

50 anos de Mudança e Inovação

**As Novas Universidades no Contexto
da Democratização Portuguesa**

Coordenação

João Cardoso Rosas, Universidade do Minho

Alexandra Queirós, Universidade de Aveiro

Fátima Nunes, Universidade de Évora

Susana Cruz Martins, Iscte-IUL





UMinho Editora

COORDENAÇÃO

João Cardoso Rosas, Universidade do Minho
Alexandra Queirós, Universidade de Aveiro
Fátima Nunes, Universidade de Évora
Susana Cruz Martins, Iscte – IUL

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Manuela Martins

CAPA

Tiago Rodrigues

PAGINAÇÃO

Carlos Sousa | Talento & Tradição

IMPRESSÃO e ACABAMENTOS

Europress

EDIÇÃO UMinho Editora

LOCAL DE EDIÇÃO Braga 2025

DEPÓSITO LEGAL N.º

ISBN digital 978-989-9074-83-5

ISBN impresso 978-989-9074-84-2

DOI <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.226>

Os conteúdos apresentados (textos e imagens) são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.

© Autores / Universidade do Minho – Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0.

50 anos de Mudança e Inovação: As Novas Universidades no Contexto da Democratização Portuguesa



Universidade do Minho



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis



UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA



Prefácio	
<i>Rui Vieira de Castro</i>	7

Introdução	
<i>João Cardoso Rosas, Alexandra Queirós, Fátima Nunes e Susana Cruz Martins</i>	11

PARTE I – Percursos

O sistema universitário português no pós-25 de abril	
<i>José Ferreira Gomes</i>	19

O papel das novas universidades	
<i>Sérgio Machado dos Santos</i>	31

Entre a inclusão e a desigualdade: O ensino superior português nos últimos 50 anos	
<i>Teresa Carvalho</i>	39

A internacionalização como estratégia de sustentabilidade das instituições de ensino superior portuguesas	
<i>Paulo Jorge Ferreira</i>	57

PARTE II – Contextos

As novas universidades e o desenvolvimento regional e urbano: Passado, presente e futuro	
<i>Jorge Gaspar</i>	73

SUMÁRIO

A gestão da qualidade e as novas universidades no contexto europeu	
<i>Maria João Rosa</i>	89

Pluriversidade, Civilização Numérica e Democracia	
<i>Silvério Rocha-Cunha</i>	101

PARTE III – Desafios

Inteligência artística e/ou artificial? Desafios e oportunidades para o futuro dos ensinos artísticos na Universidade de Évora e mais além	
<i>Ana Telles</i>	119

Desafios presentes e futuros dos sistemas de ensino superior na Ásia Oriental: Lições para preparar o futuro dos ensinos superiores massificados	
<i>Hugo Horta</i>	129

PREFÁCIO

Cinquenta anos depois da Revolução de 25 de Abril de 1974 — e cinquenta anos decorridos sobre o início da instalação das chamadas “universidades novas” em Portugal —, impõe-se reconhecer a extraordinária transformação que Portugal conheceu, desde então.

A democratização da sociedade portuguesa, um processo atravessado por tensões e contradições, é inseparável da construção das suas instituições democráticas. As universidades foram um dos motores fundamentais da construção da democracia: não apenas como lugar de educação superior de um número cada vez mais alargado de concidadãos nossos — e essa é, em si, uma conquista do 25 de Abril —, mas também como espaço de promoção do desenvolvimento económico e social, de criação e difusão cultural, de elaboração de pensamento crítico e de promoção da participação cívica. Foi neste quadro que a Universidade do Minho e as outras universidades novas se afirmaram como protagonistas de um novo tempo na história da universidade portuguesa e de um País novo.

A Universidade do Minho, que assinalou, em 2024, o Cinquentenário da tomada de posse da sua Comissão Instaladora (17 de fevereiro de 1974) e, em consequência, o início da sua atividade, decidiu dedicar este ciclo comemorativo à memória, inevitavelmente, mas sobretudo à reflexão. Assim surgiu o Colóquio “50 anos de Mudança e Inovação: As Novas Universidades no Contexto da Democratização Portuguesa”, realizado em Braga, nos dias 17 e 18 de abril de 2024, promovido colaborativamente pelas Universidades do Minho, de Aveiro e de Évora e pelo ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. O Colóquio reuniu um conjunto significativo de investigadores, docentes, dirigentes académicos e estudantes, provenientes daquelas e de outras instituições. Este livro reúne, desenvolve e aprofunda reflexões apresentadas nesse encontro, constituindo simultaneamente uma memória do percurso coletivo realizado e um contributo para o debate sobre o futuro da Universidade em Portugal.

A criação das novas universidades resultou de uma visão política e educativa que procurou responder aos limites estruturais do sistema universitário português. A reforma promovida por Veiga Simão, no ocaso do Estado Novo, exprimia a consciência de setores minoritários dentro do regime de que a Universidade precisava de se abrir à sociedade, de se diversificar e qualificar cientificamente, aproximar-se dos territórios, formar novas gerações de docentes e investigadores e contribuir para o desenvolvimento do País. A Revolução de 1974 garantiu o ambiente democrático necessário para que essa visão pudesse ser concretizada e ampliada.

As novas universidades não apenas alargaram o acesso ao ensino superior, como criaram novas formas de pensar a universidade: modelos organizacionais inovadores, valorização do planeamento estratégico, ligação à sociedade e às regiões, promoção da investigação como atividade essencial, fortalecimento da interdisciplinaridade e aposta na formação de jovens doutorados. A construção dos seus *campi*, a consolidação de culturas académicas próprias e a afirmação de identidades institucionais singulares acompanharam de perto a transformação do próprio País. Hoje, é impossível contar a história do Portugal democrático sem reconhecer o papel destas universidades na formação de quadros qualificados, na proposta de diagnósticos e soluções para os desafios principais do País, na modernização tecnológica, na dinamização cultural e na internacionalização do conhecimento.

O livro que a UMinho Editora agora publica lembra que a democratização do ensino superior é um processo em aberto. Apesar da massificação da frequência, persistem desigualdades sociais no acesso, diferenças territoriais na procura e novos desafios estruturais: o declínio demográfico, a crescente competição internacional por talento, a necessidade de aprofundar a inclusão, a redefinição do papel da Universidade num mundo marcado simultaneamente pela inteligência artificial, pela aceleração informacional e pela exigência de novos horizontes éticos.

Celebrar cinquenta anos de universidades nascidas com — e para — a democracia é mais do que um exercício de memória: é um gesto de responsabilidade. No tempo presente, que é também tempo de incerteza e de perplexidades, a universidade continua a ser um dos lugares essenciais de defesa da liberdade, de construção de conhecimento entendido como bem público e de afirmação de uma cultura de exigência. O legado destas

instituições é, assim, um convite a continuar a inovar, continuar a incluir, continuar a pensar criticamente o mundo e a interrogar o nosso futuro comum.

Que este livro contribua para esta tarefa coletiva é o que se deseja.

Rui Vieira de Castro
Reitor da Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

As chamadas “Universidades Novas” – em Lisboa, Évora, Aveiro e Minho – foram criadas pelo Decreto-Lei nº 402/73, de 11 de agosto. Um pouco antes, em 1972, inserido na mesma tendência de renovação do ensino superior, tinha sido criado o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, hoje Iscte-Instituto Universitário de Lisboa. Estas mudanças extraordinárias no sistema universitário, da iniciativa do ministro Veiga Simão, conheceram grandes resistências por parte das elites políticas e académicas, reacias quanto à perda do monopólio de reprodução do conhecimento por parte das universidades clássicas. Mas nem o 25 de Abril de 1974, nem o período conturbado que se lhe seguiu, permitiram que o processo fosse interrompido. Criadas por lei do Estado Novo, as novas universidades começam a funcionar no quadro do regime democrático. Na verdade, o seu desenvolvimento vai acompanhar um processo mais vasto de democratização do país, não só em termos políticos, mas também em termos sociais, económicos e culturais.

A Universidade do Minho, no âmbito das comemorações do seu Cinquentenário (contado a partir da tomada de posse da sua Comissão Instaladora, a 17 de fevereiro de 1974), decidiu promover um vasto conjunto de atividades científicas, desportivas e culturais, nas quais se inseriu o Colóquio sobre “50 anos de Mudança e Inovação: As Novas Universidades no Contexto da Democratização Portuguesa”. Para a conceção e organização deste Colóquio, juntaram-se três outras instituições que são também protagonistas deste processo de desenvolvimento do sistema universitário português: a Universidade de Aveiro, a Universidade de Évora e o Iscte-Instituto Universitário de Lisboa. Os textos aqui reunidos resultam desse Colóquio, que decorreu em Braga, a 17 e 18 de abril de 2024, e pretendem abordar, sob diversos pontos de vista, a fundação e desenvolvimento das Universidades Novas, bem como a sua profunda imbricação com o processo de transição à democracia e com as transformações mais gerais da sociedade portuguesa e do seu entorno europeu e internacional.

A primeira parte desta obra, sob o título “**Percursos**”, abre com a contribuição do Professor José Ferreira Gomes, atual Reitor da Universidade da Maia e ex-Secretário de Estado do Ensino Superior. No texto intitulado *O sistema universitário português no pós-25 de abril*, o Professor Ferreira Gomes mostra que a história da evolução da coorte universitária conta-se em três fases: na década de 1975 a 1985 verificou-se um crescimento lento, mas bem sustentado; já no decénio de 1985-95 assistiu-se a um número de candidatos ao ensino superior de tal forma elevado que fomentou a criação, por vezes desregulada, de universidades privadas, que chegaram a receber mais estudantes do que o ensino público. Para dar resposta a esta demanda, foram implantados no terreno institutos politécnicos, já previstos no Decreto-Lei de 1973, em quase todas as sedes do distrito. Em 2000 verificou-se um estancamento, efeito da queda da natalidade. Atualmente, com mais de 50% da coorte jovem a ingressar no ensino superior, pode-se afirmar que o sistema português é muito comparável a um europeu, ou mesmo ao norte americano. No que se refere à investigação académica, verificou-se que os meios aplicados eram inicialmente muitos poucos, refletindo-se no diminuto número de doutoramentos concluídos. Mas a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia traduziu-se em inúmeros benefícios, sendo um deles a receção de fundos que permitiram a formação de gerações de doutorados e a criação de instituições de investigação aliadas às universidades.

Num texto sobre *O papel das novas universidades*, o Reitor Honorário da Universidade do Minho, Professor Sérgio Machado dos Santos, apresenta o seu testemunho através da experiência vivida na sua universidade. Depois de explicitar os fatores de inovação das novas universidades em geral, o autor ocupa-se do caso da Universidade do Minho (UMinho) e da sua capacidade para definir objetivos a atingir e estratégias para levá-los a cabo. A UMinho adotou uma visão estratégica. Foi criado um pensamento prospetivo através da nomeação da CI (Comissão Instaladora), no qual se adotou um modelo inovador de estrutura matricial. Com esta postura dinâmica na estrutura orgânica da universidade, foi originado o Conselho Científico da Universidade (CCU), em 1975, prevendo o Decreto-Lei nº 781-A/76 de 28 de outubro. Para além desta antecipação inovadora, a UMinho criou o Senado Universitário em 1985, com três anos de avanço sobre a Lei de Autonomia Universitária (LAU – Lei nº 108/88). Na dimensão do “como caminhar para o horizonte

definido”, o primeiro Reitor da instituição, Professor Carlos Lloyd Braga, exprimiu a sua visão para a UMinho: uma universidade de investigação. Neste sentido foram criados 9 centros de investigação, cobrindo a totalidade das áreas. Paralelamente, também se adotaram políticas institucionais orientadoras de uma forma integrada nos mais variados setores: investigação e desenvolvimento (I&D), ensino e aprendizagem, recrutamento e formação de pessoal docente, internacionalização e interação com a comunidade.

A Professora Teresa Carvalho, da Universidade de Aveiro, aborda o tema *Entre a inclusão e a desigualdade: O ensino superior português nos últimos 50 anos*. O seu texto refere o papel da Revolução dos Cravos na reforma profunda da educação, sendo que esta passou a ser considerada um direito e não mais um privilégio. Este processo de democratização afetou diversas áreas, incluindo o ensino superior, resultando no Decreto-Lei nº 402/73. Com esta legislação houve uma expansão relevante nas Instituições de Ensino Superior (IES), descentralizando-as geograficamente, o que teve como consequência direta o aumento de estudantes inscritos. A democratização também permitiu que o número de estudantes do género feminino aumentasse exponencialmente. No entanto, as desigualdades no acesso permanecem ainda hoje. Institui-se, paralelamente, um sistema binário, coexistindo universidades e institutos politécnicos. É referido também que o período pós-Revolução dos Cravos acarretou mudanças significativas no modelo de gestão universitária, começando com a Lei da Autonomia Universitária de 1988. Com este regime criou-se um ambiente mais dinâmico e flexível, onde a tomada de decisões era efetuada por órgãos como o Senado Universitário, no qual havia uma representatividade heterogénea de estudantes, professores e funcionários. Mas esta colegialidade foi depois diminuída pela ascensão do managerialismo. Teresa Carvalho dá ainda pistas para as principais áreas de protagonismo no futuro: atração e retenção de talentos, promoção da inclusão e diversidade, sustentabilidade ambiental e social.

O último capítulo desta Parte I, *A internacionalização como estratégia de sustentabilidade das instituições de ensino superior portuguesas*, é da autoria do atual Reitor da Universidade de Aveiro. O Professor Paulo Jorge Ferreira salienta que, no quadro da democratização do acesso ao ensino superior, a reforma histórica deu origem a um novo cenário: 4 universidades (Aveiro, Évora, Minho e Nova de Lisboa) e 18 institutos politécnicos ou escolas

superiores em Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Covilhã, Faro, Funchal, Guarda, Leiria, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal, Tomar, Vila Real e Viseu. Mas após 50 anos de democracia há novos desafios emergentes, que carecem de soluções urgentes. Um deles é demográfico, ou seja, a diminuição da taxa de natalidade e o aumento da esperança média de vida na Europa, que se reflete numa redução de habitantes e numa população envelhecida. Perante esta alteração demográfica, que ameaça afetar negativamente as IES nas próximas décadas, é necessário redefinir a segmentação de públicos. Apesar da estratégia de sustentabilidade, com enfoque na internacionalização, não basta atrair e reter públicos externos, é imprescindível acolhê-los e integrá-los, proporcionando uma resposta integradora das suas necessidades atuais.

A segunda parte desta obra intitula-se “**Contextos**” e procura fornecer um enquadramento mais vasto para a evolução do Ensino Superior ao longo de 50 anos que as contribuições da Parte I exploraram. Num texto intitulado *A Gestão da Qualidade e as Novas Universidades no Contexto Europeu*, Maria João Rosa afirma: “Em agosto de 1973, o Decreto-lei n.º 402/1973 vem criar novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores, definindo o regime das suas comissões instaladoras [...]. São, assim, criadas as Universidades Nova de Lisboa, de Aveiro e do Minho e o Instituto Universitário de Évora. Em 1974, a Revolução dos Cravos, ocorrida a 25 de Abril, vem iniciar um processo de democratização da sociedade portuguesa, o qual vai acolher o desenvolvimento das universidades criadas um ano antes. Estas são, portanto, universidades nascidas quase em democracia e cujo crescimento e consolidação ocorreram num regime democrático ao longo dos últimos 50 anos”. As páginas escritas transportam as novas universidades da reforma Veiga Simão para o âmago da análise e avaliação de diferentes indicadores da gestão de qualidade – uma temática indissociável da qualidade de ensino e da integração do sistema português no sistema europeu e global.

O Professor Jorge Gaspar, Professor Emérito da Universidade de Lisboa, introduz-nos na espacialidade para relacionar a implantação das novas universidades com o desenvolvimento urbano em Portugal. A sua abordagem – com lupa de geógrafo de Geografia Humana tecida com fios de memórias de história – reflete sobre os casos das Universidades do Minho e Aveiro, assim como sobre a nova universidade de Lisboa, para terminar com o caso

de Évora. Partindo do capital simbólico de universidade jesuítica de 1559, o Geógrafo traça-nos explicativamente o cenário da inserção e dispersão da universidade pela cidade, com alguma tendência para a polinucleação.

Ainda no domínio das temporalidades civilizacionais podemos contar com a abordagem do Professor Silvério Rocha-Cunha com o título *Pluriversidade, civilização numérica e democracia*, que nos leva pelos caminhos de inquietação cultural da velha Europa, neles inserindo o papel da Universidade como instituição matricial e de longa duração, mas também marcada por uma “pluriversidade” civilizacional. Este é um texto que inquieta a tranquilidade festiva e heroica dos 50 anos das “jovens” universidades em Portugal.

Na terceira e última parte da obra, parte-se do presente das instituições de ensino superior para explorar alguns dos seus principais “**Desafios**”. Assim, num texto sobre *Inteligência artística e/ou artificial*, a Professora Ana Telles usa como construção narrativa o itinerário histórico-institucional da Universidade de Évora (desde a data seminal de 1559) até aos dias da criatividade artística da Escola das Artes no palco do território-comunidade Alentejo 2024. A autora revela um olhar inquieto sobre o positivismo dos dados e inquire sobre o papel das artes e da cultura na promoção da região e do bem-estar das suas populações.

O texto do Professor Hugo Horta, da Universidade de Hong Kong, encerra esta obra propondo uma reflexão muito oportuna sobre os desafios que enfrentamos hoje e aqueles que se começam a desenhar num futuro emergente, tomando como referência os sistemas de ensino superior asiáticos. As principais marcas de mudanças nesses sistemas são discutidas a par de fortes transformações históricas, culturais, sociais, políticas e demográficas. Um dos processos mais evidenciados, a propósito destas mudanças, prende-se com a passagem de um sistema de elites para um sistema de massas e as suas consequências na reorientação da oferta e da procura e na relação com outras esferas que se articulam diretamente com o ensino superior, como a economia e o mercado de trabalho. Neste processo de massificação, os sistemas de educação superior deparam-se com desafios, identificados e discutidos por Hugo Horta, que importa salientar: o acesso e equidade na participação no ensino superior; o financiamento e a avaliação de processos científicos e educacionais; a acreditação, governação e internacionalização. De uma forma

mais específica, estes desafios devem ser refletidos à luz de mudanças demográficas, que têm tido consequências nítidas na caracterização da população que frequenta hoje o ensino superior nesses territórios; à luz das alterações tecnológicas e económicas que requerem uma reflexão não só ao nível dos currículos e das ofertas, mas também quanto às competências desenvolvidas e suas articulações com o mercado de trabalho; e, finalmente, à luz da necessidade de desenvolver uma base científica colaborativa sustentável a longo prazo à escala global.

João Cardoso Rosas, Universidade do Minho

Alexandra Queirós, Universidade de Aveiro

Fátima Nunes, Universidade de Évora

Susana da Cruz Martins, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

PARTE I

Percursos

O SISTEMA UNIVERSITÁRIO PORTUGUÊS NO PÓS-25 DE ABRIL

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.226.1>

José Ferreira Gomes
Reitor da Universidade da Maia

A universalização do acesso ao ensino superior

Assistimos no último meio século ao abandono de um ensino superior elitista, com pouco mais de 1% da população jovem, e à sua universalização (entendida como chegando a mais de 50% da coorte jovem). Na evolução da população universitária podemos reconhecer três fases. A primeira, de 1975 a 1985, em que continua o anterior crescimento lento, mas sustentado. O decénio de 1985-95 assiste a uma explosão no acesso, em que o número de estudantes de licenciatura ultrapassa o espanhol, mas com enorme pressão sobre as velhas instituições. Esta realidade leva à abertura do escape para universidades privadas criadas muitas vezes sem docentes nem salas de aula ou laboratórios. Chegou-se à situação extrema de haver maior número de estudantes a entrar em instituições privadas do que nas estatais.

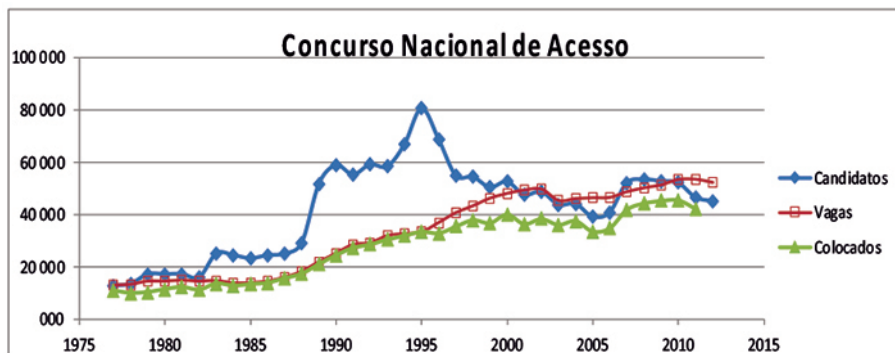


Figura 1 – Evolução no número de inscritos no Ensino superior

Foi também nesta fase que as universidades do estado começaram um programa de construção de novos edifícios dimensionados para a nova realidade, enquanto contratavam novos docentes e lhes ofereciam oportunidades de doutoramento, mesmo no país, o que era uma novidade. Numa fase inicial, a maioria das velhas universidades resistiam à admissão de mais estudantes com receio de que isso significasse uma perda da capacidade intelectual dos estudantes admitidos e uma baixa da qualidade do ensino. O que começou por exigir alguma pressão externa, enraizou-se na cultura das próprias instituições que passaram a ver no crescimento um sinal de sucesso e, para cada docente, uma oportunidade de contratação de colaboradores que iriam valorizar a sua área de especialidade e dar-lhe maior prestígio, mais artigos e maior visibilidade.

Na resposta a esta procura acrescida, os institutos politécnicos tiveram um papel relevante. Tinham sido pensados em quase todas as sedes de distrito, em 1973. Vinte anos depois, já instalados, todos viram a sua oferta educativa satisfeita pelos muitos candidatos que não encontravam vaga na sua área de residência e se dispunham a deslocar-se para qualquer outro ponto do país. Criou-se assim a ilusão de que qualquer localização era boa para uma universidade ou instituto politécnico porque os estudantes aí chegariam, apesar da grande queda da natalidade ocorrida ao longo da segunda metade do século, com o progressivo abandono da agricultura e a busca de atividade nalgumas regiões mais industrializadas e nos serviços que cresciam nas cidades maiores. Neste mesmo período, também as instituições privadas viam a sua oferta plenamente satisfeita. A oferta privada manteve-se quase exclusivamente nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, as regiões com mais procura não satisfeita pelo estado.

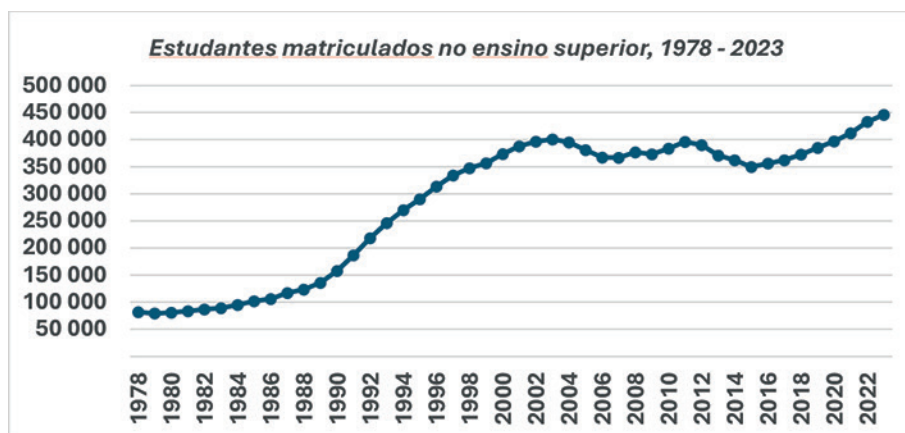


Figura 2 – Estudantes matriculados no Ensino Superior

O crescimento que vinha desde o princípio do século, e que foi dramático nos anos de 1985-95, estancou subitamente por volta do ano 2000. Os efeitos foram dramáticos com todas as instituições, estatais e privadas, a competir pela atração dos estudantes que tinham desaparecido. Seria já o efeito da queda da natalidade.

Depois do ano 2000 foi ainda possível compensar a queda demográfica de 1 a 2% ao ano com a abertura do ensino superior a “novos públicos”, para utilizar a linguagem oficial. Primeiro, foi o acesso simplificado dos maiores de 25 anos, logo convertido em maiores de 23 anos. Mais tarde, surgiu o argumento de que seria injusto obrigar os estudantes que tinham optado pela via profissionalizante no 10º ano de escolaridade, a demonstrar competências semelhantes às dos colegas que tinham optado pela via de preparação para o superior. Num raciocínio que desvalorizou a importância da preparação académica para o acesso aos cursos superiores, também não se curou de saber se haveria maior empregabilidade ou melhor remuneração, na opção de transição direta do ensino secundário profissionalizante para o mundo do trabalho.

O resultado desta política de crescimento da população jovem a prosseguir estudos pela via académica do ensino secundário para uma qualquer licenciatura, veio a provocar o desajuste que hoje se observa de excesso de licenciados que são obrigados a emigrar para países do centro da Europa. De facto, temos uma maior percentagem de jovens a frequentar uma licenciatura, comparado com outros países europeus como a Espanha, a França ou

a Alemanha e temos uma economia em crescimento demasiado lento para criar os empregos a que eles aspiram. Em contrapartida, temos uma enorme falta de trabalhadores “não qualificados”, isto é, em funções tradicionalmente executadas por trabalhadores que iniciavam o seu treino quando eram muito jovens, sem qualquer qualificação profissional prévia. Esses jovens permanecem hoje na escola até aos 18 anos e, nessa altura, não aceitam a condição do velho “aprendiz”; por outro lado, as empresas (e a legislação) já evoluíram no sentido de não quererem aceitar estes aprendizes menos jovens. A solução encontrada e muitas vezes aplaudida é o recrutamento de imigrantes, legais ou não, disponíveis para aceitar remunerações baixas e condições de vida infra-humanas.

O atraso português

O ensino básico e secundário sofria de um atraso secular desde o século XVIII. De facto, o número de alunos existentes em 1759, data da expulsão e encerramento dos colégios jesuítas, só veio a ser recuperado na década de 1930. Se considerarmos que a população tinha no entretanto triplicado, a recuperação do estado anterior terá ocorrido ainda mais tarde. A baixa participação no ensino superior resultava das barreiras económicas no acesso e, principalmente, na frequência do ensino pós-primário, dos 11 aos 17 anos. Se a cobertura do primeiro ciclo (ou primário) era universal desde os finais da década de 1950, o prosseguimento de estudos só era possível nos grandes centros, nas capitais de distrito e pouco mais, e, mesmo aí, com barreiras económicas relevantes.

Até à chegada de José Veiga Simão ao Ministério da Educação em 1970, o ensino superior português era constituído pela antiga Universidade de Coimbra, pelas duas universidades de Lisboa e do Porto criadas logo em 1911 pela jovem República e pela Universidade Técnica de Lisboa, criada em 1930 pela reunião de várias escolas profissionalizantes anteriormente dependentes dos ministérios setoriais (ao estilo francês). O crescimento lento, mas sustentado, ao longo de todo o século XX, criou uma pressão crescente nas universidades com espaços muito exíguos e antigos e com quadros docentes muito limitados, ainda herdados do período de fortíssima contenção

orçamental dos anos iniciais do Estado Novo. As condições de trabalho de estudantes e de professores nessas universidades eram difíceis. Os espaços exíguos. Um corpo docente desequilibrado, mal remunerado, geralmente em múltiplo emprego para sobreviver e raramente envolvido em algo a que pudéssemos chamar investigação. Alguns dos investigadores mais ativos e promissores tinham sido expulsos das universidades a seguir à eleição presidencial de 1949 e noutras “limpezas” posteriores.

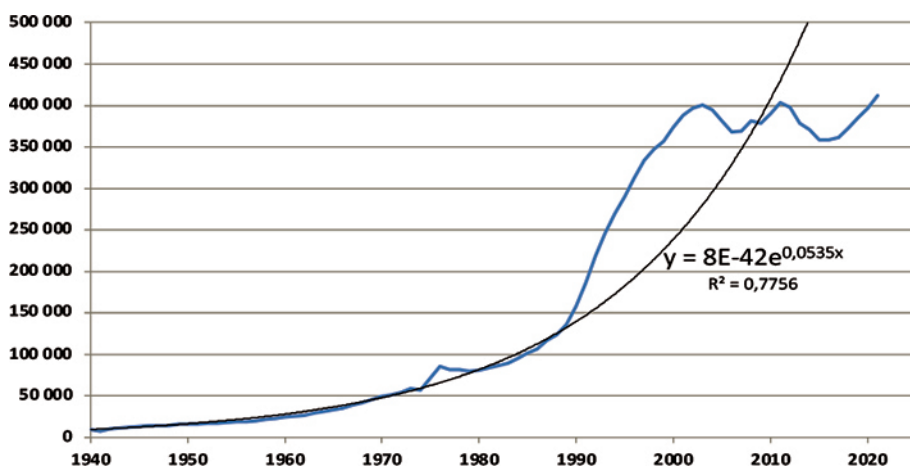


Figura 3 – Número de estudantes do ensino superior, 1940-2021, com um crescimento médio de 5,3% ao ano

A evolução do número de estudantes no ensino superior na figura acima¹ deve ser comparada com a realidade noutros países. Mesmo o Reino Unido², ainda a fechar um império onde o sol nunca se punha, em 1962/63, tinha 118.000 estudantes universitários, o que coincide, em termos proporcionais, com a população universitária portuguesa na mesma época. Com duas diferenças importantes. Por um lado, o ensino pós-secundário tinha, no Reino Unido, na mesma altura, cerca de 98.000 estudantes, mais de metade em escolas de formação de professores e, por outro, estes números são tirados do relatório parlamentar que levou à grande expansão do sistema universitário,

¹ Adaptado e completado de João Peixoto, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 27/28 (junho 1989), p. 167.

² Robbins Report, Londres, 1963.

como resposta ao avanço da realidade norte-americana. Nos Estados Unidos, a grande expansão fora impulsionada pela chamada *GI Bill* de 1944, a lei que oferecia uma formação profissional ou superior aos homens desmobilizados da guerra na Europa e no Pacífico. Nos anos seguintes, a percentagem de jovens no ensino superior passou de menos de 5% para mais de 35% e continuou a subir. Na Califórnia, o Plano Diretor de 1960 estabeleceu que 12,5% dos alunos que terminem o secundário devem ter acesso à *University of California, UC* (a uma rede hoje com 10 universidades de investigação), e que uma cota adicional de 27,5% devem ter lugar na *California State University, CSU* (uma rede universitária estadual hoje em 23 locais e quase sem investigação³). Os *Community Colleges*, também do Estado da Califórnia, são hoje 116 e oferecem cursos de 2 anos que vão desde preparatórios para a UC ou a CSU, até formações sem qualquer ambição académica. O ensino privado com fins lucrativos tem, na Califórnia, cerca de 11% dos estudantes.

Um ensino superior europeu

A rede universitária planeada por Veiga Simão, veio a ser concretizada decénios mais tarde com alguns ajustes feitos pela pressão política do momento, nunca com o estudo e o planeamento do projeto inicial. A rede de universidades estatais foi completada a partir de 1980 com uma rede de institutos politécnicos. Acresce uma rede de instituições privadas, especialmente em Lisboa e Porto e algumas a norte do Porto. Dos 446.000 estudantes inscritos em 2022/23, 20% estão em instituições privadas. A preferência pelo ensino universitário resulta em 63% dos estudantes em cursos deste tipo (ou com esta designação). Adicionalmente, as licenciaturas e mestrados do ensino politécnico têm 32% dos estudantes inscritos e os 5% restantes estão em cursos TeSP (Técnicos Superiores Profissionais).

Com mais de 50% da coorte jovem a chegar ao ensino superior, temos hoje um sistema muito comparável a qualquer sistema europeu ou norte americano. A percentagem de jovens a entrar numa licenciatura (ou mestrado

³ Tem 2.500 estudantes de doutoramento (0,5% do corpo estudantil) *Doctor of Audiology, Doctor of Education, Doctor of Nursing Practice, Doctor of Occupational Therapy, Doctor of Physical Therapy, Doctor of Public Health*.

integrado) é já superior à dos nossos parceiros mais próximos. Até há poucos anos, tínhamos a rede estatal de universidades e de institutos politécnicos com as suas faculdades dispersas pelas cidades antigas (Coimbra, Lisboa e Porto) ou com campus bem estabelecidos e bem dimensionados noutras cidades. Evitava-se ou impedia-se a dispersão de cursos ou de faculdades para tentar reforçar uma cultura académica entre um conjunto numeroso e cientificamente diverso de estudantes. Para os institutos politécnicos estatais, a localização foi sempre mais flexível tentando satisfazer interesses dos autarcas ou das populações. O conceito de sistema binário, universitário e politécnico, nunca foi bem interiorizado pelos governantes (nem pela população), tratando as duas redes de universidades e de institutos politécnicos como complementares. Só em Coimbra, Lisboa e Porto era oferecida aos candidatos a escolha entre os dois subsistemas. A filosofia parece ser a de que onde houvesse um instituto politécnico, a população estava servida, não precisando de uma universidade. E vice-versa. Nesta visão, seria indiferente optar pelo ensino universitário ou politécnico. Se esta era a visão externa, os docentes interiorizavam bem a mesma visão desenhando cursos e adotando programas em tudo similares, desde que fossem aceitáveis pelos estudantes que conseguiam atrair. Só os cursos TeSP foram concebidos desde o início, em 2014, como localizáveis fora das sedes dos respetivos institutos politécnicos e assim tem acontecido com uma grande dispersão da sua oferta.

O modelo californiano é estudado em todo o mundo pela sua conceção muito clara e pela sua estabilidade ao longo de mais de 60 anos. A realidade nos países europeus segue modelos com alguns traços similares. Não é seguro que aceitemos em Portugal uma filosofia próxima desta. Assistimos nos últimos anos a uma dispersão de campus de universidades e de institutos politécnicos do estado e aceitamos o conceito de faculdades policêntricas a distâncias que impedem a integração de docentes ou de estudantes. Não estaremos a prejudicar a qualidade da experiência dos estudantes que se pretende uma experiência de aprendizagem e de formação da personalidade dos jovens adultos que são o nosso público mais tradicional?

O ensino superior começa na alta idade média europeia como instrumento de formação dos administradores da Igreja e do Estado. Na refundação pós-revolução francesa, ganha em França a preocupação com a formação dos novos profissionais necessários ao Estado na guerra e na paz. Na Alemanha,

Humboldt prefere uma universidade criadora de conhecimento e, só secundariamente, formadora de profissionais. É esta a versão inspiradora das grandes fundações universitárias norte-americanas e das principais universidades estaduais, mas sempre complementadas por universidades “de ensino” sem grande aspiração na investigação e por *Community Colleges* orientados para a formação profissional e a entrada mais rápida (cursos de 2 anos) no mercado de trabalho. Na Europa, mantém-se a hesitação entre a ênfase na formação profissional mais curta e a educação em ambiente de investigação com um impacto de profissionalização mais longo. O mesmo se pode dizer da rede institucional californiana que é invejada noutras latitudes, mas raramente imitada. Num Estado com perto de 40 milhões de habitantes, a *University of California* tem menos de 300.000 estudantes, muitos de outros estados (25% em Berkeley e 17% na média de todos os seus campus). Em contrapartida, a rede de *Community Colleges* tem 2,1 milhões.

Investigação académica

O sistema científico português tem raízes nos esforços feitos no IAC, Instituto de Alta Cultura, 1952-76 e no INIC, Instituto Nacional de Investigação Científica, que lhe sucedeu 1976-1997. Com meios muito limitados até à chegada dos fundos comunitários, foi feita a formação de sucessivas gerações de doutorados no estrangeiro e iniciada a avaliação científica com painéis internacionais. Por volta de 1990, é incentivada a criação de instituições de investigação, sempre dentro das universidades ou dirigidas pelos seus docentes, mas independentes da sua hierarquia. Criou-se um curioso sistema em que uma pretensa autonomia universitária convive bem com uma organização da investigação quase totalmente independente e comandada por uma agência de financiamento pouco previsível e nunca articulada com reitores nem o seu Conselho de Reitores. Na mesma época foram criados Centros Tecnológicos em grande proximidade com as empresas e, se alguns falharam, outros terão dado um contributo importante para a modernização e a competitividade internacional de indústrias tradicionais como as do vestuário e do calçado.

A evolução da investigação académica nos últimos decénios é bem medida pelo número de doutoramentos concluídos nas nossas universidades:

1971 – 1980	29 por ano
1981 – 1990	125 por ano (4,3x)
1991 – 2000	382 por ano (3,1x)
2001 – 2010	1020 por ano (2,7x)
2011 – 2019	2129 por ano (2,1x)

Os doutorados foram inicialmente absorvidos pela docência nas universidades e depois pelos institutos politécnicos e universidades privadas quando o RJIES (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior) lhes impôs esta exigência para o corpo docente. A partir de 2010, tornou-se claro que haveria uma crise de emprego de doutorados porque a economia não evoluía ao ritmo e com a componente de inovação correspondente. Como o financiamento das bolsas de doutoramento depende muito dos fundos comunitários, a Comissão Europeia tentou impor restrições no Portugal2020 e, no Portugal2030 exigiu que a maioria dos doutoramentos fosse feita em ambiente não académico. Esta exigência é compreensível, mas não sabemos ainda que sucesso poderão ter num ambiente empresarial sem grandes empresas e onde as pequenas e médias empresas não têm, em geral, capacidade para fazer e incorporar a investigação com algum significado académico.

O indicador normalmente usado para comparar a investigação académica dos países é o número anual médio de publicações por milhão de habitantes que é mostrado na figura para o período 1987-2016⁴.

⁴ Vieira, E., Mesquita, J., Silva, J., Vasconcelos, R., Torres, J., Bugla, S., Silva, F., Serrão, E., Ferrand, N. (2019). *A evolução da Ciência em Portugal (1987-2016)*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

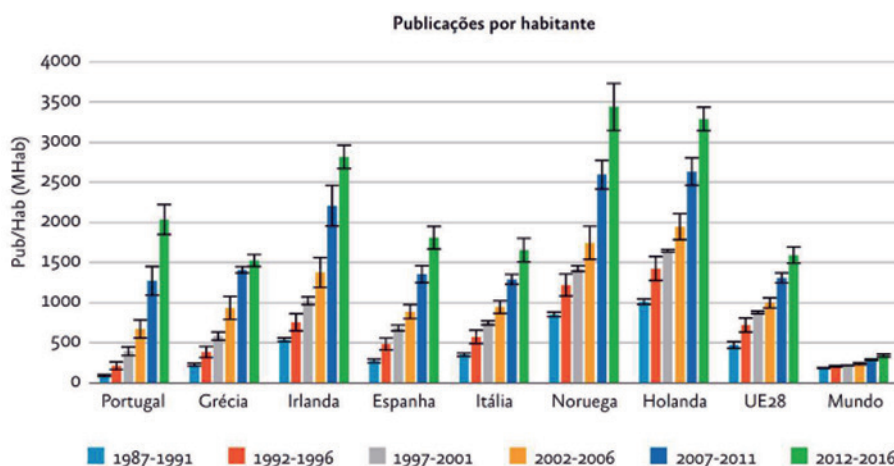


Figura 4 – Número anual médio de publicações por milhão de habitantes

Ressalta o facto de, neste indicador, termos ultrapassado já outros países europeus, primeiro a Grécia e a Itália, depois a média da UE28, incluindo a Alemanha e a França. Que tenhamos ultrapassado países fortemente industrializados, merece alguma reflexão para compreendermos o que falhará para que este investimento não tenha ainda em Portugal retorno visível na economia. Como académicos, temos de estar preocupados com a sustentabilidade deste esforço continuado de investimento público e como poderemos continuar a justificar este esforço perante as solicitações alternativas do estado social ou do investimento em infraestruturas públicas pelo governo central ou pelo poder autárquico. Na realidade, o valor da dotação orçamental pública para investigação teve um máximo de 0,85% do PIB em 2009, mas está nos anos mais recentes abaixo de 0,7%.

Súmula final

O impulso, porventura mais relevante para a modernização do ensino superior do pós-25 de Abril, foi o estatuto da carreira docente universitária de 1979 (preparado e consensualizado pelo Ministro Valente de Oliveira, embora publicado já no governo de Maria de Lurdes Pintassilgo). Foi este estatuto e o prémio remuneratório associado à “dedicação exclusiva” que

profissionalizou a docência universitária, quase abolindo o pluriemprego que até aí era a norma e reduzindo o tempo de docência a 6 a 9 horas semanais, extinguindo o pagamento das horas letivas “extraordinárias”.

A gestão universitária foi regulada em princípios de 1976 pela Lei Sottomayor Cardia, que terminou a anarquia autogestionária que vigorara desde a revolução de 1974. Na realidade, esta lei transferiu o poder académico de um pequeno número de catedráticos idosos que detinham a muito limitada autonomia universitária do Estado Novo, para um número já apreciável de jovens regressados do estrangeiro com os seus doutoramentos.

O sistema educativo português recuperou nos últimos 40 anos o atraso que acumulara desde a segunda metade do século XVIII. Em frequência de licenciaturas, ultrapassamos mesmo os nossos vizinhos mais imediatos como a Espanha, França e Alemanha. Mantemos um atraso importante na frequência da via mais profissionalizante, os cursos TeSP que foram criados em 2014, mas ainda não foram plenamente aceites por alguns setores da sociedade (entenda-se alguns setores partidários) e foram algo desvirtuados pelos institutos politécnicos que os apresentam como uma via de acesso simplificado a licenciaturas.

A nossa oferta educativa superior tem, formalmente, a diversidade necessária para uma participação superior a 50% da coorte jovem. Na realidade, estamos longe desse desiderato por não serem reconhecidas diferenças significativas entre algumas licenciaturas politécnicas e universitárias. As diferenças são muitas vezes escassas e não são compreendidas pelos estudantes, pelas famílias e pelos empregadores. A situação é agravada pelo requisito de atividade de investigação para todos os docentes do ensino superior.

O sistema científico manteve um nível muito incipiente até à adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia e ao benefício dos fundos a que essa adesão deu acesso. Infelizmente, mantém ainda uma grande dependência desses fundos, o que cria um alto risco se os fundos atribuídos a Portugal diminuïrem ou tiverem de ser desviados para outras áreas socialmente mais imediatas. O atual sistema científico está ainda limitado quase exclusivamente ao ensino superior, daí resultando um desempenho razoável em indicadores como o número de publicações por milhão de habitantes, mas com um baixo impacto económico.

Nos últimos anos, o sistema científico foi ganhando novas camadas institucionais, mantendo a dependência de base nas unidades de investigação quase exclusivamente dependentes do pessoal das instituições de ensino superior. E essa complexificação da malha institucional ocorreu sem aumento de despesa pública. A medida da despesa privada tem de ser vista com alguma prudência porque está demasiado ligada a benefícios fiscais sem que o tipo de atividade e os resultados sejam devidamente verificados. Pelas empresas que surgem nos primeiros lugares da despesa em investigação, podemos imaginar que se tratará, na visão mais benévola, do que poderíamos classificar como “desenvolvimento experimental”.

Resta-nos a esperança de que a iniciativa dos doutoramentos em ambiente não académico, que nos foi imposta pela União Europeia no acordo de criação do Portugal2030 e a futura gestão nacional do sistema científico force a uma maior atividade de inovação social e tecnológica nas empresas produtoras de bens transacionáveis. Esta reconversão será algo dolorosa, mas poderá dar um maior reconhecimento social e daí uma maior sustentabilidade do sistema científico a longo prazo.

O PAPEL DAS NOVAS UNIVERSIDADES

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.226.2>

Sérgio Machado dos Santos
Ex-Reitor da Universidade do Minho

Em face do tema proposto para este painel, proponho-me apresentar um breve testemunho pessoal da vivência que tive oportunidade de experienciar neste percurso que decorre há cerca de meio século, no qual as Novas Universidades foram, inquestionavelmente, protagonistas importantes.

Centro a apresentação em duas questões complementares: quais os fatores que capacitaram as novas universidades, à partida, como potenciais atores de inovação; e quais os principais aspetos em que se manifestou a mudança e inovação.

1. Fatores de inovação nas novas universidades

Em relação à primeira questão, a resposta está, a meu ver, no modo como se desenvolveu o processo de criação dessas instituições, desde logo porque elas foram criadas exatamente com essa finalidade (introduzir inovação) e, mais importante, isso aconteceu por iniciativa de alguém – leia-se “Veiga Simão” – que sabia muito bem do que falava, que era um objetivo possível, e onde poderiam surgir as principais dificuldades e bloqueios, porque tinha vivenciado, em primeira pessoa, uma experiência semelhante à frente da Universidade de Lourenço Marques, que constituiu na época um autêntico laboratório vivo de inovação no ensino superior. Tinha, por conseguinte, uma noção clara das condições que deveriam ser propiciadas às novas instituições, tanto em contexto como em forma, para que pudessem ser bem-sucedidas.

O contexto começou a ser preparado no início da década de 70, quando o então Ministro da Educação Nacional, Professor Veiga Simão, lança o

processo da mais importante reforma do ensino em Portugal feita até hoje, que ficou conhecida como Reforma Veiga Simão, e, em particular, em janeiro de 1971, quando ele apresenta, em paralelo com o documento “Projeto do Sistema Escolar”, um outro intitulado “Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior”. Ao singularizar este nível de ensino, o Ministro estava, simultaneamente, a sinalizar a prioridade que atribuía à reforma do ensino superior, aspeto, esse, assumido no próprio documento¹.

Mas igualmente importante foi o facto de os dois documentos terem sido colocados em discussão pública para recolha de achegas (algo inédito no contexto político de então), com o intuito (presume-se) de mobilizar apoios e acentuar a perceção pública, já então emergente, da necessidade de reforma perante a desadequação do ensino superior e da dificuldade em se proceder a essa reforma a partir das quatro Universidades então existentes na Metrópole (ditas “Universidades Clássicas”), face à inércia inerente à sua dimensão e ao imobilismo associado à falta de autonomia pedagógica e à fragmentação interna derivada do exagerado poder dos Catedráticos (a “liberdade de cátedra”, que transformava os cursos mais numa agregação de disciplinas do que num projeto de ensino devidamente articulado e coordenado). Essa perceção menos positiva é, aliás, bem patente nas intervenções de vários deputados na Assembleia Nacional, em 1973, aquando da discussão da Proposta de Lei nº 25/X (Lei de Reforma do Sistema Educativo), transcritas nos respetivos Diários das Sessões. É no âmbito dessas intervenções que surge a bem-conhecida afirmação de Miller Guerra, de que “as universidades não se autorreformam”².

Quer isto dizer que, no período de três anos em que se preparou o projeto de expansão e diversificação do ensino superior³, se construiu, simultaneamente, uma perceção da necessidade de mudança e da dificuldade em a

¹ Na introdução do documento *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior* é explicitamente assinalado: “A divulgação simultânea destes dois textos, diferentes no conteúdo e no âmbito da sua incidência, resulta (...) de uma opção clara: a de se atribuir prioridade ao tratamento global do ensino superior no quadro do sistema escolar”.

² Esta mesma ideia foi reafirmada quase três décadas mais tarde (nos anos 90), no dealbar das discussões sobre a ineficácia do ensino superior, traduzida em níveis inaceitáveis de abandono sem certificação de competências e que veio a conduzir ao processo de Bolonha, quando se advogava a necessidade de mudança. Foi então usada a seguinte metáfora, bem sugestiva da ideia de imobilismo: “Introduzir mudança numa universidade é como mudar um cemitério de sítio: quem está lá dentro colabora muito pouco.”

³ Que veio a culminar na aprovação do Decreto-lei nº 402/73, de 11 de agosto.

operar a partir das instituições existentes, ou seja, a mudança não se poderia concretizar apenas pela criação de novos cursos, ela implicava necessariamente a diversificação institucional. Estavam, assim, criados um ambiente propício e um sentimento de expectativa e de esperança em relação às novas universidades.

Quanto às condições concretas para potenciar o sucesso dessas novas instituições, a forma encontrada, altamente inovadora para a época, foi o recurso ao conceito de “período de instalação” e de nomeação de uma Comissão Instaladora (CI). Esta ideia teve, na minha opinião, um alcance bastante para além do que poderia parecer à primeira vista. Efetivamente, ao fixar um horizonte temporal, colocou pressão quer na CI, para planear e instalar a instituição no prazo definido (seis anos, no caso em apreço), quer sobre o Governo, para assumir o compromisso (implícito) de garantir atempadamente os recursos humanos e de quadros de pessoal necessários. Adicionalmente, para além de conferir poderes específicos à CI, com uma capacidade acrescida de coordenação global, definiu ainda mecanismos de flexibilidade de gestão válidos durante o período de instalação, designadamente em termos de margem de manobra para adoção de uma estrutura orgânica própria, de agilização de procedimentos administrativos e de autonomia administrativa e financeira. A escolha criteriosa dos membros da CI, por critérios exclusivamente de representatividade científica e experiência prévia, foi também da maior importância.

Em síntese, as novas universidades instituídas pelo Decreto-Lei nº 402/73 foram concebidas com condições propícias a estabelecer-se como autênticos “viveiros” para a promoção da inovação na organização e funcionamento do ensino superior.

2. Aspetos de inovação

Vejamos agora quais terão sido os principais elementos de inovação introduzidos pelas novas universidades.

Numa visão que, reitero, é estritamente pessoal e resulta da experiência vivida na Universidade do Minho (UMinho), elejo, como mais determinante, um “aspeto chapéu” do qual deriva a maioria dos restantes, que foi a emergência do planeamento estratégico nas instituições de ensino superior, ou

seja, a capacidade de uma instituição, no seu todo, definir estrategicamente aonde pretende chegar e como procurar chegar lá.

Na dimensão do “aonde”, está em causa a adoção de uma *visão estratégica global* que defina um horizonte e uma linha de rumo para a instituição, a qual deverá ser: (i) construída colegialmente de forma partilhada, em equipas coesas e tão alargadas quanto possível, com liderança assertiva, mas motivadora; (ii) concretizada em planos estratégicos de desenvolvimento institucional⁴; (iii) suportada em documentação de qualidade, bem fundamentada.

No caso específico da UMinho, foi notável a capacidade de pensamento prospetivo da CI, expressa no Plano Global de Desenvolvimento da Universidade⁵, assim como o cuidado posto na documentação exemplar produzida, quer quanto ao modelo inovador de estrutura (matricial) adotado, quer em relação a cada área científica. Foi um trabalho que a CI sempre procurou fazer de forma envolvente com todo o corpo docente doutorado, que fez “escola” transmitindo-se às lideranças posteriores nos diversos níveis (Reitoria, Escolas, ...)⁶.

Outro aspeto de inovação no plano da estratégia institucional foi a posição proativa na adequação da estrutura orgânica da universidade sempre que tal se revelou aconselhável. Foi o caso, por exemplo, da criação do Conselho Científico da Universidade (CCU)⁷ em 1975, antecipando em cerca de um ano a criação dos Conselhos Científicos de Escola pelo Decreto-Lei nº 781-A/76, de 28 de outubro (na altura referido como “decreto Cardia”). Igualmente paradigmática pelo seu carácter inovador foi a criação do Senado Universitário em 1985, com três anos de avanço sobre a Lei de Autonomia Universitária (LAU – Lei nº 108/88) que veio a criar os Senados em todas as universidades,

⁴ Aspeto este que, diga-se de passagem, sempre foi muito caro ao Prof. Veiga Simão tanto na sua obra escrita como na obra concretizada.

⁵ O trabalho inovador desenvolvido na UMinho, quer na fase de instalação, quer nas fases posteriores, encontra-se documentado com alguma profundidade na publicação comemorativa dos 40 anos da Universidade: Ferreira, F., Nunes, H., Oliveira, M., Ribeiro, R., Oliveira, M. (Eds.). (2014). *História da Universidade do Minho 1974-2014*. Fundação Carlos Lloyd Braga.

⁶ Por exemplo, a instalação da Escola de Ciências da Saúde (atual Escola de Medicina) seguiu moldes de planeamento estratégico e operacional muito semelhantes aos da fase de instalação da UMinho, incluindo a definição prévia de um período de instalação e a designação de uma Comissão Instaladora da Escola.

⁷ Foi simultaneamente criado também o Conselho Pedagógico da Universidade (CPU), que não teve paralelo noutras instituições durante anos.

e em que um terço dos seus membros eram externos à UMinho⁸. É ainda de referir, neste contexto, a criação do Conselho Cultural como órgão de coordenação das Unidades Culturais da UMinho e da sua interação com a comunidade, no qual participam igualmente membros externos.

Na dimensão do “como” caminhar para o horizonte definido, a inovação consistiu em balizar a atuação, em cada sector de atividades, por *políticas institucionais* orientadoras de uma forma de ação integrada, de modo que todos os membros da academia pudessem conjugadamente “remar para o mesmo lado”.

Na Universidade do Minho, inicialmente por iniciativa da CI e posteriormente no âmbito do Senado Universitário, foram gradualmente adotadas e concretizadas políticas institucionais nos mais variados sectores, designadamente para a investigação e desenvolvimento (I&D), para o ensino e aprendizagem, para o recrutamento e formação do pessoal docente, para a internacionalização, para a interação com a comunidade (e critérios para a prestação de serviços especializados), para a ação cultural,... Para uma melhor clarificação do alcance destas políticas institucionais exemplificam-se de seguida, pelo seu carácter complementar, os casos da I&D e da formação e recrutamento de pessoal docente.

A política de I&D da UMinho começou a ser definida no próprio ato de posse da CI, em 17 de fevereiro de 1974, no discurso do primeiro Reitor, Professor Carlos Lloyd Braga, no qual exprimiu a sua visão de que a Universidade do Minho iria ser uma Universidade de Investigação. Esta afirmação, só por si, não passaria de uma frase bonita, mas a verdade é que a CI rapidamente a concretizou em medidas de política e de ação concreta, designadamente a organização institucional da investigação⁹, com a criação de nove centros de investigação, cobrindo a totalidade das áreas de ensino a desenvolver inicialmente, e do Conselho Científico da Universidade como órgão de coordenação científica; a correspondente afirmação do direito e do

⁸ Com a aprovação dos Estatutos da Universidade em 1989, para adequação à LAU, a UMinho viu-se obrigada a limitar a percentagem de membros externos do Senado a 15%. Foi um dos aspetos (não único) em que a lei de autonomia veio reduzir a margem de autonomia que a Universidade tinha, pela prática, conquistado.

⁹ Este foi um dos aspetos mais inovadores na UMinho, pela sua abordagem institucional. Na altura existiam já centros de investigação a funcionar em outras instituições, mas eram “Centros do INIC”, financiados pelo Instituto Nacional de Investigação Científica e que respondiam diretamente a esta entidade, sem intervenção ou coordenação por parte dos órgãos da universidade.

dever de todos os docentes de carreira praticarem a investigação; a alocação de algum financiamento anual (“seed money”) aos centros de investigação, como investimento estratégico, apesar do magro orçamento da Universidade.

A política institucional para a formação e recrutamento de pessoal docente foi desenvolvida em paralelo com a política de I&D, com o objetivo de rapidamente se adquirir massa crítica de pessoal docente qualificado tão cedo quanto possível. Para o efeito, foram definidas medidas de política e de ação nas áreas complementares do recrutamento e da formação.

No recrutamento, em paralelo com a abertura de concursos de admissão de pessoal, houve uma ação proativa de contacto pessoal com docentes que se encontravam no estrangeiro em fase avançada de preparação de doutoramento, que conseguiu atrair um número significativo de pessoas doutoradas. Foi também feito um bom aproveitamento das oportunidades de contexto criadas pelo PREC¹⁰, com o acolhimento de pessoal (docente e não-docente) muito qualificado, que se encontrava na situação de “retornado” de Moçambique e de Angola e de professores “saneados” por assembleias selvagens nas Universidades Clássicas. Alheando-se dos preconceitos ideológicos reinantes no PREC, a UMinho constituiu um porto de abrigo para estas pessoas numa situação mutuamente vantajosa, em que a Universidade pôde dispor, logo à partida, de um núcleo considerável de docentes doutorados.

Um aspeto francamente inovador para a época, foi o programa de formação acelerada de pessoal docente, a exemplo da prática que havia sido seguida na Universidade de Lourenço Marques, pela mão do Reitor Veiga Simão. Como principais medidas do programa, assinalam-se: uma programação anual de docentes a dispensar de serviço letivo para preparação de doutoramento, coordenada pelo CCU, que admitia a equiparação a bolseiro de assistentes estagiários, desde que tivessem um mínimo de dois anos de serviço docente e parecer favorável do CCU; a criação de uma estrutura de apoio, no secretariado do CCU, para preparação dos dossiers individuais de candidatura a bolsa, que teve bastante sucesso junto às entidades financiadoras de bolsas para estudos no estrangeiro; o acompanhamento periódico dos bolseiros junto às instituições onde frequentavam os estudos; a criação de um fundo (Verbas de Formação e Recrutamento de Pessoal) gerido pelo

¹⁰ PREC – Processo Revolucionário Em Curso.

CCU para atribuição de bolsas de doutoramento pela própria Universidade, como exemplo adicional de alocação de “seed money” para fortalecimento da investigação científica.

Esta preocupação com a preparação de pessoal doutorado teve continuidade no tempo e, a partir de 1985, foi explicitamente definida a política de, em cada ano escolar, se manter um terço dos docentes de carreira não doutorados equiparados a bolseiro para trabalhos de doutoramento. Foi um esforço muito grande, só possível com trabalho acrescido dos colegas que ficavam a dar as aulas, mas com a concordância e o benefício mútuo de todos. Essa política foi fundamental para a progressiva afirmação da UMinho como uma “Research University”, objetivo este inquestionavelmente atingido na atualidade.

3. As novas universidades e o 25 de Abril

A Revolução de 25 de Abril de 1974, pouco mais de dois meses após a posse da Comissão Instaladora da UMinho, teve, naturalmente, consequências para a instituição. O primeiro impacto foi quase fatal para as novas universidades, cuja criação não era do agrado de alguns dos Governos Provisórios que vertiginosamente se sucederam no período do pós-25 de Abril, tendo chegado a ser ponderado o seu encerramento. Só a habilidade política do Reitor Carlos Lloyd Braga, coesamente apoiado pela CI, e a sua capacidade de ação, que foi determinante para lançar os primeiros cursos e o processo de admissão dos primeiros alunos, em meados de 1975 e o início das aulas ainda nesse ano, conferindo uma maior solidez à instituição, salvaram a Universidade.

Um aspeto gravoso, a curto e médio prazo, foi a quebra nos pressupostos para a instalação da Universidade, no respeitante à (quase) garantia de recursos financeiros para a construção e equipamento dos edifícios para o ensino e a investigação, garantia essa que se esfumou e teve que ser renegociada. Contudo, a enorme instabilidade governamental dificultava a necessária negociação política, provocando atrasos enormes no início das instalações definitivas. O mandato da CI terminou em 1980, mas só em 1985, mediante uma estratégia de faseamento de obras (por infraestruturas, toscos e

acabamentos), foi possível lançar o primeiro concurso, relativo à empreitada de terraplanagens e infraestruturas do Campus de Gualtar. O primeiro edifício (o Complexo Pedagógico I) só ficou concluído e entrou em funcionamento em 1988 (catorze anos após a posse da CI).

Em contrapartida, o facto de ser constituída por um grupo ainda pequeno e coeso de pessoas, permitiu à UMinho escapar praticamente ilesa às graves perturbações do PREC que ocorreram nas Universidades Clássicas. Como se referiu atrás, a Universidade constituiu mesmo um porto de abrigo nesses tempos tempestuosos.

No médio/longo prazo, os benefícios da democracia e da abertura ao mundo, em especial à União Europeia, foram obviamente enormes. A UMinho, com o seu estilo de gestão prospetivo e proativo, estava muito bem preparada, com uma carteira de estudos e projetos para concorrer aos fundos comunitários, tendo tido um grande sucesso no programa PRODEP de financiamento de instalações, que lhe permitiu, nomeadamente, dois períodos sucessivos de quatro anos em que, em cada um, duplicou o seu corpo discente.

Em conclusão, o 25 de Abril provocou um arranque tardio das instalações definitivas, mas permitiu depois um ritmo acelerado de crescimento que mais do que compensou os atrasos iniciais.

Mais importante, porém, foi a conquista da vivência em democracia, que é algo que não tem preço!

ENTRE A INCLUSÃO E A DESIGUALDADE: O ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS NOS ÚLTIMOS 50 ANOS

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.226.3>

Teresa Carvalho
Universidade de Aveiro e CIPES

Introdução

O processo de democratização da sociedade portuguesa, iniciado pela Revolução de 25 de Abril de 1974, teve um impacto profundo em várias dimensões do país, incluindo na educação superior. As universidades, que até então eram instituições elitistas e restritas a um grupo social privilegiado, passaram a ter um papel central na promoção da igualdade de oportunidades. A criação de novas universidades e o aumento do acesso à educação superior consubstanciaram os anseios por uma maior inclusão social e pelo combate às desigualdades. Esse movimento foi impulsionado por políticas públicas, como o Decreto-Lei nº 402/73, que reconfiguraram o sistema educativo.

Neste contexto, as novas universidades emergiram como pilares essenciais para a democratização do ensino superior, oferecendo oportunidades a segmentos da população que estavam, até então, arredados do sistema. Assim, a expansão do ensino superior foi acompanhada por um aumento expressivo da participação feminina, por uma diversificação geográfica dos estudantes e uma maior inclusão de alunos oriundos de estratos socioeconómicos desfavorecidos.

Neste capítulo procuramos refletir sobre a evolução do ensino superior português nos últimos 50 anos, com ênfase nas chamadas “novas universidades” que surgiram na década de 1970. Estas instituições foram fundamentais na expansão do acesso à educação superior e na criação de novas áreas de

conhecimento, além de contribuírem para a diversificação da população estudantil, tanto em termos geográficos como socioeconómicos. No entanto, a democratização do ensino superior não se traduziu automaticamente em igualdade plena de oportunidades, e persistem desafios relevantes, especialmente no que diz respeito à desigualdade no acesso e à estratificação das carreiras académicas.

A análise que segue explora esse percurso de transformação, considerando tanto os progressos como as barreiras que o sistema de ensino superior tem vindo a enfrentar em Portugal. O foco centra-se nas políticas, nas estruturas institucionais e nos fatores sociais que moldaram as universidades ao longo deste período. Procura-se, ainda, discutir o potencial futuro destas instituições num contexto de maior integração europeia e de globalização, destacando-se a necessidade de as universidades continuarem a procurar respostas para as novas exigências sociais e económicas, sem esquecer o seu compromisso com a justiça social e a inclusão.

1. O contexto histórico: As universidades no período pré-democrático

Antes da Revolução de 25 de Abril de 1974, o ensino superior em Portugal estava profundamente enraizado numa estrutura elitista. As universidades eram vistas como instituições destinadas a formar a elite intelectual e profissional do país, sendo acessíveis apenas a uma minoria. Este período foi marcado pela forte presença de uma “*catedratocracia*”, um sistema em que os professores catedráticos dominavam as estruturas de poder e decisão dentro das instituições universitárias. Além disso, as universidades estavam intimamente ligadas à burocracia estatal e à ideologia dominante do regime salazarista, o que limitava qualquer possibilidade de transformação democrática (Carvalho, 2012; 2023).

A universidade pré-democrática era caracterizada por um rígido alinhamento com os valores conservadores e autoritários do Estado Novo. O ensino era fortemente controlado pelo governo, e as universidades funcionavam como espaços de reprodução da estrutura social. As oportunidades de acesso eram restritas a uma elite económica e social, com uma prevalência de estudantes

oriundos das famílias mais abastadas. A exclusão social no acesso à educação superior era uma realidade, com a maioria da população, especialmente de áreas rurais e de classes menos favorecidas, completamente arredada do sistema educacional superior.

Outro aspeto relevante na caracterização do ensino superior em Portugal antes de 1974, era a fraca participação das mulheres no sistema. A participação feminina era mínima, refletindo as barreiras sociais e culturais que restringiam o acesso das mulheres à educação de nível superior. O ensino superior, nesse período, era predominantemente masculino, e as mulheres que conseguiam ingressar enfrentavam múltiplos obstáculos, desde a pressão social até a falta de políticas institucionais que incentivassem sua permanência e sucesso académico.

O modelo educacional deste período refletia uma sociedade profundamente hierárquica e desigual. As universidades eram espaços de perpetuação das estruturas sociais e políticas, que mantinham o controle do regime ditatorial sobre o saber e a formação de quadros. Esse controle ideológico também se refletia na oferta limitada de áreas de estudo, com forte ênfase em cursos tradicionais e com elevado prestígio social, como direito, medicina e engenharia, áreas alinhadas com os interesses da elite governante.

Com a Revolução de 25 de Abril, essas estruturas começaram a ser questionadas. A abertura política que se seguiu à queda do regime ditatorial criou um ambiente propício à transformação das universidades, que passaram a ser vistas como instrumentos fundamentais para a democratização da sociedade. A partir de então, o ensino superior começou a ser percebido como um direito e não mais um privilégio. No entanto, como veremos adiante, essa transformação não ocorreu de maneira uniforme e enfrentou inúmeros desafios ao longo das décadas seguintes.

2. A democratização do ensino superior e as novas universidades

A Revolução de 25 de Abril de 1974 foi um marco não apenas político, mas também social e educacional em Portugal. Com a queda do regime autoritário, o país passou por um processo de democratização que atingiu diversas esferas, incluindo o ensino superior. O Decreto-Lei nº 402/73, que havia sido

aprovado no contexto das reformas educacionais pré-revolucionárias, começou a ser implementado de forma mais intensa no período pós-revolução, permitindo uma expansão significativa do ensino superior. Esse movimento foi impulsionado pela necessidade de responder à crescente procura por educação, e pelo reconhecimento do papel central das universidades no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A criação de novas universidades no período pós-1974 foi uma resposta direta à explosão da procura interna por educação. A democratização da sociedade portuguesa também se refletiu no aumento expressivo do número de alunos no ensino superior e, em particular do número de mulheres. Em 1978 havia 81.582 estudantes no ensino superior e em 2023 o número de estudantes era de 446.028. Enquanto em 1978 as mulheres representavam 42% desses estudantes, em 2023 constituíam 54% da população estudantil (Prodata, 2023).

Entre os anos de 1980 e 1990, o sistema universitário português experienciou um crescimento exponencial, com a criação de novas instituições em várias regiões do país, muitas delas em áreas anteriormente desprovidas de instituições de ensino superior. Este movimento foi fundamental para a descentralização do acesso à educação superior, anteriormente concentrado nos grandes centros urbanos como Lisboa e Coimbra.

A introdução do subsistema politécnico, em paralelo com o universitário, foi outra inovação importante que surgiu nesse período. O sistema binário de ensino superior, com a existência de universidades e institutos politécnicos, permitiu uma maior diversificação na oferta de cursos e áreas de formação. Os politécnicos foram projetados para atender a necessidades mais práticas e aplicadas do mercado de trabalho, enquanto as universidades mantinham um foco mais académico e tradicional. Esta nova estrutura teve um impacto direto na inclusão de grupos que anteriormente não teriam acesso à educação superior, como os estudantes de regiões mais periféricas e de classes menos favorecidas.

A democratização do ensino superior também se refletiu no aumento da participação feminina. Se antes de 1974, as mulheres constituíam uma minoria absoluta nas universidades, após a revolução, o número de alunas cresceu de forma significativa. De acordo com O'Connor et al. (2015), esse crescimento reflete as mudanças culturais e sociais que ocorreram em Portugal

após a revolução, bem como o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade de género. O facto de as mulheres constituírem a maioria dos estudantes universitários na atualidade, demonstra a transformação profunda do perfil sociológico dos estudantes.

3. Desigualdade persistente no acesso ao ensino superior

Apesar dos avanços significativos verificados desde a Revolução de 25 de Abril de 1974, a desigualdade social no acesso a essas instituições permanece uma realidade em Portugal. Vários estudos indicam que, embora o número de estudantes no ensino superior tenha aumentado exponencialmente, o perfil socioeconómico dos estudantes ainda é fortemente influenciado pelo capital cultural e económico de suas famílias. Em outras palavras, o acesso ao ensino superior continua a ser mais fácil para estudantes de famílias privilegiadas em comparação com aqueles oriundos de estratos menos favorecidos (Sá, 2015; Cabrito et al, 2020).

De acordo com Tavares et al. (2008), um estudante oriundo de uma família com mais capital sociocultural, tem 10 vezes mais probabilidade de ingressar no ensino superior em comparação com um estudante com menores recursos. Isto demonstra que, embora tenha havido uma democratização significativa do acesso ao ensino superior, a igualdade de oportunidades ainda não foi plenamente alcançada. Essa desigualdade é explicada por fatores como a falta de apoio financeiro para estudantes de famílias mais desfavorecidas, a influência do capital cultural nas escolhas académicas e as barreiras estruturais que continuam a impedir o acesso de estudantes de classes sociais mais baixas.

Antes de 1974, a percentagem de jovens oriundos de estratos menos favorecidos que frequentava a universidade era quase residual. Em 1995, esse número subiu para 10%, e, em 2016, chegou a 16% (Cabrito et al., 2002). Embora isso represente um progresso significativo, ainda está longe de refletir uma distribuição equitativa entre os diferentes estratos sociais. A persistência dessa desigualdade demonstra a necessidade de políticas públicas mais eficazes, que não apenas ampliem o acesso ao ensino superior, mas também garantam que os estudantes de contextos desfavorecidos tenham as mesmas condições de sucesso que os demais.

Um dos fatores que mais contribui para a desigualdade no acesso ao ensino superior é a escolha dos cursos. O perfil sociológico dos estudantes tem uma grande influência na escolha da área de estudo, sendo que os que possuem maior capital cultural tendem a optar por cursos com maior prestígio social. Esses cursos, por sua vez, são os que oferecem melhores perspectivas de emprego e maior retorno financeiro a longo prazo. Por outro lado, estudantes de classes menos favorecidas tendem a escolher cursos com menos prestígio ou em áreas menos valorizadas pelo mercado de trabalho, o que perpetua as desigualdades socioeconômicas.

Portugal, quando comparado com outros países europeus, apresenta uma maior prevalência de estudantes provenientes de famílias em que pelo menos um dos pais tem formação superior. De acordo com Dias e Sá (2014), isso significa que o ensino superior em Portugal ainda é predominantemente acessível a estudantes de classes médias e altas, enquanto os jovens de famílias sem histórico de educação superior têm uma menor probabilidade de ingressar no ensino superior. Tal reflete uma realidade preocupante: o ensino superior, apesar de mais acessível do que antes, ainda não conseguiu quebrar completamente as barreiras impostas pela origem socioeconômica dos estudantes.

Outro aspeto que contribui para a perpetuação da desigualdade no ensino superior, é a preparação desigual dos estudantes no ensino secundário. Estudantes de escolas localizadas em áreas urbanas e com melhores recursos tendem a ter uma preparação mais sólida para os exames nacionais e para o ingresso nas universidades (Tavares et al, 2008). Por outro lado, aqueles provenientes de escolas de regiões rurais ou economicamente desfavorecidas, muitas vezes enfrentam dificuldades adicionais, como a falta de infraestruturas adequadas e a escassez de programas de apoio académico. Como resultado, esses estudantes têm menos probabilidade de serem admitidos em universidades de prestígio ou em cursos com maior procura.

A desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior não afeta apenas a educação, mas também tem repercussões significativas no mercado de trabalho e na mobilidade social. Estudantes que frequentam cursos em instituições de menor prestígio ou áreas com menor procura, tendem a enfrentar maiores dificuldades em encontrar emprego após a graduação, perpetuando assim o ciclo de desigualdade. Além disso, a escolha limitada de cursos e as barreiras económicas que muitos enfrentam para continuar os

estudos, contribuem para a manutenção das diferenças sociais e económicas entre os diversos grupos da sociedade.

Portanto, embora se tenham verificado avanços significativos na democratização do ensino superior em Portugal, a persistência de desigualdades no acesso evidencia a necessidade de reformas contínuas. É fundamental que as políticas públicas sejam direcionadas não apenas para ampliar o número de vagas e instituições, mas também para garantir que estudantes de todas as origens sociais tenham as mesmas condições de ingressar e concluir com sucesso o ensino superior.

4. A evolução da gestão das instituições de ensino superior

A transformação das universidades e politécnicos portugueses ao longo das últimas décadas não se limitou à expansão do acesso e à criação de novas áreas de formação. Uma parte crucial desse processo foi a reformulação das estruturas de gestão e governança dessas instituições. O período pós-Revolução dos Cravos trouxe um novo paradigma de gestão universitária, que acompanhou a transição democrática de Portugal e os desafios colocados pela modernização e integração europeia.

A primeira mudança significativa no modelo de gestão das universidades ocorreu em 1988, com a aprovação da Lei da Autonomia Universitária. Esta lei deu às universidades maior liberdade para se autogerirem, rompendo com o modelo anterior, que colocava as universidades sob um controle direto do Estado (Amaral & Carvalho, 2003). A partir desta legislação, as instituições de ensino superior passaram a ter autonomia para decidir sobre os seus currículos, métodos de ensino, seleção de corpo docente, e, em certa medida, a sua gestão financeira. Este novo modelo visava criar um ambiente mais dinâmico e flexível, permitindo que as universidades respondessem de forma mais eficiente às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho.

No quadro da autonomia concedida pela lei de 1988, as universidades possuíam estruturas de gestão bastante colegiais e participativas. As decisões eram tomadas em órgãos como as Assembleias ou o Senado Universitário, que incluíam representantes de professores, estudantes e funcionários. Esta colegialidade foi encarada como uma forma de democratizar a gestão

universitária, refletindo os ideais democráticos que emergiram após a Revolução de 25 de Abril. No entanto, essa colegialidade também trouxe desafios, uma vez que a tomada de decisões muitas vezes se tornava um processo lento e complexo, dificultando a resposta rápida às mudanças no ambiente externo.

Durante as décadas de 1990 e 2000, Portugal, como muitos outros países europeus, adotou uma nova abordagem de gestão pública, conhecida como "*managerialismo*" ou Nova Gestão Pública (NGP). Esse modelo tinha como principal móbil tornar a gestão pública mais eficiente e orientada para resultados. No contexto das universidades, tal significou uma redução da interferência do Estado e uma maior ênfase na autorregulação e na eficiência administrativa. Sob influência do *managerialismo*/NGP, as universidades passaram a adotar práticas de gestão mais próximas do setor privado, com foco na medição de desempenho, na definição de metas e na competição entre as instituições (Amaral, Magalhães & Santiago, 2003).

A reforma da gestão das universidades também incluiu a integração de membros externos nos órgãos de governança, como previsto no novo quadro legal, com o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), aprovado pela Lei nº 62/2007. Esta lei introduziu uma mudança significativa na forma como as universidades eram administradas, com a criação de conselhos gerais, onde além de professores e alunos, passaram a ter lugar obrigatório representantes externos, destacando-se, de modo particular, os empresários e gestores de instituições privadas (Bruckmann, 2015; Magalhães, Veiga & Amaral, 2018). Esta medida foi justificada pela necessidade de uma maior ligação entre o ensino superior e o mercado de trabalho, procurando-se promover uma interação mais estreita entre a academia e a indústria.

A centralização de poderes no reitor ou presidente da instituição, promovida pelo RJIES, também trouxe mudanças no modelo tradicional de colegialidade. O reitor passou a ser o principal responsável pela gestão da instituição, com amplos poderes para tomar decisões estratégicas. Se, por um lado, esta concentração de poder permitiu uma maior agilidade na gestão, por outro, houve uma diminuição da participação democrática dentro das universidades. Um dos principais pontos de crítica dessas reformas foi a existência de um déficit de representação política nos órgãos de decisão, o que resultou em elevados níveis de abstenção nas eleições para esses cargos e

numa menor participação de docentes e estudantes nos processos de decisão (Mineiro, 2024).

A alteração mais significativa da Lei nº 62/2007 foi, no entanto, a criação da figura das fundações universitárias. Este modelo, adotado por uma pequena minoria das universidades portuguesas, entre as quais algumas das universidades criadas na década de 1970, permite que as instituições operem sob um regime jurídico misto, que agrega normas de direito público e privado. A principal justificação para a adoção deste modelo foi a necessidade de uma maior flexibilidade na gestão de recursos humanos e financeiros, o que permitiria às universidades competir de forma mais eficaz num ambiente internacional cada vez mais competitivo. No entanto, a introdução deste modelo também levantou preocupações em relação à possível mercantilização do ensino superior e à diminuição do controle público sobre as universidades.

A influência do managerialismo também teve impacto na forma como o desempenho das universidades passou a ser avaliado. A partir da década de 1990, as instituições de ensino superior passaram a ser avaliadas de forma sistemática, com base em critérios de eficiência e eficácia. Este processo de avaliação é realizado tanto por agências nacionais como internacionais, e inclui indicadores como a taxa de sucesso escolar, a empregabilidade dos graduados e a produção científica. Essa abordagem contribuiu para uma maior competitividade entre as instituições de ensino superior, que passaram a adotar estratégias para melhorar o seu desempenho em rankings nacionais e internacionais.

Ao incentivar as instituições de ensino superior a tornarem-se mais eficientes e orientadas para os resultados, o managerialismo/NGP gerou pressões sobre o corpo docente, que passou a ter que conciliar as exigências da investigação científica com a qualidade do ensino. As perspetivas mais críticas consideram que essa "cultura de avaliação" acabou por distorcer os objetivos das universidades, que passaram a valorizar mais a quantidade de publicações científicas do que o impacto social e educativo das suas atividades.

Em suma, a evolução da gestão das universidades em Portugal reflete um processo contínuo de adaptação às mudanças políticas, económicas e sociais. Se, por um lado, as reformas introduzidas desde os anos 1980 trouxeram maior autonomia e flexibilidade às instituições, por outro, levantaram questões sobre a diminuição da colegialidade e da participação democrática.

Além disso, o foco crescente na eficiência e nos resultados trouxe novos desafios para o corpo docente e administrativo.

5. A segmentação e estratificação das carreiras académicas

Ao longo das últimas décadas, a carreira académica em Portugal passou por uma série de transformações que refletiram as mudanças estruturais nas universidades e no sistema de ensino superior como um todo. Entre as mudanças mais notáveis estão a segmentação e a estratificação das carreiras académicas, que resultaram na criação de diferentes grupos de docentes e investigadores, muitas vezes com condições de trabalho e oportunidades de progressão significativamente desiguais. Estas mudanças resultam, simultaneamente, das reformas nacionais e europeias e das políticas institucionais.

Historicamente, a carreira académica em Portugal era estruturada de forma bastante rígida, com um caminho claro de progressão dentro das universidades, desde assistente até professor catedrático. No entanto, a partir das décadas de 1990 e 2000, esta estrutura começa a ser questionada e fragmentada. A adoção de práticas inspiradas pelo managerialismo e pela Nova Gestão Pública, além das reformas introduzidas pelo RJIES (Lei nº 62/2007), alterou significativamente o sistema de integração e progressão na carreira académica.

Uma das mudanças mais impactantes foi a introdução do conceito de *tenure track*, um sistema em que os professores e investigadores têm de percorrer diferentes estágios da sua carreira em situações precárias, antes de garantirem uma posição permanente. Esta abordagem criou uma distinção clara entre os académicos com contratos permanentes (professores catedráticos, associados e professores coordenadores e coordenadores principais) e aqueles que estão numa posição mais precária, frequentemente com contratos temporários ou a termo certo, assumidos como "professores convidados". Esses académicos, apesar de desempenharem muitas vezes funções similares às dos professores efetivos, não gozam das mesmas condições de trabalho ou de segurança de emprego.

Esta diferenciação tem consequências significativas, especialmente no que diz respeito à estabilidade e à previsibilidade da carreira. Docentes convidados ou investigadores em fase inicial da carreira, frequentemente

enfrentam incertezas quanto à renovação dos seus contratos de trabalho, bem como dificuldades adicionais em equilibrar as suas atividades de ensino e investigação dada a preocupação com a estabilidade profissional. Estudos conduzidos por Santiago e Carvalho (2008) destacam como esta situação conduziu à criação de uma “carreira paralela”, na qual muitos professores e investigadores realizam funções semelhantes às dos seus colegas permanentes, mas com menor remuneração e sem as mesmas condições de trabalho.

Além disso, a introdução de várias possibilidades de contratos de trabalho de docentes e investigadores contribuiu para a segmentação das funções dentro da academia. Docentes contratados de forma temporária, como convidados ou em posições de investigação, muitas vezes acabam sobrecarregados com atividades de ensino, enquanto os professores efetivos têm a possibilidade de se concentrar mais na investigação. Esta divisão não só cria desigualdades dentro das universidades, como também afeta a qualidade do ensino, uma vez que os docentes convidados tendem a ter menos tempo para a preparação de aulas e para o desenvolvimento de atividades extracurriculares que beneficiem os estudantes (Carvalho & Diogo, 2021).

A segmentação também se manifesta na crescente distinção entre as carreiras de ensino e de investigação. Com o aumento das expectativas em relação à produção científica e à publicação em revistas de alto impacto, muitos académicos veem-se pressionados a dedicar grande parte de seu tempo à investigação, relegando o ensino para segundo plano. Tal tem conduzido a uma crescente divisão entre aqueles que são contratados com foco na produção científica e aqueles cuja principal responsabilidade é o ensino. Embora essa segmentação possa, em teoria, permitir uma maior especialização, na prática, ela tende a criar desequilíbrios nas expectativas e nas oportunidades de progressão (Carvalho, 2023).

Outra consequência deste processo de estratificação é o aumento da precariedade nas carreiras de investigação. Muitos investigadores, especialmente os que estão no início das suas carreiras, encontram-se em posições temporárias ou dependem de bolsas de investigação, que oferecem pouca segurança a longo prazo. A proliferação de contratos temporários e de bolsas pós-doutorais reflete uma tendência observada em muitos outros países, onde a pressão para a produção científica, aliada à falta de financiamento estável, contribui para a criação de uma “geração precária” de investigadores.

É possível, na atualidade, identificar diferentes subgrupos com condições de trabalho distintas na profissão académica em Portugal. Antes de mais, existe uma divisão clara entre aqueles que estão na carreira formal e os que estão na carreira informal ou paralela (Santiago & Carvalho, 2008). Considerando a estabilidade no emprego e a relação de trabalho, encontram-se três subgrupos na carreira formal: o subgrupo da elite, que inclui todos aqueles que estão no topo da carreira e desempenham funções de gestão e de autorregulação da profissão (Reitor, Vice-reitor, Presidente, Vice-Presidente, Presidente do Conselho de Gestão); o subgrupo seguro, que inclui aqueles que possuem *Tenure* (Professor Associado; Professor Catedrático; Professor Coordenador; Professor Coordenador Principal; Investigador Principal); e o subgrupo dos maduros, que inclui todos os académicos que estão em vias de obter a estabilidade na carreira, ou seja, que ainda não têm uma posição permanente, mas estão numa posição que lhes permite obter essa posição num curto espaço de tempo (Assistente; Assistente Estagiário; Professor Adjunto; Professor Adjunto Principal; Professor Auxiliar; Investigador Auxiliar). Utilizando dados do ano letivo de 2022-2023, é possível verificar que estes subgrupos representam quase metade de todos os académicos, mas, mais importante, o subgrupo da elite representa apenas 0,4% (Carvalho, 2023).

Na carreira não formal, é possível identificar dois subgrupos. Um corresponde aos que estão na carreira informal, sendo trabalhadores precários que desenvolvem um trabalho semelhante aos da carreira formal, mas sem uma relação contratual estável com suas instituições (Assistente Convocado; Monitor; Professor Auxiliar Convocado; Professor Associado Convocado; Professor Catedrático Convocado; Professor Adjunto Convocado; Professor Adjunto Principal Convocado; Professor Coordenador Convocado; Professor Coordenador Principal Convocado; Investigador Coordenador Convocado; Investigador Auxiliar Convocado; Investigador Principal Convocado; Leitor; Professor Visitante). Outro corresponde aos trabalhadores invisíveis, refletindo o que tem sido descrito como a "uberização" da força de trabalho académica (Carvalho et al., 2022, p. 396) (Investigador Estagiário; Assistente de Investigação; Bolseiro de Gestão para a Ciência e Tecnologia; Bolseiro; Bolseiro de Pós-doutoramento; Investigador Júnior). O trabalho desses profissionais é

frequentemente essencial para o funcionamento da instituição, mas eles são organizacionalmente invisíveis e considerados marginais, transitórios e substituíveis (O’Keefe e Courtois, 2019; Carvalho et al., 2022). A sua invisibilidade também é evidenciada nos números, já que as estatísticas oficiais não os incluem (Carvalho, 2023).

Essa tendência para uma maior segmentação e estratificação interna dos grupos profissionais, como forma de combater o declínio do poder e prestígio dos grupos profissionais, já havia sido detetada por Derber e Schwartz (1991), que argumentaram que os profissionais tendem a construir hierarquias internas que os protegem contra qualquer tipo de proletarização em grande escala, permitindo-lhes continuar a existir no sistema das profissões como um grupo de trabalhadores privilegiados.

A criação de diferentes estratos dentro do grupo profissional permite não apenas manter um núcleo central, embora bastante pequeno, de profissionais que mantêm as suas condições e estatuto, mas acima de tudo, permite que a grande maioria daqueles que usufruem de menor status e poder, continue a aspirar a fazer parte desse pequeno núcleo (Carvalho, 2023).

No entanto, nos últimos anos, o governo português e as universidades têm procurado introduzir medidas para mitigar essa precariedade. É neste âmbito que surgiu o Novo Estatuto da Carreira de Investigação, com o objetivo de promover uma maior estabilidade para os investigadores. Embora esta medida tenha sido bem recebida por muitos setores da academia, ainda existem desafios significativos para garantir que todos os investigadores tenham acesso a condições de trabalho justas e a oportunidades reais de progressão na carreira.

A complexificação das tarefas académicas é outro fenómeno relevante. Nos últimos anos, os académicos têm enfrentado uma crescente carga de trabalho administrativo e burocrático, além das suas responsabilidades de ensino e investigação. Como constatado por Carvalho e Diogo (2021), esse aumento na divisão social do trabalho dentro das universidades tem criado novos desafios para a gestão do tempo e dos recursos humanos. A crescente burocratização das tarefas académicas e a pressão para a obtenção de resultados tangíveis – como publicações científicas e captação de financiamento – têm contribuído para um ambiente de trabalho mais exigente e, em muitos casos, menos recompensador.

Finalmente, a questão da segmentação das carreiras académicas também está ligada à assimetria de oportunidades entre homens e mulheres. Embora a participação feminina no ensino superior tenha aumentado significativamente ao longo das últimas décadas, as mulheres ainda enfrentam barreiras estruturais em termos de progressão na carreira académica, especialmente nos níveis mais elevados, como o de professora catedrática. Além disso, as mulheres tendem a estar mais representadas em posições precárias ou temporárias, o que reflete uma desigualdade de género persistente dentro do sistema de ensino superior (Peterson et al, 2021).

Em suma, a segmentação e a estratificação das carreiras académicas em Portugal refletem tanto as transformações institucionais das últimas décadas como os desafios enfrentados pelas universidades num contexto de crescente competição global. Embora tenham sido implementadas reformas para melhorar as condições de trabalho e reduzir a precariedade, académicos e investigadores ainda estão longe de ter acesso a oportunidades equitativas de progressão e sucesso.

6. O futuro das universidades e a iniciativa europeia

No contexto atual, estão entre os principais fatores que moldam o futuro do ensino superior em Portugal, a integração em iniciativas europeias, a crescente mobilidade estudantil e académica, a internacionalização das instituições, e a necessidade de atrair e reter talentos num ambiente competitivo. O futuro das universidades portuguesas, deverá ser marcado por um equilíbrio entre a adaptação a novas realidades e a preservação dos seus princípios democráticos e inclusivos.

Nos últimos anos, as universidades portuguesas passaram a integrar de forma ativa os consórcios ou alianças de universidades europeias, uma iniciativa que visa criar uma rede mais integrada e colaborativa entre as instituições de ensino superior da União Europeia. De acordo com dados recentes do programa Erasmus+ (2023), de um total de 97 instituições de ensino superior em Portugal, 19 delas participam em 17 diferentes alianças universitárias europeias (Gogadze et al, 2024). Essa participação reflete o compromisso de Portugal em reforçar a relevância do ensino superior no cenário internacional,

promovendo a mobilidade estudantil e académica, bem como a cocriação de conhecimento com impacto social e económico.

As alianças europeias são projetos ambiciosos que procuram não só potenciar a mobilidade académica entre os países membros da União Europeia, mas também criar novas formas de colaboração e partilha de conhecimento. As universidades portuguesas que participam dessas iniciativas, como a Universidade do Minho, Universidade de Aveiro e a Universidade Nova de Lisboa, integram redes que visam transformar as instituições de ensino superior em motores de inovação e desenvolvimento sustentável.

O futuro das colaborações entre universidades europeias é promissor, especialmente com o lançamento recente do *Blueprint for a European Degree*, em março de 2024. Esta iniciativa pretende criar um diploma europeu que seja reconhecido em todos os países membros da União Europeia, facilitando a mobilidade de estudantes e profissionais e fortalecendo a coesão do espaço europeu de ensino superior. Para Portugal, a adesão a estas iniciativas representa não apenas uma oportunidade de melhorar a competitividade internacional das suas IES, mas também um desafio em termos de adaptação às novas exigências de governação e gestão académica.

Outro desafio importante para o futuro das universidades portuguesas é a atração e retenção de talentos. Num mundo cada vez mais globalizado, as instituições de ensino superior competem por docentes, investigadores e estudantes. Para que as IES portuguesas se destaquem nesse cenário, será fundamental que ofereçam condições de trabalho competitivas e atraentes, bem como garantir a liberdade académica, proporcionar estabilidade de emprego e criar ambientes de trabalho inclusivos e justos. Além disso, será crucial reconhecer a importância das diversas funções que o corpo docente desempenha, para além da investigação, como o ensino, o desenvolvimento de atividades internacionais e a promoção da interação com a sociedade.

Os discursos sobre a sociedade do conhecimento centraram as discussões na necessidade de as universidades se adaptarem às exigências do mercado de trabalho e da sociedade. As universidades estão cada vez mais pressionadas para alinhar os seus currículos e programas de ensino, com as necessidades da economia e da indústria, promovendo parcerias com outras instituições, em particular do setor privado. Simultaneamente, há um

reconhecimento crescente de que as universidades devem manter o seu compromisso com a criação de conhecimento com impacto social, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e justa. Tal significa que, além de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, as universidades também devem educá-los para serem cidadãos críticos e comprometidos com o bem-estar coletivo.

Para garantir que o ensino superior em Portugal continue a ser um pilar das sociedades democráticas, as universidades precisarão enfrentar a difícil, mas essencial, tarefa de se manterem como organizações democráticas, inclusivas e justas. Isso implica não apenas a garantia de liberdade académica e igualdade de oportunidades, mas também a promoção de modelos de governança mais participativa e representativa, onde todos os membros da comunidade académica – estudantes, docentes e funcionários – tenham voz ativa nos processos de decisão. Além disso, será fundamental que as universidades continuem a lutar pela inclusão de grupos historicamente marginalizados, como os de minorias étnicas e de estudantes de classes sociais menos favorecidas, garantindo que o acesso ao ensino superior seja verdadeiramente democrático.

Conclusão

Ao longo dos últimos 50 anos, as universidades portuguesas passaram por profundas transformações, tanto em termos de expansão e democratização do acesso como de reformas nas suas estruturas de gestão e governação. A Revolução de 25 de Abril de 1974 foi o ponto de partida para a abertura do ensino superior à população, rompendo com o elitismo que marcava as instituições até então. A criação de novas universidades e a introdução dos politécnicos desempenharam um papel crucial na diversificação da oferta educativa e na inclusão de grupos anteriormente marginalizados.

No entanto, como vimos, a democratização do ensino superior não foi acompanhada por uma igualdade plena de oportunidades. As desigualdades socioeconómicas persistem, influenciando tanto o acesso como o sucesso dos estudantes no ensino superior. As reformas entretanto encetadas, sob influência do managerialismo/NGP, proporcionaram maior autonomia às

universidades e introduziram práticas de gestão mais orientadas para resultados, mas também trouxeram novos desafios, como a diminuição da colegialidade e a precarização de parte do corpo docente.

Neste momento parecem surgir oportunidades valiosas para as IES portuguesas, que procuram integrar-se em pleno num ambiente cada vez mais globalizado e competitivo. A participação em iniciativas como alianças ou consórcios de universidades europeias abre espaço para uma colaboração internacional mais ampla, embora possa implicar ajustes ou algumas adaptações nos modelos de governação e gestão. Questões como a atração e retenção de talentos, a promoção da inclusão e diversidade, e a sustentabilidade ambiental e social deverão manter-se como temas com forte relevância nos próximos anos.

Perante desses desafios, espera-se que as IES portuguesas possam almejar alcançar um equilíbrio, sempre difícil, entre a procura de eficiência e competitividade e o seu compromisso com a inclusão, a justiça social e os processos de democratização.

Referências bibliográficas

- Amaral, A., & Carvalho, T. (2003). Case Studies Academic Freedom and University Institutional Responsibility in Portugal. In A. Barblan (Ed.), *Observatory for Fundamental University Values and Rights* (pp. 35-46). Bononia University Press.
- Amaral, A., Magalhães, A., Santiago, R. (2003). The Rise of Academic Managerialism in Portugal. In: Amaral, A., Meek, V.L., Larsen, I.M. (eds). *The Higher Education Managerial Revolution?*. Higher Education Dynamics, vol 3. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0072-7_7
- Bruckmann, S. (2015). Shifting Boundaries in Universities' Governance Models: The Case of External Stakeholders. In *The transformation of university institutional and organizational boundaries* (pp. 163-184). Brill.
- Cabrito, B., Cerdeira, L., & Mucharreira, P. R. (2022). Educação e ciclos políticos, em Portugal – Que relações? evidências das últimas décadas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 38(1).
- Carvalho, T., Diogo, S., & Vilhena, B. (2022). Invisible researchers in the knowledge society—the Uberisation of scientific work in Portugal. *European Journal of Higher Education*, 12(4), 393-414.
- Carvalho, T. (2023). From key professionals to employees—are academics all together now?. In *Handbook on Higher Education Management and Governance* (pp. 375-387). Edward Elgar Publishing.
- Carvalho, T., & Diogo, S. (2021). Time and Academic Multitasking – Unbounded Relation Between Professional and Personal Time. In F. Vostal (Ed.), *Inquiring into Academic Timescapes* (pp. 137-155). Emerald. (ISBN: 9781789739121)
- Gogadze, N., Cunha, E., Aguiar, J., & Carvalho, T. (2024, March). European University Alliances: A Case Study of Portugal. In *INTED2024 Proceedings* (pp. 4537-4546). IATED.

- Mineiro, J. (2024). *Requiem pela gestão democrática? Uma avaliação dos impactos do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (2007-2021)*.
- O'Connor, P., Carvalho, T., Vabø, A., & Cardoso, S. (2015). Gender in higher education: A critical review. *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance*, 569-584.
- Peterson, H., Carvalho, T., Jordansson, B., & de Lourdes Machado-Taylor, M. (2021). Institutionalised resistance to gender equality initiatives in Swedish and Portuguese Academia. In *Gender, Power and Higher Education in a Globalised World* (pp. 25-46). Cham: Springer International Publishing.

A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE SUSTENTABILIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.226.4>

Paulo Jorge Ferreira

Reitor da Universidade de Aveiro

A publicação do Decreto-Lei nº 402/73 de 11 de agosto, há 50 anos, no rescaldo das crises académicas que marcaram o final dos anos sessenta e pouco antes da revolução de abril, deu início a uma reforma educativa histórica.

O Ministro da Educação Veiga Simão afirmava com a sua publicação a necessidade de expandir e diversificar o ensino superior para “assegurar o desenvolvimento social e económico do País” e atingir “uma taxa de 9% [de escolaridade superior] para o grupo etário dos 18 aos 24 anos”. Com esse objetivo seria possível formar “um número cada vez mais elevado de cientistas, técnicos e administradores”, “dotados de capacidade crítica e inovadora”.

Era um desígnio nacional, que carecia de escala nacional. E Veiga Simão deu-lhe essa escala.

O diploma criava quatro universidades (Aveiro, Évora, Minho e Nova de Lisboa) e institutos politécnicos ou escolas superiores em Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Covilhã, Faro, Funchal, Guarda, Leiria, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal, Tomar, Vila Real e Viseu.

Este decreto-lei deu impulso à democratização do acesso ao ensino superior e à sua massificação.

A ideia tinha merecido a oposição dos setores mais conservadores do Estado Novo. Defendeu-se na Assembleia Nacional que democratizar o ensino era “dar a qualquer cidadão o direito de ser doutor” e a “qualquer burro direito a ser cavalo”.

A educação tinha sido instrumentalizada pelo Estado Novo enquanto ferramenta de condicionamento social. A anestesia coletiva era facilitada por uma escolaridade obrigatória reduzida, que chegou a ser de apenas três anos. A formação do pensamento era ajudada por programas e livros únicos, e aprofundada graças à instrução em separado de meninos e meninas. O ensino superior era para uma elite e o seu alargamento tido como um risco.

Veiga Simão teimou em defender a educação como “princípio sagrado de valor absoluto e de transcendente importância”, mas foi necessário acontecer a revolução de abril, meses depois, para concretizar um efetivo processo de transformação no ensino superior. Portugal emergia de um regime autoritário e embarcava num processo de democratização e modernização.

Marçal Grilo, Ministro da Educação (1995-99), afirmou que a criação das novas universidades foi o acontecimento mais relevante no contexto do ensino superior desde a criação das universidades em Lisboa e no Porto, em 1911.

A afluência às Universidades, em outubro de 1974, foi superior em 147% ao que tinha sido no ano de 1973. O país acordara. Reforçou-se a dotação das universidades em 200 000 contos, para um total de 1 milhão e 300 mil contos.

Nesse ano de 1974, as novas admissões na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa cresceram 197% e no Instituto Superior Técnico 402%. Em Medicina, também em 1974, registaram-se quase 5 000 novos estudantes, contra cerca de 2 400 no ano anterior.

Os espaços eram insuficientes (os mais de 7 400 estudantes da Faculdade de Letras tinham à disposição 14 salas). A Direção-Geral do Ensino Superior chamava a atenção para o “aproveitamento de 8%” e para a má qualidade do ensino. Havia muito a fazer, mas muita vontade de o fazer.

Há 50 anos, apenas 1 em cada 20 jovens com idade entre os 18 e os 24 anos frequentava o ensino superior. Em 2000, Portugal tinha 17% da população na faixa dos 25-24 anos com qualificação superior. No final de 2021, o valor era 47%.

O resultado de 50 anos de mais ensino superior é bem visível. Portugal tem hoje níveis de qualificação e instituições de ensino superior (IES) que são indiscutíveis vetores de progresso e transformação social. O ensino superior português, que em 1973 não chegava sequer aos portugueses, atrai hoje talento de praticamente todo o mundo.

Veiga Simão sabia que para recuperar o país do atraso flagrante relativamente a outros países era necessário expandir a rede de ensino superior a todo o país. Tinha inteira razão. O impacto do conhecimento na economia, na cultura e no desenvolvimento social é inegável. O país de hoje é muito diferente do Portugal rural de 1973 e as IES contribuíram significativamente para a mudança. As IES são agentes fundamentais para reposicionar o país na economia do conhecimento, na Europa e no mundo.

No entanto, as condições que estas Instituições enfrentam atualmente merecem cuidadosa atenção, de forma a assegurar sua sustentabilidade e relevância contínua. O contexto atual apresenta novos desafios que exigem uma adaptação e uma reavaliação das estratégias institucionais.

Novos desafios 50 anos depois: a demografia

Um dos desafios mais prementes nos dias de hoje para as instituições de ensino superior é o impacto da contração demográfica e do envelhecimento que afetam o país e a Europa.

Qualquer instituição ligada ao conhecimento depende do talento que existe na sua comunidade. Sermos capazes de atrair melhores estudantes, na formação inicial ou na pós-graduação, não representa uma mera afirmação de sucesso no plano educativo. A nossa capacidade de atrair talento é fundamental porque afeta todas as vertentes da nossa missão. Infelizmente, a evolução demográfica nacional dificultará essa ação.

A demografia é um importante elemento de apoio à decisão estratégica, porque nos permite entender a evolução da população e do peso dos diferentes grupos etários, incluindo os mais jovens. Combinando essa informação com o nível de qualificação em cada grupo, podemos antever as variações a que o universo de candidatos ao ensino superior português está sujeito, a curto e longo prazo.

A diminuição da natalidade e o aumento do tempo de vida médio na Europa têm levado ao progressivo envelhecimento da população e à redução do número de residentes. Em Portugal, ao longo da segunda década do século XXI, o saldo total foi quase sempre negativo. O ano de 2019 foi o único em que se registou um saldo total positivo, mas à custa do saldo migratório.

Comparando os resultados do censo de 2021 com o de 2011, verifica-se que na última década Portugal registou um decréscimo populacional de 2%¹. O Algarve e a Área Metropolitana de Lisboa foram as únicas unidades territoriais NUTS2² em que a população residente cresceu. O decréscimo mais acentuado registou-se na NUTS2 Alentejo. Dezanove das 21 NUTS3 das regiões Norte, Centro e Alentejo perderam residentes. Em quatro dessas 19 regiões, o decréscimo foi superior a 10%.

A população não está somente a diminuir: está também a envelhecer. Segundo os dados dos censos de 2011 e 2021, a percentagem de jovens com menos de 15 anos baixou de 14,9% para 12,9%. A situação piora nos grupos mais jovens. As estimativas da população residente a 31 de dezembro mostram que entre 2011 e 2020 o grupo etário 10-19 anos perdeu mais de 7% dos efetivos, mas o grupo etário 0-9 anos decresceu mais de 13%.

Esta tendência é significativa e terá impacto ao longo da próxima década no número de estudantes em todos os níveis de ensino, incluindo nos potenciais candidatos ao ensino superior. Tudo indica que o futuro traga uma redução significativa da população mais jovem, incluindo a dos grupos etários que contêm os potenciais candidatos ao ensino superior, ao longo da próxima década. A situação poderá agravar-se ainda mais na década seguinte.

Por exemplo, no caso da Universidade de Aveiro, combinando previsões demográficas com a distribuição das origens geográficas dos estudantes que a escolhem, é possível prever que o grupo etário 18-22 anos se venha a reduzir 7% em cinco anos e 13% em dez anos. A região de Aveiro compreende 11 municípios e tem cerca de 37 mil jovens entre os 15 e os 24 anos. Se considerarmos que um décimo tem idade de ingressar na Universidade e que conseguimos atrair os 10% melhores, contamos apenas com cerca de 300-400 jovens, o que é manifestamente insuficiente para garantir a sustentabilidade de qualquer instituição.

A Universidade de Aveiro é hoje uma instituição global, que atrai jovens de todas as NUTS3 do país, e de todos os cantos do mundo. Em 2020,

¹ O decréscimo revelado pelo censo de 2021 é o segundo desde que existem dados relativos a censos, ou seja, desde 1864. O primeiro e único decréscimo populacional tinha ocorrido entre 1960–1970, devido a causas distintas das de hoje.

² As unidades territoriais conhecidas por NUTS1, NUTS2 e NUTS3, de “Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos”, incluem por exemplo o Continente (uma NUTS1), o Centro (uma das NUTS2 do Continente) e a Região de Aveiro (uma das NUTS3 do Centro).

o número de estudantes de nacionalidade portuguesa provenientes de fora do distrito de Aveiro ultrapassou o número de estudantes provenientes do distrito de Aveiro. Mais de metade dos diplomados de 2023-2024 de nacionalidade portuguesa são provenientes de fora do distrito de Aveiro e só um em cada três é proveniente da Região de Aveiro.

O declínio demográfico estende-se também à União Europeia. A população da Europa, que em 1960 representava cerca de 12% da população mundial, equivale hoje a 6%. Prevê-se que a população estabilize em 2025 num valor próximo de 449 milhões de habitantes, e se reduza a partir de 2030 até cerca de 424 milhões em 2070, um decréscimo de 5%. Por essa altura, a população da Europa representará apenas 4% da população mundial, contra 6% de hoje e 12% em 1960.

Prevê-se que os estados-membro mais afetados pela crise demográfica sejam a Letónia, Lituânia, Roménia, Bulgária e Croácia, com decréscimos entre os 25% e os 38%. A Grécia, Polónia e Portugal vêm a seguir, com reduções de cerca de 20%.

O envelhecimento também será rápido, prevendo-se que a idade mediana suba cinco anos nas próximas décadas.

Há um outro aspeto relevante para a análise da evolução da frequência de ensino superior. Apesar de termos menos jovens, há mais jovens habilitados a candidatarem-se ao ensino superior e mais jovens e adultos que concluíram formação superior.

A taxa de escolaridade do nível de ensino secundário aumentou de 64,6% para 89,6% entre 2011 e 2021. Em sentido contrário, a percentagem da população portuguesa que frequentou no máximo o ensino básico reduziu-se para metade, entre 2000 e 2020. Os resultados do Programme for International Student Assessment, vulgarmente conhecidos por PISA scores, tem situado Portugal acima da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), de forma consistente nos últimos seis anos.

Os dados dos censos mostram que Portugal perdeu cerca de 220 mil residentes entre 2011 e 2021, mas o número de residentes que tinha frequentado o Ensino Superior aumentou cerca de 550 milhares no mesmo período, um incremento de 44,5% relativamente a 2011. O aumento da qualificação superior abrangeu todo o país e foi expressivo.

A melhoria da taxa de qualificação e a crise demográfica têm efeitos contrários sobre as IES. Até agora, o aumento da percentagem de jovens que procura o ensino superior tem atenuado o efeito da contração dos grupos etários mais jovens.

Todavia, como a taxa de qualificação não pode crescer indefinidamente, é de prever que esta tendência positiva se vá atenuando ao longo dos próximos anos. Esgotado o efeito amortecedor da taxa de qualificação, a crise demográfica acabará por afetar negativamente a procura das instituições.

O efeito será maior em regiões onde a crise de natalidade se iniciou mais cedo, ou onde a contração demográfica se faz já sentir de forma mais intensa.

Internacionalização: Atrair e reter talento para contrariar contração demográfica

A contração demográfica e o envelhecimento terão implicações significativas na educação, economia, saúde e segurança social, entre outros setores. Considerando a falta de emprego qualificado nalgumas áreas, estas tendências demográficas vêm colocar um estrangulamento adicional ao crescimento económico.

O resultado da diminuição da população ativa nota-se já. O produto interno bruto da Europa, que em 2004 representava 18,3% do total mundial, caiu para 14% em 2021. No futuro, a Europa terá menos peso demográfico e económico.

As IES terão aqui um papel crucial, que aliás desempenham há muito, na capacidade de atrair e reter talento externo. Alargar a oferta a novas geografias no mundo será cada vez mais importante e reveste-se de grande importância para a sua sustentabilidade.

A internacionalização é uma realidade incontornável nas IES, que afeta toda a comunidade académica e cujo impacto se faz sentir na investigação, cooperação e no ensino. Nenhuma outra instituição pública do país compete e colabora a nível internacional como as universidades, muitas vezes em ambientes altamente competitivos.

A presença ativa das IES em redes europeias de ciência e ensino superior valoriza e fortalece os sistemas científico e de ensino superior e favorece

a internacionalização e a atracção de talento. Há 19 IES nacionais em 17 Universidades Europeias.

Em Portugal, as universidades já são um importante elemento de atracção de talento. O número de estudantes internacionais e de docentes e investigadores estrangeiros que procuram IES portuguesas tem crescido substancialmente nos últimos anos, mas pode crescer mais ainda.

Segundo dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), o número de estudantes internacionais nas IES portuguesas aumentou 85% na última década. O número de estudantes internacionais em Portugal cresceu mais de 90% entre 2014/15 e 2019/20, mas a pandemia teve um efeito negativo nos anos seguintes. No ano letivo de 2021/2022, Portugal atraiu perto de 70 mil estudantes estrangeiros em todo o país, mais 18,7% do que no anterior. No mesmo ano letivo, 4% dos docentes do ensino superior e 15% dos investigadores eram estrangeiros.

Os estudantes de nacionalidade estrangeira no ensino superior português frequentam maioritariamente universidades e politécnicos públicos (cerca de 78% nos anos mais recentes) cabendo às instituições que integram o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) uma quota de cerca de 59%.

Há uma ligeira tendência decrescente nestas quotas, sobretudo na das instituições representadas no CRUP, que era de 67% em 2014/15.

O crescimento entre 2014/15 e 2020/21 do número de estudantes de nacionalidade estrangeira foi claramente superior no ensino superior politécnico (137%, contra 56% no universitário).

Na Região Centro, a variação total foi de 79%³. No mesmo período, o número de estudantes estrangeiros de grau cresceu 130%, mas o número de estudantes em mobilidade reduziu-se por 30%, presumivelmente devido à pandemia.

Quando se olha para a distribuição por nacionalidade dos estudantes estrangeiros no ensino superior português, o Brasil surge como o país de maior peso, representando um terço do total. Seguem-se Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola, França, Espanha, Itália, Alemanha, Moçambique e China.

³ A região onde o crescimento entre 2014/15 e 2020/21 foi maior foi o Alentejo (230%), seguida pelo Norte (108%) e Algarve (97%). A Área Metropolitana de Lisboa registou um crescimento de 43%.

O número de estudantes provenientes da Guiné-Bissau cresceu entre 2014/15 e 2020/21 por um fator superior a nove, o maior registado. Seguem-se a França (340%), Brasil (123%), Cabo Verde (119%), Moçambique (116%) e China (98%).

Quanto às áreas de estudo, as Ciências Empresariais, Administração e Direito dominam a procura, correspondendo a 26% do total. A Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção representam 19% e as Ciências Sociais, Jornalismo e Informação surgem em terceiro lugar, com 14%. Os cursos em Saúde e Proteção Social contêm 12% dos estudantes de nacionalidade estrangeira, tal como os de Artes e Humanidades. As Ciências Naturais, Matemática e Estatística atraem 5% do total destes estudantes.

Quanto aos tipos de formação procuradas por estudantes estrangeiros, a análise das variações entre 2014/15 e 2021/21 mostra que os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) foram aqueles em que a procura mais cresceu (por um fator superior a três), seguidos dos mestrados integrados (123%) e dos mestrados (94%). Com a extinção de muitos dos mestrados integrados, a procura das licenciaturas em contexto internacional, que tinha crescido 49%, poderá vir a subir mais rapidamente. Quanto aos doutoramentos, a procura aumentou 64% no período temporal em causa.

Naturalmente, maior quota de estudantes de nacionalidade estrangeira em valor absoluto pertence às duas maiores universidades portuguesas (Universidade de Lisboa e Universidade do Porto), que em 2021 detinham mais de 20% dos estudantes estrangeiros. Seguiam-se a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade de Coimbra, o Instituto Politécnico de Bragança, a Universidade do Minho e a Universidade de Aveiro.

A percentagem de estudantes de nacionalidade estrangeira em cada instituição, relativamente ao total de inscritos nessa instituição, determina uma ordem bem diferente. De entre as instituições representadas no CRUP, a Universidade de Évora é aquela onde o peso dos estudantes de nacionalidade estrangeira é maior (20%). Este peso manteve-se aproximadamente constante entre 2019/20 e 2020/21.

Seguem-se a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade do Algarve, o ISCTE, a Universidade de Beira Interior, a Universidade Católica, a Universidade de Coimbra, a Universidade do Porto e a Universidade de Lisboa. Em todos estes casos, houve uma redução significativa do peso dos

estudantes de nacionalidade estrangeira entre 2019/20 e 2020/21. À data, a Universidade de Aveiro vinha a seguir, com mais de 14% de estudantes de nacionalidade estrangeira, mas com a particularidade da diminuição entre 2019/20 e 2020/21 ter sido muito ligeira.

Continentes mais importantes: América do Sul e Europa

Olhando à proporção de estudantes estrangeiros que cada país europeu atrai em função do continente de origem, Portugal ocupa uma posição singular. Em contraste com muitos outros países europeus, os continentes mais representados no ensino superior português são América do Sul e África. Só a seguir surge a própria Europa, depois a Ásia e a América do Norte, cujo peso é residual. É claro que esta realidade muito própria decorre de uma relação também muito própria de Portugal com alguns dos países dos continentes mais representados.

A proximidade linguística e cultural é tão importante como a proximidade geográfica. Para a Espanha, a América do Sul assume grande importância, à semelhança do que se passa com Portugal, mas o continente africano tem pouco peso. No caso da França, é o continente africano o que tem importância mais elevada – até mais que no caso português – mas a América do Sul não tem peso significativo.

Dada a importância que os países da América do Sul têm no fluxo de estudantes estrangeiros, é importante perceber em que lugar surge Portugal quanto às escolhas dos estudantes com origem nesses países.

A procura internacional do ensino superior português revela assimetrias substanciais, com uma dependência forte de um único país, o Brasil, cuja demografia acusa aliás uma marcada tendência decrescente.

Esta procura depende do ciclo de estudos considerado, sendo elevada nos terceiros ciclos, mas muito menor nos primeiros ciclos.

A tabela 1 torna claro o potencial que existe: com exceção do Equador, a primeira escolha dos estudantes da América do Sul que pretendem estudar noutro país é Espanha e Portugal. No caso do Brasil o principal destino europeu é Portugal, e em todos os outros casos é Espanha. Como a quota de

Portugal é inferior a 20% no caso do Brasil e inferior a 1% em quase todos os restantes países, o potencial de crescimento na América do Sul é grande.

País	Nº de estudantes	Quota de Portugal	Principal destino	Principal destino europeu
Brasil	81 882	18,8%	Argentina	Portugal
Colômbia	52 064	0,3%	Argentina	Espanha
Peru	33 827	0,1%	Argentina	Espanha
Venezuela	28 631	0,9%	Argentina	Espanha
Equador	23 327	1,3%	Espanha	Espanha
Bolívia	19 497	0,1%	Argentina	Espanha
Chile	17 522	0,2%	Argentina	Espanha
Paraguai	15 805	<0,1%	Argentina	Espanha
Argentina	9 283	0,3%	Espanha	Espanha
Uruguai	5 733	0,2%	Argentina	Espanha

Tabela 1: Número, principal destino e principal destino europeu dos estudantes com origem em países da América do Sul

Considerando o conjunto dos estudantes com nacionalidade estrangeira que frequentaram um grau completo em Portugal, o Brasil ocupa o primeiro lugar na lista dos dez países mais significativos, representando cerca de 37% do total, como mostra a tabela 2.

País	Total	Quota
Brasil	18 770	37%
Cabo Verde	5 560	11%
Guiné-Bissau	4 978	10%
Angola	4 153	8%
França	2 552	5%
Itália	1 669	3%
Moçambique	1 598	3%
Alemanha	1 216	2%
Espanha	1 214	2%
China	1 182	2%

Tabela 2: Distribuição por nacionalidade de origem dos estudantes que frequentaram um grau completo

Na figura 1 podemos verificar que os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa correspondem a 32% do total de estudantes estrangeiros. A França, Itália, Alemanha e Espanha em conjunto representam 12% e a China apenas 2%.

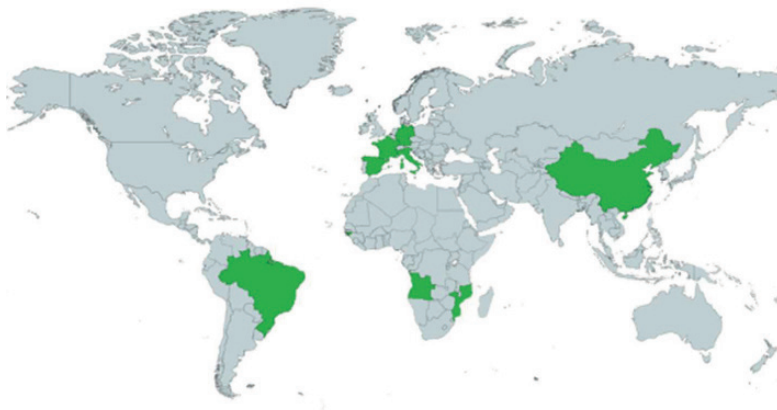


Figura 1: Origem dos estudantes estrangeiros de grau

A figura 2 permite perceber que a origem dos estudantes de nacionalidade estrangeira em mobilidade é maioritariamente europeia, como seria de esperar.

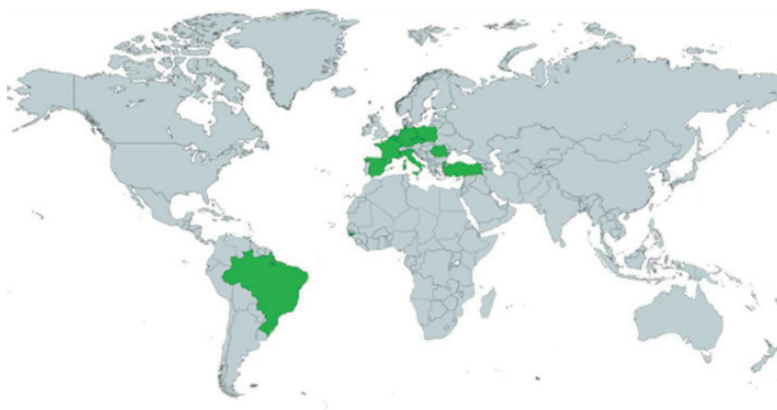


Figura 2: Origem dos estudantes estrangeiros de mobilidade

O país de origem de mais estudantes é a Espanha, com uma quota de 19%. O Brasil surge em quinto lugar, com uma quota de 8%, como podemos verificar na tabela 3.

País	Total	Quota
Espanha	1 547	19%
Itália	1 082	13%
Alemanha	788	10%
França	733	9%
Brasil	623	8%
Polónia	594	7%
Turquia	243	3%
República Checa	236	3%
Bélgica	207	23%
Roménia	150	2%

Tabela 3: Distribuição por nacionalidade de origem dos estudantes em mobilidade

Atrair, acolher e integrar

Muito já foi feito pelas IES na área da internacionalização, mas ainda há muito para fazer. Para que as IES portuguesas possam continuar a beneficiar do talento disponível à escala global não basta ter capacidade de atração: é preciso acolher e integrar.

É óbvio que a diversidade de proveniências, de expectativas, de culturas, de línguas e de religiões traz novos desafios ao nível da interação em ambiente multicultural, mas o público internacional tem outras necessidades: por exemplo, a gestão da sua situação e o acesso a serviços públicos.

Para que a comunidade internacional usufrua de plena integração, é necessário oferecer-lhes uma resposta integrada e articulada às suas necessidades. A formação de uma rede que integre as IES, as entidades públicas com responsabilidades na área da migração e os vários parceiros sociais das regiões de influência das IES é uma possibilidade.

A abertura de Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM) nos *campi* universitários, como aquele que foi criado pela primeira

vez na Universidade de Aveiro, em junho de 2019, é um bom exemplo das ações que se podem empreender para a efetiva integração dos talentos que nos chegam.

O CLAIM da Universidade de Aveiro presta informação geral e apoio especializado em áreas como a regularização da situação em Portugal, a atribuição da nacionalidade, o alojamento, o reagrupamento familiar, as matérias de índole profissional, o acesso aos serviços de saúde, ao ensino, formação e empreendedorismo.

O número total de atendimentos tem vindo a crescer rapidamente. De junho a dezembro de 2019, ano de entrada em funcionamento, foram realizados 331 atendimentos. Ao longo de 2023, o CLAIM realizou um total de 14 900 atendimentos a membros da comunidade académica provenientes de quase uma centena de nacionalidades.

É desejável, ainda, dinamizar redes internacionais e regionais com associações empresariais, câmaras municipais e empresas, de forma a facilitar a integração social e cultural de estudantes estrangeiros a estudar em Portugal e reforçar a capacitação em áreas-chave para as nossas empresas.

Retirar do fluxo migratório todas as vantagens que resultam da qualificação tem outra vantagem: a de promover a imigração legal e relevante para a economia do País, nivelando oportunidades, fortalecendo a coesão social e contribuindo para a redução das assimetrias locais e globais.

Saber acolher, integrar e acompanhar todos os membros da comunidade, independentemente da sua origem, deve ser uma preocupação permanente das IES portuguesas que se pretendem posicionar como universidades globais e atrair estudantes, investigadores e recursos de todo o mundo.

Conclusão: internacionalizar de forma sustentável

A diminuição da natalidade e o aumento do tempo de vida médio na Europa e em Portugal têm levado ao progressivo envelhecimento da população e à redução do número de residentes. Esta tendência terá implicações significativas em vários setores e na sustentabilidade das IES.

Neste quadro, a capacidade destas Instituições de atrair e reter talento externo será cada vez mais importante. Nas regiões de demografia mais pobre,

a ação das IES será particularmente importante. Embora enraizadas numa região, as IES atraem talento a nível global. Ao contribuir para atrair mais estudantes e fixar profissionais qualificados nessas regiões, as IES estão a promover o crescimento demográfico, a qualificação da população, a economia do país e – igualmente importante – a coesão regional.

O contexto para comunidades académicas mais internacionais é favorável. Vivemos numa sociedade internacional. As fronteiras são mais permeáveis que no século passado. Os transportes e as comunicações são convenientes e acessíveis. A população mundial move-se cada vez mais.

Portugal e as IES portuguesas dispõem de condições bastante favoráveis para atrair mais estudantes estrangeiros: segurança (sétimo lugar mundial absoluto, segundo o último Global Peace Index), custo de vida (segundo o Cost of Living Index), qualidade do ensino e da investigação, a possibilidade de aprender a língua portuguesa, política de integração de migrantes (entre os melhores dez países, segundo o Migrant Integration Policy Index), facilidade do processo de candidatura (dependente do país), propinas globalmente competitivas, património histórico e cultural, situação geográfica, clima agradável e gastronomia.

Ao expandir a sua bacia demográfica e abraçar a internacionalização, as IES podem assegurar que continuam a desempenhar um papel central no desenvolvimento do país e na formação das gerações futuras. As universidades e politécnicos terão de acolher, integrar e qualificar um público cada vez mais diverso, e isso coloca desafios e exige recursos. Mas apostar nisto é apostar na sua sustentabilidade e no nosso futuro.

PARTE II

Contextos

AS NOVAS UNIVERSIDADES E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL E URBANO: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.226.5>

Jorge Gaspar

Universidade de Lisboa (Emérito)

As universidades são entidades com grande capacidade para melhorar o ordenamento do território, sendo que “O ordenamento do território é a arte de adequar as gentes e a produção de riqueza ao território numa perspectiva de desenvolvimento.”

Gaspar, 1995

Esta perspetiva é válida para as diferentes escalas em que se insere e caracteriza qualquer lugar. Assim as universidades são das instituições com maior capacidade para a interação à escala global, desde logo no âmbito das trocas científicas, interação que tem sido potenciada na era digital. E a maior mobilidade e interação do conhecimento tem incrementado a interação entre pessoas, alunos e professores, mormente o que vai provocar aproximações nas trocas materiais e nos comportamentos culturais.

À escala nacional as universidades são responsáveis pelo incremento de um dos principais bens de um país: o da coesão social e cultural, que acaba por contribuir também para a coesão territorial. O sistema de recrutamento dos estudantes pelas diferentes universidades acaba por contribuir também para aumentar a coesão social e cultural. A outra escala e com resultados potencialmente de maior relevo, a universidade acabou por desempenhar o papel em tempos reservado ao serviço militar obrigatório, principal instrumento de aproximação territorial, social e cultural dos jovens oriundos das diferentes parcelas do país.

Na medida em que as universidades são instrumentos de aglomeração, gerando movimentos centrípetos, tanto em relação às populações como no que respeita os consumos, qualificados e diversificados, as universidades constituem também forças de afirmação de centralidades regionais e/ou sub-regionais. Por aí constituindo forças de afirmação e valorização da base económica das cidades em que estão sediadas.

Mas as universidades também têm um grande poder de ordenar e valorizar o espaço urbano, podendo contribuir para complementar e dar maior escala às ofertas comerciais e culturais das cidades. Sendo assim, as universidades deverão ser parceiras privilegiadas da gestão urbana (municipal e/ou intermunicipal), podendo uma boa cooperação contribuir para a emergência de economias mútuas, da cidade e da universidade. Isto tanto vale para o bom desenho da cidade como para a boa gestão do tempo, do diurno ao sazonal – veja-se como, por exemplo, o stock habitacional estudantil pode complementar, no verão, o stock habitacional turístico.



Figura 1: III Plano de Fomento para 1968-1973

Desde a década de 1950 e com maior acuidade a partir dos anos 1960, em particular no III Plano de Fomento (1968-1973), com Marcelo Caetano, as políticas urbanas ganham um peso maior, constituindo o travejamento do desenvolvimento regional. O Centro de Estudos de Planeamento, do Secretariado Técnico da Presidência do Conselho de Ministros, publicou em 1968 a *Rede Urbana do Continente – hierarquia e funcionamento*, que desde então foi uma referência para o ordenamento do território.

Entretanto, em 1963, fora criado junto do Gabinete do Ministro das Obras Públicas o Centro de Estudos de Urbanismo e Habitação – Engenheiro Duarte Pacheco, que viria a publicar a Revista Urbanização, a partir de 1966 e até ao último número de 1974-1975. Com introdução de José Pedro Martins Barata e direção do Presidente do Centro, Arquitecto Duarte Castel-Branco.

Nestes estudos encontramos conceitos e bases quantificadas necessários para a localização e implantação de equipamentos estruturantes, como eram os equipamentos escolares.

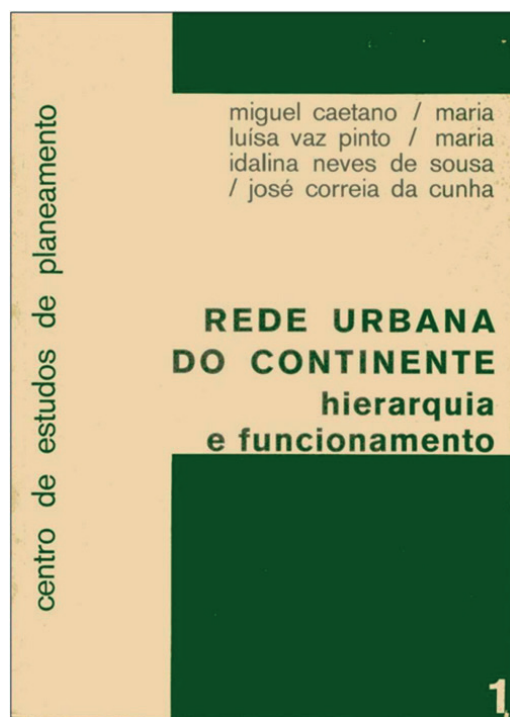


Figura 2: Rede Urbana do Continente – hierarquia e funcionamento

José Pedro Martins Barata, então a colaborar com o Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa do Ministério da Educação, dirigido por J. Fraústo da Silva, em junho de 1972 apresentou, no âmbito do núcleo da Rede Escolar, o estudo inovador *“A localização de novos centros universitários – primeiro ensaio de uma metodologia”*.

Entretanto os novos estudos de Economia e Demografia levados a cabo no Secretariado Técnico da Presidência do Conselho de Ministros, forneceram orientações consistentes quanto à evolução do mercado de trabalho e da Demografia.

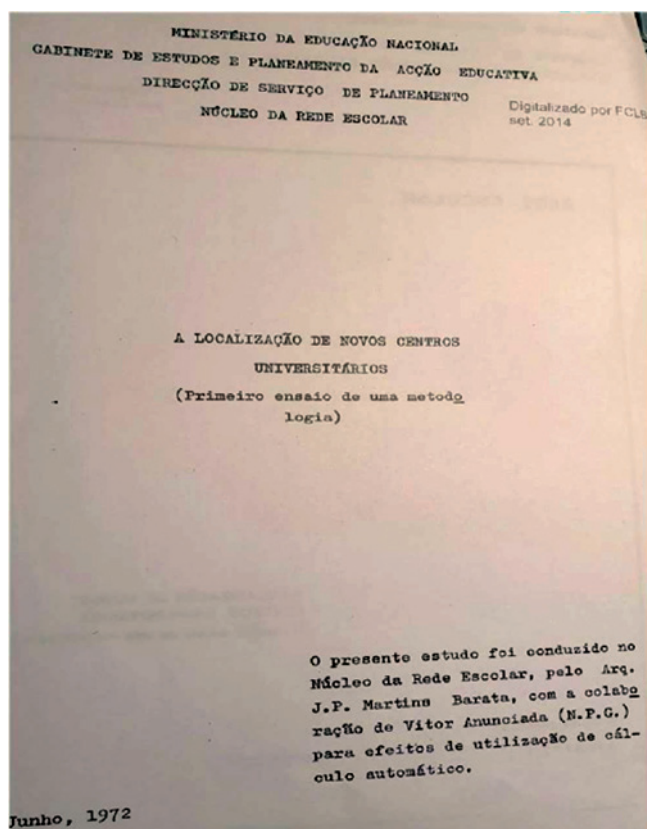


Figura 3: A localização de novos centros universitários (primeiro ensaio de uma metodologia)

É na convergência destas informações e consultadas outras instâncias, nomeadamente as comissões de planeamento regional, que o **GEPAE** vai

desenvolver um documento informando uma proposta da criação de novos estabelecimentos do ensino superior.

A partir daqui e não obstante algumas lacunas analíticas, o Ministro José Veiga Simão elabora uma síntese verdadeiramente notável que é levada à reunião do Conselho de Ministros, na primeira parte de 1973, e que dará origem ao Decreto-Lei 402/73 de 11 de Agosto, que cria novas universidades, institutos politécnicos e escolas normais superiores, define o regime das suas comissões instaladoras e adota providências destinadas a assegurar o recrutamento e a formação do pessoal necessário para o início das respetivas atividades.

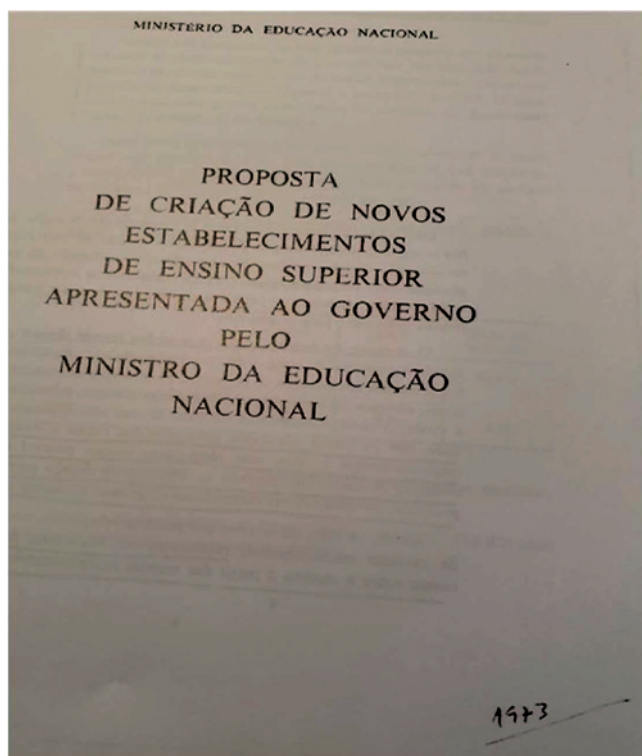


Figura 4: Proposta de criação de novos estabelecimentos de ensino superior apresentada ao Governo pelo Ministro da Educação Nacional

O documento trata os múltiplos aspetos pertinentes, dando naturalmente particular ênfase às questões que relevam do território, da escala nacional à escala urbana. É sobre esta componente que nos vamos debruçar.

Em primeiro lugar sublinha-se a primazia conferida ao fenómeno urbano e à cidade enquanto quadro de implantação de novas universidades e dos novos estabelecimentos de ensino superior, institutos politécnicos e escolas normais superiores, entendidos como infraestruturas físicas e sociais.

“Os estabelecimentos universitários devem integrar-se nos complexos urbanos, não devendo programar-se a criação de “campus universitários” segregados da vida das cidades” (p. 13). E são assinaladas várias razões para esta opção: 1. evitar o divórcio entre os jovens e a sociedade “levando-os a refletir sobre as dificuldades do trabalho quotidiano e a compreender as obrigações da vida cívica, privada e profissional do cidadão”; 2. as universidades devem desempenhar um papel de relevo na formação contínua dos cidadãos... na difusão da cultura, no aperfeiçoamento e atualização profissional e científica, e por isso é vantajoso que o seu acesso seja fácil a partir dos locais de trabalho e de habitação; 3. reduz-se assim o peso dos equipamentos de utilização universitária exclusiva, das creches aos supermercados, centros de diversão e de cultura...

Veiga Simão vai mesmo ao ponto de sugerir que o Ministério da Educação Nacional deve participar na elaboração dos planos diretores de urbanização. Convergente e conferindo ao tema um enquadramento teórico tinha sido o artigo de Nuno Portas e José Pedro Martins Barata. «A universidade na cidade: problemas arquitetónicos e de inserção no espaço urbano» (*in Análise Social*, 1968).

Muito interessante, embora menos explícita, é a argumentação que terá levado à escolha das localizações no território nacional dos novos estabelecimentos universitários e de ensino superior. Note-se que, para o efeito, dispunha do estudo de base elaborado no GEPAE por José Pedro Martins Barata, além das pesquisas realizadas no Secretariado Técnico da Presidência.

Não restam dúvidas que o bom sucesso das novas universidades que agora comemoram os primeiros 50 anos da sua existência se deve em grande medida à visão, ao conhecimento e à determinação política do Ministro José Veiga Simão, que soube e conseguiu conjugar vários saberes, mormente os

que relevam do ordenamento do território, mas os resultados finais, nas suas diversidades, resultaram das leituras locais e necessárias articulações conseguidas pelas comissões instaladoras, em que emergiram as lideranças reitorais.

Por isso, o documento assinado por Veiga Simão, apresentado em 1973, em Conselho de Ministros, “Proposta de criação de novos estabelecimentos de ensino superior apresentada ao Governo pelo Ministro da Educação Nacional”, deveria fazer parte da bibliografia dos cursos de urbanismo e/ou ordenamento do território.

Também não se pode esquecer a importância que teve a “internacionalização” dos primeiros docentes destas universidades, mormente os que fizeram parte das comissões instaladoras, sublinhando-se o papel dinamizador dos que, na senda do Ministro Veiga Simão, passaram pelo *HUB* que foi a Universidade de Lourenço Marques. Noutra dimensão e com visões alternativas – o que também deve ter contribuído para as opções do crescimento da Universidade, o papel dos académicos que estavam no exílio em universidades europeias, o que foi particularmente influente na Universidade Nova de Lisboa.

As novas Universidades do Minho e de Aveiro: Dois casos bem sucedidos

O principal fator de localização é determinado pela procura, que se concentra na faixa litoral que se estende de Setúbal a Braga e tem como principais polarizações a Área Metropolitana de Lisboa e a nebulosa urbana (para usar a expressão de Orlando Ribeiro) que se estende de Aveiro a Braga. Às diferenças demográficas, sociais e económicas destas duas polarizações, corresponderam diferentes propostas para as novas universidades. Note-se ainda que as universidades de Aveiro e do Minho vão contribuir para minorar a carência de fortes polarizações a norte e a sul da referida nebulosa. Ou como diria mais tarde numa sessão solene na Universidade de Évora: “Os estudos técnicos sustentavam, com um conjunto de indicadores demográficos e de atividade socioeconómica, que as universidades deveriam ser criadas no Litoral, onde se concentrava o desenvolvimento. Assim sendo, Évora não tinha lugar.

A minha argumentação baseou-se na defesa dos valores humanos existentes, numa estratégia para chamar a universidade ao desempenho de motora do desenvolvimento desta região, favorecendo da fixação de gente qualificada. Um desempenho cultural e económico num quadro de Economia regional, nacional e internacional.” (*In* lição proferida na sessão comemorativa dos 25 anos da Universidade de Évora).

Sublinhe-se ainda a “sábia” solução encontrada para valorizar/aproveitar as virtualidades da secular bipolarização Braga-Guimarães.



Situada no Campus de Azurém, a EAAD, projeto da autoria dos arquitetos Fernando Távora e José Bernardo Távora, foi inaugurada em 2004. A Escola situa-se no prolongamento do eixo inicial e organizador do Campus, traçado por Bartolomeu Costa Cabral na década de 80.

Figura 5: EAAD



Figura 6: Universidade do Minho – Campus de Gualtar

Na perspetiva do ordenamento urbano tanto a Universidade Aveiro como a do Minho, esta nos seus dois polos, Braga e Guimarães, enquanto obedecem ao princípio da aglomeração dos campos universitários, inserem-se perfeitamente na aglomeração citadina, com diferenciações decorrentes dos respetivos sítios e dos processos de crescimento urbano. A este propósito atente-se na síntese da leitura do Professor Walter Rossa “Apesar da sua autonomia funcional e formal, o campus da UA não é um apêndice, uma “torre de marfim” como frequentemente se diz das universidades, mas uma parte da cidade, o que é fundamental para a integração sensível de ambas as comunidades. A UA marca, com qualidade indelével, a paisagem urbana de Aveiro, mas bem para além disso é um contributo fundamental para a

qualidade de vida, a inovação, o desenvolvimento da cidade. Compreende-se, pois, o entusiasmo sereno com que, sempre com novidade, Jorge Arroiteia regressa à celebração dos aniversários redondos da instituição. É que raramente se fez cidade assim em Portugal. Parabéns!” (Walter Rossa, Coimbra, 10 de abril de 2023).



Figura 7: Universidade de Aveiro: Eixo Central

A nova Universidade de Lisboa

Embora a solução de uma nova universidade na Península de Setúbal (“Universidade de Lisboa-Sul”) fosse aparentemente óbvia, já a sua implementação oferecia dificuldades, que na prática impediriam o modelo de se instalar. Diferentes visões e interesses levaram desde o início a uma fragmentação que continuou até aos nossos dias. Desde logo entre um “campus” na margem sul, orientado pelo transporte automóvel e dois núcleos na área central de Lisboa (Campolide/Avenida de Berna), aproveitando instalações militares desativadas.

Além de se ter perdido o possível equilíbrio na distribuição do ensino universitário na Área Metropolitana de Lisboa, também se perdeu a oportunidade de a partir do bom ordenamento das instalações da nova universidade “fazer cidade”, dando coerência a áreas de urbanização difusa/ilegal

existentes no miolo da Península de Setúbal (Seixal, Barreiro, Palmela, Sesimbra), aproveitando uma boa oferta de transportes públicos: fluvial, rodoviária e ferroviária, esta (**Fertagus** – Lisboa (Av. Roma)-Setúbal) formando uma diagonal estruturadora. Ou seja, experimentando o modelo da implantação da Universidade de Tor Vergata na periferia de Roma ocupada por fragmentadoras áreas urbanas de génese ilegal.



Figura 8: Universidade de Tor Vergata

Évora: cidade e universidade

O Instituto Universitário de Évora, que numa primeira fase resultaria da junção de duas instituições de ensino superior, uma privada, o Instituto de Estudos Económicos e Sociais, de iniciativa do conde de Vila Alva e integrando a congregação dos Jesuítas, e outra pública, o Instituto Superior da Agropecuária e de Gestão Agrícola, resultado da “promoção” da Escola de Regentes Agrícolas. O primeiro com instalações no centro de Évora, o segundo com diversificadas infraestruturas na periferia de Évora, em Valverde. Como se “previa” na proposta do Instituto Universitário de Évora, este em breve seria promovido a Universidade, o que aconteceu em 1979.

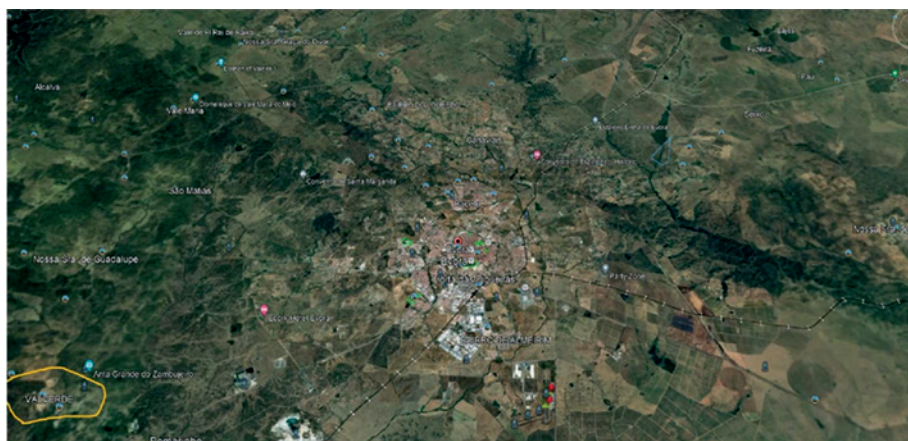


Figura 9: Évora

Outro aspeto da influência das novas universidades (e institutos politécnicos) no desenvolvimento urbano, mormente nas cidades secundárias, é o do contributo muito expressivo que tiveram no aprofundamento do cosmopolitismo e, por aí, para a aproximação entre povos, culturas, géneros, para o reforço da coesão social.

Évora, apesar da sua aparente quietude, é um excelente exemplo da mudança verificada – óbvio para quem como eu conhece e vive a cidade há 60 anos: há 50 anos ainda não entravam senhoras no café-pastelaria ARCADE, na Praça do Giraldo.

Antecessor da Universidade de Évora, o Colégio/Universidade do Espírito Santo foi, ao longo de dois séculos (1579-1759), uma instituição religiosa com a missão de formar quadros jesuítas que projetassem esta ordem religiosa no Mundo. Em função da nova realidade política e religiosa o colégio jesuíta é extinto em 1759. O Instituto Universitário de Évora, fundado em 1973 e que acedeu ao estatuto de universidade em 1979, insere-se no quadro do ensino universitário público português.

A integração da Universidade de Évora na cidade é singular, tanto no que respeita a componente física como a componente humana. Em ambos os casos podemos falar de uma dispersão, com alguma tendência para a polinucleação. Mas é uma universidade inserida na cidade, desde cedo o caminho apontado por Nuno Portas ao reitor Ário de Azevedo, como este sublinhou

na sessão solene comemorativa dos 25 anos da “restauração” da universidade de Évora: *Depois pôs-se o problema da instalação. Analisámos com cuidado a questão e foram ouvidas várias pessoas e uma das que mais influência teve sobre a Comissão Instaladora foi o arquiteto Nuno Portas, um dos nossos primeiros conselheiros que nos disse, e a frase é dele, insiram a Universidade na urbe. E disse mais, há bons edifícios na cidade de Évora e é mais barato recuperar bons edifícios do que construir edifícios de raiz. Mais tarde, cerca de três anos depois, foi possível demonstrar ao Ministro da Educação de então que o património da Universidade de Évora era maior do que o de muitas outras Universidades novas e com muito menores encargos de investimento.*



Figura 10: Universidade de Évora

No que toca às infraestruturas a Universidade foi ocupando instalações que antes tiveram outros usos, incluindo os dois principais núcleos iniciais – o Colégio do Espírito Santo, antes o Liceu de Évora, que por sua vez fora, até 1759, o Colégio Jesuíta; e a Escola de Regentes Agrícolas, na Herdade da Mitra. Deve salientar-se, mais recentemente, a criação de dois importantes polos através da reciclagem de estruturas militares (Quartel RAL 3) e industriais (Complexo Fabril dos Leões), o primeiro dando lugar à Escola de Ciências e Tecnologia, o segundo integrando a Escola de Artes (Arquitetura, Artes Visuais e Design). Quer pela instalação de atividades de ensino e outros

serviços pela cidade, quer pelo uso habitacional por parte da comunidade universitária, a Universidade de Évora tem tido um papel relevante na reciclagem e requalificação da cidade de Évora.



Figura 11: Colégio dos Leões (Inês Lobo e Ventura Trindade)

O crescimento e alterações qualitativas da Universidade implicam um estudo aturado sobre o modelo mais adequado para a sua inserção na cidade. Numa primeira abordagem são postos em confronto os modelos da Universidade-Campus versus a Universidade Polinucleada. Nessa profunda reflexão, que se impõe com urgência, devem participar representantes da Cidade e da Universidade, pois de um conjunto de bem ordenadas decisões comuns poderão resultar benefícios para ambas, tendo em conta, nomeadamente, o papel que poderão desempenhar no âmbito regional, nacional e internacional e a necessidade de salvaguardar o património histórico-cultural, que na cidade de Évora tem projeção internacional.

O mesmo documento que criou as quatro novas universidades (Minho, Aveiro, Nova de Lisboa e Évora), criou dez institutos politécnicos e nove escolas normais superiores.

Embora o documento não refira, a leitura da distribuição dos dezanove estabelecimentos de ensino superior sugere uma preocupação de colocar esses institutos com um papel de correção das assimetrias regionais, uma lógica muito distinta da criação das quatro universidades, talvez com a exceção da Universidade de Évora, embora os documentos fundadores não refiram esse papel de “equilibrador”, mas antes o de “confrontação” com a recém-criada Universidade da Extremadura...

Referências bibliográficas

- Brazão, C. A. Silva (2018), *A Metodologia de Nuno Portas. Um Percurso entre Arquitectura e Política*, Lisboa.
- Figueira, Jorge (2010), “Nuno Portas, Hestnes Ferreira, Conceição Silva: sobressaltos em Lisboa, anos 1960” in «Revista Crítica de Ciências Sociais», 91, pp. 77-89.
- Gaspar, J. (1995), *O novo ordenamento do território: geografia e valores*, Scripta Vetera, Barcelona.

A GESTÃO DA QUALIDADE E AS NOVAS UNIVERSIDADES NO CONTEXTO EUROPEU: DA ORIGEM AOS DESAFIOS PARA O FUTURO

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.226.6>

Maria João Rosa

Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES)
& Departamento de Economia, Gestão, Engenharia Industrial
e Turismo (DEGEIT), Universidade de Aveiro

Em agosto de 1973, o Decreto-Lei nº 402/1973, de 11 de agosto, veio criar Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores, definindo o regime das suas comissões instaladoras e adotando as medidas necessárias para que as mesmas pudessem garantir o recrutamento e a formação do pessoal necessário para o início das respetivas atividades. Assim, são criadas as Universidades NOVA de Lisboa (UNL), de Aveiro (UA) e do Minho (UM) e o Instituto Universitário de Évora (Universidade de Évora – UE).

Em 1974, a Revolução dos Cravos, ocorrida a 25 de Abril, iniciou um processo de democratização da sociedade portuguesa, o qual vai acolher o desenvolvimento das universidades criadas um ano antes. Estas são, portanto, universidades nascidas quase em democracia e cujo crescimento e consolidação ocorreram num regime democrático ao longo dos últimos 50 anos.

Por outro lado, são universidades cujo desenvolvimento vai ocorrer no quadro de uma crescente preocupação com a qualidade do ensino superior europeu, uma vez que é durante a década de 80 que a garantia dessa qualidade se começa a afirmar na Europa enquanto política pública com importância para governos e sociedade. É, portanto, nesta altura que surgem os primeiros sistemas de garantia externa de qualidade em países como a França, o Reino Unido ou os Países Baixos.

É neste contexto que, no presente texto, se discute a Gestão da Qualidade e as Novas Universidades no contexto europeu, partindo das origens do movimento da qualidade no ensino superior para refletir sobre os desafios que o mesmo colocará a estas universidades no futuro.

As origens da gestão da qualidade no ensino superior europeu

O conceito de qualidade no ensino superior não é novo. De facto, ele é tão antigo como a idade média, sendo a qualidade uma preocupação das universidades desde a sua fundação. No século XIII já era possível distinguir dois modelos de avaliação da qualidade do ensino superior: o Modelo Francês, que privilegiava a dimensão extrínseca da qualidade, apostando numa avaliação da qualidade direcionada para a prestação de contas a uma autoridade externa¹, e o Modelo Inglês, onde a avaliação da qualidade estava centrada na revisão pelos pares, no quadro das próprias universidades, e que, portanto, favorecia a dimensão intrínseca da qualidade². Um terceiro modelo de avaliação da qualidade pode também ser identificado neste mesmo século na Universidade de Bolonha, neste caso assente numa ligação direta da qualidade à satisfação dos clientes/estudantes. Esta universidade era controlada pelos estudantes que, numa base anual, contratavam os professores tendo também o poder para os despedir, sempre que a sua qualidade não correspondesse ao desejável (Rosa & Amaral, 2007).

Até aos anos 80 do século XX foi a dimensão intrínseca da qualidade que prevaleceu na academia na Europa. A partir desta altura assistiu-se, porém, a uma deslocação do objetivo da avaliação da qualidade da «Melhoria da Qualidade» para a «Prestação de Contas» (*accountability*). Desde então, a Europa tem prestado cada vez mais atenção às qualidades extrínsecas do ensino superior, desenvolvendo modelos e sistemas de avaliação da qualidade que permitam às universidades demonstrar à sociedade a relevância e qualidade dos serviços que prestam. Múltiplos fatores justificaram esta alteração

¹ Na Universidade de Paris, esta autoridade era representada pelo chanceler da Catedral de Notre-Dame, que atuava em nome do Bispo de Paris.

² Em Oxbridge, os membros dos colégios eram uma comunidade que tinha o poder de julgar a qualidade do desempenho dos seus próprios colegas.

de objetivo incluindo a massificação do ensino superior, alterações na relação entre as universidades e os governos (transição de um modelo de controle pelo estado para um modelo de supervisão pelo estado), o papel crescente da regulação pelo mercado, uma maior autonomia institucional e a perda de confiança na universidade associada à nova gestão pública.

Sendo certo que a prestação de contas ao Estado e à sociedade continua a ser um dos propósitos subjacentes aos sistemas de garantia externa da qualidade existentes na Europa, também é verdade que nas últimas duas décadas se tem vindo a afirmar a ideia de que as universidades devem ser responsáveis por assegurar a sua própria qualidade. O movimento do *Quality Enhancement*, iniciado na Escócia, coloca a ênfase nos sistemas internos de garantia da qualidade, que devem ser implementados pelas universidades por forma a garantir e melhorar a qualidade dos seus processos e áreas de missão, é um exemplo claro disso. O desenvolvimento dos Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, habitualmente designados European Standards and Guidelines (ESG) são outro contributo para a afirmação da qualidade enquanto responsabilidade última das universidades, ao proporem um conjunto de linhas de orientação para a implementação de sistemas internos de garantia da qualidade nas universidades. Contudo, é importante notar que embora os ESG estabeleçam as áreas que devem ser cobertas pelos mecanismos internos de garantia da qualidade, especificamente no que se refere ao Ensino e Aprendizagem, eles não definem como é que estes mecanismos devem ser implementados, deixando a cada universidade latitude suficiente para poder desenhar e implementar o sistema de gestão da qualidade que melhor se adegue ao seu contexto organizacional e aos seus objetivos em termos de qualidade.

O esquema apresentado na Figura 1, elaborado por Cabral (2019), sintetiza esta evolução da gestão da qualidade no ensino superior europeu, desde o estabelecimento das primeiras agências com esta responsabilidade, no Reino Unido e na Irlanda, até à criação da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) e do European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), como consequência do Processo de Bolonha e da procura de uma maior cooperação ao nível da garantia da qualidade no ensino superior europeu. Como já foi referido, a criação dos ESG em 2005 e a sua revisão em 2015 são outro dos marcos

mais significativos em termos do desenvolvimento da gestão da qualidade no ensino superior na Europa.

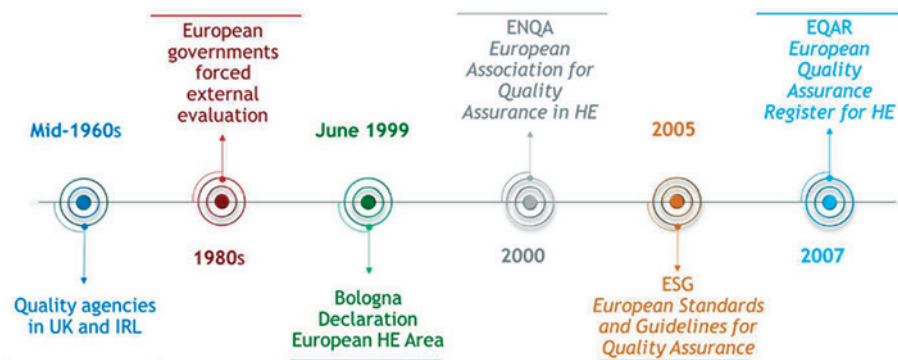


Figura 1: Principais marcos da evolução da gestão da qualidade no ensino superior europeu

Decorrente de toda esta evolução, os sistemas externos de garantia da qualidade generalizaram-se na Europa. No entanto, não se pode dizer que exista um sistema “preferido” ou único a nível europeu. De facto, a garantia externa da qualidade tem vindo a evoluir ao longo do tempo e é muito dependente do contexto nacional.

Ainda assim, é possível identificar algumas tendências em relação ao sistema de garantia da qualidade preferido pela grande maioria dos sistemas de ensino superior europeus, sendo desde logo de destacar um enfoque na Acreditação, com ênfase na melhoria da qualidade, nos *outputs* e no envolvimento das partes interessadas.

Não existe, contudo, um modelo de Acreditação Europeu. O que existe são diferentes definições de acreditação na Europa, levando a diferentes mecanismos de acreditação, com funções, objetos, regras, organização, valores e partes interessadas envolvidas diversificadas. Ainda assim, a Acreditação pode ser amplamente definida como compreendendo (1) uma avaliação que fornece informações com base nas quais uma organização supra institucional decide sobre o funcionamento de uma universidade e/ou ciclo de estudos, e (2) um componente de autoavaliação seguido de uma avaliação externa (revisão por pares).

Portugal não foi exceção...

Rosa e Sarrico (2012) caracterizaram a evolução da gestão da qualidade no ensino superior português como um percurso que vai desde a «Aprendizagem a Andar» passando pelo «Adolescente Disfuncional», até ao «Alcançar da Maioridade».

Para as autoras, em Portugal houve uma primeira fase de gestão da qualidade no ensino superior, que durou de 1993 a 2005. Caracterizou-se pela existência de um sistema de avaliação da qualidade dos ciclos de estudos, coordenado pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) em colaboração estreita com as universidades e institutos superiores politécnicos, públicos e privados. Nesta fase, a garantia externa da qualidade estava essencialmente orientada para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, assentando numa relação harmoniosa entre governo, agência de garantia externa da qualidade, sociedade e instituições de ensino superior, tal como descrita no modelo do *Next Generation* proposto por Westerheijden et al. (2014) (Figura 2).

A partir de 2006, surge em Portugal uma nova fase de gestão da qualidade no ensino superior, que resulta da influência dos desenvolvimentos Europeus nesta matéria, em particular do Processo de Bolonha, do estabelecimento da ENQA e do EQAR e da adoção dos ESG (Figura 1). É criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), que assume a responsabilidade pelo novo sistema externo de garantia da qualidade, assente na avaliação e acreditação de ciclos de estudos e instituições e na certificação (voluntária) de sistemas internos de garantia da qualidade. Nesta segunda fase, que é aquela que ainda hoje prevalece em Portugal, existe uma maior preponderância do propósito da prestação de contas (*accountability*), ainda que a certificação dos sistemas internos de garantia da qualidade seja uma resposta à ideia de que a qualidade deve ser uma responsabilidade das universidades. Para Westerheijden et al. (2014), esta fase corresponde ao modelo do *Random Walk* (Figura 2), em que a opção por um determinado mecanismo de garantia da qualidade acontece porque o mesmo é politicamente atrativo (ex.: acreditação), sendo este imposto pelo governo com a «ajuda» ou a «desculpa» de imposições ou modas internacionais.

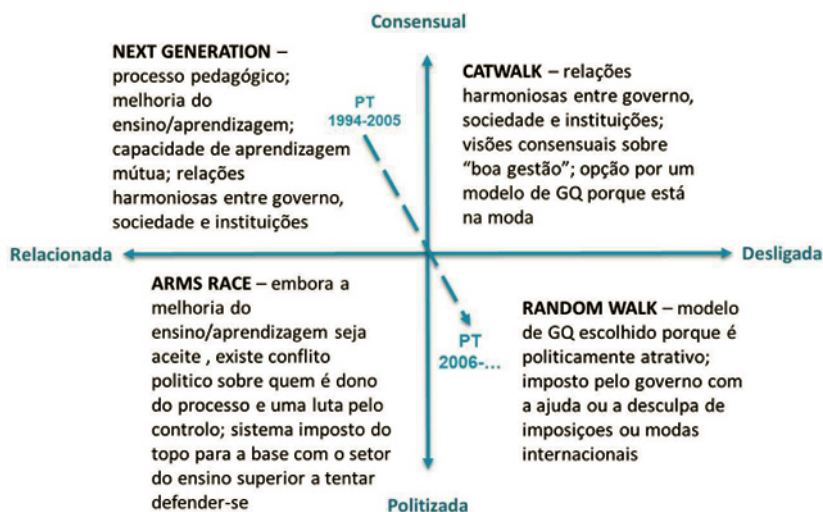


Figura 2: Evolução da garantia da qualidade em Portugal
(adaptado de Westerheijden et al., 2014)

As novas universidades não foram exceção...

Também as universidades portuguesas, e em particular as Novas Universidades, foram evoluindo, ao longo dos últimos 50 anos, no que se refere aos mecanismos implementados internamente para gerir a sua qualidade.

Num estudo realizado por Cardoso et al. (2017), mostra-se que na maioria das universidades analisadas, os sistemas internos de garantia da qualidade existentes são anteriores a 2007, havendo alguns implementados ainda nos anos 90. Fatores internos e externos influenciaram a implementação destes sistemas, nomeadamente a assunção de que a qualidade e a sua garantia são importantes para uma universidade (dimensão intrínseca da qualidade) e o papel chave que a garantia externa da qualidade, a nível nacional e europeu, teve na definição dos mecanismos que os sustentam (dimensão extrínseca da qualidade).

Depois de 2007, e no seguimento do quadro legislativo então publicado (a Lei nº 38/2007 de 16 de agosto – Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior e o Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, que cria a

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – A3ES), os mecanismos anteriormente desenhados foram desenvolvidos e formalizados em sistemas internos de garantia da qualidade, mais uma vez sob a influência de fatores externos (ex.: ESG; organizações internacionais, como a ENQA ou a European Universities Association [EUA]; padrões da A3ES) e internos (ex.: necessidade de consolidação e melhoria do sistema existente; vontade de tornar a qualidade uma preocupação central da universidade) às instituições.

Globalmente, nestes 50 anos de democratização do ensino superior em Portugal tem-se assistido nas universidades portuguesas a um aumento significativo das preocupações com a qualidade do ensino e aprendizagem, traduzida, por exemplo, na aplicação regular e sistemática de inquéritos pedagógicos para avaliar o desempenho e a qualidade de unidades curriculares, docentes e ciclos de estudos.

Outros desenvolvimentos incluem a realização de exercícios de avaliação institucional, como é a participação no programa de avaliação institucional (Institutional Evaluation Program - IEP) da EUA ou a implementação e certificação de sistemas de gestão da qualidade de acordo não só com os referenciais da A3ES, mas também com a norma ISO 9001 (essencialmente ao nível dos serviços de apoio). De referir ainda o desenvolvimento nas universidades de sistemas de informação cada vez mais sofisticados e, mais recentemente, de portais de indicadores de qualidade.

As preocupações com a inovação pedagógica estão também cada vez mais presentes nas universidades, tendo sido lançados nos últimos anos várias ações concertadas de formação de docentes, de que é exemplo o Docência+, uma iniciativa conjunta da UA e da UM, criada com o propósito de contribuir para a criação de comunidades universitárias mais inovadoras na sua missão no ensino.

Na Figura 3 apresenta-se, a título de exemplo, o percurso da gestão da qualidade na UA, uma das Novas Universidades, desde as preocupações iniciais, traduzidas na criação de uma vice-reitoria para a qualidade, de um gabinete mais operacional para a implementação e acompanhamento dos mecanismos de gestão da qualidade e de um gabinete de gestão da informação, até à mais recente versão do seu Manual da Qualidade, que consubstancia aquele que é o sistema interno de garantia da qualidade da UA.



Figura 3: O percurso da gestão da qualidade na UA. Fonte: Universidade de Aveiro.

Desafios futuros

Alguns dos desafios que as Novas Universidades enfrentarão num futuro próximo centram-se nos desenvolvimentos mais recentes ao nível do ensino superior na Europa, sendo aqui de destacar:

- a iniciativa das universidades europeias, no âmbito das quais as novas universidades portuguesas estão já a trabalhar, integrando todas elas alianças formadas neste âmbito (ECIU_n+ (UA); ARQUS II (UM); EU GREEN (UE); EUTOPIA MORE (UNL));
- a Estratégia Europeia para as Universidades, uma comunicação da Comissão Europeia (18 Janeiro de 2022, COM(2022) 16 final), que visa alcançar quatro objetivos principais: (1) reforçar a dimensão europeia do ensino superior e da investigação; (2) apoiar as universidades enquanto faróis do estilo de vida europeu; (3) empoderar as universidades enquanto atores da mudança ao nível da transição verde e digital; (4) reforçar o papel das universidades como motores do papel global e de liderança da União Europeia;
- «A Blueprint for a European Degree» (27 março de 2024, COM(2024) 144 final), em particular na sua proposta de criação de um sistema europeu de reconhecimento e de garantia da qualidade do ensino superior.

Esta última comunicação da Comissão Europeia ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões Europeu, define um diploma europeu como sendo um diploma: atribuído após um ciclo de estudos (licenciatura, mestrado ou doutoramento) transnacional; oferecido a nível nacional, regional ou institucional; reconhecido automaticamente em toda a União Europeia; atribuído em conjunto e numa base voluntária por um grupo de universidades europeias, respeitando os princípios da subsidiariedade, autonomia institucional e liberdade académica; e baseado num conjunto de critérios acordados a nível Europeu.

Ainda de acordo com a Comissão Europeia, a existência deste diploma europeu permitirá ultrapassar os atuais obstáculos à cooperação internacional, nomeadamente: a existência de legislação e regulamentos nacionais complexos e divergentes; a implementação desigual e lenta do Processo de Bolonha nos diferentes países signatários; a existência de sistemas de garantia da qualidade inadequados ao seu propósito e que criam burocracia desnecessária; e os desincentivos à participação dos académicos em ciclos de estudos conjuntos.

No que diz respeito à garantia da qualidade, a proposta de recomendação do Conselho sobre um sistema europeu de garantia da qualidade e reconhecimento no ensino superior, apresentada pela Comissão (COM(2024) 147 final), convida os Estados-Membros e as universidades a simplificarem e melhorarem os seus processos e práticas de garantia da qualidade. Em particular, aponta para o desenvolvimento de mecanismos de revisão temáticos e orientados para a melhoria, capazes de enfatizar aspetos como as transições digital e verde, a liberdade académica e a relevância social, bem como para a evolução para mecanismos de garantia externa da qualidade baseados numa abordagem institucional (incluindo para as Universidades Europeias). Defende que a garantia externa da qualidade deve basear-se na avaliação institucional, cabendo às universidades a responsabilidade de demonstrar que os seus sistemas internos de garantia da qualidade são robustos e confiáveis, justificando, assim, poderem ter poderes de auto-acreditação dos ciclos de estudo que oferecem.

Estes desenvolvimentos a nível Europeu, apontam para que a gestão da qualidade do ensino superior terá que passar também pela implementação e subsequente avaliação (e/ou acreditação) dos sistemas internos de garantia da qualidade das Universidades Europeias. Neste âmbito, o

projeto EUniQ – *Developing a European Approach for Comprehensive QA of (European) University Networks* (<https://www.nvao.net/en/euniq>), procurou precisamente propor um referencial Europeu para a garantia da qualidade das Universidades Europeias: *European Framework for the Comprehensive Quality Assurance of European Universities*.

Faz também sentido, no quadro das Universidades Europeias mas também de quaisquer outras universidades interessadas na oferta de graus conjuntos, uma maior utilização da abordagem europeia à garantia da qualidade dos programas conjuntos para evitar duplicações na acreditação de um mesmo ciclo de estudos por várias agências, situadas em diferentes países.

Outro desafio que se coloca atualmente é procurar perceber como é que a garantia da qualidade (externa e interna) pode e deve evoluir por forma a acomodar os novos desenvolvimentos do ensino superior europeu, em particular a cada vez maior aposta nas micro-credenciais, nas universidades europeias ou na própria digitalização dos procedimentos e processos de gestão da qualidade. Outros aspetos relevantes, porquanto refletem o atual cenário de mudança social, política, ambiental e económica incluem as já referidas transições verde e digital, a empregabilidade dos graduados, o equilíbrio de género, a integridade académica e os valores académicos e europeus fundamentais, as sinergias entre educação, investigação, inovação e serviços à sociedade e a contribuição do ensino e aprendizagem para a melhoria das competências dos estudantes e de todos os que procuram aprender ao longo da vida. Projetos como o IMINQA – *Implementation and Innovation in Quality Assurance Through Peer Learning*, que suporta o trabalho do Grupo Temático de Pares C do Processo de Bolonha sobre Garantia de Qualidade (TPG C), ou o QA-FIT – *Quality Assurance Fit for the Future* (<https://www.enqa.eu/projects/quality-assurance-fit-for-the-future-qa-fit/>) têm vindo a debruçar-se sobre estas questões.

Notas finais

Num relatório sobre o projeto *Quality Culture, 2002-2003*, a EUA referia que o ‘movimento da qualidade’ na Europa tinha começado do lado errado, com uma urgência em estabelecer procedimentos de qualidade externos

em vez de construí-los internamente. Ao longo das últimas duas décadas, porém, as universidades começaram a perceber que a qualidade só se estabelece verdadeiramente quando assume o estatuto de uma “cultura”, integrada na governação e gestão da instituição. E isso implica incorporar e melhorar a qualidade “interna”, em vez de procurar principalmente dar resposta aos requisitos “externos” da qualidade.

As Novas Universidades, porque cresceram num regime democrático e em simultâneo com todos os desenvolvimentos da gestão da qualidade abordados neste texto, têm todas as condições para o fazerem, apostando no desenvolvimento no seu seio de sistemas de gestão da qualidade eficientes e eficazes, capazes de contribuir para a melhoria contínua da qualidade das suas áreas de missão: ensino e aprendizagem, investigação e relação com a sociedade. Para isso, alguns aspetos que devem ter em conta, dada a sua importância para a gestão da qualidade de uma universidade, incluem não esquecer os Princípios da Gestão da Qualidade, nomeadamente o da abordagem por processos, nem que a Qualidade se faz com as Pessoas. Fazer uso das ferramentas básicas da qualidade (e outras) e do ciclo PDCA para suporte à melhoria contínua é também fundamental, tal como o é a promoção de uma comunicação (formal e informal) em todos os sentidos e entre todos os atores institucionais (docentes, técnicos administrativos e de gestão e estudantes), que permita e potencie a partilha de boas práticas. Outros pontos importantes nesta caminhada para uma melhor gestão da qualidade passam por avaliar a pertinência da utilização de diferentes modelos ou referenciais para a gestão da qualidade, aprender com outras organizações, recorrendo, por exemplo, a exercícios de *benchmarking*, digitalizar processos (nomeadamente os de apoio) e trabalhar e usar dados e indicadores para apoio à tomada de decisão (ex.: *Big Data*, *Learning Analytics*). Finalmente, a gestão da qualidade não pode estar separada da governação e gestão da universidade. Pelo contrário, ela deve fazer parte da mesma, garantindo-se um alinhamento entre os objetivos da qualidade e os objetivos estratégicos institucionais.

Referências bibliográficas

- Cardoso, S., Rosa, M.J., Videira, P., & Amaral, A. (2017). Internal quality assurance systems: “tailor made” or “one size fits all” implementation? *Quality Assurance in Education*, 25(3), 329-342
- Rosa, M.J., & Amaral, A. (2007). A Self-Assessment of Higher Education Institutions from the Perspective of the EFQM Excellence Model. In D.F. Westerheijden, B. Stensaker & M.J. Rosa (Eds.). *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (pp. 181-207). Dordrecht: Springer.
- Rosa, M.J., & Sarrico, C.S. (2012). Quality, Evaluation and Accreditation: from Steering, Through Compliance, on to Enhancement and Innovation? In G. Neave & A. Amaral, *Higher Education in Portugal 1974–2009: A Nation, a Generation* (pp. 249-264). Dordrecht: Springer.
- Westerheijden, D.F., Stensaker, B., Rosa, M.J., & Corbett, A. (2014). Next Generations, Catwalks, Random Walks and Arms Races: Conceptualising the Development of Quality Assurance Schemes. *European Journal of Education*, 49(3), 421-434.

PLURIVERSIDADE, CIVILIZAÇÃO NUMÉRICA E DEMOCRACIA

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.226.7>

Silvério da Rocha-Cunha
Universidade de Évora | CICP.UÉ¹

§ 1. É célebre a distinção de I. Berlin, num livro que escreveu sobre Tolstoi, relativa a pensadores «ouriço» e pensadores «raposa» (Berlin, 2009). Aludia este pensador ao não menos célebre e obscuro verso de Arquíloco (séc. VII a.C.) que diz mais ou menos isto: «muitas coisas sabe a raposa; porém, o ouriço uma grande». Daqui parte Berlin para uma distinção entre duas formas de pensar. O pensar-ouriço relaciona tudo com uma visão central, um sistema, um princípio organizador universal; o pensar-raposa persegue finalidades diferentes, frequentemente desconexas, difusas, sustenta ideias centrífugas mais que centrípetas, sem pretender integrar experiências e objetos. Para Berlin, Dante, Platão, Hegel, seriam ouriços; Shakespeare, Montaigne, Erasmo, seriam raposas. Berlin chama a atenção, todavia, para a necessidade de se não extremarem as tipologias. De resto, ele mesmo realizou esta distinção a propósito de Tolstoi, que seria para Berlin uma raposa que se julgava ouriço.

A partir daqui seria fácil propor uma ou outra forma de pensar como início. Não estou certo disso. Venho, isso sim, sustentar que, embora seja uma propensão dos sistemas históricos julgarem viver um tempo de ouriços quando, de facto, vivem a saltar e a pular como raposas, é altura de ponderar dois tópicos à partida. E tem de ser assim porque, muito provavelmente,

¹ Esta pesquisa foi financiada pelo Centro de Pesquisa em Ciência Política (UIDB/CPO/00758/2020), Universidade do Minho/Universidade de Évora e apoiada pela Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia (FCT) e o Ministério da Educação e Ciência português através de fundos nacionais.

sempre vivemos o engano/dilema de Tolstoi. Ou seja: sempre falamos de crises presentes como se cada tempo não fosse um tempo de crise, isto é, de julgamento e decisão. Tendemos, por isso, para uma racionalidade terrivelmente simplificadora com que nos auto-iludimos.

Venho refletir em torno disso no que toca à relação da Universidade-instituição com a sociedade e o mundo de hoje. E defender, naturalmente, que se a vontade de conhecimento é uma rocha firme, a Universidade não pode ficar petrificada. Que a convicção que subjaz à busca do conhecimento e sua difusão tem de ser uma convicção «viva», aberta, que não pode seguir uma espécie de agenda do que chamarei o «senso comum do saber-fazer». Precisamos de acreditar de novo, e de forma diferente, na missão da Universidade e do conhecimento que esta deve veicular. Precisamos de novos horizontes de possibilidades. E este é o problema: ainda são possíveis?

§ 2. Assim, o primeiro tópico tem a ver com a necessidade de se ponderar como viver um tempo de algum modo ambivalente. Foi já dito (Halík, 2022: 99) que vivemos numa civilização que sempre pensou *Ex Oriente lux*, que originariamente se referia à luz solar, passando depois a referir-se ao cristianismo, mas a que alguém acrescentou, em termos humorísticos, *Ex Occidente luxus*, com isso aludindo aos equívocos que produzimos em torno de cultura, tecnologia, progresso linear, conhecimento objetivo, liberdade, futuro, equívocos esses que se podem traduzir em crenças «tecno-seculares» vestidas de bons princípios e finalidades, mas que provocam sentimentos contraditórios, internos e externos, de inveja, desejo, ressentimento, medo e rejeição (Halík, 2022: 100). E, como sempre, a consciência de que existe uma crise será sempre acompanhada, primeiro, por uma rejeição do sentimento de crise, depois por medidas paliativas insuficientes, por fim por uma inércia-frenética desesperada que se dedica a resolver minúsculas questões que se julgam essenciais, quais teólogos de Bizâncio, que se disse estarem ocupados com discutir o sexo dos anjos quando estavam letalmente cercados pelos infiéis.

É muito interessante que a Universidade seja, a este respeito, um excelente ponto de observação. Com efeito, é uma instituição que mudou imenso sem, no entanto, abandonar certos vestígios das suas origens. E não me

refiro apenas, nem sequer principalmente, aos cortejos académicos e a certas formalidades em cerimónias, mas, antes, a ideias que surgem como marcas primigénias que vão alimentar a novidade do devir, incluindo algumas ideias utópicas, como, por exemplo: a busca do saber desinteressado, que todos sabemos ter desaparecido ou correr um risco potencialmente mortal; a universidade enquanto «república» do saber, da igualdade e da autonomia absolutas (como prometido logo no ponto 1 da «*Magna Charta Universitatum*» de setembro de 1988), que sabemos nunca ter existido porque dependente de poderes e mentalidades que estiveram e estão, em geral, aquém desses ideais. E, no entanto, se há instituição que vive hoje a busca desesperada daquilo que era considerado negativo logo no ponto 1 da *Magna Charta* (e refiro desde logo a independência da Universidade face a quaisquer poderes económicos, políticos e ideológicos) é, fora de dúvida, a Universidade que hoje se assume claramente enquanto instituição mercadológica. Como entender esta dissonância? E que sentido possui este abandono? Será sempre fácil explicá-lo através da compreensão do contexto geopolítico, que se alterou consideravelmente entre 1988 e 1999. Todavia, aquilo a que me reporto é à necessidade de manutenção da retórica da Universidade enquanto santuário do saber desinteressado por entre um auditório que, na sua maioria, nele já não acredita.

Este exemplo serve para compreender que sim, é verdade, todos os movimentos culturais acabam sempre por afastar-se da sua origem contendo, no entanto, pulsões que pretendem recuperar a origem perdida. É possível que um argumento para esta pulsão tenha na sua base aquilo que já foi referido como o «conglomerado herdado», uma metáfora geológica porventura inexistente, mas expressiva, com que se pretendeu dizer que as formações sociais e suas estruturas culturais e simbólicas operam mais por aglomeração do que por substituição (Dodds, 1977: 179). De facto, a compartimentação sucessiva da cultura e dos saberes conduz a uma abstração formalizadora que desperta aquilo a que chamou um «endividamento para com a origem» (Pániker, 2016: 104), como se a distância relativamente à origem provocasse uma vertigem provocada pela acumulação de contingências. Porque o Ocidente sempre viu o progresso como um constante livro de deve/haver: conquista de certezas *versus* incertezas. Mas esqueceu que as contas nunca são bem essas: a certeza da penicilina emparelha-se com o risco de Hiroshima, uma pressupõe a outra,

salvo se vivêssemos numa sociedade de anjos. Nas culturas do *logos* existe uma permanente tensão entre a progressiva racionalização e a reminiscência de uma origem inesgotável, como se fosse, diz o pensador, um fenómeno de auto-terapia o pensamento gravitar rumo à sua condição de possibilidade inicial. Por isso, Pániker pugna por um vaivém teórico, a que chama método *retroprogressivo*, que na verdade é híbrido. Com fina graça ele fala da pulsão industrialista da eletricidade paralela à pulsão romântica que aspirava a uma vida arcaica imersa na natureza, que se viveram no séc. XIX como perspectivas ferozmente competitivas. Como se, com o tempo e o peso da quotidianidade, se acabe sempre por, como num célebre conto de Voltaire, achar que, neste mundo, *si tout ne va pas bien, tout est passable*.

O segundo tópico tem a ver com a necessidade de se capacitar o conhecimento, veiculado nas universidades, para surgir como contraste e provocação frente ao mundo: ao mundo do senso comum, ao mundo sistémico, ao mundo do poder, àquilo que Habermas chamou o mundo do «mandarinato» de um saber absoluto. No fundo, andamos todos a falar de cultura, progresso e conhecimento, mas, tal como o insinuou Charles Taylor, andamos há muito a repetir as mesmas palavras, mas muito entendem-nas de forma diferente e outras nem sequer as entendem. Podemos estar sentados na mesma trincheira —a da Universidade— e a defender a excelência, pressupondo ideias muito diferentes sobre a qualidade do saber e suas formas de expressão. É que o unanimismo em torno de instituições não é, hoje, um problema. O problema são as divisões abissais dentro das instituições, sobretudo quando estas emitem sinais ao poder que hoje se alimenta daquilo a Christian Salmon chama *Clash!*, ou seja, uma era de um «império sem fronteiras», onde a explosão de mensagens que mais não são do que palavras de ordem desacredita qualquer veracidade, embora permita a auto-afirmação de cada indivíduo, já que cada um pode emitir a sua sensação com a dupla impressão de que todos são iguais e as verdades são curtas, simples e básicas (Salmon, 2019). Vive-se, assim, um momento estranho, porquanto se aproxima daquela sensação que muitos já sentiram de que o excesso de «luz» — a luz da tecnoeconomia, da crença no progresso infinito, da legitimação do desejo infinito dos humanos sobre a Terra — mais não é, afinal, do que um período de escuridão que se manifesta pelo horror à incerteza e à contingência, mas que no âmbito do conhecimento se manifesta, contudo, de forma direta no dogmatismo e no apriorismo,

e que no âmbito do político é muito claro não apenas na simplificação do discurso, mas ainda num discurso estratégico que contamina a sociedade no seu conjunto. Numa sociedade não cooperativa como aquela em que vivemos o espírito estratégico, de hostilidade latente, é meio caminho para a naturalização da violência. Tal como sucedeu de forma flagrante noutros períodos da História. Não seria pensável o modelo vestefaliano ainda hoje – como se vê na atualidade do momento – se não compreendemos o profundo trauma das guerras de religião dos séculos XVI e XVII, cuja base anímica também contribuiu para a chamada «monumentalidade» da História, que se traduz em nós falarmos do glorioso espírito iluminista dos fundadores da Revolução Americana de 1776, que falavam da liberdade e igualdade entre os humanos, enquanto mantinham, impávidos, a escravatura. A constitucionalista e politóloga norte-americana Judith Shklar criticava a tendência para uma certa abstração relativamente a «momentos heróicos», criando pontos «cegos», que contribuem para o que Shklar sempre pensou ser um pensamento que, de algum modo, se centra na «grande História» e esquece a voz dos humildes, desprotegidos e que aspiram a uma «vida boa». Shklar olhou a possibilidade de participação na política e nas decisões como algo que sempre esqueceu aqueles que, sofrendo flagrantes injustiças, trabalhavam a duras penas no *oikos*, para que outros entrassem nos debates da *pólis* (Shklar, 2002; Gatta, 2020: 134). Mas não fazemos nós tudo isso nas narrativas gloriosas em torno das nossas origens?

O conhecimento passa, como já se percebeu, pela consciência de uma profunda interdependência. Como diz Martha Nussbaum, nunca como hoje dependemos tanto de pessoas que nunca vimos (Nussbaum, 2013: 95 sqq.). Daqui surge uma conclusão que deveria ser óbvia, mas não o é: ser-se cidadão do mundo. Ser cidadão do mundo não é ser turista, nem ser consumidor de cursos *on line*. Poderá ser um turista como o foi Montaigne quando, em pleno séc. XVI, desceu pela Itália para, como escreveu no seu diário, conhecer o Outro. Mas ser cidadão do mundo é, para o que aqui me importa, ser co-responsável pela esfera pública científico-cultural global. Como todo o mundo sabe, esta ideia encontra-se fortemente controlada, não apenas pela função instrumental a que as universidades foram reduzidas pelos poderes oriundos do subsistema tecno-financeiro, mas ainda pela própria estrutura do sistema internacional que, encontrando-se muito longe da ideia de «comunidade

internacional» lançada pela resolução 2627 da Assembleia Geral da ONU em 1970, compartimenta o saber produzido pelas universidades em função dos interesses geopolíticos e ao arrepio de todo o Direito Internacional.

E aqui chegamos a uma dimensão intrinsecamente política da Universidade. Não tanto porque queiramos, tão-somente, olhar o diferente, mas o múltiplo enquanto co-determinante do objeto do conhecimento, o que talvez implique a prática da «henologia» (o estudo dos princípios dialéticos de unidade e alteridade), não no sentido de um monismo dogmático, mas, antes, no de religar o Uno e o Múltiplo através dos múltiplos fios que tecem o real complexo com vista a preservar um interface consistente entre filosofia e ciência, ainda que esta aproximação possa ser criticada por não encarar a complexidade *per se* (Couloubaritsis, 2014: 509 sqq.). Mas em todo o caso dimensão política porque obriga a olhar o humano e o saber na sua unidade profunda. «Complexidade» ou «simplexidade» não é aqui uma questão, pois não tomo partido por Edgar Morin ou outros investigadores como Jean-François Dortier ou ainda outros. Serei muito mais modesto e sublinharei apenas o seguinte: é necessário um pensamento ecológico político, pois a unificação tecnoeconómica do globo é acompanhada por crises, não só das civilizações tradicionais, mas também pela da civilização ocidental. Como diz, e aqui bem, Morin, a nave espacial Terra encontra-se numa corrida louca, onde ciência, técnica, economia e lucro só poderão evoluir em complexidade, isto é, em autonomia, liberdade e comunidade (Couloubaritsis, 2014: 519-520). É profundamente política esta ideia, não por um pretensão conteúdo «politiqueiro», mas, antes, por ser complexa e pôr à prova, a um tempo, «unidade, concorrência e antagonismo», o que é muito difícil... E por isso Couloubaritsis fala da necessidade de velhas receitas como as de Kant, quando este formula as sempiternas perguntas: «Que posso saber?», «Que devo fazer?», «Que posso esperar?», culminando com «Que é o humano?». Hoje, com mais temas adjacentes: a incerteza, a prática de contradições e os dois princípios organizadores do pensamento que são o princípio da simplexidade e o princípio da complexidade. A politicidade advém do facto de caber ao humano, pela autonomia da consciência, ter dado vida a um ambiente que lhe permite tomar consciência da sua liberdade e das suas potencialidades positivas e negativas (Couloubaritsis, 2014: 560). E isto é assim através de uma muito longa evolução onde, como bem notou Edgar Morin (2016: 107 sqq.),

o *homo sapiens* já era anteriormente *socius*, *faber*, *loquens*, se passa a pensar em termos de «transmortalidade», de riso, lágrimas e êxtase, incluindo a sempre misteriosa e atual *hybris* que se prolonga nesse fenómeno social total que é a guerra, a carnificina, a crueldade massificada e outras «formas de passagem aceleradas» da vida social (Bouthoul, 1953: 6). O *homo sapiens* é, na verdade, «uma quimera, um monstro, um caos, um sujeito de contradições, um prodígio, juiz de tudo, imbecil verme da terra,, depositário do verdadeiro» (Morin, 2016: 160). Esta constatação é suficientemente lata para envolver novos prismas de autorreflexão coletiva científico-cultural para as transmissões do saber nas universidades das sociedades complexas, pois ter consciência de que o humano é, a um tempo, *sapiens/demens* já deveria bastar para dirigir os interesses do conhecimento (Morin, 2016: 123 sqq.), porquanto a hiper-complexidade que cobre toda esta evolução – da *arkhé*-sociedade às sociedades históricas – deveria presidir à grande missão do desenvolvimento do conhecimento, pois só assim será possível enfrentar um efetivo desenvolvimento humano. Não se trata de louvar uma «teoria geral» que pretenda ser explicação de tudo, que se traduza em planos de estudos, em modelos absolutos do pensar, pois isso seria estéril e anti-cultural. Trata-se, antes, de sublinhar a necessidade de uma forma de consciência do papel a desempenhar pelo saber universitário nas sociedades complexas de hoje, porquanto este já é suficientemente «totalista» no predomínio da sistemática instilação da racionalidade estratégico-instrumental nos indivíduos. Trata-se de pugnar por um pluralismo inter-paradigmático que proceda à «desprovincialização» do saber que tem estado atado às contradições da condição moderna.

Politicidade é isto: criar vínculos sociais, produzir organizadamente, projetar finalidades, fazer o bem e o mal, etc., em suma: viver. Como? Mediante a interação, historicamente em regra por via dissimétrica, pois a violência tem sido um dado estrutural da História (acontecimental e discursiva). Tudo isto se transmite, pois, através de formas que incluem o saber e a sua organização. E como essa organização implica comunicação e esta é, sempre, uma forma de descodificação, há em todas as instituições de sistemas complexos uma apreciável opacidade que só respostas não simplificadoras conseguem minorar. E as universidades deveriam ser o epicentro dessas respostas. Mas não são. Porque não são antagónicas frente à realidade, ainda que sejam concorrentes entre si.

§ 3. E aqui afasto-me do tema do pensamento complexo, que é em boa medida ignorado pelas universidades em geral, para me centrar na crítica que se pode fazer ao ensino universitário quando se diz que se deslocou para lugar objeto de consumo, quando mantém como estrutura básica uma visão objetivista do conhecimento, dando mais destaque ao conhecimento empírico-analítico em detrimento do pensamento crítico-hermenêutico. Talvez seja profícuo aplicar as teses de Habermas, parcialmente revistas, ao que poderia ser o verdadeiro trabalho/interação universitário. Só cobraria sentido se exercido num quadro geral de trabalho colaborativo. Neste sentido, parece claro que se trata de um exercício que põe à prova a ideia de uma «comunidade académica» que se regeria mediante um convite a que os participantes se considerassem membros de uma comunidade ideal de comunicação, para usar a ideia de Apel e mesmo de Habermas. O que significa muito de novo na percepção do «outro», e que Habermas largamente desenvolve no seu denso pensamento e cujas raízes rastreia com profundidade, podendo dizer que o giro linguístico pós-metafísico e conducente a uma ideia de «rede relacional interpessoal» possui a sua fonte necessária de inspiração na desintegração do sistema hegeliano (Habermas, 2023: 481).

Essa comunidade, presencial ou digital, constituir-se-ia como um desafio à paradoxal crise de comunicação/escuta que existe na contemporaneidade. As sociedades complexas tornaram-se «sociedades do risco» (para usar a célebre definição de Beck) em boa medida porque o humano esqueceu a sua contingência. A fragmentação sócio-cultural «realmente existente» começa nos próprios indivíduos porque, co-implicados numa rede de comunicações onde desempenham papéis funcionais, sofrem uma imensa aceleração do tempo, além de uma forte erosão existencial, que impede uma profunda e exigente autorreflexão. Todavia, não é mediante a fuga para um recolhimento puramente individual que se consegue reaver uma qualquer espécie de «paraíso perdido». Talvez seja mais eficiente e produtivo criar a integração em comunidades capazes de propiciar programas com argumento. A situação linguística ideal habermasiana permite, ao menos, idealizar um fio condutor que implica a consideração de elementos históricos concretos em contraposição com a abstração de um modelo, e que se apresenta com mais transparência se vivido numa «comunidade de iguais» (*cum grano salis*, evidentemente). Pode, deste modo, haver um diálogo onde todos colocam no

argumentário da comunidade o seu mundo da vida, seus pensamentos quiçá pré-reflexivos, suas tradições e juízos prévios, que irão sendo depurados de forma colegial até ao *reconhecimento* do outro na sua variedade existencial, o que retira a contingência à existência dos outros. Neste sentido, pode mesmo alertar-se para uma tese antiga de John Dewey (2019: 446 sqq.), que pugnou por uma tensão criadora entre os pólos antagônicos que constituem o novo e a espessura histórica. Sustentava o pensador norte-americano que qualquer modelo tem sempre de possuir um grau de «direcionalidade» imprecisa para que, ao embater na resistência da espessura histórica, aí recuperar a «luz da consciência» e se centrar mais e recuperar, enfim, uma mais precisa direção. Como se no embate recuperasse a sua autenticidade. Talvez seja igualmente útil chamar para aqui um autor hoje pouco falado, mas nem por isso menos importante — Gilbert Simondon — que sustenta (Simondon, 2013: 245 sqq.) que o ser *individuado* só existe se com um tropismo para o *transindividual*, em contínuo vaivém, do uno para o múltiplo e vice-versa, já que apenas na reciprocidade entre percepções no seio de um coletivo nascente se cria a condição de unidade da verdadeira ação, percepção e mesmo emoção individuais. Um ecossistema comunicativo favorece uma verdadeira transformação neste sentido. O atual sistema produtivista combate, exasperado, o transindividual agitando sempre o espantinho do público/privado, ignorando que há outros horizontes de possibilidades.

Esta comunidade deverá ser, igualmente, encarada no âmbito da Universidade enquanto comunidade «intelectual». Esta palavra não tem boa fama, pois parece poder significar muito e pouco ou nada (Lamo de Espinosa, 1996: 187 sqq.). Mas tornou-se relevante nos dias que correm, pois existe uma profunda misologia de massas relativamente ao «intelectual», sobretudo porque a proliferação das redes sociais deu uma sensação de segurança ao senso comum da quotidianidade que, naturalmente, não pretende argumentar perante um «auditório universal». Acresce a esta má vontade genérica a crise paradigmática, que tornou o «senso comum teórico», ou seja, uma *doxa* no interior da *episteme*, um domínio muito frequente no discurso universitário-profissional. Esta ideia do senso comum teórico foi concebida e desenvolvida pelo jus-filósofo Luiz Alberto Warat (1979; Streck, 2021), com isso abrangendo toda uma mentalidade existente nos operadores judiciais «técnicos» que, mediante um «positivismo ideológico» (uso aqui

uma designação de Norberto Bobbio) consciente ou não, mais não faz do que exercer uma função ideológica de legitimação de pré-juízos, nem crítica, nem cientificamente, fundamentados, a fim de instrumentalizar o Direito com fins sócio-políticos. Este conceito de Warat pode, em boa verdade, estender-se a toda a constelação social, pois as sociedades complexas de massas acabaram por produzir todo um discurso que, sócio-culturalmente, tem mais a ver com o «saber-fazer» do que com o saber, com isso habilitando técnicos a desempenhar funções políticas, nuns casos (e temos aí os tecnocratas), e, noutros casos, elevando o discurso técnico a fundamento civilizacional que funciona em circuito fechado e nele se auto-legitima. Daqui resulta (i) uma enorme frouxidão na transformação do imaginário social instituinte, bem como (ii) uma profunda negatividade face ao exame crítico-hermenêutico da realidade instituída. Assim, a uma certa vaguidade da palavra «intelectual» juntou-se a negatividade do senso comum de massas alargado. Esta negatividade, hoje generalizada, tem um fundo histórico permanente que encontramos já na *pólis* do século V a.C. E se ela está a dar dores de cabeça nos dias de hoje, através de um populismo que nivela a igualdade por baixo, tal fica a dever-se a uma conjuntura alargada que deriva do facto de a integração europeia ter sido obra de elites que se legitimou aos olhos das massas pelos resultados e não pela «realização de uma vontade política cidadã» (Habermas, 2016: 69), logo, mediante uma legitimação débil porque instrumental. Deste modo, a misologia realmente existente põe em causa o papel do «intelectual» enquanto produto da Universidade, que entretanto passou a produzir técnicos especialistas empenhados na sociedade de consumo que os sujeita a um sistema de desgaste e de tensão entre prémios e castigos. A Universidade tem esquecido esta necessidade de colocar no seu centro a produção do pensamento público porque exigente de um público adequado a esse pensamento. Um dos grandes perigos que cerca as atuais sociedades complexas e a Universidade é não pensar na necessidade de fazer levedar a autoconsciência existente em qualquer sociedade que, desse modo, se explica a si mesma. E compete aos intelectuais formar juízos críticos e interpretações em torno das diversas formas de comunicação interativa. Um outro perigo reside no empobrecimento crescente do pessoal político que, pela sua ausência de cultura política, frequentemente é incapaz de comunicar à cidadania a necessidade de juízos críticos fundamentados e fundamentantes. A ausência

de um assumido papel intelectual da Universidade significa, pois, que esta já não pretende produzir um conhecimento «fronteiriço», integrado e participante no desenvolvimento humano na exata medida em que o deve contestar.

§ 4. Existe uma dimensão da Universidade que, nesta catadupa de fenómenos regressivos, se encontra igualmente ausente: a necessidade de se contribuir para uma Universidade que viva a sua chamada «quarta dimensão» (Moreira, 2014: 137 sqq.), ao lado das suas dimensões de ensino, investigação e gestão do saber. Esta quarta dimensão é definida por Adriano Moreira de forma sintética: «reconstruir o mundo novo» (Moreira: 139). Como se sabe, a relevância do pensamento de Adriano Moreira radica na percepção aguda das profundas alterações da civilização mundial que, afinal, já existia antes de o mundo ocidental disso se ter apercebido (Ferreira, 2007: 306 sqq., 316 sqq., 441 sqq.). E é por isso que para este Autor o mundo sempre esteve, não apenas em mudança, mas ainda em alteração de temporalidades dominantes. Quanto a mim, um dos aspetos mais agudos a notar é ver como esta crise global veio pôr em xeque —através de múltiplos fenómenos, nomeadamente a paralisia internacional frente à perpetuação do fenómeno guerra/conflito sem saídas, a submissão ao mercado, em vez de, mantendo a sua liberdade institucional, dar um contributo essencial para a «reorganização das interdependências globais» (Moreira: 140)—, a possibilidade de a Universidade ser parte da soberania no âmbito de uma escala de valores que não ceda a pulsões globalitárias. Daí dever ser uma Universidade em Rede (Moreira: 141), para Adriano Moreira especialmente lusófona, sem descurar a posição de Portugal na Europa. Eis um traço concreto da «pluriversidade». Mas o fundamental encontra-se, para mim e neste momento, noutra plano ainda.

Onde radica a politicidade, agora mais estrita, deste programa em termos científico-culturais? Fundamentalmente, em demonstrar que a sistemática obsessão por projetar nas ciências sociais e políticas e sua racionalidade prática um âmbito do «científico» originariamente positivista – excluindo, assim, a subjetividade, a ética, a intuição, a *praxis*, a contingência e um longo etc. – acabou por, não só «fraturar» este domínio do conhecimento, mas também por, algo paradoxalmente, «estimular» um adensar da pulsão positivista, que hoje se mostra incapaz de resolver os problemas da Humanidade,

precipitando mesmo as suas dificuldades e inconsistências de base. As propostas de solução atualmente exibidas são, deste modo, inadequadas para novas construções e apreciações da realidade histórica, porquanto os seres humanos e suas manifestações político-culturais fazem parte da própria interpretação que fazem dessas construções. Os desafios que se lhes colocam impõem, em consequência, roturas de paradigmas, reconfigurações do imaginário social, pensamento transdisciplinar, complexidade, abertura, sem, no entanto, tombar num vertiginoso relativismo, como conta Jorge Luis Borges quando, a propósito do seu imaginário personagem Menard, sustenta que «A verdade histórica, para ele, não é o que sucedeu; é o que pensamos que sucedeu» (Borges: s/d, 54). Deste conflito das interpretações tem emergido, no entanto, não o inesperado que surge da busca pelo conhecimento, mas, antes, uma profunda incapacidade de renovação do imaginário que preexiste ao conhecimento. Não deixa de ser surpreendente que o «dispositivo universitário», isto é, a rede dominante que oferece os saberes em termos organizacionais (fora, portanto, dos pensamentos e iniciativas que sempre existiram no espaço universitário), não tenha conseguido assumir a necessidade de problematizar – não de atingir – a complexidade/simplexidade como racionalidade «inter-mediadora, lugar intersubjetivo de interpretação do sentido como sentido antropológico» (Ortiz-Osés, 1986: 105). Pegando na consideração acima feita em torno das propostas de Habermas, diria que é boa a ideia de um consenso racional rumo a um diálogo crítico-hermenêutico, porquanto já coloca em crise os pressupostos dogmáticos de uma Modernidade funcionalmente esgotada, mas mesmo assim não assegura a necessidade daquilo a que Ortiz-Osés define como a necessidade de pensar o sentido, recusando, quer um sentido «pressentido», quer um sentido «reduutivo», mesmo que complexivamente adicionados uns aos outros, antes aspirando a uma reconstrução antropológica que recupere a «textura» que permite unificar o material com o transcendental. E é por isso que, como bem diz Ortiz-Osés, um artefacto, um *device* eletrónico diria eu, produzido pela racionalidade empírico-analítica, precisa de estar ao serviço de «uma razão vital para que obtenha sentido» (Ortiz-Osés: 109). De contrário, apenas temos perante a cena técnica em que vivemos uma sensação que já foi nomeada por diversos autores como «mal-estar», «des-civilização», «política da mentira», «brutalismo», entre outros epítetos com que a imparável – e possivelmente

impagável – civilização sistémica rumo para o desastre final. Precisamente por ser impagável no seu duplo sentido: não poder pagar os seus desastres e ser grotesca na forma ideológica como o esconde.

Nestes termos, faltando aos poderes do mundo força e vontade para promover uma efetiva pluriversidade, surgem dois novos perigos no horizonte da Universidade que podem acentuar a propensão para o ocaso de uma certa forma de saber aspirando ao pluriverso dentro de uma consciência que se sabe autorreflexiva.

O primeiro, diz respeito ao que chamarei o niilismo cinzento e *fake* que paira sobre as sociedades complexas. O niilismo corresponde aqui ao que foi bem definido como uma fase histórica definida da cultura europeia (Souche-Dagues, 1996), onde história, sociedade civil, Estado, privado e público, são globalmente desvalorizados, pois os espaços de interação são abstratos e passivamente auto-destrutivos (Romano, 2012). Daqui deriva uma incapacidade essencial de determinar o sentido da ação humana, pois hoje tudo é determinado por um subsistema económico-financeiro que apenas abre espaço para um sujeito consumidor, participante funcional, simples suporte de sinapses comunicativas entre subsistemas autónomos, logo, descartável e marginal na relação inter-comunicativa entre dispositivos. Deste «nada» não «há conceito, nem intuição», pois o nada é «sem margens, sem contornos, sem determinação» (Souche-Dagues, 1996: 179). Também se trata da organização de uma ordem injusta porque deixa de existir nexo entre «conhecimento da norma – da legalidade – e o desejo de justiça, que ativa os atos de consciência» (Romano, 2012: 112).

O segundo é relativo à propensão de todas as instituições sem o valor acrescentado da liberdade institucional – porque dependentes de formas de poder e sem o reconhecimento social estabelecido – para o que pode ser designado por «normatividade algorítmica» (Sadin, 2015: 133 sqq.), que se traduz na ideia simplificadora de que os trabalhos da razão e do pensamento devem alinhar-se com uma nova narrativa da verdade, aquela que é representada por «números que falam por si só» (Sadin, 240). A pressão desta irracionalidade traduz-se numa necessidade fáctica de receber um atributo de verdade proporcionado pelos «dispositivos» que de algum modo ordenam os sistemas políticos ocidentais que são basicamente, como observou um dia o constitucionalista Maurice Duverger, «pluto-democracias», pois

desenvolveram-se a partir de pactos entre liberais e absolutistas que nunca permitiram realizar plenamente o lema *Liberté, égalité, fraternité* (Duverger, 1972). Será aqui ocasião para lançar uma interrogação: será o dispositivo técnico tão desapegado da realidade histórica que com isso pretende ter atingido um grau de universalidade tal que se transforma no fundamento de tudo? (Hui, 2020: 12). Que pode, e deve, o pensamento universitário dizer sobre esta hipótese?

§ 5. Mas de nada de nada serviriam estas considerações se não admíssemos à partida que todo o conhecimento é impuro. Nem ciência, nem arte, e muito menos o conhecimento revelado, deixam de ser impregnados por pré-juízos ideológicos, para já não falar da sua «co-implicação». Com expressividade, diz Jorge Wagensberg que as «pátrias» do conhecimento são puras e abstratas, mas não as respetivas «mátrias» e, por isso, «pode exigir-se a alguém que morra pela pátria, mas, pela mátria, só tem sentido viver» (Wagensberg, 2014: 56). Do que se trata, portanto, é de reconhecer o óbvio: a transdisciplinaridade «abre a mente a um fogo cruzado de linguagens de todas as potências e acentos» (Wagensberg: 62), desde que autêntica. O que não é uma preocupação da Universidade-instituição.

Todavia, é facto que a especialização acentua este lado negativo, impondo crescentes complexidades, «balcanizando» as fronteiras do saber, acabando por desaguar no contrário da «mestiçagem» do conhecimento (Japiassu, 2006: 15 sqq.). De facto, a simples complementaridade e a banalidade descaracterizam a verdadeira inter- e transdisciplinaridade. Por isso, a atitude adequada coloca a problemática do paradoxo entre o uno e o múltiplo, aceita o complexo como núcleo de onde emerge, naturalmente, um paradigma de distinção/conjunção, sem tombar na propensão para a «híper-simplificação» que, na verdade, contamina boa parte da prática em torno do debate epistemológico contemporâneo. Há algo de irónico em saber-se que boa parte da nossa fé radica na dúvida, como disse Wagensberg, embora o sistema social funcione com um desmesurado apego às certezas e à segurança. Também aqui deteto um lado estrutural da nossa animalidade, muito condimentado com os traumas que o humano sofre quando vive transições paradigmáticas.

Esta «cegueira faz, assim, parte da nossa barbárie» (Morin, 2014: 24), esquecendo que a degradação e a desordem caminham paralelamente à organização e à ordem. É por isso que aqui se prefere falar de «transdisciplinaridade», com isso assumindo a definição que foi concebida para o efeito: «a abordagem científica, cultural, espiritual e social dizendo respeito ao que está entre as disciplinas, através das disciplinas e além de toda disciplina» (Japiassu, 15-16). Compreende-se que este Autor fale de um «sonho transdisciplinar» definindo-o deste modo: «o lugar geométrico mais ou menos utópico onde deveria manifestar-se o conjunto dessas estratégias tendo por finalidade a compreensão do mundo presente numa perspectiva utópica de unificação dos conhecimentos» (Japiassu: 23).

Talvez por isso, e ao contrário do Tolstoi lido por Berlin, que era uma raposa julgando-se um ouriço, fosse preferível o contrário: julgar a Universidade ser um ouriço sendo, porém, uma raposa em contínuo e agitador vaivém sem esquecer, contudo, que há um percurso permanente entre a originalidade e a novidade do saber.

Com efeito, só uma abertura radical colocaria problemas à tendência para uma racionalidade simplificadora e compressiva, na medida em que não seria atraída pela pretensão da divisão e separação dos campos do saber que a especialização prossegue, imparável. Talvez seja altura de reavivar uma asserção forte, escandalosa, politicamente muito incorreta, de Bachelard, mas que faço minha: «a Sociedade foi feita para a Escola, não a Escola para a Sociedade» (*Apud* Japiassu: 37). De contrário, a Sociedade nunca passará, *nolens volens*, da repetição do mesmo.

Referências bibliográficas

- Berlin, I. (2009). *El Erizo y la zorra: Tolstoi y su visión de la historia*. Ediciones Península.
- Borges, J. L. (s/d). *Ficções*. Livros do Brasil.
- Bouthoul, G. (1953). *La Guerre*. P.U.F.
- Couloubaritsis, L. (2014). *La Philosophie face à la question de la Complexité. Le défi majeur du 21.e siècle. II – Complexités scientifique et contemporaine*. Éditions Ousia.
- Dewey, J. (2019). O Conceito de Arco-reflexo na Psicologia. The Reflex Arc Concept In Psychology. *Cognitio: Revista De Filosofia*, 20(2), 446-455. (T. Goms, Trad.). <https://doi.org/10.23925/2316-5278.2019v20i2p446-455>
- Dodds, E. R. (1977). *Les Grecs et l'Irrationnel*. Flammarion.

- Duverger, M. (1972). *Janus: Les deux faces de l'Occident*, Fayard.
- Ferreira, M. F. (2007). *Cristãos e Pimenta: A 'Via Media' na Teoria das Relações Internacionais de Adriano Moreira*. Almedina.
- Gatta, G. (2020). *Rethinking Liberalism for the 21st Century. The skeptical radicalism of Judith Shklar*. Routledge.
- Habermas, J. (2016). *En la Espiral de la Tecnocracia*. Ed. Trotta.
- Habermas, J. (2023). *Une Histoire de la Philosophie. II – Liberté rationnelle. Traces des discours sur la foi et le savoir*. Gallimard.
- Halík, T. (2022). *A tarde do cristianismo*. Ed. Paulinas.
- Hui, Y. (2020). *Fragmentar el Futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*. Caja Negra.
- Japiassu, H. (2006). *O Sonho Transdisciplinar e as Razões da Filosofia*. Imago.
- Lamo de Espinosa, E. (1996). *Sociedades de Cultura, Sociedades de Ciência*. Ed. Nobel.
- Moreira, A. (2014). A Quarta dimensão da Universidade. *Revista de Ciências Sociais e Políticas*, (3).
- Morin, E. (2014). *Introduction à la Pensée Complexe*. Ed. du Seuil.
- Morin, E. (2016). *Le Paradigme Perdu: La nature humaine*. Ed. du Seuil.
- Nussbaum, M. (2013). *Non per Profito: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Ortiz-Osés, A. (1986). *La Nueva Filosofía Hermenéutica. Hacia una Razón Axiológica Posmoderna*. Anthropos.
- Pániker, S. (2016). *Asimetrías: Hibridismo y retroprogresión*. Kairós.
- Romano, B. (2012). *Nichilismo Finanziario e Nichilismo Giuridico: Conoscenza e Coscienza*, Torino. Giapichelli.
- Sadin, E. (2015). *La Vie Algorithmique: Critique de la Raison Numérique*. Ed. L'échappée.
- Salmon, C. (2019). *L'Ère du Clash*. Fayard.
- Shklar, J. (2002). *Visages de l'Injustice*. Circé.
- Simondon, G. (2013). *L'Individuation à la Lumière des Notions de Forme et d'Information*. Millon.
- Souche-Dagues, D. (1996). *Nibilismes*. P.U.F.
- Streck, L. (2021, 15 de fevereiro). *Senso comum teórico dos juristas. Estado da Arte*. <https://estadodaarte.estadoa.com.br/politica/senso-comum-teorico-lls/>
- Wagensberg, J. (2014). *El pensador intruso*. Tusquets.
- Warat, L. A. (1979). *Mitos e Teorias na Interpretação da Lei*. Ed. Síntese.

PARTE III

Desafios

INTELIGÊNCIA ARTÍSTICA E/OU ARTIFICIAL? DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA O FUTURO DOS ENSINOS ARTÍSTICOS NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA E MAIS ALÉM

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.226.8>

Ana Telles

Universidade de Évora | CESEM | IN2PAST

A Universidade de Évora, segunda mais antiga de Portugal, foi fundada a partir do estabelecimento do Colégio do Espírito Santo pelo arcebispo de Évora, Cardeal-Infante Dom Henrique, futuro rei de Portugal, em 1553 (Coimbra, 2022), e pelo reconhecimento que lhe foi dado pelo Papa Paulo IV na sua bula *Cum a nobis*, em Abril de 1559. Sob a égide da Companhia de Jesus, a Universidade funcionou durante 220 anos, sendo distinguida pelo seu papel na educação das elites e dos missionários do reino.

A instituição renasceu como Instituto Universitário de Évora em 1973, no âmbito da acima evocada reforma Veiga Simão; sob essa designação, começou a ensinar Engenharia Zootécnica (Produção Animal) e Engenharia Biofísica (Planeamento Biofísico) em 10 de novembro de 1975 (Évora, 2022). A integração do anterior ISESE - Instituto Superior Económico e Social de Évora (mais tarde ISES - Instituto Superior Económico e Social), fundado em 1964 pelo Conde de Vill’Alva, Engº Vasco Maria Eugénio de Almeida, com o impulso dos Jesuítas, contribuiu para o desenvolvimento do Instituto Universitário de Évora também na área das Ciências Sociais e Económicas; aliás, fazia parte do elenco do ISESE o primeiro curso em Portugal denominado “Sociologia” (Silva & Rosalina, 2013, p. 187).

A Universidade de Évora foi restabelecida com a sua designação atual em 1979 (Decreto-Lei 482/79, 1979); no entanto, a plena operacionalização da sua estrutura orgânica só foi concluída dez anos mais tarde, com a publicação dos seus primeiros estatutos (Despacho Normativo 84/89, 1989, p. 3720). Naquela altura, era composta por cinco áreas departamentais: Ciências Agrárias (incluindo os departamentos de Engenharia Rural, Fitotecnia, Sanidade Animal e Vegetal, Zootecnia); Ciências Empresariais e Económicas (agrupando os departamentos de Economia e Negócios); Ciências Exatas (departamentos de Física, Matemática e Química); Ciências Humanas e Sociais (relacionadas com os departamentos de História, Linguística e Literaturas, Pedagogia e Educação, e Sociologia); e Ciências Naturais e Ambientais (abrangendo os departamentos de Biologia, Ecologia, Geociências, Biofísica e Planeamento Paisagístico). (Despacho Normativo 84/89, 1989, p. 3720)

Vinte anos após o 25 de Abril, em 1994, o grupo de trabalho "Ensino das Artes" foi nomeado pelo (então) Reitor Jorge Araújo¹ (Despacho 64/94, 1994), com o objetivo de estabelecer cursos de artes (em Música, Teatro e Artes Visuais) na Universidade de Évora (faço aqui um breve parêntesis para referir e homenagear a nossa colega Fátima Nunes, que está hoje connosco e foi um dos membros da Comissão Instaladora dos Ensinos Artísticos, nomeada em 1995, além de uma fundamental impulsionadora e defensora desses ensinos. Instalados no Convento do Carmo, um edifício histórico localizado perto das Portas de Moura e alugado pela Universidade de Évora desde a década de 1990 até o ano de 2009 (Velez, 2020, p. 91) os cursos de Música e Teatro começaram a funcionar no ano letivo de 1996-1997, enquanto o curso de Artes Visuais teve início no ano seguinte.

Simultaneamente, um grupo de trabalho para a implementação de estudos de Arquitetura e Urbanismo na Universidade de Évora foi nomeado em 1995 (Despacho 55/95, 1995); seguiu-se-lhe, cinco anos mais tarde, uma comissão de instalação para o curso de Arquitetura (Despacho 25/2000, 2000) e, em 2001, esse curso estava em vigor (Despacho 26/2001, 2001).

Após uma importante mudança na organização da Universidade de Évora, a recém-criada Escola de Artes publicou os seus estatutos em janeiro de 2010, segundo os quais quatro departamentos estavam sob sua jurisdição:

¹ Jorge Araújo foi Reitor de 1993 a 1997, de 1997 a 2001, e novamente de 2006 a 2009.

Arquitetura, Teatro, Artes Visuais e Design, e Música. A mudança notável desde 2007 foi que o antigo Departamento de Artes Visuais agora era complementado com uma secção de Design (Despacho 1885/2010, 2010).

Como vimos, o Convento do Carmo foi a primeira casa dos cursos artísticos da Universidade de Évora. Já em 1998, a instituição adquiriu a antiga fábrica de massas Leões, localizada nos arredores de Évora, com o objetivo de construir um campus integrado para o ensino das artes. Após um significativo projeto de requalificação pelos arquitetos Inês Lobo e Ventura Trindade, o Colégio dos Leões estava pronto para uso em 2009, abrigando os Departamentos de Arquitetura, Teatro, Artes Visuais e Design da recém-formada Escola de Artes. No mesmo ano, o antigo Paço dos Morgados da Bandeira (onde anteriormente tinha sido instalada a Academia de Música Eborense), localizado no centro histórico de Évora, tornou-se a casa do Departamento de Música da mesma Escola, tendo sido nomeado em homenagem a Mateus d'Aranda (um famoso polifonista, pedagogo e mestre de capela da Catedral de Évora no século XVI) e inaugurado em 11 de maio de 2009.

Desde então, foram feitas duas revisões dos estatutos; a primeira, em 2015, manteve a estrutura orgânica da Escola (Despacho 6802/2015, 2015); na segunda, de janeiro de 2022, o Departamento de Teatro foi extinto e substituído por uma "Área de Artes Cénicas", desafortunada situação que felizmente se reverteu através da publicação do Despacho 38/2023 (Despacho 38/2023, 2023), de 23 de Março ("Criação do Departamento de Artes Cénicas).

Hoje, o ensino artístico é oferecido em 10 cursos (5 licenciaturas e 5 mestrados) coordenados pela Escola de Artes, em cinco principais áreas de estudo: Arquitetura, Design, Música, Artes Visuais/Multimédia e Teatro. Dois programas de doutoramento, um curso de licenciatura e um curso de formação ao longo da vida também estão em vigor, através da associação da Escola de Artes ao Instituto de Investigação e Formação Avançada da Universidade de Évora (IIFA), aos institutos politécnicos de Portalegre e Beja, e dentro de uma parceria Erasmus+.

Do ponto de vista estratégico, poder-se-á perguntar que razões determinaram o empenho do Reitor Jorge Araújo na fundação dos ensinos artísticos na Universidade de Évora, 20 anos depois da tomada de posse da Comissão Instaladora do Instituto Universitário, uma opção aliás bastante

controversa numa instituição centrada nas ciências agrárias, naturais, exactas e sociais, bem como nas humanidades em geral. E que papel desempenha hoje a concretização dessa estratégia?

1. Em primeiro lugar, o projecto de criação destes ensinos fazia parte do programa eleitoral da primeira candidatura de Jorge Araújo a Reitor; segundo o próprio, desde então sentia a necessidade de complementar as ciências e as humanidades com as artes, uma vez que o tipo de conhecimento produzido no âmbito destas últimas é fundamentalmente diferente daquele que caracteriza, diferenciadamente, as primeiras (Jorge Araújo, comunicação pessoal à autora, 17/04/2024). Ora, esse desígnio foi pioneiro, na medida em que se alinhava *avant la lettre* com a actualmente propugnada transição do paradigma educacional STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), para o seu sucessor STEAM, que ao primeiro adiciona a Arte e a Arquitetura. Mais recentemente, foi desenvolvido o conceito SHAPE, que agrupa Ciências Sociais, Humanidades e Artes para as Pessoas e a Economia. Subjacente a estas propostas, encontra-se a noção de inteligência artística, a valorização do capital inovador do pensamento criativo e ainda a constatação da relevância das artes para o desenvolvimento de *soft skills*, como empatia, comunicação emotiva e intuitiva, flexibilidade, resiliência, capacidade de trabalho sob pressão e pensamento criativo, entre outras².
2. Por outro lado, ao visitar a universidade de São Paulo enquanto jovem Reitor, Jorge Araújo contactou *in loco* com a “irreverência” que se verificava na escola das artes dessa universidade, particularmente na área do Teatro, o que motivou um desabafo do seu homólogo. Contrariamente a este, Jorge Araújo entendeu que a irreverência era fundamental para questionar o *status quo* e fomentar o processo de construção do conhecimento que se deveria dar numa universidade, contribuindo para que houvesse, por um lado, uma “fertilização cruzada” entre os alunos de ciências, humanidades e artes,

² <https://futurumcareers.com/stem-steam-and-now-shape-can-an-acronym-help-value-the-social-sciences-humanities-and-arts>

concretizada através do respectivo encontro e permuta de sensibilidades, pensamentos, vivências, modos de equacionar a realidade e o mundo (Jorge Araújo, comunicação pessoal à autora, 17/04/2024). Por outro lado, essa irreverência e os inerentes sentidos disruptivo e crítico eram alicerces fundamentais para a construção democrática ainda em curso no nosso país no final do séc. XX (como, aliás, nos dias de hoje).

3. Um outro factor determinante terá sido o facto de, desde a fase inicial, a formação de professores ter constituído uma opção de relevo no seio do Instituto Universitário e, posteriormente, da Universidade de Évora (Decreto-Lei 482/79, 1979; Despacho Normativo 84/89, 1989). De facto, logo em março de 1975, foi sugerida a criação de um departamento de Ciências da Educação. Um ano depois, foi criado um curso específico para a formação inicial de professores de História para o sistema escolar regular; em julho de 1979, foi aprovada a instituição de um centro integrado de Formação de Professores (semelhante ao que já existia em Aveiro). Portanto, não deve surpreender que, em 1994, quando o grupo de trabalho "Ensino das Artes" foi nomeado pelo Reitor Jorge Araújo com o objetivo de estabelecer ensinos artísticos na Universidade de Évora, esse propósito tenha sido conectado retoricamente e operacionalmente à tradição de formação de professores na instituição (Nunes, 2013; Despacho 64/94, 1994). Por outro lado, relacionar as incipientes formações artísticas com a tradição de formação de professores na Universidade de Évora constituiu um meio eficaz para justificar a opção estratégica do Reitor, que ainda assim encontrou oposição dos elementos mais tradicionais e conservadores da comunidade académica. Hoje, a Universidade de Évora dá continuidade a esse desígnio, não só através do seu comprometimento com a formação de professores para o Ensino Artístico Especializado de Música³, como em mais recentes iniciativas, nomeadamente no âmbito da ELIA – European League of Institutes of Arts.

³ Concretamente no âmbito do seu Mestrado em Ensino de Música.

4. Podemos ainda especular que Jorge Araújo tivesse entendido dever estimular a criação e a prática artística contemporânea numa cidade que, poucos anos antes (em 1986), havia sido designada Património Mundial da UNESCO, entendendo a estreita relação entre as Artes e o Património, e contribuindo para activar este último através das primeiras.
5. Será possível imaginar também que, recém-chegado à Reitoria de uma universidade em processo de consolidação, Jorge Araújo se interessasse pelo inegável impacto das Artes e da Cultura na sociedade envolvente, bem como pelo seu potencial de criação de um sentido de comunidade.
6. Por último, os ensinamentos artísticos desde logo permitiram diferenciar a Universidade de Évora das suas congéneres, tendo-se tornado ao longo do tempo um importante factor identitário. De facto, na sua configuração actual, a oferta formativa dos ensinamentos artísticos nesta instituição, que combina artes visuais, design, arquitetura e multimédia com artes performativas, como o teatro e a música, é única em todo o país. Além disso, é a única instituição no interior de Portugal e uma das únicas duas universidades públicas portuguesas a oferecer ensino superior em teatro. É também a única instituição de ensino superior a oferecer formação musical superior a sul de Lisboa.

Que desafios, então, para os ensinamentos artísticos do futuro, na Universidade de Évora e na respectiva relação com o território que habita?

Através do projecto Interreg Centro Magallanes para el Emprendimiento de Industrias Culturales y Creativas, a Universidade de Évora iniciou um importante processo de modernização nas áreas artísticas e transdisciplinares, que consistiu principalmente na implementação de um hub criativo, o _ARTERIA_LAB. Esta estrutura “nasce como uma infraestrutura criativa do projeto Magallanes_ICC, que tem como principal objetivo criar condições para atrair e fixar indústrias culturais e criativas nas regiões transfronteiriças do Alentejo, Algarve e Andaluzia. O projeto apoia indústrias culturais e criativas que explorem as relações entre as artes, a ciência, a tecnologia

e o património”⁴. Contribui assim, sobremaneira, para concretizar a ideia de “fertilização cruzada” propugnada por Jorge Araújo, não só dentro da Universidade de Évora, através do seu desígnio de transdisciplinaridade, mas também fora de portas, no domínio das indústrias culturais e criativas, bem como junto dos agentes culturais da região.

O laboratório PIXEL, um projeto co-financiado pelo programa COMPETE2020/SAMA, em fase de instalação, proporcionará experiências imersivas na Universidade de Évora, estando “equipado com tecnologia de realidade virtual e aumentada e de motion capture, permitindo o desenvolvimento e dinamização de experiências imersivas com aplicações na educação, formação profissional e investigação”⁵. Será um meio privilegiado para potenciar o desenvolvimento da investigação em Artes e noutras áreas científicas da Universidade de Évora, permitindo tirar partido do cruzamento com as já referidas realidade virtual e aumentada. O PIXEL articular-se-á estreitamente com o _ARTERIA_LAB e o PUMA – Plataforma Multimédia Universal do Alentejo.

Estando a Universidade de Évora localizada num território cuja história remonta a milhares de anos, compreendendo inúmeras camadas de património edificado e intangível, um dos principais desafios que os respectivos ensinamentos artísticos enfrentam é o de proporcionar uma ponte eficaz entre práticas artísticas contemporâneas, indústrias criativas e património. Nessa intersecção, o envolvimento da Universidade de Évora na concretização de Évora Capital Europeia da Cultura em 2027 contará muito com os contributos das áreas artísticas, bem como com o de outros saberes desenvolvidos na mesma instituição.

O Alentejo é a região mais seca e quente de Portugal; nesse contexto, os ensinamentos artísticos da Universidade de Évora têm vindo a equacionar como práticas artísticas, arquitetura, design e indústrias criativas podem efetivamente abordar questões relativas a mudanças climáticas e sustentabilidade ambiental, contribuindo para soluções com futuro. A poluição por plásticos e a reutilização têm sido objeto de projetos artísticos e de investigação, como Plastic REPLAY, pelo ARTERIA_LAB. O projecto Green E.Th.I.Cs –

⁴ <https://arterialab.uevora.pt/#incubadoras>

⁵ https://arterialab.uevora.pt/portfolio_page/pixel/

Green Experience through Theatre Inspiring Communities, coordenado pela docente Isabel Bezelga (Teatro), recebeu financiamento do programa Creative Europe, tendo tem como objetivo contribuir para tornar a nossa sociedade mais ecologicamente sustentável, através de atividades artísticas, em particular na área do teatro, envolvendo cidadãos através das artes. O projeto é desenvolvido através de iniciativas culturais de participação cívica com o objetivo de sensibilizar para a questão das mudanças climáticas e promover o pensamento crítico e a pró-atividade por parte dos cidadãos em relação ao Pacto Verde Europeu.

Além disso, a Escola de Artes representa a Universidade de Évora no projeto CrAFt – Creating actionable futures, que faz parte da iniciativa New European Bauhaus (NEB) da União Europeia e colocará a transição para a neutralidade climática no centro dos intervenientes urbanos. Vários outros projectos de relevo, no âmbito da sustentabilidade, consolidam o comprometimento das áreas artísticas da Universidade de Évora com a noção de responsabilidade ambiental e societal; por falta de tempo, não os detalharei aqui⁶.

⁶ Exemplos de outros projetos relevantes relacionados com a sustentabilidade nos setores culturais e criativos compreendem:

1. Projeto Degreen Plus – DEGREN+, Rede Transfronteiriça para a Inovação Empresarial em Eco-design na EUROACE (INTERREG). O objetivo deste projeto é aproveitar o potencial da cooperação para consolidar o ecossistema de inovação, impulsionar a criação de redes de conhecimento e negócios, promover a digitalização e melhorar a competitividade das empresas, especialmente PME e micro-PMEs, em áreas relacionadas ao design.
2. ARANA – Desenvolvimento da Estratégia de Design para a Associação de Artesãos do Norte Alentejano (ARANA). Programa de Requalificação e Reposicionamento de Artefatos do Dia-a-Dia, focado no design das Identidades Corporativas da associação e de suas empresas constituintes, bem como no desenvolvimento de novos produtos com potencial para reposicionar a ARANA nos mercados contemporâneos.
3. Up Start – Indústrias Criativas: uma iniciativa da Fundação Aga Khan promovida pelo Programa de Inovação Social de Portugal (Fundo Social Europeu), baseada nas áreas de design para inovação social, património e gestão. Seu principal objetivo era o desenvolvimento de um modelo económico alternativo de inovação sociocultural e práticas criativas com cidadãos desfavorecidos. Visa aumentar a renda dos participantes e melhorar as condições de vida das comunidades envolvidas, nomeadamente as populações migrantes da área metropolitana de Lisboa, através da identificação e mapeamento de técnicas, artes e ofícios desenvolvidos por migrantes a partir de seu património cultural.
4. Projeto FEEnERT (FEDER – POCTEP Interreg Espanha-Portugal 2021-2027): tem como objetivo promover a eficiência energética em edifícios públicos com arquitetura tradicional num ambiente transfronteiriço, com o principal objetivo de impulsionar a economia verde e a economia azul, em linha com a visão de uma Europa mais sustentável com baixas emissões de carbono, orientada para uma economia de zero carbono líquido.
5. Fez Crafting Architecture: Reinterpretando Heranças no Norte da África – aplicação de habilidades artesanais tradicionais na regeneração arquitetónica de uma cidade histórica.

Do ponto de vista da educação artística, a actual presidência do Grupo de Trabalho *Arts in Education* da ELIA recai sobre uma docente da Escola de Artes da Universidade de Évora, que organizou e moderou o segundo *online spotlight event* da plataforma correspondente, dedicado à internacionalização da Formação de Professores de Arte (em janeiro de 2022), e a Reunião da Plataforma correspondente, que teve lugar durante a Conferência Bienal da ELIA em 2022. Receber a ELIA Academy em Maio de 2023 na Universidade de Évora constituiu uma ocasião privilegiada para debater as mais avançadas práticas de ensino e aprendizagem em educação artística com delegados de todo o mundo. De futuro, no âmbito desta rede e do seu do Grupo de Trabalho *Arts in Education*, perspectiva-se um trabalho estruturado, em colaboração com redes congêneres, visando sensibilizar os poderes políticos e decisores internacionais sobre a importância da educação artística para todos, em função dos desafios da contemporaneidade.

O aumento do índice de envelhecimento é comum a todas as regiões de Portugal, tendo o Alentejo apresentado um dos valores mais altos em 2021, com 219 idosos por 100 jovens. Tendo esses dados importantes em mente, a Universidade de Évora, juntamente com o Hospital do Espírito Santo e a Siemens, implementou a Cátedra LIFESPAN, que se concentra em processos de envelhecimento saudável. A Escola de Artes está profundamente empenhada em contribuir para a melhoria desses processos de envelhecimento, nomeadamente através de atividades criativas e experiências formativas, não apenas em associação com a Cátedra LIFESPAN, mas também com outros intervenientes da região (cf. Misericórdia de Alcáçovas, por exemplo).

Do ponto de vista da saúde, estão previstos desenvolvimentos nas áreas de cruzamento entre artes e bem-estar, artes e saúde (no âmbito dos estudos de medicina que se pretendem implementar num futuro próximo, mas também, de modo mais imediato, no âmbito de políticas de promoção da saúde mental), prescrição cultural e outros, a concretizar em anos vindouros.

Espero ter lançado luz sobre algumas das principais características, desafios e oportunidades que definem a educação artística na Universidade de Évora, no ensino superior e no Alentejo. Numa era em que a inteligência artificial apresenta grandes incógnitas para o futuro do ser humano, e em que os populismos que grassam sobre uma acentuada falta de sentido crítico transversal às sociedades ocidentais do presente ameaçam o equilíbrio do

planeta e da espécie humana, valerá a pena considerar as valências da Cultura e das Artes em contexto formativo. Creio ter contribuído para uma visão das artes, da cultura e dos ensinos artísticos como aquilo que permite a cada comunidade afirmar e manter a sua singularidade, enquanto expressa a sua solidariedade, permitindo a definição e a perenidade de uma identidade, bem como a sua expressão enquanto força política. As artes e a cultura podem e devem desempenhar um papel central, como motor de promoção, motivação, bem-estar e crescimento populacional. A Universidade de Évora continuará a apostar fortemente nesses valores enquanto se posiciona num futuro imprevisível e profundamente desafiante.

Referências bibliográficas

- Évora, B. d. (Ed.). (2022). *História da Universidade*. Obtido em 23 de June de 2022, de Arquivo Histórico: <https://www.bib.uevora.pt/Arquivo/Historia-da-Universidade>
- Coimbra, U. d. (Ed.). (2022). *Registo de Descrição PT/AUC/ELU/UEVORA*. Obtido em 25 de Junho de 2022, de Arquivo da Universidade de Coimbra: <http://pesquisa.auc.uc.pt>
- Decreto-Lei 482/79. (14 de Dezembro de 1979). *Diário da República, I Série, nº 237*, p. 3229.
- Despacho 1885/2010. (27 de Janeiro de 2010). *Diário da República, II Série, nº 18*.
- Despacho 25/2000. (10 de Fevereiro de 2000). Évora: Universidade de Évora.
- Despacho 26/2001. (11 de Fevereiro de 2001). Évora: Universidade de Évora.
- Despacho 38/2023. (23 de Março de 2023). *Criação do Departamento de Artes Cénicas*. Évora: Universidade de Évora.
- Despacho 55/95. (15 de Maio de 1995). Évora: Universidade de Évora.
- Despacho 64/94. (25 de Maio de 1994). Évora: Universidade de Évora.
- Despacho Normativo 84/89. (31 de Agosto de 1989). *Diário da República, I Série, nº 200*, pp. 3715-3726.
- Nunes, M. d. (2013). Vertente de participação na gestão da Universidade: Dois grandes fôlegos Ensinos Artísticos (século XX); Presidente do CCP – IIFA (século XXI). *Curriculum Vitae*.
- Silva, A. d., & Rosalina, C. (2013). Évora, 1964: contributos para a história da institucionalização da Sociologia em Portugal. *População e Sociedade, 21*, 185-195.
- Velez, C. M. (2020). Convento do Carmo de Évora, intrevir (sic) no construído. *Trabalho de Projecto do Mestrado Integrado em Arquitectura*. Évora: Universidade de Évora.

DESAFIOS PRESENTES E FUTUROS DOS SISTEMAS DE ENSINO SUPERIOR NA ÁSIA ORIENTAL: LIÇÕES PARA PREPARAR O FUTURO DE ENSINOS SUPERIORES MASSIFICADOS

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.226.9>

Hugo Horta

Faculdade de Educação, Universidade de Hong Kong

Sistemas de ensino superior em rápida evolução, alinhados com economias avançadas localizadas noutras regiões do mundo, mas enfrentando desafios semelhantes

A evolução das economias e sociedades do leste asiático na arena global desde as últimas décadas do século XX tem sido tremenda. A China, o Japão e a Coreia do Sul são responsáveis por cerca de 25% do produto interno bruto mundial e motores do crescimento do comércio, finanças e economia global. A evolução dos países e jurisdições do leste asiático está relacionada com vários factores, mas especialmente com o desenvolvimento e crescente participação da população em processos educativos e de qualificação avançada, especialmente ao nível do ensino superior.

A inscrição bruta de alunos no ensino superior levou a maioria desses países e jurisdições a fazer uma transição rápida de sistemas de ensino superior de elite para sistemas de ensino superior massificados, condição na qual mais de 50% da população em idade apropriada para estar no ensino superior se encontra matriculada. Este facto, em conjunto com outros factores estruturantes, aumentou o nível de qualificações da força de trabalho, trazendo ganhos em produtividade e inovação, conforme esperado pelas teorias do capital humano e do crescimento endógeno da economia (Aghion e Howitt, 1998). A história de desenvolvimento destes países e jurisdições está associada

a investimentos robustos por parte dos Estados e das populações no ensino, mesmo que a maior parte dos alunos aprendam em instituições de ensino superior privado (com excepção da China continental e Hong Kong).

O desenvolvimento social e económico destes países e jurisdições envolvendo o ensino superior também está relacionado com factores históricos e culturais muito próprios (Cummings, 2009). Estes países são influenciados por valores da filosofia Confuciana que privilegia a importância da educação (por exemplo, no final do período Edo no Japão, compreendido entre 1603 e 1868, estima-se que cerca de 70% da população japonesa soubesse ler e escrever, o que não era o caso na grande maioria dos países Europeus na altura). A filosofia Confuciana também distingue o papel do Estado como principal responsável pelo desenvolvimento dos países através de políticas estratégicas coordenadoras que lhe confere legitimidade e grande poder de acção e estabilidade (mesmo nos países democráticos na região, geralmente o partido no poder tende a estar nessa posição durante décadas apesar de haver eleições regularmente). Ao mesmo tempo, o Estado não tem de ter responsabilidade por outras áreas nas quais a sociedade civil se acaba por responsabilizar, aumentando o risco para a população, mas tornando-a activa e um importante agente de mudança. Claro que esta influência cultural também traz consigo desafios ao desenvolvimento socioeconómico devido à rigidez sociocultural, hierarquias que estabelece em todos os níveis da sociedade, e constante priorização de princípios de harmonia e estabilidade, que podem comprometer processos de inovação ou adaptação a desafios, especialmente aqueles que envolvem ou requerem a interacção com factores externos a essas sociedades.

Apesar deste rápido desenvolvimento, no início do século XXI, o número de matrículas no ensino superior estagnou em alguns países e jurisdições, estagnar-se-á em breve noutros que ainda estão a massificar rapidamente o seu sistema de ensino superior (caso da China), e em todos espera-se que começará a diminuir nos próximos anos. Isto deve-se a razões demográficas relacionadas com taxas extremamente baixas de natalidade, que levam a um crescimento populacional estagnado ou em declínio, e à emergência de sociedades cada vez mais envelhecidas. O problema demográfico que as sociedades do leste asiático enfrentam (excepto a Mongólia, cuja pirâmide demográfica ainda é jovem, típica de um país em desenvolvimento e contrária à dos restantes países e jurisdições da região cujas economias se encontram

em transição – o caso da China – ou desenvolvidos – como o caso do Japão) é o mesmo que as economias desenvolvidas enfrentam na América do Norte e na Europa. No entanto, para as sociedades do leste asiático este problema demográfico ganha uma dimensão mais preocupante porque elas tendem a ser etnicamente homogêneas e menos abertas à migração.

Investir em ensino superior continua a ser uma boa aposta para as famílias da região. No entanto, uma análise das economias mais desenvolvidas na região indica um mercado de trabalho em mudança. A crescente proporção da força de trabalho qualificada (com ensino superior) no total da força de trabalho está a levar a menores retornos salariais para os graduados do ensino superior quando comparando com décadas anteriores. Esta tendência é mais evidente na força de trabalho mais jovem, onde os prémios salariais para aqueles entre 25 e 34 anos (com ensino superior) têm vindo a diminuir desde o início do século. A diminuição dos salários da força de trabalho qualificada também pode estar relacionada com mudanças na procura de mão de obra altamente qualificada e influenciada pelos fluxos comerciais externos dos países (influenciados por factores económicos e geopolíticos). Estas tendências diferem de acordo com o campo disciplinar de graduação. Aqueles que se formam em algumas áreas disciplinares (como a engenharia) têm melhores perspectivas de ganhos e empregabilidade do que outros (por exemplo, os que se graduam nas humanidades), permitindo que alguns graduados lidem melhor que outros face a mercados de trabalho cada vez mais qualificados, incertos e dependentes de ciclos económicos inconstantes.

A evolução dos sistemas científicos (e de investigação académica) tem sido contínua, levando a China, Japão e Coreia do Sul a tornarem-se líderes científicos mundiais (para além de serem líderes em inovação; Rowley et al., 2019). Essa evolução segue um crescente investimento em actividades de conhecimento, especialmente por parte dos governos no âmbito das políticas de construção de capacidade de acumulação e produção de conhecimento, mas também devido a outras políticas públicas – influenciadas pelos rankings mundiais – focadas em elevar algumas das universidades nacionais ao status de universidades de classe mundial (world class universities; Li et al., 2022). O crescente investimento em conhecimento levou a um número cada vez maior de investigadores, bem como a uma maior disponibilidade de financiamento para investigação e desenvolvimento, o que resultou em aumentos

constantes no número de publicações produzidas. Essa produção acentuada de publicações, fomentada por políticas públicas, nem sempre foi acompanhada por um aumento na qualidade científica em termos de visibilidade científica ou avanços científicos, e está excessivamente concentrada nos campos da ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) na maior parte dos países e jurisdições da região. A internacionalização do sistema acadêmico e científico e as colaborações internacionais têm aumentado de forma gradual, mas ainda são limitadas quando comparadas com as de países europeus e norte-americanos.

Antes de avançar para a explanação dos três desafios emergentes e futuros que os sistemas de ensino superior na região terão que enfrentar, é importante notar que os desafios decorrentes dos processos de massificação do ensino superior nesta região continuam por resolver, tal como acontece noutros países do mundo. Estes desafios relacionam-se com acesso e equidade na participação no ensino superior, financiamento e avaliação de processos científicos e educacionais, acreditação, governação e internacionalização.

Três principais desafios e possíveis soluções

Os sistemas de ensino superior exigirão consolidação devido às mudanças demográficas

Considerando que o número de matrículas no ensino superior estagnou e provavelmente declinará nos próximos anos, o período de expansão do sector de ensino superior acabou nos países e jurisdições do leste asiático. Os ensinos superiores tornar-se-ão pós-massificados. As universidades no leste asiático podem tentar mitigar a diminuição das matrículas de estudantes nacionais atraindo estudantes do sul e sudeste da Ásia, mas outros destinos mais atraentes (situados na Europa, América do Norte e Oceânia), custo de vida elevado e despesas com propinas podem tornar difícil para as universidades do leste asiático serem suficientemente atraentes para trazer um grande número desses alunos. Isto não depende apenas das universidades, mas também de uma mudança do paradigma de aceitação de estudantes que eventualmente se tornam parte da força de trabalho nos países anfitriões.

Isso requer uma mudança da perspectiva "assimilacionista" actual para uma perspectiva aberta que permita aproveitar as novas ideias e o potencial criativo desses migrantes qualificados. De qualquer forma, a atracção de alunos internacionais irá requerer investimento público, que poderá não estar ou estar menos disponível, devido às crescentes dívidas públicas e à necessidade de alocar financiamento para lidar com sociedades envelhecidas (que irão trazer desafios fiscais e de segurança social consideráveis).

Outra estratégia que as universidades dos países do leste asiático podem tentar usar para mitigar a diminuição das matrículas de estudantes tradicionais é criando programas para estudantes não tradicionais, focando na procura de aprendizagem ao longo da vida. No entanto, essa estratégia terá provavelmente um efeito relativamente marginal por várias razões. Em primeiro lugar, o custo e a duração dos cursos e programas para estudantes não tradicionais tendem a ser menores do que para estudantes tradicionais. Em segundo lugar, as universidades terão que fazer adaptações consideráveis para ensinar a estes alunos não tradicionais que não terão os objectivos de aprendizagem que os alunos tradicionais têm. Em terceiro lugar, devido à mais curta duração dos cursos e programas, o valor das propinas que estes alunos irão pagar será sempre inferior aos que os alunos tradicionais pagam (sendo preciso que muitos mais alunos não tradicionais se matriculem nas universidades para que estas matrículas se tornem financeiramente viáveis para as universidades). Em quarto lugar, em sociedades envelhecidas, a população estará preocupada em economizar dinheiro para garantir sua reforma e os fundos serão muito mais prováveis de serem alocados para pensões e fundos de reforma do que para educação. Em quinto lugar, a dívida das famílias em países do leste asiático é alta e os próximos anos são propensos a serem desfavoráveis, com a possibilidade de crises financeiras ou económicas, levando potenciais estudantes não tradicionais a adotar uma estratégia de gastos defensivos e não usar os seus rendimentos para investir na sua educação.

As universidades privadas, que representam a maioria dos alunos atualmente matriculados na maioria dos países e jurisdições do leste asiático, enfrentam o maior risco de encerramento. Isso ocorre porque elas tendem a depender mais das propinas para garantir a sua viabilidade financeira, mas também porque são predominantemente orientadas para o ensino e menos reputadas em comparação com as universidades públicas. Essas universidades

provavelmente serão fechadas ou fundidas devido à falta de matrículas suficientes para torná-las financeiramente viáveis. As universidades públicas serão mais seguras porque são financiadas pelos governos e têm mandatos relacionados a políticas públicas que as tornam estratégicas – regionalmente, nacionalmente e globalmente – mesmo que não financeiramente viáveis. No entanto, isso provavelmente não impedirá que várias delas sejam fundidas porque a dívida dos governos na região também é alta e os orçamentos públicos precisarão de um controle mais rígido da despesa e do investimento. Isso significa que tanto as universidades privadas quanto as públicas terão que lidar com redundâncias, levando a um esperado desemprego de académicos altamente qualificados, alguns dos quais com pouca oportunidade de emprego posterior no sector novamente devido a vários factores, incluindo o factor etário, enquanto novos doutores enfrentarão desafios para encontrar um emprego – que não seja de alguma forma precário – no sector do ensino superior.

Os sistemas de ensino superior exigirão reorganização devido a mudanças tecnológicas e económicas

A quarta revolução industrial e a automação exigirão uma reconsideração dos cursos existentes na preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Ninguém sabe quais as consequências dessas mudanças e avanços tecnológicos, mas os futuros trabalhadores podem ter que trabalhar em vários empregos ao longo de suas vidas (numa perspectiva de mudar constantemente de projecto para projecto dentro ou fora da mesma organização). Estudar engenharia para se tornar engenheiro (como exemplo) está-se a tornar algo do passado, uma vez que depois de estudar engenharia, um aluno pode tornar-se gestor, professor ou trabalhar noutros empregos não necessariamente relacionado com engenharia. Os alunos precisarão de conjuntos de competências adaptáveis que devem ir além da aprendizagem técnica e disciplinar. Isso significa que o foco da aprendizagem deve ser dirigido para "aprender a aprender, desaprender e reaprender" para que os graduados possam ser capazes de se adaptar a novos desafios, em vez de se concentrar excessivamente em aprender conhecimentos técnicos excessivamente especializados (que provavelmente

se tornarão rapidamente obsoletos). As universidades devem considerar a possibilidade de ensinar aos seus alunos alguns conhecimentos técnicos transversais e a capacidade de aprender coisas novas e de se adaptar a requisitos de trabalho que sejam multifacetados e abertos a desafios diversos. O aumento do uso de aprendizagem baseada em projetos multidisciplinares e a aprendizagem experiencial é essencial, mas exigirá que os cursos sejam geridos por mais do que uma faculdade ou departamento (o que implica a possibilidade ou necessidade de uma transformação organizacional das universidades).

Esta é uma mudança que precisa ser promovida não apenas no ensino superior, mas também ser implementada em todo o sistema educacional. Ainda assim, as universidades devem estar na vanguarda da preparação para essas mudanças, mas as agências de acreditação e avaliação também se devem preparar, pois as incertezas tecnológicas exigem uma constante reflexão e flexibilidade não apenas por parte dos académicos e universidades, mas de todas as organizações. Isso exigirá um esforço amplo e que, pelo menos no sector de ensino superior, só pode ser alcançado promovendo a necessidade de níveis mais elevados de diversidade e autonomia institucional e programática em todas as universidades. Para garantir que as universidades se possam adaptar às mudanças tecnológicas, as universidades também precisam de se reformar ainda mais, e fazer uso de tecnologias emergentes que podem fazer a diferença (por exemplo a *blockchain*). Acima de tudo, as universidades devem promover e investir nas suas valências mais fortes em vez de tentar fazer um pouco de tudo e, assim, diluir recursos e tornando-se incapaz de alcançar resultados significativos em muitas das suas actividades. Por exemplo, universidades mais focadas no ensino devem focar-se em providenciar ensino de qualidade e fazer investigação relativa a esse ensino para o melhorar ainda mais e torná-lo mais inovador e relevante. Na mesma medida, é necessário mudar o conjunto de incentivos e esquemas de progressão na carreira que os académicos seguem actualmente. Académicos orientados para a investigação que foram contratados principalmente pelo seu potencial ou perfil de investigação devem ter a sua carreira avaliada de acordo com as actividades associadas à qualidade da investigação e ensino de pós-graduação. Em contraste, académicos orientados para o ensino contratados com base nas suas competências ou potencial pedagógico e de ensino devem ser avaliados primeiramente com base nos currículos inovadores que podem desenvolver, no

acompanhamento próximo da aprendizagem dos alunos e a investigação dos académicos sobre ensino e aprendizagem. Todos poderão seguir a habitual carreira académica (i.e, professor auxiliar, associado e catedrático), mas sendo avaliados pelas suas valências principais e actividades nos quais podem ter uma melhor contribuição e impacto para a universidade e sociedade, em vez de serem todos avaliados pelos mesmos critérios gerais.

Desenvolver uma base científica colaborativa sustentável a longo prazo é essencial

O número de publicações na arena internacional tem vindo a aumentar no leste asiático, mas a visibilidade e o impacto dessas publicações são limitados. Isso justifica um investimento contínuo em ciência e investigação académica na região, especialmente por parte dos governos (apesar da emergência de prioridades associadas com os desafios que as sociedades envelhecidas podem trazer). A baixa visibilidade e impacto das publicações também destacam a necessidade de uma maior internacionalização do corpo docente na região (não apenas promovendo a mobilidade científica e académica internacionalmente, mas também atraindo mais académicos de fora da região, pós-doutorados e estudantes de doutoramento para as universidades dos países do leste asiático). Embora as iniciativas de universidades de classe mundial iniciadas pelos governos tenham criado algum dinamismo em termos de colaborações internacionais em ciência, a internacionalização das actividades de pesquisa também precisa ser incentivada e tornada mais sustentável. Ao fazer isso, é necessário considerar também uma mudança do foco da produção científica de uma perspectiva de quantidade para uma perspectiva de qualidade. Grande parte do foco actual na produção é resultado de políticas de incentivos associados a recompensas monetárias (por publicar em revistas científicas indexadas) e outros incentivos que enfatizam o número de publicações em detrimento da qualidade, e agora é um momento oportuno para focar na qualidade e se preocupar em trazer novos avanços para a ciência global. A investigação com o objetivo de aumentar números para satisfazer classificações mundiais globais deve ser substituída por investigação que seja significativa e possa trazer mudanças e melhorias para a economia e a sociedade.

Essa mudança para a qualidade pode implicar a necessidade de equilibrar o investimento em áreas para além das STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática) e incluir áreas críticas das ciências sociais e humanidades, que estão a tornar-se cada vez mais centrais para esforços inovadores e avanços sociais, económicos e culturais no século XXI.

Conclusão

As sociedades e sistemas de ensino superior do leste asiático evoluíram a um ritmo extremamente acelerado no século XXI. Alguns destes países e jurisdições já tinham um peso significativo a nível mundial anteriormente (Japão, República da Coreia, Hong Kong, Formosa) e aumentaram-no, enquanto outros tornaram-se economias e sistemas de ensino superior de relevo (China). Ao desenvolverem-se, as sociedades do leste asiático atingiram níveis de prosperidade económica igual à de outras sociedades desenvolvidas na Europa e na América do Norte, mas estão a enfrentar alguns desafios talvez mais cedo que estas sociedades, nomeadamente o desafio do envelhecimento das suas populações e o decréscimo acentuado de estudantes no ensino superior. Para além dos desafios da massificação do ensino superior não terem sido completamente resolvidos (como o não foram no resto do mundo), ainda se deparam com os três grandes desafios acima recenseados. Desafios estes que em breve sociedades e sistemas de ensino superior na Europa e América do Norte sentirão, ainda que talvez num quadro menos problemático devido ao facto destas sociedades serem mais abertas aos processos de globalização e terem mais experiência e adaptabilidade relativamente a fluxos migratórios (não querendo dizer com isto que estes fluxos migratórios não tragam a estas sociedades um conjunto de desafios complexos).

Nota

Uma versão do artigo original, escrita em inglês e publicada na revista *Asian Economic Policy Review*, pode ser encontrada neste link: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/aepr.12416>

Referências bibliográficas

- Aghion, P., & Howitt, P. (1998) *Endogenous Growth Theory*. MIT Press.
- Cummings, W. K. (2009) Capacity building strategies: East Asian approaches. In Y. Hirotsu, and Y. Kitamura (Eds.), *The political economy of educational reforms and capacity development in Southeast Asia: cases of Cambodia, Laos and Vietnam*. Springer.
- Li, X., Horta, H., & Jung, J. (2022) University Ranking Games in East Asia: Triggers and Consequences. In W. O. Lee, P. Brown, A. L. Goodwin, & A. Green (Eds.), *International Handbook on Education Development in Asia-Pacific*. Springer.
- Rowley, C., Ishikawa, J., & Oh, I. (2019). Changing facets of leadership in East Asia: globalization, innovation and performance in Japan, South Korea and China. *Asia Pacific Business Review*, 25(2), 161-172. <https://doi.org/10.1080/13602381.2018.1557425>

50 anos de Mudança e Inovação

As Novas Universidades no Contexto da Democratização Portuguesa

A Universidade do Minho, no âmbito das comemorações do seu Cinquentenário (contado a partir da tomada de posse da sua Comissão Instaladora, a 17 de fevereiro de 1974), decidiu promover um vasto conjunto de atividades científicas, desportivas e culturais, nas quais se inseriu o Colóquio sobre “50 anos de Mudança e Inovação: As Novas Universidades no Contexto da Democratização Portuguesa”. Para a conceção e organização deste Colóquio, juntaram-se três outras instituições que são também protagonistas deste processo de desenvolvimento do sistema universitário português: a Universidade de Aveiro, a Universidade de Évora e o Iscte-Instituto Universitário de Lisboa. Os textos aqui reunidos resultam desse Colóquio, que decorreu em Braga, a 17 e 18 de abril de 2024, e pretendem abordar, sob diversos pontos de vista, a fundação e desenvolvimento das Universidades Novas, bem como a sua profunda imbricação com o processo de transição à democracia e com as transformações mais gerais da sociedade portuguesa e do seu entorno europeu e internacional.



UMinho Editora



Universidade do Minho

ISBN 978-989-9074-84-2



9 789899 074842 >