio domiciliário e as campanhas de recolha de alimentos (18% das respostas).

Consciente da sua função enquanto agente educativo, considera ser seu dever preparar os alunos e comunidade envolvente para o aproveitamento de novas oportunidades e, acima de tudo, promover o pensamento criativo e inovador. Neste sentido, a APDES (Agência Piaget para o Desenvolvimento) que iniciou a sua actividade em 2004 encontra-se neste momento empenhada no desenvolvimento do projecto “Piaget Empreendedor”. Este projecto tem como objectivo desenvolver o espírito empreendedor e apoiar ideias com viabilidade de se transformarem em negócios. Tem as suas bases

localizadas nos ISEIT's e como público-alvo preferencial os alunos do próprio Instituto, mas destina-se igualmente à população em geral e em especial a desempregados.

Seminários de informação são realizados em todos os ISEIT's contando com a presença e o testemunho de empresários que relatam as dificuldades que tiveram que ultrapassar para criar e desenvolver as suas empresas e como conseguiram ter sucesso.

Outros elementos estão presentes nestes seminários, no sentido de transmitir informações úteis, como representantes do Instituto do Emprego e Formação Profissional e representantes da banca.

Depois, as ideias com potencial de se transformarem em negócios são apoiadas por técnicos da APDES, premiando-se as melhores ideias com formação empresarial gratuita ministrada em instalações do Instituto.

Local de convergência de alunos, professores e empregados e das mais variadas organizações externas e da população em geral, o Instituto é também local de partida para acções de interpenetração no meio que o envolve, numa relação biunívoca que se empenha em estimular.

8 – Os casos de Macedo de Cavaleiros e Santo André

Como já se referiu anteriormente, o Instituto a par da sua instalação em zonas consideradas de forte potencial em termos de captação de alunos, também criou estruturas em zonas consideradas deprimidas, como é o caso do Nordeste Transmontano ou do Litoral Alentejano.

8.1 – Macedo de Cavaleiros

8.1.1 – O meio envolvente

Macedo de Cavaleiros situa-se na encruzilhada dos caminhos do Nordeste, localizando-se a sede de Concelho num vale fértil entre as Serras de Bornes e Pinhovelo.

A estrutura geográfica em que se insere Macedo de Cavaleiros levou-o, naturalmente, a um isolamento crónico. Mas hoje em dia, servida pelos IP 4 e IP 2, conhece algum dinamismo e desenvolvimento. A facilidade do acesso através dos



próximo de Mirandela, na confluência da Terra Quente e da Terra Fria e das duas grandes vias que unem Bragança a Vila Real e ao Porto, por um lado, e ao Alto Douro e à Beira Alta, por outro.

Esta localização privilegiada permite um fácil acesso a todo o Nordeste Transmontano e faz de Macedo de Cavaleiros um ponto de partida ideal para conhecer todo o Nordeste Transmontano com as suas zonas de grande beleza paisagística, e interesse histórico-cultural, como o planalto mirandês ou o Parque Natural de Montesinho

As artes e ofícios tradicionais vêm fazendo parte da ruralidade da região, integrados na pluractividade de muitas famílias, nomeadamente das camponesas, orientadas para a sua auto-suficiência e para mercados de proximidade.

Dispersos por todo o concelho, encontram-se ainda artesãos, em grande percentagem adultos e velhos, factor que provoca uma certa dificuldade na transmissão de saberes e de continuidade de heranças culturais.

Dado o fraco desenvolvimento industrial, a aposta vai para turismo aproveitando as suas belas paisagens, a sua gastronomia de características muito próprias, a hospitalidade das gentes locais e o seu potencial para actividades cinegéticas. Apesar disso a população depende basicamente da agricultura, do pequeno comércio e de alguns serviços.

A população do concelho não chega aos 18.000 habitantes, vivendo em Macedo 6.087 pessoas, em 2001, o que representa um aumento de 24% relativamente a 1991. O poder de compra da população é baixo, o seu índice situa-se em 63,01, ou seja, pouco mais de metade da média nacional¹⁶.

Após a chegada do Instituto Piaget a Macedo de Cavaleiros, foi notório o incremento da actividade do tecido económico regional, quer pela via do aumento populacional associado à chegada dos novos alunos, quer pela dinamização das trocas comerciais daí decorrentes.

A 13 de Maio de 1999, cerca e 10 anos após a chegada do Instituto Piaget, é votada na Assembleia da República a elevação de Macedo de Cavaleiros a cidade. É de admitir que a existência de ensino superior na localidade e o dinamismo que lhe imprimiu pesaram nesta decisão da AR.

¹⁶ Fonte: INE, O País em Números – Informação estatística 1991-2003. CD-ROM, Versão 2.0

8.1.2 – A Escola

O Campus Académico de Macedo de Cavaleiros é constituído por uma Escola Superior de Educação e por uma Escola Superior de Saúde, que funcionam em edifícios construídos de raiz para o efeito

A actividade do Campus Académico de Macedo de Cavaleiros teve início com a criação, em 1990, da ESE Jean Piaget – Escola Superior de Educação, com licenciaturas destinadas a diversos graus de ensino, desde o Pré-Escolar ao 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Posteriormente, em 1993, foi criada a Escola Superior de Enfermagem, para a formação na área da Saúde.

Nesta escola, agora designada Escola Superior de Saúde Jean Piaget do Nordeste, são leccionados cursos de Fisioterapia, Análises Clínicas, Saúde Pública, Saúde Ambiental e Enfermagem.

O Campus dispõe de todos os recursos necessários às actividades pedagógicas e científicas, diversas estruturas para a prática de desporto e serviços de apoio social.

Desde a sua chegada até ao momento actual os investimentos locais do Instituto rondam os 10 milhões de euros, uma verba extremamente elevada, para uma região do interior como Macedo de Cavaleiros, onde os investimentos escasseiam e o risco é grande. No entanto os responsáveis consideram que valeu a pena o investimento, citando que o número de diplomados se conta por milhares, nas áreas da Educação e da Saúde e que muitos deles não teriam feito essa formação se não tivessem a possibilidade de a fazer na região, perto de suas casas. Com efeito, na década de 1993 a 2002 o Campus, através da Escola Superior de Educação Jean Piaget do Nordeste diplomou 2.236 alunos do Ensino Superior e a Escola Superior de Saúde Jean Piaget do Nordeste no mesmo período diplomou 1.045 alunos (Quadro XI).

Numa perspectiva de diversificação da oferta de educação o Campus tem vindo a apostar com sucesso em áreas que vão para além da formação inicial. Nesta altura existem 11 pós-graduações, acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores, das quais quatro estão a funcionar. É intenção dos responsáveis avançar com outros cursos de pós-graduações dado haver mercado para eles: os professores não têm grandes ofertas de formação na região e sentem necessidade de voltar à escola.

Esta política de diversificação parece ter resultado, pois o número de alunos nunca regrediu situando-se actualmente muito perto dos 2.000

8.2 – Santo André

8.2.1 - O meio envolvente

Vila Nova de Santo André, erigida no chamado Litoral Alentejano, faixa que vai de Alcácer do Sal a Odemira englobando cinco concelhos, entre os quais se encontram o maior e o segundo maior do País em termos de área, situa-se a poucos quilómetros das praias, a 12 quilómetros de Santiago do Cacém sede do seu Concelho e a 15 quilómetros de Sines, é um caso singular, em Portugal, de uma cidade construída de raiz.

Tendo sido inicialmente projectada para cem mil habitantes, a redução da actividade prevista para o pólo industrial de Sines fez reavaliar o projecto que recuou para os trinta e cinco mil habitantes que, apesar disso, colocava Santo André como uma das maiores cidades do sul do País.

A povoação foi edificada, a partir do início dos anos 70, para responder às necessidades de alojamento dos empregados do complexo industrial de Sines, atingindo hoje uma população de cerca de 12 mil habitantes, muito aquém do previsto. Cumprindo o seu papel de cidade dormitório serviu e ainda serve, de alojamento aos retornados das ex-colónias africanas, a par de outras pessoas que acorreram de todo o País ao longo das duas décadas seguintes, sobretudo técnicos especializados e quadros médios e superiores, dando origem a um “nicho” de população jovem com boa escolaridade e um poder de compra que atinge o índice de 108,14 superior, portanto, à média nacional¹⁷, numa zona de população esparsa, idosa e com dificuldades económicas.

A preservação da faixa costeira, com as suas lagoas de Santo André e da Sancha e as suas dunas e a envolvimento do centro urbano de Santo André por extenso pinhal constituem um bom exemplo do respeito possível entre desenvolvimento industrial e protecção do meio ambiente e humano, permitindo que a população desfrute de uma elevada qualidade de vida, para o que contribuem, também, as extensas praias e a proximidade das zonas rurais e do Parque Natural do Sudoeste Alentejano e Costa Vicentina.

¹⁷ Fonte: op. cit. pág. 100

O porto de Sines faz desta cidade um pólo de desenvolvimento no Alentejo. Do plano estratégico de desenvolvimento daquele porto faz parte o Instituto Piaget na cidade de Vila Nova de Santo André.

Santiago do Cacém, sede do concelho em que o Instituto se insere, a 12 quilómetros de distância, é o centro administrativo de um dos mais extensos concelhos do País, abarcando 11 Freguesias.

As Lagoas de Santo André e da Sancha, situadas a pouca distância do Campus Universitário, constituem um sistema lagunar costeiro de relevante importância biológica, incluindo interessantes aspectos ecológicos, ictiológicos, botânicos e, muito particularmente, ornitológicos.

O complexo dunar envolvente desempenha um importante papel de protecção destas lagoas, suportando uma flora característica que se apresenta em bom estado de conservação, incluindo espécies endémicas consideradas vulneráveis.

A faixa marítima adjacente, além de um elevado valor ecológico, possui uma fragilidade e dinâmicas muito particulares, albergando comunidades faunísticas características, constituindo-se ainda como uma importante área de passagem de golfinhos e de aves migratórias.

Deste modo a cidade de Vila Nova de Santo André está, situada nesta zona intermédia, entre a zona industrial de Sines e a zona de praias e lagoas, que se estende para Norte até aos limites do Concelho, continuando-se por dezenas de quilómetros de praia ininterrupta até Tróia, frente a Setúbal.

8.2.2 – A Escola

O Campus Universitário de Santo André localiza-se no centro da cidade de Santo André, tendo sido construído de raiz em terrenos que pertenceram ao extinto GÁS (Gabinete da Área de Sines) e que estão sob administração do Instituto desde meados da década de oitenta, altura em que Santo André, depois da euforia dos anos setenta, vivia um momento de desencanto, sendo então um local pouco apetecível.

Fazem parte do Campus o Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Santo André e a Escola Superior de Saúde do Alentejo, esta ainda em aprovação. Como se disse já, o Instituto, para apoio ao curso de Gestão de Hotelaria e Turismo, construiu o mais importante hotel do Litoral Alentejano.

A política de ensino do Instituto foi baseada nas características da região: a indústria de Sines, o potencial turístico do seu litoral e a inexistência de ensino superior em todo o Litoral Alentejano.

Como já referido o Campus está situado entre uma zona industrial e uma zona com potencial turístico, daí que esta diversidade propicie um vasto leque de oportunidades na área ensino, que fazem parte do projecto do ISEIT - Santo André.

O Campus Universitário de Santo André iniciou a sua actividade na cidade de Vila Nova de Santo André no ano de 2001 com a abertura do ISEIT – Santo André.

As actuais dificuldades na aprovação de novas licenciaturas, nomeadamente na área da saúde levaram ao abrandamento do desenvolvimento do projecto de Santo André. Assim, a actividade formativa passou a dedicar atenção à formação pós-graduada, nas áreas carenciadas como a formação de técnicos para a indústria e a formação de professores, especialmente na área das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

O Centro Urbano de Vila Nova de Santo André é elevado ao estatuto de cidade a 1 de Julho de 2003, em face da sua população e das infra-estruturas existentes, dentre as quais será fácil admitir o especial destaque do ISEIT – Santo André, Escola Superior Universitária do Universo do Instituto e do Hotel Vila Park, construído com a finalidade de ser o hotel de aplicação do curso de Licenciatura em Gestão de Hotelaria e Turismo, ministrado naquela Escola Piaget.

9 – Conclusões

A história do ensino superior privado, com excepção da Universidade Católica Portuguesa criada em 1971, é muito recente em Portugal e daí, a sua quase total ausência de referências em obras relativas ao sistema educativo português até meados dos anos oitenta (Seixas, A. 2003).

Mas por aquela altura estavam criadas as condições para a expansão do Ensino Superior Privado, em que o acesso mais ou menos livre ao ensino superior explicam o aparecimento de um sector privado como verdadeira alternativa ao sector público.

O sector privado era capaz de manter o carácter de distinção social, reforçando a rendibilidade simbólica e económica do diploma de ensino superior... (Seixas, A. 2003). Deste modo o Ensino Superior Privado pode competir com o ensino público, apoiado pelas regras do mercado numa situação de excesso de procura sobre a oferta, esta a certa altura condicionada pelo surgimento do *numerus clausus*.

O ano de 1986 é o ano do início da explosão do Ensino Superior Privado. Durante o qual são autorizados a funcionar mais de uma dezena de estabelecimentos de ensino superior privado, mantendo-se o ritmo no ano seguinte.

Mas não é esta oportunidade oferecida pelo mercado que faz surgir o Instituto Piaget, a Instituição nasce de um posicionamento filosófico de cariz humanístico, de uma rotura com práticas de ensino de crianças com problemas de aprendizagem, com as quais os fundadores não concordavam e tinham alternativas. Esta situação não é conhecida pela esmagadora maioria dos entrevistados. De facto, apenas 9% tem um Conhecimento exacto dos motivos que estiveram na génese da organização em que trabalham, 64% não sabe e os restantes tem uma ideia vaga desses motivos.

Assume a forma de Cooperativa de Ensino, sem fins lucrativos, inspirada numa filosofia de desenvolvimento humano integral e ecológico. Esta forma de pacto social é considerada, num conjunto de respostas que abrange 68% do universo estatístico como o mais adequado ao posicionamento da Instituição no plano ideológico e social.

No decorrer da sua existência desenvolve uma cultura organizacional própria centrada em valores e em referências donde sobressai um líder carismático.

Os valores que norteiam a Instituição, especialmente o Humanismo, facilitam a sua filosofia de descentralização, proporcionando o desenvolvimento e a fixação de populações nas regiões mais deprimidas.

A Democratização do Conhecimento uma das atitudes que enformam a maneira de estar da Instituição concretiza-se na implantação de Escolas em locais onde o acesso ao Conhecimento é mais difícil, como são os casos de Macedo de Cavaleiros, Mirandela ou Santo André, levando até às populações a oportunidade de aprender, que de outra forma não seria possível. Faz todo o sentido incluir nesta política as facilidades concedidas a alunos com grandes dificuldades económicas, para que as questões económicas não sejam barreiras à conclusão dos cursos iniciados. Dos entrevistados, 72% concorda que a criação de Escolas em locais difíceis contribui para a democratização do Conhecimento, os restantes distribuem-se entre os que consideram contributos para aquela democratização as facilidades económicas (14%) e os que consideram facilitador daquela atitude o próprio pacto social (9%).

A elevação do nível cultural melhora as sociedades tornando-as mais justas, assim o revelam 54% das respostas. No plano individual a política de interacção com a sociedade civil consolida a percepção dos direitos e deveres de cidadão (14%).

O papel de Responsabilidade Social da Instituição, caminhando lado a lado com a Democratização do Conhecimento, começa por uma gestão e administração sem fins lucrativos e socialmente solidária, ao reinvestir os seus excedentes no desenvolvimento das regiões marcadas pela interioridade ou pela perifericidade, na fixação das inteligências locais e regionais, na criação de postos de trabalho, na luta contra o êxodo e a desertificação demográfica. Esta política tem o apoio de 72% dos entrevistados,

Reforça o desempenho deste papel a criação e desenvolvimento de estruturas sociais expressamente criadas para esse fim, como a Nuclisol, a Casa Humana e o Cancioneiro Infanto-juvenil. Assim o entendem 36% do universo das entrevistas. Numa cooperativa de ensino sem fins lucrativos cabem as vertentes humanas e sociais, sendo o Ensino Superior uma dessas vertentes, como referem 32% dos entrevistados.

Também o relacionamento com o meio envolvente faz parte da responsabilidade social da Instituição. A prestação de serviços na sua área de Conhecimentos é a forma mais visível deste relacionamento, como o atestam 73% das respostas.

A difusão do Conhecimento, outro aspecto da responsabilidade social das Instituições de Ensino Superior, tem guarida na actividade editorial do Instituto. As edições Piaget divulgam obras de reconhecido interesse literário, científico, pedagógico e cultural, a nível universitário e geral, nas mais diversas áreas do Saber.

O papel de responsabilidade social assumido pela Instituição ultrapassou o âmbito das fronteiras nacionais, chegando às ex-colónias africanas e ao Brasil, em defesa da Lusofonia (82% das respostas). As razões culturais e históricas, no conjunto, são apontadas por 18% dos intervenientes.

Se ao que atrás se disse acrescentarmos a elevação à categoria de cidade da vila de Macedo de Cavaleiros, cuja população aumentou 27% entre a instalação do Instituto e 2001 e do núcleo urbano Santo André (cuja percentagem de aumento populacional não se apresenta pela grande diferença entre a população presente e a população residente), cerca de dez anos após a chegada do Instituto àquelas localidades, evidencia-se o papel de responsabilidade social assumido pelo Instituto Piaget, como Instituição de Ensino Superior.

Deste modo, o objectivo de verificar se a instituição em análise desempenha um “*papel de responsabilidade social*” foi alcançado, pelas evidências que atrás foram descritas, encaixando no quadro teórico de referência, donde ressaltam os novos desafios

que se colocam às Instituições de Ensino Superior. Destes, o de responsabilidade social foi assumido pelo Instituição analisada, como se pretendia demonstrar

10 – Nota final: Limitações e Sugestões para Futuras Investigações

A dispersão geográfica da Instituição obrigou a ultrapassar algumas dificuldades de ordem prática na realização das entrevistas. Já contávamos com esse obstáculo que não constituiu propriamente uma limitação.

No decorrer das entrevistas verificámos várias vezes que as fontes orais nem sempre detinham um conhecimento da organização que era suposto que tivessem pelas posições que ocupavam, assunto que poderá ser colocado à própria Instituição, para ser analisado no campo da comunicação interna. Mas este aspecto não parece que tenha interferido de forma significativa no desenvolvimento da dissertação.

Com o presente trabalho consideramos ter dado mais um pequeno passo para a compreensão do que é, ou pode vir a ser, a responsabilidade social das organizações de ensino superior. Tendo o estudo recaído sobre uma Instituição de Ensino Superior Privado, seria interessante alargar o estudo a outras Instituições Privadas e Públicas no sentido de se encontrar “regularidades” que possam levar, ou não, à generalização das conclusões a que se chegou com este trabalho.

Num tempo em que as fronteiras que limitam o egoísmo parece terem desaparecido, não se pode deixar de recomendar a continuação da investigação nesta área, que nos pareceu ser um campo com grande potencial de investigação

11 - Bibliografia

Barre, R. (1957) "Economie Politique" . Paris, PUF

Blaug, M. (1985). "Where Are We Now in the Economics of Education?" *Economics of Education Review*, vol 4 n° 1

Blaug, M. (1993) Education and the employment contract. *Education Economics*, vol 1, n°1.

Bogdan, C., & Biklen, K., (1992) "Qualitative Research in Education". Boston, Allyn and Bacon.

Boudon, R (1973), " L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles", Paris, Armand Colin

Bowles, S. et al (1995), Agency and Efficiency Wage Theory, in *International Encyclopaedia of Economics of Education*, second ed. Cambridge, Pergamon.

Bowles, S. (1969). Planning educational systems for economic growth. Cambridge. Massachusetts: Harvard University Press.

Carnoy, M. (1976) The role of education in a strategy for social change. In the limits of educational reform. London: Longman.

Cabrito, B. (2002). *Economia da Educação*. Lisboa: Texto Editora.

Clark, B. (1998). "The Entrepreneurial University: Demand and Response". *Tertiary Education and Management*, 4.

Cohn, E. et al. (1994). "Recent developments in the economics of education". Aldershot: Edward Elgar Publ.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2001), *Livro Verde – Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas*, Bruxelas.

Denison, E. (1962). "The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us". New York, Committee for Economic Development.

Gil, A. (2006) "Métodos e Técnicas de Pesquisa Social". S. Paulo, Atlas.

Grand, Julien Le, "Quasi-Markets and Social Policy" *in The Economic Journal*, vol 101, N° 408 (Sep., 1991).

Grácio, S. (1986), "Política Educativa como Tecnologia Social". Lisboa, Livros Horizonte.

Green, A. (1997), "Education, Globalisation and the Nation State", London, McMillan Press.

- Hisrich, R. et al (2004) Empreendedorismo, Porto Alegre, Bookman
- Lakatos, E. & Marconi, M. (2006) “Fundamentos de Metodologia Científica”. S. Paulo, Atlas.
- Landrevie, J. et alii (1993) “Mercator – Teoria e Prática do Marketing” Lisboa, Publicações D. Quixote
- Lauzel, P. (1985) (Trad MARQUES, M.) “ A Gestão pelo Método Orçamental” Rés-Editora, Porto
- Lima, L.(2001) “A Escola como Organização Educativa” Lisboa, Cortez Editora
- Lima, L. (1998) “A Escola como Organização e a Participação na Organização da Escola”. Braga, Universidade do Minho.
- Lucas, R. (1988) “On the Mechanisms of Economic Development”. Journal of Monetary Economics, nº 22.
- Luengo, E. (Comp.) (2001). Educación, Mundialización y Democracia: Un Circuito Crítico. Morelia: Gospa.
- Neave, G. (2000), “The Universities’ Responsibilities to Society”. Amsterdam, Elsevier Science.
- Ozga, J. (2000), “Investigação sobre Políticas Educativas”. Porto, Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000) “Políticas Educativas”, Porto: Porto Editora
- Paul, J. (1993). Les relations entre éducation et marche du travail: quelques réflexions économiques. Revue Française de Pédagogie, nº 105.
- Pereira, A. et al (2003) “Como Escrever uma Tese”. Lisboa, Edições Sílabo
- Santos, B. (2004) A Universidade no Século XXI. S. Paulo, Cortez Editora.
- Seixas, A. (2003). Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal, Coimbra, Quarteto Editora.
- Senge, P. (1992). “The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation”, London, Century Business.
- Serrano, A. & Fialho, C. (2003). Gestão do Conhecimento – Novo Paradigma das Organizações. Lisboa: FCA-Editora de Informática

Silva, M. & Tamen, M. Coord. (1981) Sistema de Ensino em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Sousa, C. (2000). Gestão do Conhecimento. Lisboa, Editora RH

Stahl, T. et al (1993), “A Organização qualificante”, Comissão da Comunidade Europeia.

Tuckman, B., (2002), “Manual de Investigação em Educação” Lisboa, fundação Calouste Gulbenkian.

Yin, R., (2001) “Estudos de Caso: planejamento e Métodos” S. Paulo, Bookman.

Zorrinho, C. et. alii (2003) “Gerir em complexidade – um novo paradigma da gestão”. Lisboa: Sílabo.

I CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE BARCELONA SOBRE EDUCAÇÃO –
Comunicações sobre o tema “ El compromiso social de la universidad, proferidas por Josep Ferrer Llop, Joan Cotadellas, José Wert, Werner Arber, Vernon Smith, Wole Soyinka, José Saramago e Emílio Botin. Outubro de 2004.

Revista do SNEsup nº 15 Fevereiro-Março 2005.

Diário da Assembleia da República, I Série nº 70 de 30/05/92

Anexo I

Quadro da legislação mais significativa, publicada na I Série I DG/DR, nos últimos 30 anos com influência no panorama do ensino superior em Portugal

Diploma	Data	Assunto
Portaria 293/75	05-Mai	Cria o Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar na Universidade do Porto, com a missão de colaborar na preparação e formação de estudantes que se destinem a pós-graduações
DL 255/75	24-Mai	Permite a regência de cursos teóricos aos assistentes eventuais e ao pessoal investigador. Preâmbulo: "...Tendo em vista as enormes dificuldades de recrutamento de pessoal docente de nível universitário..."
DL 270/75	30-Mai	Cria o serviço cívico estudantil de inscrição voluntária. Situação correspondente ao Ensino Superior para efeitos de Abono de Família. No 1º ano de vigência é limitado aos candidatos ao 1º Ano do Ensino Superior
DL 280/75	05-Jun	Considera como bacharéis os diplomados pelo Instituto de Estudos Sociais. Tem acesso directo às licenciaturas do ISCTE
DL 282/75	06-Jun	Cria a Escola Superior de Medicina Dentária de Lisboa, incorporada na Universidade Clássica de Lisboa. Confere o grau de Licenciado e Doutor
DL 429/75	12-Ago	Rectifica a criação do Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar
DL 675/75	03-Dez	Cria os Institutos Superiores de Educação Física de Lisboa e do Porto e extingue o INEF e as Escolas de Instrutores e Educação Física de Lisboa e do Porto
DL 759~75	31-Dez	Cria o Instituto de Ciências Biomédicas de Lisboa, integrado na Universidade de Lisboa, com a missão de colaborar na preparação e formação de estudantes que se destinem a pós-graduações.
DL 5/76	09-Jan	Cria o Instituto Universitário dos Açores
DL 131 - C/76	16-Fev	Altera o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior
DL 146/76	19-Fev	Cria a Universidade Aberta. Artº 1: "Utilizará essencialmente como canais de comunicação pedagógica os sistemas multimédia de educação e ensino à distância". Artº3: Confere graus universitários nos mesmos termos e com o mesmo valor das Universidades Portuguesas.
DL 316/76	29-Abr	As escolas de Regentes Agrícolas passam a depender da Direcção Geral do Ensino Superior. Equipara a bacharel, para todos os efeitos menos prosseguimento de estudos, os cursos das Escolas de Regentes Agrícolas
DL 326/76	06-Mai	Converte os Institutos Comerciais em Escolas Superiores que passam a designar-se de "Institutos Superiores de Contabilidade e Administração". Conferem graus de Bacharel Licenciado e Doutor. Podem ser integrados em Universidades por acordo das partes.
DL 368/76	15-Mai	Cria a Escola Superior de Medicina Dentária do Porto

DL 568/76	19-Jun	Cria o Instituto Gregoriano de Lisboa
DL 601/76	23-Jun	Cria o Numerus Clausus nas Faculdades e Medicina
DL 649/76	31-Jul	Autoriza os Institutos Politécnicos a atribuir os graus de Licenciatura e Doutoramento. As provas de Doutoramento serão organizadas em colaboração com Universidades ou Institutos Universitários.
DL 664/7	04-Ago	Cria o Instituto Universitário da Madeira
DL 701/76	28-Set	Cria o Numerus Clausus para a Medicina Veterinária
DL 781 - A/76	28-Out	Estabelece a gestão democrática dos Estabelecimentos de Ensino Superior cuja primeira iniciativa proposta pelo DL 806/74 de 31 de Dezembro não se concretizou na prática. Define os órgãos internos dos Estabelecimentos de Ensino Superior onde participam docentes, estudantes, pessoal técnico e pessoal administrativo, menos no Pedagógico e Científico.
Port 616/76	15-Out	Extingue vários cursos superiores criados ao abrigo das experiências pedagógicas previstas no DL 47587 de 10 de Março de 1967 e que não se tenham iniciado. Extingue o "Ano Zero" criado pelo despacho 62/76.
DL 843 - B/76	09-Dez	Institui um regime especial de reestruturação para a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa
Dec 8/77	13-Jan	Reconhece a degradação pedagógica do ensino e desorganização de funcionamento do ISCSP
Dec 9/77	13-Jan	Reconhece a necessidade de reestruturação urgente do Instituto Superior de Educação Física de Lisboa e do Porto.
Dec 10/77	14-Jan	Reconhece a necessidade de reestruturação urgente da Faculdade de Economia da Universidade do Porto
DL 241/77	08-Jun	A Escola Central de Sargentos passa a Instituto Superior Militar
Lei 37/77	17-Jun	Extingue o Serviço Cívico Estudantil criado pelo DL 270/75 de 30 de Maio
DL 397/77	17-Set	Generaliza o Numerus Clausus facultando ao MEIC a fixação deste número curso a curso. Prevê este diploma "... enquanto permanecer em estudo alternativas para reformulação do Ensino Superior, nomeadamente «ensino superior de curta duração»".
DL 427- B/77	14-Out	Cria o Ensino Superior de Curta Duração dado que "...a formação de técnicos de nível médio desapareceu completamente ... pela transformação do antigo ensino médio em superior, sem cuidarem de preencher a lacuna que desse modo se criou". Este ensino será ministrado nas Escolas Superiores Técnicas e nas Escolas Superiores de Educação.
DL 450/77	27-Out	Cria o Instituto Superior de Artes Plásticas da Madeira
DL 676/77	04-Nov	Cria o Numerus Clausus para os cursos de bacharelato nos Institutos Superiores de Engenharia e nos Institutos Superiores de Contabilidade e Administração.
DL 491/77	23-Nov	Cria o Ano Propedêutico do Ensino Superior de Curta ou Longa Duração, com efeitos em 1977/78. Para a matrícula é preciso o Curso Complementar do Ensino Secundário.
DL 27/78	27-Jan	Cria a Academia da Força Aérea que confere o grau de Licenciado.
DL 80/78	27-Abr	Todos os estabelecimentos de Ensino Secundário passam a ter a designação genérica de Escolas Secundárias.
Port 71/79		Estabelece normas relativas ao ingresso no Ensino Superior (Alteração do funcionamento do Ano Propedêutico)
Lei 9/79	19-Mar	Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo. "...A aplicação dos princípios desta Lei às Escolas de Nível Superior será regulada por DL a publicar no prazo de 180dias".

Lei 11/79	28-Abr	Cria a Universidade do Algarve
DL 187/79	22-Jun	Cria a CNES. O Presidente tem honras de Reitor e é membro da CRUP.
DL 198/79	29-Jun	Cria o exame extraordinário de avaliação da capacidade para acesso ao Ensino Superior (Ad Hoc).
DL 266/79		Cria a Escola do Serviço de Saúde Militar.
Desp 28/79	01-Mar	Concede autorização provisória para o funcionamento da Universidade Livre como Estabelecimento de Ensino Superior.
Port 414/79		Cria o 12º Ano em substituição do Ano Propedêutico.
Lei 44/79	11-Set	Cria o Instituto Universitário da Beira Interior.
Lei 49/79	13-Nov	Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária.
DL 482/79	14-Dez	Cria a Universidade Évora em lugar do Instituto Universitário de Évora.
DL 513 - T79	26-Dez	Define a rede de estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico que anteriormente se designava "Ensino Superior de Curta Duração". A finalidade é formar a nível superior Educadores de Infância, Professores do Ensino Primário e Preparatório e Técnicos Qualificados. São criados os Institutos Politécnicos de Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Faro, Lisboa, Porto, Santarém, Setúbal e Viseu. Cada um destes agrupa duas ou mais Escolas Superiores.
DL 519-V1/79	29-Dez	Cria o Instituto Português de Ensino à Distância
DL 519-N2/79	29-Dez	Cria o Instituto de Ciências Sociais.
DL 519-R2/79	29-Dez	Aprova o Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância
DL 525/79	31-Dez	Regulamenta a atribuição de graus e diplomas do Ensino Superior
DL 45/80	20-Fev	Fixa normas relativas ao concurso especial de colocação de estudantes do Ensino Superior
DL 173/80	29-Mai	Permite aos Estabelecimentos de Ensino Superior organizar os seus cursos no sistema de unidades de crédito.
Port 520/80	26-Jun	Fixa as condições de acesso ao Ensino Superior e as normas de candidatura e matrícula.
DL 240/80	19-Jul	Cria o 12º Ano e extingue Ano Propedêutico.
DL 252/80	25-Jul	Transforma o Instituto Universitário dos Açores em Universidade dos Açores.
DL 303/80	16-Ago	Cria os Institutos Politécnicos da Guarda, Leiria, Portalegre e Viana do Castelo.
DL 426/80	30-Set	Atribui à Universidade Livre o Estatuto de Pessoa Colectiva de Utilidade Pública.
DL 454/80	09-Out	Aprova o Código Cooperativo em que um dos ramos é o Ensino.
DL 533/80		Aprova o Estatuto do Ensino Particular o Cooperativo (com excepção do Ensino Superior)
DL 185/81		Aprova o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico.
DL 48/82	17-Fev	Cria o CNICT, Conselho Nacional para a Investigação Científica e Tecnológica. Colabora com a JNICT
DL 125/82	22-Abr	Cria o Conselho Nacional de Educação no MEU
Port 530/82	28-Mai	Regulamenta as condições de candidatura à matrícula e inscrição no ensino superior. Estabelece o ano 1982-83 o último em que o Ano Propedêutico será considerado como habilitação geral de acesso ao Ensino Superior.
DL 395/82	21-Set	Cria a ESEM – Escola Superior de Educação da Madeira.

Port 143/83	11-Fev	Regula as condições de candidatura à matrícula e inscrição no Ensino Superior. Estabelece a estrutura do concurso de acesso que é constituída pela Prova Comum e Prova Específica.
DL 387/83	07-Abr	Estabelece a Prova de Aferição e regula as condições de candidatura à matrícula e inscrição no Ensino Superior para o Ano Lectivo de 1983-84.
DL 886/83	22-Set	Estabelece as normas para a realização de exames finais nos Estabelecimentos de Ensino Superior Público.
Port 89/84	10-Fev	Cria a Comissão Consultiva de Estatística do M E e aprova o seu Regulamento
Port 429/84	30-Jun	Estabelece preferências regionais na candidatura aos estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico e estabelece as respectivas áreas de influência.
Port 262/84	24-Abr	Regula as condições de admissão à primeira matrícula e inscrição no Ensino Superior. "Considerando que a transformação que urge introduzir no acesso ao Ensino Superior não se encontra suficientemente amadurecida para que se incluam alterações profundas no ingresso no Ensino Superior no ano lectivo de 1984/85, neste ano a primeira matrícula está sujeita a um «concurso de candidatura»
D L 100-B/85	08-Abr	Estabelece as regras gerais a que deve obedecer qualquer proposta de criação de Estabelecimento de Ensino Superior Particular e Cooperativo. "Irão prosseguir os trabalhos preparatórios de elaboração do Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo".
Port 352-B/85	08-Jun	Altera o Regime do Regulamento Geral de Candidaturas à Matrícula e Inscrição em Estabelecimentos do Ensino Superior para 1985/86
D L 381/85	27-Set	Altera o Estatuto da Carreira Docente Universitária
DL 453/85	28-Out	Submete a Universidade Livre ao Regime Legal do DL 100-B/85 de 8 de Abril
Decreto 46/85	22-Nov	Amplia a rede do Ensino Superior Politécnico criando as Escolas Superiores de Tecnologia e Gestão da Guarda, Leiria, Viana do Castelo e Portalegre; a Escola Superior Agrária de Ponte de Lima; A Escola Superior de Gestão de Santarém e a Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Faro.
D L 60/86	22-Mar	Extingue o Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro e cria em sua substituição a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
D L 76-B/86	30-Abr	Extingue o Instituto Universitário da Beira Interior e cria em sua substituição a Universidade da Beira Interior.
D L 101/86	17-Mai	Faz depender a extinção das Escolas Normais de Educadoras de Infância e das Escolas do Magistério Primário, em cada Distrito da entrada em funcionamento das Escolas Superiores de Educação ou dos Centros Integrados da Formação de Professores.
D L 121/86	28-Mai	Harmoniza o Regime do Numerus Clausus vigente para Ensino Superior Público com a frequência "em vários casos excessiva" de alunos nos Cursos do Ensino Superior Particular e Cooperativo.
Port 268/86	03-Jun	Reguiamenta alguns normativos do DL 100-B/85 e estabelece regras para um mais eficiente regime de fiscalização do Ensino Superior Particular e Cooperativo. "Tendo em conta que o Ensino Superior Particular e Cooperativo terá de ter o seu Estatuto Regulamentar Próprio".
Despacho 122/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura da Universidade Portucalense como Estabelecimento de Ensino Superior Privado

Despacho 123/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura da Universidade Autónoma Luís de Camões como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 124/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura do Instituto Superior de Gestão como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 125/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura da Escola Superior de Jornalismo como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 126/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura do Instituto de Novas Profissões como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 127/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura do Instituto Superior de Línguas e Administração como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 128/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura do Instituto Superior de Psicologia Aplicada como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 129/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura da Cooperativa de Ensino Superior Artístico Árvore como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 129-A/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura do Instituto Superior de Assistentes e Intérpretes como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 130/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura da Cooperativa de Técnicas Avançadas de Gestão e de Informática como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 135/MEC/86	30-Jun	Autoriza a abertura da Universidade Lusíada como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 136/MEC/86	30-Jun	Autoriza a abertura do Instituto Superior de Matemáticas Modernas como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 137-A/MEC/86	30-Jun	Autoriza a abertura da Universidade Internacional como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Port 352/86	08-Jul	Regulamenta os princípios gerais a que deve obedecer a actuação das Escolas Superiores e Educação no que respeita a formação inicial de Educadores de Infância, Professores do Ensino Primário e Professores do Ensino Básico.
Lei 46/86	14-Out	Lei de Bases do Sistema Educativo (Educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior politécnico e universitário).
D L 3/87	03-Jan	Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura.
D L 105/87	06-Mar	Estabelece a apreciação sistemática do regime de prescrição e precedência nas Escolas do Ensino Superior dependentes do MEC.
Lei 33/87	11-Jul	Regula o exercício do direito de associação dos estudantes.
D L 375/87	11-Dez	Autoriza a criação e funcionamento do ISAG, Instituto Superior de Administração e Gestão, para funcionar no Porto.
D L 400/87	31-Dez	Define o quadro normativo aplicável à colocação de professores do Ensino Não-superior no Ensino Superior.
D L 79/88	03-Mar	Integra os Institutos Superiores de Contabilidade e Administração de Aveiro, Coimbra, Lisboa e Porto, na rede de estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico.
D L 130/88		Aprova a criação e funcionamento do ISPI – Instituto Superior Politécnico Internacional.

Lei 91/88	13-Ago	Lei sobre a Investigação Científica e Desenvolvimento Tecnológico.
D L 319-A/88	13-Set	Cria a Universidade da Madeira.
Lei 108/88	24-Set	Define a autonomia da Universidade.
D L 354/88	12-Out	Regulamenta o acesso ao Ensino Superior Público. Cria a Prova Geral de Acesso (PGA).
D L 389/88	25-Out	Integra os Institutos Superiores de Engenharia de Coimbra, Lisboa e Porto, na rede de estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico.
D L 406/88	09-Nov	Autoriza a criação da Escola de Educadores de Infância de que é titular a API
D L 407/88	09-Nov	Autoriza a criação da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
D L 408/88	09-Nov	Autoriza a criação da Escola Superior de Educação João de Deus.
D L 415/88	10-Nov	Autoriza a criação do Instituto Superior de Ciências Educativas
D L 416/88	10-Nov	Autoriza a criação da Escola Superior de Educação de Torres Novas
D L 417/88	10-Nov	Autoriza a criação da Escola Superior de Educação de Santa Maria.
D L 441/88	30-Nov	Autoriza a criação da Escola Superior de Educação de Fafe.
D L 468/88	16-Dez	Aprova a criação de duas Escolas Superiores de Educação Jean Piaget, em Almada e em Arcozelo.
D L 10/89	06-Jan	Extingue a Escola Superior de Medicina Dentária do Porto e cria a Faculdade de Medicina Dentária da Universidade do Porto.
D L 26/89	21-Jan	Cria as Escolas Profissionais no âmbito do Ensino não Superior.
Port 107/89	15-Fev	Regulamenta o acesso aos estabelecimentos de Ensino Superior Particular e Cooperativo.
Port 204/89	10-Mar	Estabelece os números máximos de alunos para a matrícula e frequência nas Escolas Superiores de Educação Particulares e Cooperativas, para 1988/89.
D L 250/89	08-Ago	É autorizada a criação dos Institutos Superiores de Ciências Dentárias do Porto e de Lisboa. (CESPU, CRL)
D L 271/89	19-Ago	Aprova o Estatuto do Ensino Superior Particular o Cooperativo.
Port 732/89	28-Ago	Aprova o Regulamento dos Concursos Especiais para o Acesso ao Ensino Superior.
Port 788/89	08-Set	Reconhece o ISLA (ISLA - Santarém Lda.)
Port 790/89	08-Set	Reconhece o ISLA para funcionar em Bragança (ISLA - S.A.)
Port 791/89	08-Set	Reconhece o ISLA para funcionar em V. N. de Gaia (ISLA, S.A.)
Port 797/89	09-Set	Reconhece o Instituto Superior de Ciências da Informação e da Empresa (ISCIE), para funcionar no Porto (Fundação Fernando Pessoa)
Port 800/89	11-Set	Cria o Instituto Superior de Humanidades e Tecnologias (Escola Politécnica de Lisboa CRL)
Port 801/89	11-Set	Cria o Instituto Superior de Administração e Línguas, ISAL (CENIL, Lda.).
Port 803/89	11-Set	Cria o Instituto Superior Tomaz Alcaide (CADEC, CRL).
Port 807/89	12-Set	Reconhece a Escola Superior de Arte e Design para funcionar em Matosinhos (CIFAD, Lda.)
Port 808/89	12-Set	Reconhece o Instituto Superior de Matemática e Gestão - ISMAG, para funcionar em Lisboa (COFAC, CRL).

Port 964/89	31-Out	Reconhece a Escola de Tecnologias Artísticas de Coimbra - ETAC (Associação ARCA)
Port 990/89	16-Nov	Reconhece o Instituto Superior de Tecnologias Avançadas - ISTEAC, para funcionar em Lisboa
Port 15/90	09-Jan	Reconhece o Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra. (Assembleia Distrital de Coimbra).
Port 105/90	10-Fev	Reconhece a ESAD como Estabelecimento de Ensino Superior Particular (Fundação Ricardo Espírito Santo Silva).
Port 109/90	12-Fev	Determina que a Escola de Educadores de Infância, criada pelo DL 406/88 passe denominar-se Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
Port 229/90	27-Mar	Reconhece o Instituto ERASMUS - Porto , como Estabelecimento de Ensino Particular (Erasmus, Lda.).
D L 128/90	17-Abr	Estabelece o enquadramento da Universidade Católica Portuguesa no Sistema de Ensino Superior Português.
D L 572/90	20-Jun	Reconhece a Escola Superior de Enfermagem S. Vicente de Paulo, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular (Casas de S. Vicente e Paulo).
D L 579/90	21-Jul	Reconhece a Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular (Irmãs Franciscanas do Hospital da Imaculada Conceição).
D L 618/90	02-Ago	Autoriza os estudantes nacionais de Angola, Cabo-Verde, S. Tomé e Príncipe, Moçambique, Timor e Guiné-Bissau, a pedirem a admissão e matrícula no Ensino Superior Público Português.
D L 672/90	14-Ago	Reconhece a Escola Superior de Design e a Escola Superior de Marketing e Publicidade, integradas no Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing.
D L 889/90	22-Set	Reconhece a Escola Superior de Actividades Imobiliárias, para funcionar em Cascais.
D L 894/90	25-Set	Reconhece o Instituto Politécnico Autónomo - IPA para funcionar em Lisboa
D L 897/90	25-Set	Reconhece o Instituto Superior de Administração, Comunicação e Empresa - ISACE Guarda, como Estabelecimento de Ensino Superior Privado (Fundação Frei Pedro).
D L 890/90	25-Set	Reconhece o Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo - ISCET, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular.
D L 908/90	27-Set	Reconhece o Instituto Politécnico de Entre Douro e Vouga - ISVOUGA, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular, para funcionar em Santa Maria da Feira.
D L 920/90	29-Set	Reconhece o Instituto de Electromecânica e Energia - IEE, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular, para funcionar em Lisboa (Associação Inst. Electrom. e Energia).
D L 931/90	02-Out	Reconhece o Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração, Aveiro , como Estabelecimento de Ensino Superior Particular
D L 953/90	08-Out	Reconhece o Instituto Superior Politécnico Portucalense, como Instituto Superior Politécnico, para funcionar nas instalações da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, em Lamego, Penafiel e Santo Tirso.
D L 1072/90	24-Out	Reconhece o Instituto Superior da Comunicação Empresarial - ISCEM, Lisboa, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular

D L 1075/90	24-Out	Reconhece o Instituto Português de Administração e Marketing - IPAM, Porto, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular.
D L 1126/90	15-Nov	Reconhece o Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais - IESF, Lisboa, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular
D L 1130/90	15-Nov	Reconhece a ESE Jean Piaget - Nordeste, para funcionar em Macedo de Cavaleiros.
D L 1150/90	21-Nov	Reconhece o ISLA - Leiria como Estabelecimento de Ensino Superior Particular
Port 794/91	09-Ago	Reconhece como Estabelecimento de Ensino Superior Particular o Instituto Superior de Educação e Ciências para funcionar em Lisboa
Port 831/91	14-Ago	Reconhece como Estabelecimento de Ensino Superior Particular o Instituto Superior o Instituto Português de Administração e Marketing - IPAM, para funcionar em Lisboa
Port 915/91	04-Set	Reconhece como Estabelecimento de Ensino Superior o Instituto Superior de Gestão Bancária
Port 1119/91	29-Out	Reconhece o Instituto Superior de Paços de Brandão - ISPAB , como Estabelecimento de Ensino Superior
D L 189/92	03-Set	Estabelece o regime de acesso ao Ensino Superior. Estatui a Prova de Aferição e as Provas Específicas. Revoga o DL 354/88 de 12 de Outubro. Vai vigorar de 1993-94 a 1995-96.
D L 241/92	29-Out	Extingue o Instituto Politécnico de Faro e integra as suas escolas na Universidade do Algarve.
Port 10/93	06-Jan	Reconhece o Instituto Superior Bissya Barreto - Coimbra, como Estabelecimento de Ensino Superior.
Port 50/93	12-Jan	Reconhece o Instituto Superior de Educação e Trabalho - ISET, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular
Port 53/93	12-Jan	Reconhece o Instituto Superior de Transportes - ISTP, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular (FERNAVE).
Port 73/93	19-Jan	Reconhece a Escola Superior de Tecnologia de Fafe - ESTF, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular.
Port 193/93	17-Fev	Reconhece e autoriza o funcionamento da Escola Superior de Educação de Almeida Garrett (COFAC).
Port 507/93	12-Mai	Reconhece o Instituto Empresarial Portuense – IEP, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular, para funcionar no Porto.
Port 602/93	24-Jun	Reconhece a Escola Superior de Enfermagem Jean Piaget/Nordeste, para funcionar em Macedo de Cavaleiros.
D L 223/93	18-Jun	Extingue, a partir de 1993-94 os cursos da via profissionalizante do 12º ano.
Port 870/93	14-Set	Reconhece o Instituto Português de Estudos Superiores, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular
D L 421/93	28-Dez	Cria o Conselho do Ensino Superior (Órgão de consulta do ME: para o Ensino Superior)
D L 16/94	22-Jan	Aprova o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo.
D L 24/94	27-Jan	Regula o processo de instalação dos Estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico.

D L 310/94	21-Dez	Reconhece o interesse público da UNI - Universidade Independente, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular (SIDES, S.A.)
Port 390/95	02-Mai	Estabelece normas para a fixação das regras no Ensino Superior.
D L 306/95	18-Nov	Reconhece a utilidade pública da Associação de Estudos Gerais da Arrábida, que tem por objecto a instituição de um Estabelecimento de Ensino Superior para promover a cooperação com Estados de Língua Oficial Portuguesa.
D L 28 -B/96	04-Abr	Estabelece o Regime de Acesso ao Ensino Superior Público, Particular e Cooperativo.
D L 96/96	17-Jul	Separa do Instituto Politécnico de Santarém a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Tomar e cria no lugar desta o Instituto Politécnico de Tomar.
D L 99/96	19-Jul	Reconhece o interesse público da Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado, para funcionar em Chaves.
Port 293/96	24-Jul	Aprova o Regulamento dos Concursos Especiais para o Acesso ao Ensino Superior.
Port 317 - B/96	29-Jul	Aprova o Regulamento dos Regimes Especiais de Acesso ao Ensino Superior.
D L 107/96	31-Jul	Reconhece o interesse público da Universidade Fernando Pessoa, para funcionar no Porto.
D L 108/96	31-Jul	Reconhece o interesse público da Universidade Atlântica, para funcionar em Oeiras.
D L 144/96	26-Ago	Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Ciência e Tecnologia. Incumbe este Ministério da coordenação e execução da política de ciência e tecnologia e da promoção do desenvolvimento científico e tecnológico.
D L 146/96	26-Ago	Cria os colégios e especialidade que se devem pronunciar em relatório anual a apresentar ao Ministro da Ciência e Tecnologia, sobre o estado e evolução do Conhecimento científico e tecnológico na área respectiva.
D L 174/96	21-Set	Reconhece o interesse público do ISPA - Beja.
D L 175/96	21-Set	Reconhece o interesse público da Universidade Internacional de Figueira da Foz.
D L 210/96	18-Nov	Reconhece interesse público do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada.
D L 211/96	18-Nov	Reconhece interesse público do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu.
D L 75/97	03-Abr	Altera o regime de acesso ao Ensino Superior fixado pelo D L 28 - B/96 de 4 de Abril.
D L 86/97	18-Abr	Reconhece interesse público do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Mirandela.
D L 153/97	20-Jun	Extingue a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Castelo Branco e cria em sua substituição a Escola Superior de Tecnologia de Castelo Branco e a Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova.
D L 180/97	24-Jul	Integra a Escola Superior de Tecnologia de Águeda na Universidade de Aveiro

D L 269/97	04-Out	Reconhece o interesse público do Instituto de Estudos Superiores de Contabilidade, para funcionar em Lisboa.
D L 270/97	04-Out	Reconhece o interesse público da Escola Superior de Saúde do Vale do Ave, para funcionar em Vila Nova de Famalicão.
D L 271/97	04-Out	Reconhece o interesse público da Escola Superior de Enfermagem Jean Piaget de Viseu.
D L 277/97	08-Out	Suspende até 31/12/99 o prazo de decisão sobre requerimentos referentes ao reconhecimento do interesse público de Instituições de Ensino Superior Particular e Cooperativo, bem como a autorização de funcionamento de cursos e reconhecimento de graus em instituições já reconhecidas.
D L 301/97	31-Out	Reconhece o interesse público do Instituto Superior Afonso III, para funcionar em Loulé.
D L 303/97	04-Nov	Reconhece o interesse público da Escola Superior de Saúde do Vale do Sousa para funcionar em Paredes
D L 352/97	05-Dez	Cria a Escola Superior de Desporto de Rio Maior e integra-a no Instituto Politécnico de Santarém.
D L 38-A/98	26-Fev	Coloca a Escola Superior de Conservação e Restauro na tutela exclusiva do Ministério da Educação.
D L 92/98	14-Abr	Reconhece o interesse público da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, para funcionar em Lisboa.
D L 205/98	11-Jul	Cria o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior.
D L 296/98	25-Set	Fixa o Regime de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público e Privado.
D L 89/99	19-Mar	Reconhece o interesse público a título excepcional de alguns estabelecimentos de Ensino Superior Privado: Conservatório Superior de Música de Gaia; Escola Superior Gallaecia; Instituto Superior de Ciências da Educação de Felgueiras; Instituto Superior de Ciências da Educação de Mangualde; Instituto Superior de Ciências Humanas e Tecnológicas; Instituto Superior de Espinho; Instituto Superior de Tecnologia Empresarial.
D L 264/99	14-Jul	Amplia a rede do Ensino Superior Politécnico Público.
Port 505/99	15-Jul	Cria várias escolas superiores em Institutos Politécnicos já existentes.
D L 381/99	22-Set	Reconhece o interesse público da Escola Superior de Saúde Egas Moniz, para funcionar em Almada.
D L 404/99	14-Out	Reconhece o interesse público do Instituto Politécnico de Saúde do Norte, que integra a Escola Superior de Saúde do Vale do Ave e a Escola Superior de Saúde do Vale do Sousa.
D L 31/2000	13-Mar	Cria as Escolas Superiores de Saúde de Aveiro e de Setúbal.
D L 5/2001	10-Jan	Reconhece o interesse público da Escola Universitária Vasco da Gama de Coimbra.
D L 99/2001	28-Mar	Coloca a Escola Superior de Enfermagem e de Tecnologias da Saúde Pública sob tutela exclusiva do M E e cria os Institutos Politécnicos da Saúde de Coimbra, Lisboa e Porto.
Decreto 32/2001	11-Set	Reconhece o interesse público do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Santo André.
D L 2/2002	11-Jan	Reconhece o interesse público da ERISA - Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches, para funcionar em Lisboa,
Port 106/2002	01-Fev	Aprova o Regulamento do Exame Extraordinário de Avaliação da Capacidade para o Acesso ao Ensino Superior.
Decreto 3/2002	06-Fev	Reconhece o interesse público da Escola Superior de Enfermagem da Cruz Vermelha de Oliveira e Azeméis.
Decreto 13/2002	19-Abr	Reconhece o interesse público do Instituto Superior de Saúde do Alto Ave – ISAVE, para funcionar na Póvoa de Lanhoso.
Decreto 36/2002	06-Nov	Reconhece o interesse público da Escola Superior de Saúde Jean Piaget - Algarve, para funcionar em Silves.

Despacho Normativo 11/2003	03-Mar	Elimina as provas globais no ensino secundário como instrumento de avaliação obrigatório.
D L 51/2003	25-Mar	Reconhece o interesse público da Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Vila Nova de Gaia.
D L 117/2003	14-Jun	Reconhece o interesse público da Fundação Minerva instituída mediante transformação da Cooperativa de Ensino Universidade Lusfada, CRL.
D L 194/2004	17-Ago	Reconhece o interesse público do Instituto Superior Manuel Telxeira Gomes, para funcionar em Portimão.
D L 195/2004	17-Ago	Reconhece o interesse público da Universidade Lusfada de Vila Nova de Famalicão

Anexo II

Estabelecimentos de Ensino Superior, criados ou modificados de 1975 a 2004

Diploma	Data	Assunto
Portaria 293/75	05-Mai	Cria o Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar na Universidade do Porto, com a missão de colaborar na preparação e formação de estudantes que se destinem a pós-graduações
D L 282/75	06-Jun	Cria a Escola Superior de Medicina Dentária de Lisboa, incorporada na Universidade Clássica de Lisboa. Confere o grau de Licenciado e Doutor
D L 675/75	03-Dez	Cria os Institutos Superiores de Educação Física de Lisboa e do Porto e extingue o INEF e as Escolas de Instrutores e Educação Física de Lisboa e do Porto
D L 759/75	31-Dez	Cria o Instituto de Ciências Biomédicas de Lisboa, integrado na Universidade de Lisboa, com a missão de colaborar na preparação e formação de estudantes que se destinem a pós-graduações.
D L 5/76	09-Jan	Cria o Instituto Universitário dos Açores
D L 146/76	19-Fev	Cria a Universidade Aberta. Artº 1: "Utilizará essencialmente como canais de comunicação pedagógica os sistemas multimédia de educação e ensino à distância". Artº3:Confere graus universitários nos mesmos termos e com o mesmo valor das Universidades Portuguesas.
D L 316/76	29-Abr	As escolas de Regentes Agrícolas passam a depender da Direcção Geral do Ensino Superior. Equipara a bacharel, para todos os efeitos menos prosseguimento de estudos, os cursos das Escolas de Regentes Agrícolas
D L 326/76	06-Mai	Converte os Institutos Comerciais em Escolas Superiores que passam a designar-se de "Institutos Superiores de Contabilidade e Administração". Conferem graus de Bacharel Licenciado e Doutor. Podem ser integrados em Universidades por acordo das partes.
D L 368/76	15-Mai	Cria a Escola Superior de Medicina Dentária do Porto
D L 568/76	19-Jun	Cria o Instituto Gregoriano de Lisboa
D L 664/76	04-Ago	Cria o Instituto Universitário da Madeira
D L 241/77	08-Jun	A Escola Central de Sargentos passa a Instituto Superior Militar
D L 450/77	27-Out	Cria o Instituto Superior de Artes Plásticas da Madeira
D L 27/78	27-Jan	Cria a Academia da Força Aérea que confere o grau de Licenciado.
Lei 11/79	28-Abr	Cria a Universidade do Algarve
D L 266/79	2- Ago	Cria a Escola do Serviço de Saúde Militar.
Desp 28/79	01-Mar	Concede autorização provisória para o funcionamento da Universidade Livre como Estabelecimento de Ensino Superior.
Lei 44/79	11-Set	Cria o Instituto Universitário da Beira Interior.

D L 482/79	14-Dez	Cria a Universidade Évora em lugar do Instituto Universitário de Évora.
DL 513 – T/79	26-Dez	Define a rede de estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico que anteriormente se designava "Ensino Superior de Curta Duração". A finalidade é formar a nível superior Educadores de Infância, Professores do Ensino Primário e Preparatório e Técnicos Qualificados. São criados os Institutos Politécnicos de Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Faro, Lisboa, Porto, Santarém, Setúbal e Viseu. Cada um destes agrupa duas ou mais Escolas Superiores.
DL 519-V1/79	29-Dez	Cria o Instituto Português de Ensino à Distância
DL 519-N2/79	29-Dez	Cria o Instituto de Ciências Sociais.
DL 252/80	25-Jul	Transforma o Instituto Universitário dos Açores em Universidade dos Açores.
DL 303/80	16-Ago	Cria os Institutos Politécnicos da Guarda, Leiria, Portalegre e Viana do Castelo.
DL 426/80	30-Set	Atribui à Universidade Livre o Estatuto de Pessoa Colectiva de Utilidade Pública.
DL 395/82	21-Set	Cria a ESEM - Escola Superior de Educação da Madeira.
DL 453/85	28-Out	Submete a Universidade Livre ao Regime Legal do DL 100-B/85 de 8 de Abril
Decreto 46/85	22-Nov	Amplia a rede do Ensino Superior Politécnico criando as Escolas Superiores de Tecnologia e Gestão da Guarda, Leiria, Viana do Castelo e Portalegre; a Escola Superior Agrária de Ponte de Lima; A Escola Superior de Gestão de Santarém e a Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Faro.
D L 60/86	22-Mar	Extingue o Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro e cria em sua substituição a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
D L 76-B/86	30-Abr	Extingue o Instituto Universitário da Beira Interior e cria em sua substituição a Universidade da Beira Interior.
Despacho 122/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura da Universidade Portucalense como Estabelecimento de Ensino Superior Privado
Despacho 123/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura da Universidade Autónoma Luís de Camões como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 124/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura do Instituto Superior de Gestão como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 125/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura da Escola Superior de Jornalismo como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 126/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura do Instituto de Novas Profissões como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 127/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura do Instituto Superior de Línguas e Administração como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 128/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura do Instituto Superior de Psicologia Aplicada como estabelecimento de Ensino Superior Privado.

Despacho 129/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura da Cooperativa de Ensino Superior Artístico Árvore como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 129-A/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura do Instituto Superior de Assistentes e Intérpretes como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 130/MEC/86	28-Jun	Autoriza a abertura da Cooperativa de Técnicas Avançadas de Gestão e de Informática como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 135/MEC/86	30-Jun	Autoriza a abertura da Universidade Lusíada como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 136/MEC/86	30-Jun	Autoriza a abertura do Instituto Superior de Matemáticas Modernas como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
Despacho 137-A/MEC/86	30-Jun	Autoriza a abertura da Universidade Internacional como estabelecimento de Ensino Superior Privado.
D L 375/87	11-Dez	Autoriza a criação e funcionamento do ISAG, Instituto Superior de Administração e Gestão, para funcionar no Porto.
D L 79/88	03-Mar	Integra os Institutos Superiores de Contabilidade e Administração de Aveiro, Coimbra, Lisboa e Porto, na rede de estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico.
D L 130/88		Aprova a criação e funcionamento do ISPI – Instituto Superior Politécnico Internacional.
D L 319-A/88	13-Set	Cria a Universidade da Madeira.
D L 389/88	25-Out	Integra os Institutos Superiores de Engenharia de Coimbra, Lisboa e Porto, na rede de estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico.
D L 406/88	09-Nov	Autoriza a criação da Escola de Educadores de Infância de que é titular a API
D L 407/88	09-Nov	Autoriza a criação da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
D L 408/88	09-Nov	Autoriza a criação da Escola Superior de Educação João de Deus.
D L 415/88	10-Nov	Autoriza a criação do Instituto Superior de Ciências Educativas
D L 416/88	10-Nov	Autoriza a criação da Escola Superior de Educação de Torres Novas
D L 417/88	10-Nov	Autoriza a criação da Escola Superior de Educação de Santa Maria.
D L 441/88	30-Nov	Autoriza a criação da Escola Superior de Educação de Fafe.
D L 468/88	16-Dez	Aprova a criação de duas Escolas Superiores de Educação Jean Piaget, em Almada e em Arcozelo.
D L 10/89	06-Jan	Extingue a Escola Superior de Medicina Dentária do Porto e cria a Faculdade de Medicina Dentária da Universidade do Porto.
D L 250/89	08-Ago	É autorizada a criação dos Institutos Superiores de Ciências Dentárias do Porto e de Lisboa. (CESPU, CRL)
Port 788/89	08-Set	Reconhece o ISLA (ISLA - Santarém Lda.)
Port 790/89	08-Set	Reconhece o ISLA para funcionar em Bragança (ISLA – S.A.)
Port 791/89	08-Set	Reconhece o ISLA para funcionar em V. N. de Gaia (ISLA, S.A.)
Port 797/89	09-Set	Reconhece o Instituto Superior de Ciências da Informação e da Empresa (ISCIE), para funcionar no Porto (Fundação Fernando Pessoa)
Port 800/89	11-Set	Cria o Instituto Superior de Humanidades e Tecnologias (Escola Politécnica de Lisboa CRL)
Port 801/89	11-Set	Cria o Instituto Superior de Administração e Línguas, ISAL (CENIL, Lda.).

Port 803/89	11-Set	Cria o Instituto Superior Tomaz Alcaide (CADEC, CRL).
Port 807/89	12-Set	Reconhece a Escola Superior de Arte e Design para funcionar em Matosinhos (CIFAD, Lda.)
Port 808/89	12-Set	Reconhece o Instituto Superior de Matemática e Gestão – ISMAG, para funcionar em Lisboa (COFAC, CRL).
Port 964/89	31-Out	Reconhece a Escola de Tecnologias Artísticas de Coimbra – ETAC (Associação ARCA)
Port 990/89	16-Nov	Reconhece o Instituto Superior de Tecnologias Avançadas – ISTEAC, para funcionar em Lisboa
Port 15/90	09-Jan	Reconhece o Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra. (Assembleia Distrital de Coimbra).
Port 105/90	10-Fev	Reconhece a ESAD como Estabelecimento de Ensino Superior Particular (Fundação Ricardo Espírito Santo Silva).
Port 109/90	12-Fev	Determina que a Escola de Educadores de Infância, criada pelo DL 406/88 passe denominar-se Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
Port 229/90	27-Mar	Reconhece o Instituto ERASMUS – Porto , como Estabelecimento de Ensino Particular (Erasmio, Lda.).
D L 128/90	17-Abr	Estabelece o enquadramento da Universidade Católica Portuguesa no Sistema de Ensino Superior Português.
D L 572/90	20-Jun	Reconhece a Escola Superior de Enfermagem S. Vicente de Paulo, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular (Casas de S. Vicente e Paulo).
D L 579/90	21-Jul	Reconhece a Escola Superior de Enfermagem Imaculada Conceição, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular (Irmãs Franciscanas do Hospital da Imaculada Conceição).
D L 672/90	14-Ago	Reconhece a Escola Superior de Design e a Escola Superior de Marketing e Publicidade, integradas no Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing.
D L 889/90	22-Set	Reconhece a Escola Superior de Actividades Imobiliárias, para funcionar em Cascais.
D L 894/90	25-Set	Reconhece o Instituto Politécnico Autónomo - IPA para funcionar em Lisboa
D L 897/90	25-Set	Reconhece o Instituto Superior de Administração, Comunicação e Empresa - ISACE Guarda, como Estabelecimento de Ensino Superior Privado (Fundação Frei Pedro).
D L 890/90	25-Set	Reconhece o Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo - ISCET, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular.
D L 908/90	27-Set	Reconhece o Instituto Politécnico de Entre Douro e Vouga – ISVOUGA, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular, para funcionar em Santa Maria da Feira.
D L 920/90	29-Set	Reconhece o Instituto de Electromecânica e Energia – IEE, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular, para funcionar em Lisboa (Associação Inst. Electrom. e Energia).
D L 931/90	02-Out	Reconhece o Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração, Aveiro, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular
D L 953/90	08-Out	Reconhece o Instituto Superior Politécnico Portucalense, como Instituto Superior Politécnico, para funcionar nas instalações da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, em Lamego, Penafiel e Santo Tirso.

D L 1072/90	24-Out	Reconhece o Instituto Superior da Comunicação Empresarial – ISCEM, Lisboa, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular
D L 1075/90	24-Out	Reconhece o Instituto Português de Administração e Marketing – IPAM, Porto, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular.
D L 1126/90	15-Nov	Reconhece o Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais – IESF, Lisboa, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular
D L 1130/90	15-Nov	Reconhece a ESE Jean Piaget – Nordeste, para funcionar em Macedo de Cavaleiros.
D L 1150/90	21-Nov	Reconhece o ISLA – Leiria como Estabelecimento de Ensino Superior Particular
Port 794/91	09-Ago	Reconhece como Estabelecimento de Ensino Superior Particular o Instituto Superior de Educação e Ciências para funcionar em Lisboa
Port 831/91	14-Ago	Reconhece como Estabelecimento de Ensino Superior Particular o Instituto Superior o Instituto Português de Administração e Marketing – IPAM, para funcionar em Lisboa
Port 915/91	04-Set	Reconhece como Estabelecimento de Ensino Superior o Instituto Superior de Gestão Bancária
Port 1119/91	29-Out	Reconhece o Instituto Superior de Paços de Brandão – ISPAB, como Estabelecimento de Ensino Superior
D L 241/92	29-Out	Extingue o Instituto Politécnico de Faro e integra as suas escolas na Universidade do Algarve.
Port 10/93	06-Jan	Reconhece o Instituto Superior Bissya Barreto – Coimbra, como Estabelecimento de Ensino Superior.
Port 50/93	12-Jan	Reconhece o Instituto Superior de Educação e Trabalho – ISET, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular
Port 53/93	12-Jan	Reconhece o Instituto Superior de Transportes – ISTP, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular (FERNAVE).
Port 73/93	19-Jan	Reconhece a Escola Superior de Tecnologia de Fafe – ESTF, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular.
Port 193/93	17-Fev	Reconhece e autoriza o funcionamento da Escola Superior de Educação de Almeida Garrett (COFAC).
Port 507/93	12-Mai	Reconhece o Instituto Empresarial Portuense – IEP, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular, para funcionar no Porto.
Port 602/93	24-Jun	Reconhece a Escola Superior de Enfermagem Jean Piaget/Nordeste, para funcionar em Macedo de Cavaleiros.
Port 870/93	14-Set	Reconhece o Instituto Português de Estudos Superiores, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular
D L 310/94	21-Dez	Reconhece o interesse público da UNI – Universidade Independente, como Estabelecimento de Ensino Superior Particular (SIDES, S.A.)
D L 306/95	18-Nov	Reconhece a utilidade pública da Associação de Estudos Gerais da Arrábida, que tem por objecto a instituição de um Estabelecimento de Ensino Superior para promover a cooperação com Estados de Língua Oficial Portuguesa.

D L 96/96	17-Jul	Separa do Instituto Politécnico de Santarém a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Tomar e cria no lugar desta o Instituto Politécnico de Tomar.
D L 99/96	19-Jul	Reconhece o interesse público da Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado, para funcionar em Chaves.
D L 107/96	31-Jul	Reconhece o interesse público da Universidade Fernando Pessoa, para funcionar no Porto.
D L 108/96	31-Jul	Reconhece o interesse público da Universidade Atlântica, para funcionar em Oeiras.
D L 174/96	21-Set	Reconhece o interesse público do ISPA - Beja.
D L 175/96	21-Set	Reconhece o interesse público da Universidade Internacional de Figueira da Foz.
D L 210/96	18-Nov	Reconhece interesse público do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada.
D L 211/96	18-Nov	Reconhece interesse público do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu.
D L 86/97	18-Abr	Reconhece interesse público do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Mirandela.
D L 153/97	20-Jun	Extingue a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Castelo Branco e cria em sua substituição a Escola Superior de Tecnologia de Castelo Branco e a Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova.
D L 269/97	04-Out	Reconhece o interesse público do Instituto de Estudos Superiores de Contabilidade, para funcionar em Lisboa.
D L 270/97	04-Out	Reconhece o interesse público da Escola Superior de Saúde do Vale do Ave, para funcionar em Vila Nova de Famalicão.
D L 271/97	04-Out	Reconhece o interesse público da Escola Superior de Enfermagem Jean Piaget de Viseu.
D L 301/97	31-Out	Reconhece o interesse público do Instituto Superior Afonso III, para funcionar em Loulé.
D L 303/97	04-Nov	Reconhece o interesse público da Escola Superior de Saúde do Vale do Sousa para funcionar em Paredes
D L 352/97	05-Dez	Cria a Escola Superior de Desporto de Rio Maior e integra-a no Instituto Politécnico de Santarém.
D L 38-A/98	26-Fev	Coloca a Escola Superior de Conservação e Restauro na tutela exclusiva do Ministério da Educação.
D L 92/98	14-Abr	Reconhece o interesse público da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, para funcionar em Lisboa.
D L 89/99	19-Mar	Reconhece o interesse público a título excepcional de alguns estabelecimentos de Ensino Superior Privado: Conservatório Superior de Música de Gaia; Escola Superior Gallaecia; Instituto Superior de Ciências da Educação de Felgueiras; Instituto Superior de Ciências da Educação de Mangualde; Instituto Superior de Ciências Humanas e Tecnológicas; Instituto Superior de Espinho; Instituto Superior de Tecnologia Empresarial.
D L 264/99	14-Jul	Amplia a Rede do Ensino Superior Politécnico Público.
Port 505/99	15-Jul	Cria várias escolas superiores em Institutos Politécnicos já existentes.
D L 381/99	22-Set	Reconhece o interesse público da Escola Superior de Saúde Egas Moniz, para funcionar em Almada.
D L 404/99	14-Out	Reconhece o interesse público do Instituto Politécnico de Saúde do Norte, que integra a Escola Superior de Saúde do Vale do Ave e a Escola Superior de Saúde do Vale do Sousa.
D L 31/2000	13-Mar	Cria as Escolas Superiores de Saúde de Aveiro e de Setúbal.

D L 5/2001	10-Jan	Reconhece o interesse público da Escola Universitária Vasco da Gama de Coimbra.
D L 99/2001	28-Mar	Coloca a Escola Superior de Enfermagem e de Tecnologias da Saúde Pública sob tutela exclusiva do M E e cria os Institutos Politécnicos da Saúde de Coimbra, Lisboa e Porto.
Dec 32/2001	11-Set	Reconhece o interesse público do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Santo André.
D L 2/2002	11-Jan	Reconhece o interesse público da ERISA – Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches, para funcionar em Lisboa,
Dec 3/2002	06-Fev	Reconhece o interesse público da Escola Superior de Enfermagem da Cruz Vermelha de Oliveira e Azeméis.
Dec 13/2002	19-Abr	Reconhece o interesse público do Instituto Superior de Saúde do Alto Ave – ISAVE, para funcionar na Póvoa de Lanhoso.
Dec 36/2002	06-Nov	Reconhece o interesse público da Escola Superior de Saúde Jean Piaget – Algarve, para funcionar em Silves.
D L 51/2003	25-Mar	Reconhece o interesse público da Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Vila Nova de Gaia.
D L 117/2003	14-Jun	Reconhece o interesse público da Fundação Minerva instituída mediante transformação da Cooperativa de Ensino Universidade Lusíada, CRL.
D L 194/2004	17-Ago	Reconhece o interesse público do Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes, para funcionar em Portimão.
D L 195/2004	17-Ago	Reconhece o interesse público da Universidade Lusíada de Vila Nova de Famalicão

GUIÃO DE ENTREVISTA

1 - Caracterização da instituição

1.1 - A génese

Segundo informação recolhida, os fundadores do Instituto Piaget, inicialmente Escola de Educadores de Infância Jean Piaget encontravam-se envolvidos no projecto das CERCI's. Que razões levaram à criação do Instituto?

1.2 – Constituição

Das várias formas possíveis de pacto social porquê a forma de Cooperativa?

1.3 – O Símbolo

Vivemos numa sociedade extremamente simbólica. O Trisquel, pleno de simbolismo, é conhecido desde tempos imemoriais. Porquê a adopção desse símbolo como logótipo do Instituto?

1.4- Jean Piaget

A figura de Jean Piaget é uma das grandes referências do Instituto, de tal modo que lhe dá o nome. Como surge no Instituto esta grande figura do pensamento do séc. XX?

Que influências tiveram as terias de Jean Piaget no ensino ministrado nas Escolas de Educadores de Infância do Instituto e mais tarde no das ESE's?

1.5 – Outras figuras de referência

Que outras figuras podem ser tomadas como referências para o Instituto?

1.6 – Os valores

A evolução do Instituto desde a sua criação até ao momento actual, parece traduzir uma coesão e uma força interna que só o apego a valores e a princípios fundamentais pode permitir.

Que valores e que princípios têm norteado a conduta do Instituto Piaget?

1.7 - Evolução crescimento e expansão

As Escolas de Educadoras de Infância do Instituto evoluíram para ESE's num contexto em que a própria legislação a isso conduzia. Mas os ISEIT (Institutos Superiores Ensino Intercultural e Transdisciplinar) surgem sob que perspectiva?

Para além dos ISEIT's surgem também as Escolas Superiores de Saúde. Que estratégia ou que fundamentos presidiram ao seu aparecimento?

O Instituto parece empenhado em acompanhar a diáspora da Língua Portuguesa. Está em Angola, Cabo Verde, Moçambique. O Instituto afixa-se em Angola em plena guerra civil, desloca-se para Moçambique em fase conturbada da sua afirmação como nação e para Cabo Verde, país insular tão disperso que em nada se compara com os outros dois em termos de riqueza.

Que motivação conduz esta atitude?

1.8 - O comportamento de responsabilidade social

A Nuclisol, os Centros de Desenvolvimento Infantil, o Lar de Idosos, a Casa Humana, o Cancioneiro Infantil/juvenil, que relação têm como uma organização que se afirma como Estabelecimento de Ensino Superior?

O Instituto está implantado em zonas, consideradas muito boas em termos demográficos e económicos, como Almada e Gaia ou até mesmo Viseu. Mas também se implantou em Macedo de Cavaleiros, Mirandela e Santo André. Que força impele o Instituto para estes locais de certo modo difíceis?

1.9 - A gestão dos recursos

Partindo de um capital inicial de cinco mil escudos, o Instituto é hoje detentor de um património imobiliário de vários milhões de Euros.

Que noção tem da gestão interna e de como são obtidos e utilizados os meios financeiros e humanos?

2 – Os grandes desafios que se colocam ao Ensino Superior

2.1 – A Democratização do Conhecimento

Hoje em dia fala-se muito na democratização do Conhecimento. De que forma tem Instituto contribuído para essa democratização?

2.2 – A educação para a cidadania

A educação das pessoas leva-as a ser mais conscientes do seu papel social e a aperceberem-se melhor dos seus direitos e deveres de cidadão. O ensino ministrado no Instituto para além dos Conhecimentos técnico-científicos que transmite, educa para o exercício pleno da cidadania?

2.3 – A Formação permanente

O mundo de há anos era um mundo cíclico, onde o saber evoluía muito lentamente ao longo de gerações.

Mas a situação mudou, passou-se de um tempo cíclico para um tempo linear. Uma das consequências é a necessidade de formação permanente, formação que se prolongará ao longo de toda a vida.

Como é que o Instituto está enfrentando esta nova situação?

2.4 – O Ensino à distância

O ensino ao longo da vida acarreta outro problema que é o quando e o onde aprender. Uma das grandes respostas tem sido o ensino à distância, que as TIC's proporcionam e facilitam. Atendendo à dispersão à escala planetária das suas escolas, o Instituto utiliza meios de ensino à distância? Quais e de que forma?

2.5 – O relacionamento com outras organizações congéneres

O Conhecimento assume, numa economia progressivamente global, o papel de recurso dos recursos, produzindo-se e circulando a uma velocidade nunca dantes imaginadas.

O Instituto mantém algum sistema de relações com organizações congéneres para circulação do Conhecimento?

3 – A Socio-economia da Educação

3.1 – O financiamento da actividade de ensino do Instituto

Até há pouco, o Estado funcionava, praticamente, como o único financiador, produtor e fornecedor de serviços colectivos de educação. Hoje o Estado continua sendo o grande financiador, repartindo com organizações privadas a produção daqueles serviços, numa lógica próxima da de mercado.

De que forma o Estado tem ajudado financeiramente a Instituição no desempenho do seu papel na educação?

3.2 – O papel do Instituto na formação de profissionais qualificados

Numa altura em que a educação é considerada elemento importantíssimo para o crescimento económico, de que modo o Instituto tem actuado no sentido de proporcionar formação profissional e qualificações necessárias à economia e ao desenvolvimento económico-social?

3.3 – O relacionamento com o meio envolvente e os stakeholders

Cada vez mais a sociedade pede que as universidades sejam mais pragmáticas, que enfatizem o utilitarismo – um conceito de educação universitária como veículo para a solução de problemas sociais. Esta perspectiva de utilitarismo de pendor colectivo obriga a um grande relacionamento com o meio envolvente e os stakeholders.

De que maneira o Instituto se relaciona com o meio envolvente e os stakeholders?

4 - O ensino superior Privado em Portugal após a Revolução de Abril

Que influencia teve para o crescimento e desenvolvimento do Instituto a situação em que o ensino superior se encontrava nos anos que se seguiram à Revolução?

5 – Instituto Piaget, que projectos para o futuro?

Desde a sua criação como Escola de Educadores de Infância, com 45 alunos no primeiro ano do seu funcionamento, o Instituto foi crescendo de forma contínua. Passou de uma escola de educadores para duas. Estas evoluíram para ESE's integradas no Ensino Superior Politécnico, sendo quatro neste momento. Depois mais quatro Escolas Superiores de Saúde passam a fazer parte do universo Piaget. Continuando a evoluir, integra-se no ensino superior universitário com quatro Institutos Universitários com a designação comum de ISEIT acrescida do nome da cidade ou da região em que se insere. Em Angola, Cabo Verde e Moçambique o Instituto tem já a funcionar Universidades com a designação UNIPIAGET seguida do nome do país.

Será que um percurso desta natureza se encaminha para uma transformação conducente à Universidade Jean Piaget de Portugal?

ENTREVISTADOS – CHAVE

- Cooperadores fundadores do Instituto Piaget
- Elementos da actual Direcção
- Presidentes das Direcção das Escolas (ESE's, ISEIT's ESS's)
- Responsáveis pelas relações com universidades estrangeiras
- Responsáveis do Departamento de Investigação
- Responsável pelo Departamento de Formação Avançada
- Responsável pela formação pós-graduada
- Director Financeiro da Instituição

ANEXO IV

QUADRO-RESUMO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Itens	Categorias	Resultados	%
A génese	Não sabe	14	64
	Não tem uma ideia muito clara	2	9
	Rotura com a filosofia seguida nas Cercis	2	9
	Por iniciativa do fundador	4	18
Porquê o pacto social sob a forma de cooperativa	Não sabe	7	32
	Responde aos valores humanísticos	9	40
	Mais facilitador	2	9
	Expressa melhor a ideia de economia social	1	5
	Não há distribuição de dividendos	3	14
O Símbolo – porquê o Trisquel	Não sabe	15	67
	Dá a ideia de estrutura inacabada	1	5
	Dá a ideia de abertura ao meio	1	5
	Dá a ideia e força e movimento	2	2
	Símbolo Celta que traduz a filosofia humanística do Instituto	3	14
Como surge a figura de Jean Piaget no Instituto	Não sabe, não tem relação com a Escola (Escolas de Saúde)	10	45
	No seguimento do Congresso de 1978 onde foram abordados temas como o Construtivismo e a Psicologia do Desenvolvimento	2	9
	Talvez por Conhecimento pessoal do fundador do Instituto	5	23
	Por opção do fundador do instituto	2	9
	Outras respostas não categorizáveis	3	14
	Que influências tiveram as teorias de Jean Piaget no ensino nas ESE's	Não sabe, não tem relação com a Escola (Escolas de Saúde)	10
Acha que as educadoras são Piagetianas		2	9
Não há um modelo de prática pedagógica Piagetiana mas o Construtivismo é muito estudado		3	14
Os planos de estudos das ESE's reflectem o pensamento de Piaget		3	14
Influenciou através de acções de formação. As teorias de Piaget têm uma dimensão pedagógica		2	9
Outras respostas não categorizáveis		2	9
Outras figuras de referência		Edgar Morin e Oliveira Cruz	20
	Edgar Morin, Oliveira Cruz e António Sérgio	2	9

Os valores	Humanismo, Ecologia e Dignidade Humana	8	36
	Humanismo, Multiculturalismo e Língua Portuguesa	6	27
	Humanismo e Direito Humanos	3	14
	Humanismo e Defesa da Natureza	2	9
	Outras respostas não categorizáveis	3	14
Em que contexto surgem os ISEIT's	Não sabe. Não tem a certeza	2	9
	É a evolução natural	20	91
O que levou à criação das Escolas Superiores de Saúde	Questões de mercado	9	41
	Diversificação para compensar quebra de alunos de outras escolas	7	32
	Diversificação e prestação de Serviços à comunidade em zonas carenciadas	4	18
	Outras respostas não categorizáveis	2	9
Porque razão está em África	Defesa da Lusofonia	18	82
	Razões humanitárias: levar o ensino a zonas desprotegidas	2	9
	Reconhecimento de uma dívida cultural e histórica	2	9
Em que é que se traduz o comportamento de responsabilidade social	Pela implantação de Escolas em zonas deprimidas	5	23
	Pelo desenvolvimento de estruturas sociais para além do Ensino Superior	8	36
	Numa cooperativa sem fins lucrativos cabem as vertentes humanas e sociais. O Ensino Superior é uma das vertentes.	7	32
	Outras respostas não categorizáveis	2	9
Como são geridos os recursos	As receitas são as propinas, daí a contenção nos gastos não essenciais	3	14
	Reinvestimento dos excedentes, auto-construção, modéstia e sobriedade no mobiliário e viaturas em favor de equipamentos escolares	16	72
	Não tem uma ideia muito clara	3	14
Democratização do Conhecimento	O Instituto leva o Conhecimento a locais onde o seu acesso é difícil	16	72
	Ajuda aos alunos com grandes dificuldades económicas	4	14
	Sendo uma cooperativa possibilita que cada um crie os seus espaços próprios	2	9
	Outras respostas não categorizáveis	1	5
Educação para a cidadania	A elevação do nível cultural leva a sociedades melhores e mais justas	12	54
	As condutas adoptadas nas escolas são exemplos a seguir	2	9
	A política de interacção com a sociedade civil consolida a percepção	3	14

	dos direitos e deveres de cidadão		
	Os cursos têm disciplinas onde essa questão é estudada	5	23
A formação permanente	Oferece cursos de pós-graduação, mestrados, doutoramentos em parceria, formação de curta duração, seminários.	22	100
O Ensino à distância	Desenvolveu uma plataforma de e-learning especialmente para Cabo Verde. Tem pós-graduações no sistema b-learning	22	100
O relacionamento com organizações congéneres	Tem ideia muito clara dos acordos e protocolos com universidades nacionais e estrangeiras	4	18
	Sabe que existem acordos mas não os identifica	18	82
O papel do Estado no financiamento	A única fonte de receitas são as propinas. O Estado não contribui nada	8	36
	As receitas são as propinas e em pequena parte outras actividades. O Estado não contribui.	8	36
	O Estado tem dificultado o crescimento do Instituto Piaget	6	28
A formação de profissionais qualificados	Para além das licenciaturas tem formação pós-graduada (SHST, TIC's, Saúde)	16	73
	O Instituto tem formação pós-graduada e tem Escolas credenciadas como centros de formação	4	18
	Sabe que o Instituto tem formação pós-graduada mas não sabe identificar todas as áreas	2	9
O relacionamento com o meio envolvente	O Instituto relaciona-se com o meio através da prestação à comunidade de serviços da sua área de Conhecimentos	12	55
	Os estágios dos alunos são a melhor forma de relacionamento com o meio. As instituições locais beneficiam das parcerias com o Instituto.	4	18
	Prestação de serviços de voluntariado na área da saúde, apoio domiciliário	4	18
	Outras respostas não categorizáveis	2	9
Influências da Revolução no crescimento e desenvolvimento do I P	A abundância de alunos fez crescer o Instituto	17	77
	A democratização do ensino e os novos cursos fizeram desenvolver o Instituto	5	23
Que futuro para o Instituto	Transformação em Universidade	22	100

Quadro I

Oferta de formação pós-graduada em Abril de 2005

Designação da área	Pós-graduação	Mestrado	Doutoramentos nas várias especializações	Totais	%
Agro-pecuária	4	2	8	14	0,65
Ambiente	3	3	16	22	1,02
Artes	25	31	42	98	4,53
Ciências	21	62	169	252	11,64
Ciências Sociais	103	108	176	387	17,88
Desporto	3	16	6	25	1,15
Direito	37	4	21	62	2,86
Educação	82	78	62	222	10,25
Estudos Empresariais	263	99	58	420	19,40
Informática	7	7	27	41	1,89
Línguas, literat cultura	34	55	90	179	8,27
Saúde	46	39	38	123	5,68
Tecnologias	60	66	167	293	13,53
Turismo	23	2	2	27	1,25
	711	572	882	2165	100,00

Fonte: " Guia do Estudante" - Expresso de 30 de Abril de 2005

Quadro II

Alunos inscritos no ensino superior, por tipo de ensino e natureza dos estabelecimentos

Anos de 1990 a 2003

Tipo de Ensino Superior	N.º de Inscritos a 31 Dezembro de :													
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Ens. Sup. Público Universitário	102.916	111.550	119.292	126.009	131.309	138.286	146.499	150.493	155.563	160.970	167.435	171.014	171.667	169.481
Ens. Sup. Público Politécnico - Geral	30.547	36.220	43.085	48.262	53.032	58.482	64.187	71.458	78.889	89.101	100.481	106.889	110.761	109.641
Ens. Sup. Público Politécnico - Out. Escolas	534	532	702	722	755	897	885	928	839	929	1.116	1.279	1.430	1.473
Ens. Sup. Público - Militar e Policial Universitário	1.083	1.042	1.015	994	890	835	850	907	917	996	1.082	1.138	1.163	1.252
Ens. Sup. Público - Militar e Policial Politécnico	270	323	339	222	300	294	305	305	279	256	198	318	341	368
Ens. Sup. Particular e Coop. - Universidades	21.327	29.637	33.750	36.541	41.369	43.623	48.528	46.207	50.022	48.560	43.949	41.331	38.789	36.071
Ens. Sup. Partic. e Coop. - Out. Estabelecimentos	22.983	31.285	39.228	48.426	53.220	61.444	62.380	64.243	57.313	59.711	59.501	60.186	60.915	59.797
Universidade Católica Portuguesa	7.113	7.728	8.671	8.813	9.473	9.574	10.491	10.327	10.528	10.267	10.560	10.136	10.412	10.641
TOTAL POR ANO	186.773	218.317	246.082	269.989	290.348	313.435	334.125	344.868	354.350	370.790	384.322	392.291	395.478	388.724
Varição →		16,89%	12,72%	9,72%	7,54%	7,95%	6,60%	3,22%	2,75%	4,64%	3,65%	2,07%	0,81%	-1,71%

Fonte: DSEI-OCES (2004)

Quadro III**Alunos matriculados no Ensino Superior anos 1985/1986 a 2000/2001**

Anos	Ens Sup Pub	Ens Sup Priv	Total	Aumento
1985/86	77.367	10.600	87.967	
1986/87	78.671	14.806	93.477	6,26%
1987/88	81.330	15.113	96.443	3,17%
1988/89	85.637	17.013	102.650	6,44%
1989/90	95.873	21.510	117.383	14,35%
1990/91	102.538	26.071	128.609	9,56%
1991/92	109.628	34.348	143.976	11,95%
1992/93	119.726	38.961	158.687	10,22%
1993/94	131.414	41.323	172.737	8,85%
1994/95	139.027	46.066	185.093	7,15%
1995/96	142.212	53.918	196.130	5,96%
1996/97	155.483	61.010	216.493	10,38%
1997/98	161.682	58.985	220.667	1,93%
1998/99	157.933	60.620	218.553	-0,96%
1999/00	163.726	59.026	222.752	1,92%
2000/01	170.653	54.672	225.325	1,16%

Fonte: INE, Educação - Séries cronológicas (Infoline)

Quadro IV

Variação do número de alunos inscritos no ensino superior por natureza dos estabelecimentos

Anos de 1990 a 2003

Tipo de Ensino Superior	N.º de Inscritos a 31 Dezembro de :													
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Ens. Sup. Público Universitário	102.916	111.550	119.292	126.009	131.309	138.286	146.499	150.493	155.563	160.970	167.435	171.014	171.667	169.481
Ens. Sup. Público Politécnico - Geral	30.547	36.220	43.085	48.262	53.032	58.482	64.187	71.458	78.889	89.101	100.481	106.889	110.761	109.641
Ens. Sup. Público Politécnico - Out. Escolas	534	532	702	722	755	897	885	928	839	929	1.116	1.279	1.430	1.473
Ens. Sup. Público - Militar e Policial Universitário	1.083	1.042	1.015	994	890	835	850	907	917	996	1.082	1.138	1.163	1.252
Ens. Sup. Público - Militar e Policial Politécnico	270	323	339	222	300	294	305	305	279	256	198	318	341	368
Sub Total	135.350	149.667	164.433	176.209	186.286	198.794	212.726	224.091	236.487	252.252	270.312	280.638	285.362	282.215
Variação		10,6%	9,9%	7,2%	5,7%	6,7%	7,0%	5,3%	5,5%	6,7%	7,2%	3,8%	1,7%	-1,1%
Ens. Sup. Particular e Coop. - Universidades	21.327	29.637	33.750	36.541	41.369	43.623	48.528	46.207	50.022	48.560	43.949	41.331	38.789	36.071
Ens. Sup. Partic. e Coop. - Out. Estabelec.	22.983	31.285	39.228	48.426	53.220	61.444	62.380	64.243	57.313	59.711	59.501	60.186	60.915	59.797
Sub Total	44.310	60.922	72.978	84.967	94.589	105.067	110.908	110.450	107.335	108.271	103.450	101.517	99.704	95.868
Variação		37,5%	19,8%	16,4%	11,3%	11,1%	5,6%	-0,4%	-2,8%	0,9%	-4,5%	-1,9%	-1,8%	-3,8%
Universidade Católica Portuguesa	7.113	7.728	8.671	8.813	9.473	9.574	10.491	10.327	10.528	10.267	10.560	10.136	10.412	10.641
Variação		8,6%	12,2%	1,6%	7,5%	1,1%	9,6%	-1,6%	1,9%	-2,5%	2,9%	-4,0%	2,7%	2,2%
TOTAL GERAL POR ANO	186.773	218.317	246.082	269.989	290.348	313.435	334.125	344.868	354.350	370.790	384.322	392.291	395.478	388.724
Variação Total		16,9%	12,7%	9,7%	7,5%	8,0%	6,6%	3,2%	2,7%	4,6%	3,6%	2,1%	0,8%	-1,7%

Fonte: DSEI-OCES (2004)

Quadro V

Peso do nr de alunos inscritos no sector privado sobre o total

Anos de 1990 a 2003

Tipo de Ensino Superior	N.º de Inscritos a 31 Dezembro de :													
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Ens. Sup. Público Universitário	102.916	111.550	119.292	126.009	131.309	138.286	146.499	150.493	155.563	160.970	167.435	171.014	171.667	169.481
Ens. Sup. Público Politécnico - Geral	30.547	36.220	43.085	48.262	53.032	58.482	64.187	71.458	78.889	89.101	100.481	106.889	110.761	109.641
Ens. Sup. Público Politécnico - Out. Escolas	534	532	702	722	755	897	885	928	839	929	1.116	1.279	1.430	1.473
Ens. Sup. Público - Militar e Policial Universitário	1.083	1.042	1.015	994	890	835	850	907	917	996	1.082	1.138	1.163	1.252
Ens. Sup. Público - Militar e Policial Politécnico	270	323	339	222	300	294	305	305	279	256	198	318	341	368
Sub Total	135.350	149.667	164.433	176.209	186.286	198.794	212.726	224.091	236.487	252.252	270.312	280.638	285.362	282.215
Varição	21.327	29.637	33.750	36.541	41.369	43.623	48.528	46.207	50.022	48.560	43.949	41.331	38.789	36.071
Ens. Sup. Particular e Coop. - Universidades	22.983	31.285	39.228	48.426	53.220	61.444	62.380	64.243	57.313	59.711	59.501	60.186	60.915	59.797
Ens. Sup. Partic. e Coop. - Out. Estabelec.	44.310	60.922	72.978	84.967	94.589	105.067	110.908	110.450	107.335	108.271	103.450	101.517	99.704	95.868
Universidade Católica Portuguesa	7.113	7.728	8.671	8.813	9.473	9.574	10.491	10.327	10.528	10.267	10.560	10.136	10.412	10.641
TOTAL GERAL POR ANO	186.773	218.317	246.082	269.989	290.348	313.435	334.125	344.868	354.350	370.790	384.322	392.291	395.478	388.724
Peso dos alunos do sector privado c/ UCP	27,5%	31,4%	33,2%	34,7%	35,8%	36,6%	36,3%	35,0%	33,3%	32,0%	29,7%	28,5%	27,8%	27,4%
Peso dos alunos do sector privado s/ UCP	24,7%	28,9%	30,7%	32,5%	33,7%	34,6%	34,3%	33,0%	31,2%	30,0%	27,7%	26,6%	25,9%	25,4%

Fonte: DSEI-OCES (2004)

Vagas por tipo de ensino e natureza dos estabelecimentos (1994 - 2003)

Tipo de Ensino Superior	Vagas Fixadas									
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Ens. Sup. Público Universitário	19557	20630	21792	22894	24433	25703	26576	26991	27146	25364
Ens. Sup. Público Politécnico - Geral	12637	13094	14588	17312	18360	19946	20836	21714	21774	20287
Ens. Sup. Público Politécnico - Out. Escolas	135	240	175	180	180	205	250	255	300	295
Ens. Sup. Público - Militar e Policial Universitário	196	187	153	163	163	243	271	290	295	317
Ens. Sup. Público - Militar e Policial Politécnico	105	155	165	155	157	146	109	105	225	145
SUB -TOTAL	32630	34306	36873	40704	43293	46243	48042	49355	49740	46408
Varição		5,14%	7,48%	10,39%	6,36%	6,81%	3,89%	2,73%	0,78%	-6,70%
Ens. Sup. Particular e Coop. - Universidades	12930	13060	16155	15810	18050	16700	13100	12870	12405	11392
Ens. Sup. Partic. e Coop. - Out. Estabelec.	23919	22436	25106	26805	25744	26062	20423	20615	20910	19970
SUB -TOTAL	36849	35496	41261	42615	43794	42762	33523	33485	33315	31362
Varição		-3,67%	16,24%	3,28%	2,77%	-2,36%	-21,61%	-0,11%	-0,51%	-5,86%
Universidade Católica Portuguesa	2095	1790	2300	2320	2161	2550	2565	2430	2375	2660
Varição		-14,56%	28,49%	0,87%	-6,85%	18,00%	0,59%	-5,26%	-2,26%	12,00%
TOTAL POR ANO	71574	71592	80434	85639	89248	91555	84130	85270	85430	80430
Varição		0,03%	12,35%	6,47%	4,21%	2,58%	-8,11%	1,36%	0,19%	-5,85%
Peso do Ens Sup Part e Coop excl a UCP	53,0%	50,9%	52,8%	51,1%	50,3%	48,0%	41,1%	40,4%	40,1%	40,3%

Fonte: DSEI-OCES (2004)

Evolução das vagas atribuídas às Escolas do Instituto Piaget de 1994 a 2003

Estabelecimento	Vagas Fixadas									
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada	860	750	830	866	870	825	675	670	600	486
Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo	680	575	590	637	645	735	715	770	710	612
Escola Superior de Educação Jean Piaget - Nordeste	420	340	350	360	380	420	405	380	380	316
Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo (Viseu)	520	460	530	530	545	705	495	470	340	296
Escola Superior de Saúde Jean Piaget/Nordeste	30	50	70	125	105	140	160	200	310	310
Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Vila Nova de Gaia										240
Escola Superior de Saúde Jean Piaget - Algarve									105	200
Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Viseu				80	70	100	120	120	120	120
ISEIT - Almada			320	320	530	535	395	480	410	404
ISEIT - Mirandela				240	240	240	110	80	80	104
ISEIT - Viseu			360	360	545	575	290	340	320	331
ISEIT - Santo André								40	50	45
TOTAL POR ANO →	2510	2175	3050	3518	3930	4275	3365	3550	3425	3464

Fonte: DSEI-OCES (2004)

Mestrados a funcionar e alunos inscritos (1990 -2003)

Tipo de Ensino Superior	N.º de Inscritos a 31 Dezembro de :													
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Ensino Superior Público Universitário														
1 - Alunos Inscritos	3015	3906	4485	4550	5088	5231	5607	6173	6590	7448	7315	7380	9226	9388
1.1 - Variação		29,6%	14,8%	1,4%	11,8%	2,8%	7,2%	10,1%	6,8%	13,0%	-1,8%	0,9%	25,0%	1,8%
2 - Cursos a funcionar	139	155	180	207	241	252	269	301	327	357	360	375	441	469
2.1 - Variação		11,5%	16,1%	15,0%	16,4%	4,6%	6,7%	11,9%	8,6%	9,2%	0,8%	4,2%	17,6%	6,3%
Ensino Superior Particular e Cooperativo														
3 - Alunos Inscritos	151	139	79	218	414	524	589	787	778	843	781	565	648	818
3.1 - Variação		-7,9%	-43,2%	175,9%	89,9%	26,6%	12,4%	33,6%	-1,1%	8,4%	-7,4%	-27,7%	14,7%	26,2%
4 - Cursos a funcionar	7	8	4	7	14	20	23	26	30	33	33	28	31	43
4.1 - Variação		14,3%	-50,0%	75,0%	100,0%	42,9%	15,0%	13,0%	15,4%	10,0%	0,0%	-15,2%	10,7%	38,7%
Universidade Católica Portuguesa														
5 - Alunos Inscritos	71	267	533	519	423	384	470	488	473	434	596	600	650	900
5.1 - Variação		276,1%	99,6%	-2,6%	-18,5%	-9,2%	22,4%	3,8%	-3,1%	-8,2%	37,3%	0,7%	8,3%	38,5%
6- Cursos a funcionar	5	7	10	10	11	8	11	11	12	14	21	20	23	23
6.1 - Variação		40,0%	42,9%	0,0%	10,0%	-27,3%	37,5%	0,0%	9,1%	16,7%	50,0%	-4,8%	15,0%	0,0%
TOTAL POR ANO														
7 - Alunos Inscritos	3237	4312	5097	5287	5925	6139	6666	7448	7841	8725	8692	8545	10524	11106
7.1 - Variação		33,2%	18,2%	3,7%	12,1%	3,6%	8,6%	11,7%	5,3%	11,3%	-0,4%	-1,7%	23,2%	5,5%
8- Cursos a funcionar	151	170	194	224	266	280	303	338	369	404	414	423	495	535
8.1 - Variação		12,6%	14,1%	15,5%	18,8%	5,3%	8,2%	11,6%	9,2%	9,5%	2,5%	2,2%	17,0%	8,1%

Fonte: DSEI-OCES (2004)

Quadro IX

Alunos matriculados no ensino secundário (Cursos Gerais incluindo o recorrente)

Anos	Alunos matriculados	Varição	Alunos que terminaram o secundário
1997-1998	298380		42959
1998 - 1999	285168	-4,43%	55149
1999 - 2000	284564	-0,21%	56577
2000 - 2001	281799	-0,97%	50600
2001 - 2002	268986	-4,55%	50305
2002 - 2003	259728	-3,44%	56722
2003 - 2004	260239	0,20%	

Fonte: INE, Educação - Séries cronológicas (Infoline)

Alunos do Ensino Superior Diplomados entre 1993 e 2002

Tipo de Ensino	Anos	Número de Diplomados									
		1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Ensino Superior Público Universitário		13579	14606	15734	16639	17272	17317	17465	18728	21096	23459
Ensino Superior Público Politécnico - Geral		6801	7596	8557	9412	9791	12070	14012	18949	19988	21673
Ensino Superior Público Politécnico - Outras Escolas		115	94	142	100	233	171	127	136	192	258
Ensino Superior Público - Militar e Policial Universitário		177	143	130	126	147	102	149	162	140	181
Ensino Superior Público - Militar e Policial Politécnico		138	93	90	68	92	83	103	66	130	106
Ensino Superior Particular e Cooperativo – Universidades		3111	3928	4477	4557	5397	6018	5682	5889	5182	4825
Ensino Superior Particular e Coop. - Out. Estabelec.		7577	8446	8744	10115	11338	13459	14498	14916	15073	15443
Universidade Católica Portuguesa		1100	1021	1337	1547	1833	1737	1668	1709	1632	1728

TOTAL POR ANO → **32598 35927 39211 42564 46103 50957 53704 60555 63433 67673**

VARIAÇÃO ANUAL → **10,2% 9,1% 8,6% 8,3% 10,5% 5,4% 12,8% 4,8% 6,7%**

NA ÚLTIMA DÉCADA → **107,60%**

Fonte: DSEI-OCES (2004)

Quadro XI

Diplomados com Ensino Superior pelo Instituto Piaget entre 1993 e 2002

Estabelecimento	Anos	Número de Diplomados										
		1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Totais
Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada		143	277	374	323	381	599	895	819	614	647	5072
Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo		227	285	350	345	430	589	746	801	983	1001	5757
Escola Superior de Educação Jean Piaget - Nordeste			82	115	121	102	275	402	323	406	410	2236
Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo (Viseu)				47	93	129	228	321	173	253	198	1442
Escola Superior de Saúde Jean Piaget/Nordeste			45	50	49	60	81	163	308	125	164	1045
Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Viseu								99	179	87	136	501
ISEIT - Almada								14	19	36	49	118
ISEIT - Mirandela											27	27
ISEIT- Viseu									39	61		100
TOTAL ANUAL →		370	689	936	931	1102	1772	2640	2622	2543	2693	16298

TOTAL NA DÉCADA → **16298**

Fonte: DSEI-OCES (2004)