

O ensino superior politécnico em Portugal nos textos: história de uma revolução tranquila

João Ruivo

Professor Coordenador do Instituto Superior Politécnico de Castelo Branco

RESUMO: O artigo contextualiza a criação do Ensino Politécnico em Portugal, tomando como balizas a evolução político social entre a queda da ditadura e a Revolução de Abril e, nesta conjuntura, a evolução entre a Reforma Veiga Simão (1973) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Tenta-se demonstrar que a criação do Ensino Superior Politécnico e das Escolas Superiores de Educação (ESES), no dealbar dos anos 80, romperam com a velha tradição, herdada da ditadura, de promover a formação de professores de uma forma elitista, em instituições quase e exclusivamente universitárias, geograficamente situadas no litoral, bem perto da sede do poder político.

ABSTRACT: This article explains the creation of the Polytechnical Schools in Portugal within the framework of the socio-political evolution in the period between the fall of the dictatorship and the April Revolution, and the evolution between the Veiga Simão Reform (1973) and the law governing the Basic Precepts of the School System (1986). The article attempts to demonstrate that the creation of Secondary Polytechnical Schools and Secondary Schools (ESES), at the beginning of the 1980s, broke with the old traditions - passed down from the dictatorship- to promote teacher training at elitist institutions, which consisted almost exclusively of universities, located on the coast, in close proximity to the seat of political power.

1. Repensar com a História: A Educação em Portugal, a Reforma Veiga Simão (1973) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

O último quarto de século da História da Educação em Portugal deve ser interpretado sob a influência de dois constrangimentos (variáveis?) que consideramos determinantes:

- Por um lado o refluxo conservador, (de mais de quarenta anos) haurido do fascismo e que, na curta história, influenciou as tomadas de decisão no pós 25 de Abril.
- Por outro, o forte movimento de inovação e de renovação educacional que a Revolução dos Cravos impulsionou quase, diríamos, desde as primeiras horas dessa madrugada regeneradora.

Analisemos, pois, separadamente, essas duas condicionantes políticas, económicas, sociais e culturais, partindo do princípio de que será impossível compreender a evolução da educação em Portugal, bem como do seu sistema educativo, sem a contextualizar nessa

complexa teia que envolve o conhecimento do comportamento das estruturas político-sociais (Hernández Díaz, 1993, 2000). É que, como refere Fernandes (1982: 8),

os sistemas educativos não existem como realidades em si. A sua orientação básica é determinada pela correlação das forças históricas em presença. Perante um sistema educativo, a principal tarefa do analista é detectar o sentido social e histórico da respectiva orientação, tanto em função do discurso real como das suas omissões, e proceder à administração da prova.

Portugal viveu, durante mais de quarenta anos, mergulhado numa longa noite de obscurantismo e de ditadura feroz contra os movimentos democráticos, contra os intelectuais livres, contra o movimento associativo dos estudantes, contra a organização sindical, contra a livre expressão do pensamento através da imprensa escrita e falada.

As liberdades mais elementares viram-se assim coarctadas, o país fechou-se em relação ao exterior (excepto quanto à emigração, cuja mão de obra barata alimentou, durante mais de uma década, os mercados dos países mais desenvolvidos da Europa), a melhor nata dos pensadores nacionais viu-se sujeita à perseguição permanente, às prisões políticas ou ao exílio. A partir dos anos sessenta desencadeia-se a mais ignóbil guerra colonial.

As convulsões e sucessivas crises com que, sistematicamente, se confronta a I República (1910-1926), conduzem ao golpe de estado e a uma

ditadura militar, que depressa ganha o apoio dos sectores conservadores. Em 1933 um novo texto constitucional procura dotar a Nação de um estatuto fundamental nacionalista, corporativo, autoritário. A estabilidade política tem por suporte a personalidade do chefe do Governo, Oliveira Salazar, que até 1968 é o verdadeiro condutor da política portuguesa nos planos interno e externo. Após a Segunda Guerra Mundial a oposição intensifica-se: as classes médias, favorecidas pela política social do regime, aspiram ao restabelecimento das liberdades democráticas; no exterior, o País enfrenta a condenação das instâncias que não reconhecem a tese da unidade plurirracial e pluricultural sustentada pelo Governo português. (Saraiva, 1983: 135).

Nesta conjuntura, e no dizer de Cunhal (1971: 1), o desenvolvimento da sociedade portuguesa e, em particular, do capitalismo, apresentavam traços próprios e originais:

Quando, em 1926, os grandes capitalistas e os latifundiários correm com o governo da pequena e média burguesia e tomam conta do poder, não existiam ainda grandes industriais e o capital financeiro (...) estava longe de ser preponderante na economia nacional. Na indústria, na agricultura, no comércio, predominavam as pequenas e médias empresas e, mesmo na banca, estas últimas tinham posição apreciável. Existiam monopólios. Não grandes grupos monopolistas. Só tendo em conta estes factos, se pode compreender o processo de desenvolvimento do capitalismo e a política económica do governo fascista ao longo de 45 anos de ditadura.

E, o mesmo autor, numa outra obra (Cunhal, 1974: 11-19), continua a descrever e a analisar as características essenciais da ditadura imposta por Salazar e Gaetano:

Salazar sempre atribuiu o atraso e a miséria de Portugal à «pobreza natural do país». Quem o ouvisse e acreditasse diria que a nós, os portugueses, nos coubera o pior quinhão do planeta. O solo agrícola seriam pedras e calhaus. O clima desfavorável à agricultura.

Minérios e fontes de energia quase inexistentes. Nestas condições, como poderia a ditadura fazer mais do que faz? A explicação pretende apenas absolver as classes dominantes e o governo fascista dos males que nos afligem. Em nenhuma base séria assenta.(...) A própria evolução da economia nacional tem vindo a destruir uma a uma as «bases» da explicação. Na medida em que os capitalistas portugueses e os imperialistas estrangeiros vão aproveitando as riquezas nacionais, cada vez menos Portugal aparece como um país pobre de recursos. (...) E é sobre o país atrasado, miserável e faminto que cai o incomportável peso de pagar toda uma pesada máquina do Estado, militar e burocrática, cuja única missão é defender os interesses daqueles que o reduzem ao atraso, à miséria e à fome.

Não menos importante, até porque companheiro de luta antifascista de Cunhal, é também o testemunho de Mário Soares (Soares, 1974: 16):

Portugal aparecia-me como um país dividido e irremediavelmente humilhado na sua individualidade mais profunda. Um país a recuperar... Ocupado pelo «inimigo do interior», Portugal estava a ponto de transformar-se, no dizer de António Sérgio, num «país de pedras mortas», no «reino cadaveroso» que foi nos séculos XVII e XVIII, regressando, como nesse tempo, ao Absolutismo e à Inquisição embora de outro tipo. As fontes vivas da energia criadora nacional eram esterilizadas, intencionalmente.

E, aquele que viria a ser um dos ministros da educação, pelo partido socialista, já no decurso do regime democrático do pós 25 de Abril, referimo-nos a Sottomayor Cardia, em obra publicada anteriormente à revolução dos cravos (Cardia, 1973: 7-8) estigmatiza deste modo a situação em Portugal durante a ditadura:

A sociedade portuguesa caracteriza-se por uma extrema e duríssima dominação de classe. É o domínio dos banqueiros, dos capitães de indústria, dos latifundiários, dos grandes da especulação, da alta burocracia (política, administrativa, militar, económica, clerical), do mandarinato de formação universitária – sobre os operários, os assalariados rurais, os empregados, a maioria dos intelectuais, os estudantes e, também e cada vez mais, os pequenos comerciantes, os pequenos industriais, os pequenos proprietários rurais.

Neste quadro serão, sobretudo, os efeitos da guerra colonial que conduzirão, progressivamente, ao alastrar do descontentamento popular que se traduzirá na queda do fascismo em meados da década de setenta. Na verdade (Saraiva, 1983) o protesto contra a guerra tornar-se-ia no tema central dos ataques políticos ao regime. O crescimento das despesas militares, exigido pela ampliação das operações em três frentes, traduziu-se num abrandamento do ritmo previsto para o investimento no sector público e portanto num embaraço ao desenvolvimento global. Os sectores intelectuais, e em especial os estudantes universitários, tomam uma parte muito activa nesse movimento de protesto; o regime de mobilização e de formação dos quadros de oficiais milicianos obriga muitos estudantes a interromper os seus cursos ou a retardar, durante alguns anos, o início das suas carreiras, mas, além desses motivos imediatos, há forte hostilidade à guerra e ao militarismo. São muito numerosos os que saem do País e estudam em escolas estrangeiras.

Dentro do exército profissional instala-se uma situação de fadiga perante uma guerra cujo fim se não vê, porque a guerrilha passou a constituir uma situação permanente, que se reace sempre que abranda a vigilância militar. Os adversários do regime colocam agora, como primeira e mais grave acusação, a guerra colonial e prevêem um colapso militar. Dentro

da situação, as opiniões dividem-se, e enquanto os salazaristas da velha guarda pensam que a política do Governo, sem cedência nem abrandamento, é a única que pode conduzir a algum resultado, muitos outros falam em solução política (por exemplo o General Spínola que viria a ser o primeiro Presidente da República do regime democrático) e desejariam negociar uma alternativa para a guerra.

O problema político não se alterou e no Parlamento continuam a figurar apenas os deputados propostos pela União Nacional, embora entre esses também se desenhem tendências mais conservadoras e outras mais evolutivas (como o são o caso de Sá Carneiro e de Pinto Balsemão, fundadores do Partido Social Democrata – PPD – após o 25 de Abril); e dentro e fora dos quadros do regime há quem considere vantajosa a representação parlamentar das correntes da oposição democrática, que então se tornava evidente constituir uma parte considerável da opinião política portuguesa.

A questão fundamental da guerra continuava por resolver. Os contingentes militares empenhados na guerra colonial aumentavam, as despesas subiam, o número dos jovens que fugiam à guerra, desertando para o estrangeiro, crescia sempre. A guerra começava a ser uma preocupação grave para a classe média, sobretudo para as famílias cujos filhos se aproximavam da idade militar. Muita gente esperava que «até lá» as coisas se resolvessem. Os sectores que em 1968 tinham confiado em que a subida ao poder de Marcelo Caetano, após a morte de Salazar, traria uma «primavera política», nem que fosse provocada pelas pressões do movimento interno da oposição democrática e pelas pressões internacionais arrastasse uma mudança na estrutura política do Estado, sentiam-se decepcionados. Mas o próprio Governo começava a dispor de um pequeno espaço de manobra entre uma direita desconfiada e uma esquerda que alargava a sua influência através do movimento popular.

O sistema educativo, e a educação, em particular, não podiam de deixar de reflectir este quadro político-social. Em Portugal (Climaco, 1971) a debilidade de recursos da maioria população, a necessidade nos meios rurais e operários da utilização o mais precocemente possível do trabalho braçal de adolescentes e de crianças, inexistência de escolas em grande número de povoações rurais, a grande distância a que estas se encontram dos estabelecimentos de ensino secundário, o custo deste nível de ensino, são razões mais que suficientes para explicar porque, no início da década de setenta, quase 70% das crianças portuguesas não continuam os seus estudos além do ensino primário e também o motivo de apenas 2% ingressarem no ensino superior.

Opinião aproximada podemos encontrar também em Fernandes (1979: 141) quando afirma que

a escola, sob o «Estado Novo», assentava na concepção de um ensino destinado a formar homens dóceis, com um grau de cultura rudimentar. Compreende-se, portanto, que a degradação do ensino primário tenha sido um dos seus fitos essenciais, complementado por duas vias diversificadas do ensino secundário e de severos bloqueios no acesso ao ensino superior. Compreende-se, portanto, que, sob o ponto de vista da formação dos professores, tenha desmantelado as escolas normais superiores e as primárias, baixando o mais possível o nível da formação.

Para trás, o regime de ditadura tinha então deixado, e no que respeita ao sector educativo, um rasto de indiscreto desolação.

Na verdade, desde a o fim da primeira república até à agonia do Estado Novo, pese embora tendências de remodelação impulsionadas pela comunidade internacional, quer no pós II Guerra Mundial, quer durante os anos sessenta, os “golpes” contra a educação e formação de professores foram constantes, no propósito de defesa de um sistema de ensino marcado pela ideologia conservadora do “Deus-Pátria-Família”, e na presunção de que “um povo inculto é um povo submisso”.

Nesse período negro da história educacional assistimos (Carvalho, 1986; Ruivo, 1998), a título de exemplo, à diminuição (1926) do ensino obrigatório de cinco para três anos. Reduzem-se (1928) os programas e conteúdos do ensino primário. Fixa-se o critério (1931) de que para abrir uma escola primária seria necessário um mínimo de 45 alunos por professor. É extinto (1936) o ensino infantil público oficial, sendo este entregue à «Obra das Mães pela Educação Nacional». São encerradas (1930) as Escolas Normais Superiores. Entre 1936 e 1942 são encerradas as Escolas do Magistério Primário. Com a ausência de formação inicial de docentes, rapidamente diminui o número de professores pelo que o governo se vê obrigado a ciar a figura das «Regentes», pessoas que podiam ensinar no ensino primário, desde que... tivessem o ensino primário e a confiança ideológica do poder político (as regentes manter-se-ão no sistema até ao 25 de Abril de 1974). Na década de 40 do primário para o secundário só passavam 4,5% dos alunos; e do secundário para o superior a taxa fixava-se nos 30%.

Após a II Guerra Mundial surge a necessidade de contrapor a uma ideologia rural e conservadora uma ideologia mais aproximada às necessidades da industrialização. Assim são tomadas algumas medidas avulsas, como a proibição de emprego a menores de 18 anos sem o exame de ensino primário elementar (3ª classe). A exigência da 4ª classe para ingresso no funcionalismo público. A proibição de atribuir carta de condução a quem não possuísse a 3ª classe. A proibição dos militares passarem à vida civil sem entretanto obterem a 3ª classe. A criação de cursos de adultos nas prisões e de cursos nocturnos nas escolas primárias. É a preparação do país para um atrasadíssimo «tak-off», para um pressuposto arranque da industrialização, a qual necessitava de uma mão de obra minimamente qualificada, bem como a migração dessa mão de obra do campo para a cidade.

Como consequência deste pseudo incremento surge, em 1973, a Reforma Veiga Simão (a ela regressaremos) que se propõe “renovar” todo o sistema educativo, através da extensão da escolaridade obrigatória para seis anos, a institucionalização da educação pré-escolar, a previsão de aumento em um ano no ensino secundário, a diversificação do ensino superior, a implementação de um sistema formal de formação de professores.

Também pela voz de Espanha nos chega o espelho deste período histórico educacional. Assim, Quinote & Rebelo (1976: 1-4) desenham o seguinte quadro da situação em Portugal, passamos a citar:

Durante decenios, la mayoría de los portugueses vivieron en una especie de universo cerrado donde la pobreza y el analfabetismo eran una realidad. En 1936, un diputado afirmaba: «deformar el espíritu de los que aprenden es una desgracia: es mejor que sigan siendo analfabetos». El mismo diputado agregaba: «un millón seiscientos mil analfabetos dejados en manos de cualquier educador pueden transformarse en enemigos de la sociedad». No es asombroso, entonces, que el «Nuevo Estado» usara todas sus fuerzas para

impedir que los portugueses fueran influidos por los «pecados» de la civilización y las «tentaciones del modernismo». Las asociaciones de educadores fueron combatidas. Sus publicaciones suspendidas. En el mes de mayo de 1935 (decreto nº 23317) el Consejo de Ministros invitaba a las familias a que suministraran el máximo de datos a fin de obtener una «información rigurosa» sobre la actividad de los profesores encargados de la «formación mental y moral de las nuevas generaciones». A partir de 1936 (Decreto nº 27279) todos los educadores fueron obligados a utilizar un solo manual escolar seleccionado por el Ministerio de Educación.

E, no mesmo enquadramento, Subirats & Aja (1975: 3) reafirmam todas estas constatações:

En 1926 la población escolar había crecido, globalmente, en un 9%. El proceso de extensión escolar era lento, y no se habían creado las suficientes plazas, a pesar de la existencia de un considerable movimiento pedagógico. El comienzo de la dictadura salazarista, en 1926, marca una pausa en la dinámica del desarrollo escolar y lleva incluso, posteriormente, a una disminución del nivel de escolarización alcanzado bajo la República. En 1960, el cuadro cultural que presenta la población portuguesa es semejante al de los países subdesarrollados. He aquí el nivel de estudios de los individuos mayores de 7 años, que no frecuentaban ningún curso en este año: 36% analfabetos; 28% población sin escolarización específica; 32% habían cursado primaria; 3,14% habían cursado estudios secundarios; 0,74% habían cursado estudios superiores. Esta pirámide cultural permite comprender rápidamente el carácter de la escuela en este período, y la fuerte selectividad ejercida no a partir de criterios académicos, sino directamente económicos.

Perante esta situação não admira que a educação se constituísse como um problema que envolvia directa ou indirectamente vastos grupos sociais, que incluíam professores, intelectuais, estudantes, e todas as camadas e grupos sociais envolvidos nos movimentos de oposição ao regime.

Por tudo isso, os únicos partidos com dimensão nacional, organizados na clandestinidade, referimo-nos, obviamente, ao Partido Socialista (PS) e ao Partido Comunista Português (PCP), viram-se na obrigação de integrar nos seus programas de acção para a década de setenta um vasto conjunto de medidas que visavam a reestruturação do sistema educativo.

Assim, na sua Declaração de Princípios, datada de 1973, o Partido Socialista, entre outras, propõe as seguintes medidas:

Serão garantidas a todos os portugueses iguais oportunidades de formação mental e física, igual respeito pelas aptidões demonstradas, acesso livre ao ensino e à cultura de forma a que todos possam desenvolver plenamente a sua personalidade (...). Para tanto, impõe-se reorganizar profundamente o ensino, a todos os níveis, as instituições de investigação e de cultura e promover uma política de autêntica educação popular, e de formação profissional permanente. Importa dar ao homem os meios de prosseguir indefinidamente a sua formação moral e cultural. Ao trabalhador as condições de desenvolver o seu aperfeiçoamento técnico-profissional e ao cidadão a capacidade de intervir de maneira consciente e directa na gestão da vida pública. (...) A escola terá de estar ao serviço do Povo e será laica, gratuita e auto-gerida. O desenvolvimento e generalização da educação, da formação profissional permanente e da cultura popular são objectivos prioritários, na própria medida em que se considera como condições fundamentais para uma mudança qualitativa da vida. (...)

Estabelece-se como prioridade das prioridades, em matéria de educação nacional, a liquidação radical do analfabetismo mancha vergonhosa a que o fascismo não soube ou não quis dar solução durante quatro longas décadas. (...) O ensino será obrigatório nos escalões elementares e médios (bases gerais de educação e cultura), isto é, dos 3 aos 15 anos. Este limite superior deverá ser levantado, o mais rapidamente possível, para os 18 anos, de acordo com as possibilidades crescentes do desenvolvimento global do país. (...) A escolaridade obrigatória, iniciada a partir do ensino infantil, assumirá os escalões necessários adaptados à evolução psicológica dos alunos, e será ministrada em edifícios que cobrirão, em rede rigorosamente planeada, toda a área do país. (...) O ensino será inteiramente gratuito em todos os seus graus. (...) Promover-se-á um amplo desenvolvimento do ensino nocturno que permita às classes trabalhadoras superar as discriminações de que foram anteriormente vítimas e aceder a graus mais elevados do ensino. (...) Nunca a escola do pessoal docente ou administrativo pode estar subordinado a informação ou parecer de entidade não estritamente científica e pedagógica. A selecção desse pessoal deve assentar essencialmente no curriculum vitae (formação académica e profissional, estudos e tarefas realizadas, etc.). (...) Organizar-se-ão cursos de aperfeiçoamento profissional e de actualização especial e geral a que voltem várias vezes na vida os trabalhadores de todos os níveis (...)

Já o Partido Comunista Português inclui no seu Programa, aprovado no VI Congresso de 1965, um capítulo que designou por “Democratizar a Instrução e a Cultura” no qual desenvolve as seguintes perspectivas e complementares medidas:

As despesas com a educação correspondem apenas a um quarto das despesas com o aparelho repressivo, constróiem-se menos edifícios escolares do que s construíam há meio século. As condições de trabalho criadas aos professores e cientistas não permitem que estes se dediquem a um trabalho fecundo. A investigação científica não só não é estimulada, como é dificultada. Faltam milhares de professores em todos os graus de ensino, são demitidos os mais qualificados pelas suas ideias democráticas. (...) Os programas, os métodos, os recursos mostram um atraso de dezenas de anos em relação ao progresso da ciência e da pedagogia. (...) Mais de 40% dos portugueses são analfabetos. Das crianças inscritas nas escolas primárias, apenas um terço consegue terminar a 4ª classe. (...) Nas escolas médias (...) a selecção de classe acentua-se mais com a reprovação em massa, que chega a atingir metade dos estudantes. (...) A democratização da instrução e da cultura constitui um dos objectivos centrais da revolução democrática e nacional. Para atingir esse objectivo, são fundamentais as seguintes medidas: 1. Extinção do analfabetismo. 2. Reforma geral do ensino, com a revisão da organização de programas e métodos, construção de edifícios escolares, dotação de meios técnicos e habilitação do professorado, de harmonia com as exigências da ciência, da pedagogia e da preparação de quadros. Ensino oficial laico. 3. Instrução primária obrigatória e gratuita e acesso efectivo às escolas médias e universitárias dos filhos dos trabalhadores. Redução das propinas, concessão de isenções e de bolsas em larga escala, estabelecimento de uma rede de habitações, e cantinas e outros serviços para uso dos estudantes 4. Ensino industrial, agrícola e politécnico gratuito aos jovens trabalhadores, com o estabelecimento dum sistema de bolsas e a dispensa de horas de trabalho sem desconto no salário. (...) 8. Melhoria dos vencimentos do professorado e reforma do sistema de recrutamento e promoções. (...) A democratização da instrução e da cultura porá fim à ignorância secular das massas trabalhadoras, dar-lhes-

á a possibilidade de terem uma intervenção directiva em todos os sectores da vida política, social e económica portuguesa (...)

É nesta conjuntura de pressões internas e externas, [“De facto, a educação, e singularmente a escola é um dos campos onde se desenrola o debate ideológico actual, um terreno de contradições e de lutas incessantes, que influem as suas finalidades”.(Fernades, 1973: 28)] que surge, em 1973, já sob a tutela governamental de Marcelo Caetano, a designada Reforma Veiga Simão.

Vindo da Universidade de Lourenço Marques, Veiga Simão entrou para o Ministério da Educação numa altura em que o regime desenvolvia grandes esforços no sentido de aumentar os seus apoios, tanto internos como externos. Apresentado como «liberalizante», foi-lhe posta como principal tarefa o realizar uma grande reforma do ensino.” (Teodoro, 1976: 50).

Este projecto de reforma mostra, na essência das suas propostas, múltiplas semelhanças com a Ley General de Educación, publicada em Espanha em 1970. É que, no dizer de Subirats & Aja (1975: 4-5),

aunque de modo mucho más restringido que en España, habían comenzado a producirse ya, en Portugal, una serie de transformaciones económicas y sociales que exigían la re-conversión de un sistema escolar tan deficiente y anacrónico. Partiendo de la hipótesis de que era necesaria una mayor calificación de la mano de obra y una elevación cultural del país, se proponían una serie de medidas encaminadas a alargar hasta los 14 años la enseñanza unificada obligatoria (...) a remodelar la enseñanza media y la Universidad y a crear una red de jardines de infancia para niños de 4 a 6 años. (...) La reforma de Veiga Simão correspondía fundamentalmente a una visión tecnocrática, determinada en gran parte, por toda la concepción de la educación como inversión productiva a largo plazo que imperó en Europa en la década de 1960. Al no obedecer a una auténtica voluntad de democratización de la enseñanza, importó esquemas exteriores, sin tener en cuenta las necesidades reales del país.

Das inovações contidas nesta Lei conviria destacar as seguintes (Fernades, 1973; Carvalho, 1986): institucionalização da educação pré-escolar, extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano na sua duração, expansão e diversificação do ensino superior, criação de cursos de pós-graduação, novo enquadramento da formação profissional, estruturação da educação permanente e, na sua globalidade, a consagração de forma inequívoca, do princípio da democratização do ensino. O sistema educativo passaria a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. Uma das grandes iniciativas desta Lei reportava-se à proposta de criação, na rede do ensino superior de Institutos Politécnicos e de Escolas Normais Superiores, tendo em vista a descentralização do ensino superior e uma mais eficiente formação de professores.

No capítulo referente à formação inicial e permanente de docentes a Lei prevê (Fernandes, 1973) as escolas do Magistério Primário, as escolas Normais Superiores e os Institutos de Ciências da Educação. Sendo que as primeiras devem preparar docentes para o ensino primário, as segundas, para os restantes níveis do ensino básico, e os terceiros para a docência no ensino secundário.

A ser implementada esta Lei, pressupunha-se uma verdadeiro corte com o tradicional sistema de formação de professores que, até ali, e à excepção do ensino primário, formava os seus docentes nas universidades, como qualquer técnico, e sem qualquer preocupação de formação profissionalizante. Até aí, deviam os licenciados e bacharéis que ingressassem no ensino, completar, posteriormente, a sua formação com a frequência de um curso de “Ciências Pedagógicas”, a frequentar nas universidades de Letras, complementado, de seguida, com um estágio profissional (designado por “estágio pedagógico”), tutelado por professores já efectivos (ler “profissionalizados”), a ter lugar em Centros de Estágios, situados em apenas algumas escolas básicas e secundárias.

Todavia, na opinião de Teodoro (1976: 52-53)

Grande parte dos aspectos inovadores introduzidos no sistema escolar não viram a sua concretização ao longo dos quatro anos de ministeriato de Veiga Simão. A participação de professores e estudantes nas questões de política educativa, tão solicitada nas intervenções de Veiga Simão, só era considerada aceitável se não punha em causa o carácter antidemocrático e antipopular do regime. Em 1972-1973, deu-se mesmo um recrudescimento da actividade repressiva com o encerramento de associações de estudantes, a entrada permanente da polícia na Universidade, o afastamento de professores progressistas, a degradação das condições de trabalho e ensino. Também na educação se constatou que a política de Marcelo Caetano e Veiga Simão não consistia num processo de liberalização e de democratização, mas numa grande manobra demagógica a coberto da qual as classes dominantes e o seu governo procuraram consolidar a ditadura fascista, ajustando o sistema escolar às novas necessidades económicas resultantes da fusão entre os monopólios e o Estado.

Neste clima de inquietação e de crescente protesto interno e externo surgem as condições objectivas e subjectivas para a queda da ditadura e a implementação de um regime democrático que, ao contrário do que ocorreu em Espanha, só foi possível através da força das armas, com a intervenção dos sectores mais progressistas das forças armadas, em estreita aliança com os movimentos de oposição democrática:

Quando, na madrugada de 25 de Abril de 1974, cumprindo um plano de operações rigorosamente delineado, colunas militares oriundas das principais unidades do Exército espalhadas pelo País se apossam dos pontos estratégicos da capital, não se lhes depara qualquer resistência significativa. A rendição do presidente do Conselho, Marcelo Caetano, na tarde desse mesmo dia, no quartel do Carmo, cercado pelos carros de combate do capitão Salgueiro Maia, da Escola Prática de Cavalaria de Santarém, é o acto final de um processo que se desenrola com extrema rapidez, não dando às autoridades constituídas qualquer possibilidade de resposta minimamente organizada. Praticamente sem um tiro, o Movimento das Forças Armadas – designação com que se apresentou ao País o numeroso grupo de oficiais, na maior parte constituído por capitães, responsável pelo acto revolucionário de 25 de Abril – derrubava o regime autoritário que surgira a partir de um outro movimento militar eclodido quarenta e oito anos antes, em 28 de Maio de 1926. Uma vez mais, as forças armadas abriam e fechavam um ciclo da história de Portugal. (Reis, 1983: VI-361)

Uma sensação geral de alívio percorreu a sociedade: finalmente, o Estado desembaraçava-se do regime ditatorial e corporativista que tinha levado o país para o beco sem saída

da guerra colonial. Daí por diante estava lançada a ponte entre o pronunciamento das Forças Armadas e uma base popular de apoio que iria marcar decisivamente a nova época política. Todavia, mais do que no dia 25 de Abril, será no dia 1 de Maio que se poderão encontrar factos comprovativos dos termos do novo contrato político entre o Movimento das Forças Armadas (MFA) e a mobilização popular, não só nas grandes cidades como um pouco por todo o país. A mobilização popular verificada no Primeiro de Maio de 1974 em praticamente todo o país marca a passagem da fase conspirativa do golpe militar para a fase propriamente revolucionária dos acontecimentos desencadeados por essa acção militar do 25 de Abril de 1974 (Ferreira, 1994).

Neste contexto conviria determinar dois períodos distintos que viriam a marcar a sociedade portuguesa após a revolução dos cravos. Primeiro, o período “revolucionário” fortemente impulsionado pelas forças mais progressistas do MFA, em aliança com os movimentos sociais e partidos mais à esquerda do espectro partidário (PCP, MDP, MES...), e que permitiram avanços significativos na descolonização, na reforma agrária, na dissolução da estrutura monopolista através da nacionalização das principais indústrias e do sectores bancário e financeiro. E um segundo período, que se segue ao golpe do 25 de Novembro de 1975, em que sectores mais reformistas do MFA, aliados ao PS ao PPD (PSD) e ao CDS, incutem um movimento de normalização democrática, tendente ao regular funcionamento das instituições e à aproximação do modelo europeu de desenvolvimento político, económico e social:

A campanha reaccionária, intensificada nos finais de 75, pode mesmo dizer-se que teve, de certo modo, o seu início antes da Revolução. Não teria, contudo, o alcance que revestiu se não tivesse obtido aderência, apoio e reforço por parte de elementos do PS, antes e depois do I Governo Constitucional. É difícil reler sem indignação o acervo de acusações tendenciosas, de afirmações inverídicas, de calúnias grosseiras formulado em artigos, declarações e entrevistas por homens que desempenham cargos importantes ou cujo passado e obra tornam especialmente responsáveis sob o ponto de vista intelectual. (Fernandes, 1977; 7)

Ainda assim, o primeiro texto constitucional, aprovado em 1976, foi considerado pelos mais relevantes constitucionalistas como sendo o mais progressista de toda a Europa democrática, designadamente no campo do ensino, da educação e da cultura.

Podemos, pois, dizer que, a partir deste segundo momento da Revolução de Abril, o país político não pára:

gradualmente, mas em muito poucos anos, o regime democrático estabelece-se. Todas as liberdades tradicionais do mundo ocidental se instalam. A meio dos anos oitenta, a adesão de Portugal à CEE torna-se realidade. A integração do país neste conjunto económico, e crescentemente político e social, torna-se na principal orientação das políticas e da economia. (...) O período que vai de 1976 a 1985 é de transição. A crise política é quase permanente, pela instabilidade, por um alto grau de conflitualidade, pela «normalização» da democracia e do mercado, pelo gradual desfazer dos dispositivos constitucionais revolucionários e até pelas consequências de recessões e crises económicas externas. A revolução tinha alterado profundamente as relações sociais e os comportamentos individuais. Foi necessário, lentamente, ir estabelecendo novas regras de vida em comunidade. Os equilíbrios

sociais e políticos demoraram a encontrar. O tecido económico estava relativamente desorganizado, as instituições em situação precária... (Barreto, 1996; 28-33)

No domínio da educação (Teodoro, 1976) o programa elaborado pelo MFA para o I Governo Provisório traçava as linhas gerais duma política democrática e progressista no domínio da educação, da cultura e da investigação científica.

Aí se considerava como prioritário a mobilização de esforços para a erradicação do analfabetismo, a promoção cultural das populações, nomeadamente dos meios rurais, a criação dum sistema nacional de educação permanente, o desenvolvimento da reforma educativa, tendo em conta o papel da educação na criação duma consciência nacional genuinamente democrática e a necessidade de inserir a escola na problemática da sociedade portuguesa, a revisão do estatuto profissional do professorado e melhoria da sua formação, a ampliação dos esquemas de acção social escolar e de educação pré-escolar, a participação de professores, estudantes, famílias e outros sectores interessados na definição de uma política nacional de investigação, o desenvolvimento das actividades culturais e artísticas e dos meios de comunicação social, e a difusão da língua e da cultura portuguesa no mundo: “Abrir a escola à sociedade, colocá-la ao serviço do povo, fazê-la portadora de valores do novo humanismo a atingir, são objectivos a que teria de responder no plano político uma opção radical no sentido da revolução socialista.” (Fernandes, 1977: 22).

Ainda segundo Teodoro (1994)

No plano da educação, sobretudo a partir do I Governo Constitucional, pretendeu-se concretizar o processo de normalização do sistema educativo. Segundo Rui Grácio, a quem se deve a introdução deste conceito caracterizador de um período da política educacional portuguesa, a normalização consistiu «numa alegada neutralização ideológica do aparelho de ensino, em correlação aparente com o objectivo, prioritário, da sua adaptação às necessidades de um desenvolvimento que exige a preparação de mão-de-obra e de quadros de diferentes níveis de qualificação. A orientação de fazer prevalecer prioritariamente os objectivos de qualificação profissional, de formação de capital humano foi apresentada como se essa prioridade não fosse ela própria ideologicamente esteada e legitimada. Como diz Grácio, desmontando esse propósito, é do «reino da ficção... ideológica supor que é possível a desideologização do ensino.

Poderemos assim afirmar (FENPROF, 1998) que embora com muito atraso em relação à maioria dos países europeus, Portugal acabou também por desenvolver políticas orientadas pela necessidade de alargar o cesso à escola a um crescente número de jovens, política iniciada nos finais do período marcelista e concretizada após a revolução democrática de Abril de 1974. Esta “explosão” da população escolar fez-se em condições particularmente difíceis: insuficiência de estabelecimentos, escassez de professores, dificuldades em actualizar os programas, insuficiência de investimento, e só a extraordinária dedicação de um larguíssimo número de professores, particularmente os que nestas circunstâncias tiveram a coragem de assumir a gestão das suas escolas, tornou possível o funcionamento do sistema. A partir de 1986 o sistema educativo passou a ter uma sólida base jurídica de sustentação – a Lei de Bases do Sistema Educativo, texto consensual entre os principais partidos então representados na Assembleia da República, e que consignava as obrigações do Estado na cons-

trução de uma escola pública democrática e de qualidade, com uma pluralidade de caminhos após a escolaridade comum e obrigatória de 9 anos.

Donde se pode convergir na afirmação que, até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), entre 1974 e 1986 se assistiu à criação no sistema de uma amálgama de situações, provenientes de decisões pontuais e/ou avulsas, que criaram uma mescla sistémica entre a herança da ditadura, a recuperação de uma ou outra medida da Reforma Veiga Simão, e o conjunto de iniciativas implementadas por mais de quinze governos (e outros tantos ministros da educação) que se foram sucedendo na condução dos destinos do país:

Tras el triunfo de la revolución, no tardaron mucho tiempo en aparecer algunas reformas puntuales: legalización de sindicatos de profesores, creación de órganos de participación en los centros, etc. Sin embargo, a pesar de su importancia, estas medidas no resultaban suficientes para cambiar la escuela y se imponía la necesidad de contar con un proyecto de reforma global, en el que tomaran parte todos los sectores sociales y no sólo algunos grupos aislados. Esta reforma global, imprescindible para crear un sistema educativo acorde con la nueva situación política, no fue propuesta por ninguna fuerza política, en parte quizá debido a que otros sectores prioritarios, como el económico, requerían medidas urgentes, pero también en buena parte a causa de que no existía una línea de acción definida que sirviera de base para establecer el debate sobre educación. El mundo escolar se convirtió de nuevo en materia de enfrentamientos ideológicos entre los sectores continuistas y los progresistas, surgiendo a cada paso un sinnúmero de trabas ante las medidas de transformación. A pesar de ello, este período no fue en absoluto una época de inmovilidad en el ámbito educativo, sino más bien lo contrario: comienzan a surgir con fuerza multitud de experiencias dentro y fuera del sistema escolar, organizadas en la mayoría de los casos por el MFA e impulsadas por los sectores del profesorado y del alumnado más comprometidos políticamente con lo que podríamos llamar la «corriente socialista. (Gávez & Blasi, 1989: 1-5)

Texto estruturante de todo o sistema educativo português, ainda nesta viragem do milénio, a Lei de Bases do Sistema Educativo contém, pois, um conjunto de princípios finalidades e orientações que seria despropositado não relevar (Gávez & Blasi, 1989). Assim esta Lei contém:

- O campo de aplicação e os princípios gerais e organizadores da lei.
- A organização do sistema educativo em três sub-níveis: educação pré-escolar, escolar e extra-escolar.
- Os apoios educativos do sistema.
- Os recursos humanos e os recursos materiais.
- A administração e gestão do sistema educativo.
- Os princípios a aplicar ao ensino particular e cooperativo.
- Secessão do recrutamento de docentes, em regime permanente, sem qualificação profissional adequada.
- Activação do sistema de formação em exercício.
- Fixação dos princípios da avaliação da carreira docente.

- Reordenação da formação inicial dos professores e dos educadores.
- Ampliação do ensino básico até aos 15 anos.
- A educação permanente.
- O ensino à distância.
- A educação especial.
- A formação pessoal e social dos alunos.
- Os princípios básicos da carreira docente.

No que respeita ao âmbito deste trabalho, entendemos ser necessário dar particular relevância quanto ao que a LBSE determina sobre os professores e a sua formação. Assim, no texto da Lei podemos constatar os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

Os educadores de infância e os docentes dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional em cursos específicos destinados à respectiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respectivo nível de educação e ensino, em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito, nos termos a seguir definidos:

A formação dos educadores de infância e dos professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação.

A formação dos educadores e dos professores referidos anteriormente pode ainda ser realizada em universidades, as quais, para o efeito, atribuem os mesmos diplomas que os das escolas superiores de educação.

A formação de professores do 3º ciclo do ensino básico e de professores do ensino secundário realiza-se em universidades. (Articulado entretanto alterado).

A formação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário adquire-se em cursos profissionais adequados, que se ministram em escolas superiores, complementados por uma formação pedagógica.

Podem também adquirir qualificação profissional para professores do 3º ciclo do ensino básico e para professores do ensino secundário os licenciados que, tendo as habilitações científicas requeridas para o acesso à profissionalização no ensino, obtenham a necessária formação pedagógica em curso adequado.

Os cursos de formação de professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e de professores do ensino secundário serão cursos de licenciatura.

Os cursos de licenciatura para formação de professores do 2º ciclo do ensino básico realizados nas escolas superiores de educação organizam-se nos termos do desta Lei.

As escolas superiores de educação e as instituições universitárias podem celebrar convénios entre si para a formação educadores e professores.

A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.

A formação contínua deve ser suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita operação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.

Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.

Os educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.

A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

Aos educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito de recurso das decisões da avaliação.

Particularmente importante no contexto deste estudo constituem-se as determinações da LBSE quanto à definição do âmbito e funcionamento dos dois sub-sistemas de ensino supe-

rior – o universitário e o politécnico – já que o segundo passa integrar as Escolas Superiores de Educação, escolas essas que irão promover uma das maiores inovações na formação de professores em Portugal nos últimos 50 anos.

Refere concretamente a Lei que se torna urgente descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes; bem como contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência.

Assim, determina que o ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. Sendo que o ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

Já quanto ao ensino politécnico refere que este deve proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas implicações com vista ao exercício de actividades profissionais.

O ensino universitário e o ensino politécnico são articulados entre si pelo reconhecimento mútuo do valor da formação competências adquiridas em cada unidade a ainda através de um sistema de créditos baseado na análise dos planos de estudo.

Salienta, finalmente, a Lei que o ensino universitário se realiza em universidades e em escolas universitárias não integradas.

Quanto ao ensino politécnico determina que este se realiza em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros.

As universidades podem ser constituídas por escolas, institutos ou faculdades diferenciados e/ou por departamentos ou outras unidades, podendo ainda integrar escolas superiores do ensino politécnico.

As escolas superiores do ensino politécnico podem ser associadas em unidades mais amplas, com designações várias, segundo critérios de interesse regional e ou de natureza das escolas.

Neste contexto, e segundo o nosso ponto de vista, a criação das Escolas Superiores de Educação (ESES), nesse dealbar dos anos 80, rompeu com a velha tradição, herdada da ditadura, de promover a formação de professores de uma forma elitista, em instituições quase e exclusivamente universitárias, geograficamente situadas no litoral, bem perto da sede do poder político.

A disseminação das ESES pelas diferentes regiões do país, designadamente no interior da Raia de Portugal (Portalegre, Castelo Branco e Guarda), possibilitou uma rotura com os modelos monolíticos da formação de professores, através, designadamente, da sua autonomia curricular; capacitou-as de quadros docentes próprios e jovens; aproximou-as das escolas em que, de facto, trabalham os professores; impulsionou a investigação educacional;

colocou à disposição da comunidade escolar recursos humanos e materiais indispensáveis ao desenvolvimento do processo educativo e implementou um largo quadro de oferta de formação permanente e especializada como até então se desejava, mas não tinha sido possível alcançar.

Por tudo isto, entendemos que a análise destes movimentos inovadores, bem como dos modelos e processos de formação de professores enquadrados num sistema formativo, como é o caso das ESES, se revela num contributo para a inovação do estudo da história da educação em Portugal.

E porque escasseia a informação do impacto resultante da criação das Escolas Superiores de Educação nos anos 80 em Portugal, quando se refere esta problemática, pretendemos abordar este assunto nos pontos que se seguem, e com os quais culminaremos o presente trabalho.

Pelo que também queremos indagar quanto estas escolas não só provocaram uma efectiva descentralização e regionalização na formação de professores, como também propiciaram (decorrente do seu estatuto de autonomia) uma diversidade na tipologia da formação teórica e prática. Tal como se promoveram e se impulsionaram um significativo salto qualitativo em todas as estruturas e níveis de ensino das regiões em que se inserem; se impulsionaram a investigação em educação e se, ao promoverem a formação de quadros docentes próprios, produziram um valor acrescentado de “massa cinzenta” que contribuisse para o desenvolvimento de cada uma dessas regiões.

É que, apesar de Portugal se incluir, como já referimos, num sistema educativo de “tentação” centralizadora, em que muitas vezes não se entende a formação de professores como um processo dinâmico e articulado com as necessidades de desempenho profissional (não apenas na sala de aula, mas também na comunidade escolar e social), mas antes, como uma aceitação passiva de normativos técnicos e operativos, impostos de “cima para baixo”, acreditamos que a criação das ESES contribuiu para a alteração do actual quadro, tornando mais fluida a dicotomia centralização-descentralização.

Pelo que se pretende analisar a alteração de comportamentos e atitudes nessas instituições, na tentativa de corresponderem à ambição de formarem cada vez melhores professores, impregnados de uma cultura profissional e capazes de corresponderem às solicitações de uma formação constante, numa busca de valorização contínua, enquanto membros de uma sociedade em mudança permanente.

2. Do Pensamento à Acção: As Escolas Superiores de Educação, o Ensino Superior Politécnico e a Inovação na Formação de Professores em Portugal.

No período que medeia a Revolução dos Cravos (1974) e a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a formação inicial de professores em Portugal apresentava matizes e características que, pela sua especificidade, importaria, ainda que resumidamente, escaupelizar.

Socorrendo-nos de Almeida (1981: 423-424) poderíamos afirmar que

Abril de 74, com a sua carga de libertação e de potencialidades de mudança, não pôde ocupar-se desde logo em renovar a formação de professores. Pareceu mais importante garantir, agora em condições mais consentâneas com o novo espírito, numa realidade nova, o funcionamento das estruturas já existentes. Em finais de 1973-74 elimina-se o Exame de Estado, tanto para o magistério primário como para os estágios do preparatório e do secundário. Os professores estagiários obtêm também a sua participação no processo de avaliação final. A eficácia do sistema não terá sido total e o momento prestou-se, decerto, a algum oportunismo. Quanto às Escolas Normais Superiores, passada uma fase de indefinição, suspende-se a sua instalação.(...) Cessara, entretanto, nas Faculdades de Letras, o funcionamento da secção de Ciências Pedagógicas, argumento que, ultrapassando as violentas críticas que se lhe faziam, leva à abolição dessa exigência para acesso aos estágios. Às Escolas de Magistério Primário, pelo seu número, pela importância dominante da sua actuação e pela vetustez das suas estruturas e programas, justificavam um imediato esforço de reformulação, para além de serem objecto de medidas de emergência, nomeadamente em relação a currículos e programas, para funcionamento no ano lectivo de 1974-75. Por despacho ministerial de 31 de Julho de 1975, passa a fazer-se a formação de educadores de infância nas escolas de magistério que para isso ofereçam condições, integrando-se as escolas de magistério infantil de Coimbra e Viana do Castelo, anteriormente criadas a título de experiências pedagógicas, nas escolas do magistério primário das mesmas localidades.

Ou seja, se exceptuarmos a formação de docentes destinados ao ensino primário e à educação pré-escolar, os quais eram formados “integralmente” em instituições específicas – as Escolas do Magistério Primário ou as Escolas Normais de Educadores de Infância – e uma ou outra experiência levada a cabo nas novas Faculdades de Ciências (ramo educacional), na Universidade de Aveiro, na Universidade do Minho e nos Institutos Superiores de Educação Física, a generalidade dos professores eram formados do seguinte modo: obtenção de uma habilitação académica (bacharelato ou licenciatura) em qualquer instituição de ensino superior, e sem qualquer preocupação de formação pedagógica, a que se lhe seguia, após o ingresso no ensino, um estágio pedagógico de um ano, em centros de estágio, sediados em escolas básicas e secundárias seleccionadas para o efeito.

Estágio esse que era orientado por professores efectivos (orientadores de estágio/orientadores pedagógicos) dessas escolas e/ou desses centros que, após a sua conclusão, possibilitava aos estagiários a obtenção da sua formação profissional, que os habilitava para o ensino e lhes permitia concorrer a professores efectivos, mediante as vagas existentes nos quadros da rede nacional de escolas básicas e secundárias.

Com esta metodologia de formação o número de profissionalizados aumentou significativamente e houve uma maior disseminação dos centros de estágio. No preparatório, o número de centros de estágios nas escolas passou de 33 em 1973/74, para 48 em 1974/75 e 84 em 1975/76. O total dos professores profissionalizados passa, assim, de 2137 em 1973/74 para 6565 em 1977/78. No ensino secundário, o número de professores com estágio, que era em 1973/74 de 4239, passa a ser de 10640 em 1977/78 (Sampaio, 1980).

Em 1977 o Decreto-Lei nº 427-B, de 14 de Outubro, prevê a criação do ensino superior de curta duração, que o Decreto-Lei nº513-T, de 1979, vem extinguir ao prever a criação das Escolas Superiores de Educação, incluídas no âmbito do Ensino Superior Politécnico. Desejava-se, então que a formação de professores do ensino primário, educadores de infân-

cia e do ensino preparatório viesse a ser ministrada nessas escolas, de forma “integrada” (Almeida, 1981). Escolas Superiores essas que só viriam a abrir, ainda em regime de instalação, com a implementação, de facto, da rede nacional do ensino politécnico, provocada, entre outros motivos, pela aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e que, concomitantemente, conduziram à extinção das Escolas do Magistério Primário e das Escolas Normais de Educadores de Infância.

Com uma ou outra alteração (por exemplo a extensão da profissionalização em serviço para dois anos), foi este o modelo de formação de professores que subsistiu até à aprovação da referida Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.

Tendo em conta que no período em análise a formação de professores passa, decisivamente, pela criação do Ensino Superior Politécnico, conviria então determo-nos, por um momento, na curta história deste sub-sistema de ensino superior, que alguns autores já designaram como a maior criação educativa no pós 25 de Abril.

Seguindo de perto o documento preliminar do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP, 2000), poderemos afirmar que é a Lei nº 5/1973, de 25 de Julho (Lei de Reforma do Sistema Educativo – Lei Veiga Simão) que cria os Institutos Politécnicos, conferindo o grau de bacharel, com a duração de 3 anos. Em Agosto, pelo Decreto-Lei nº 402/1973 é decretado que “o ensino superior é assegurado, de acordo com a Lei de Reforma do Sistema Educativo, por Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros estabelecimentos equiparados”.

No mesmo Decreto-Lei afirma-se que os Institutos Politécnicos são “centros de formação técnico-profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática, e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional”.

O 25 de Abril veio, no entanto, adiar a chamada Reforma Veiga Simão, sendo os cursos de curta duração definitivamente criados em 1977, através do Decreto-Lei 427-B, de 14 de Outubro, que institui “o ensino superior de curta duração” e cria, as Escolas Superiores Técnicas, que “são escolas de ensino superior de natureza essencialmente prática, voltada para a formação de técnicos qualificados de nível superior intermédio, com um estatuto próprio e uma dignificação profissional correspondente...” e as Escolas Superiores de Educação para a “formação qualificada de educadores de infância e dos professores do ensino primário, cujas funções necessitam, igualmente, de uma formação mais graduada...”. O Decreto-Lei 427-B, de 14 de Outubro, é ratificado pela Lei nº 61/1978.

É, no entanto, com o Decreto-Lei nº 513-T/1979, de 26 de Dezembro, que o ensino superior de curta duração passa a ser designado de Ensino Superior Politécnico, referindo-se que “O ensino superior politécnico – designação que doravante passa a ser a do ensino superior de curta duração (...) – é assegurado por Escolas Superiores de Educação e técnicas, agrupadas ou não em Institutos Politécnicos”.

O preâmbulo deste Decreto-Lei refere que “A coexistência do ensino superior politécnico, impregnado de uma tónica vincadamente profissionalizante, com o ensino superior universi-

tário, de características mais conceptuais e teóricas, traduzindo a real diversificação operada no âmbito do sistema de ensino superior (...) sem prejuízo, embora, da conveniente articulação entre ambos os referidos tipos de ensino". Por sua vez é afirmado que "Ao ensino superior politécnico se pretende conferir uma dignidade idêntica ao universitário".

Deste modo, definem-se as finalidades do ensino superior politécnico de entre as quais se destacam: "a) Formar, a nível superior, educadores de infância, professores dos ensinos primário e preparatório e técnicos qualificados em vários domínios de actividade; b) Promover dentro do seu âmbito, a investigação e o desenvolvimento experimental, estabelecendo a ligação de ensino com as actividades produtivas e sociais".

Pese embora, no dizer de Souta (1995: 11), e no que respeita a toda esta evolução e produção legislativa, a situação actual apenas revela que

o actual quadro institucional da formação de educadores de infância e professores do ensino básico (de que as ESES da rede pública do politécnico são a peça principal) resulta, no essencial – e como quase tudo o mais na configuração educacional vigente - das orientações estratégicas da lei de 1973 (mais conhecida por "reforma Veiga Simão") tal como estas foram sendo recuperadas, acomodadas e reinterpretadas pelas sucessivas incarções do Estado emergente da revolução de 1974.

Finalmente, em 14 de Outubro de 1986 é publicada a Lei nº 46/1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo) que passa a constituir o referencial do sistema educativo em Portugal, designadamente no que respeita à formação de professores.

É essa Lei que determina que no ensino universitário "são conferidos os graus de licenciado, mestre e doutor e são atribuídos outros certificados e diplomas", sem prejuízo da possibilidade de conferir, também, o grau de bacharel, no caso da formação de educadores de infância ou de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Já no ensino politécnico "é conferido o grau de bacharel e são atribuídos diplomas de estudos superiores especializados, bem como outros certificados e diplomas para cursos de pequena duração", sem prejuízo da possibilidade de conferir, também, o grau de licenciado no caso da formação de professores do 2º ciclo do Ensino Básico.

Todavia, diga-se que a situação actual já não é inteiramente coincidente com o que acaba de ser referido, uma vez que a Lei nº 115/1997, de 19 de Setembro, introduziu duas alterações significativas à Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986, ambas relacionadas com o ensino politécnico: por um lado, estipula que no ensino politécnico passam a ser conferidos "os graus de bacharel e de licenciado", omitindo a referência à possibilidade de atribuição de "diplomas de estudos superiores especializados"; por outro, estabelece que, para além da formação de educadores de infância e de professores do 1º e 2º ciclos de ensino básico, no ensino politécnico pode, ainda, realizar-se "a formação dos professores do 3º ciclo do ensino básico", ainda que só quando as respectivas escolas superiores cumprirem requisitos a definir pelo Governo, "nomeadamente no que se refere a recursos humanos e materiais, de forma que seja garantido o nível científico da formação adquirida". Decisões que vêm abrir, apesar de ao momento ainda não regulamentadas, uma nova perspectiva de crescimento e desenvolvimento às Escolas Superiores de Educação que não conviria menosprezar.

De acordo com Simão & Costa (2000: 24-26) a importância da Lei de Bases do Sistema Educativo confina-se, essencialmente, aos seguintes aspectos:

- a) Em primeiro lugar, ela representou um esforço decisivo no sentido de dar coerência a um conjunto de soluções dispersas que a evolução atribulada do sistema educativo, nos planos estrutural e organizacional, tinha acolhido em legislação sucessiva;
- b) nesse sentido, no que ao ensino politécnico respeita, ela consagrou a sua posição como modalidade alternativa ao ensino universitário, no subsistema de ensino superior;
- c) dentro dessa intenção, conferiu ao ensino politécnico a responsabilidade de organizar um primeiro ciclo de ensino superior com uma lógica profissionalizante orientada para proporcionar um rápido ingresso na vida activa dos diplomados;
- d) como lógica orientadora, admitiu um indicador médio de exigência para esse primeiro ciclo de formação profissionalizante, fazendo-o coincidir com a obtenção de um bacharelato, qualquer que fosse o domínio de actividade social em causa;
- e) mas essa exigência para efeitos de ingresso na vida profissional encontrou logo uma excepção, na própria Lei de Bases, no caso da formação de professores para o 2º Ciclo do Ensino Básico, em que a base de inserção é uma licenciatura;
- f) num outro aspecto, o respeitante ao posicionamento do ensino politécnico face à prática de investigação científica; a Lei de Bases, no seu artigo 15º, clarifica a natureza que essa investigação deve assumir ao estipular que “nas instituições de ensino superior serão criadas as condições para a prática de investigação científica e para a realização para actividades de investigação e desenvolvimento” tendo em conta “os objectivos predominantes da instituição em que se insere, sem prejuízo da sua perspectivação em função do progresso, do saber e da resolução dos problemas postos pelo desenvolvimento social, económico e cultural do país”;
- g) esse esforço de clarificação, conduzindo ao entendimento de que a “prática da investigação científica” e a “realização de actividades de investigação e desenvolvimento” são inerentes à condição e à prossecução dos objectivos do ensino politécnico, teria, no entanto, ganho maior significado real se tivesse, em simultâneo, sido acompanhado pelo incentivo à organização de cursos de post-graduação longa, sabido como é que uma e outra estão quase sempre associadas a esses cursos;
- h) finalmente, como referência importante, a Lei de Bases situou no ensino politécnico a possibilidade de realização de uma das actividades do sistema educativo virtualmente mais fecundas, concretamente a organização de cursos de estudos superiores especializados orientados para antigos diplomados que, no decurso da sua actividade profissional, viessem a sentir a necessidade de uma especialização de espectro estreito, a suprir mediante a frequência de um curso que, na sua estruturação, fizesse apelo às experiências individuais de trabalho; infelizmente, em vez de se oferecer alguma identidade a esses cursos, acentuando o seu carácter profissionalizante, privilegiou-se a expectativa de equiparação ou coincidência com o grau de licenciatura, o que conduziu a que os Cursos de Estudos Superiores Especializados se desviassem da sua finalidade original, convertendo-se em “via indirecta” e não estruturada de obtenção daquele grau académico.

Uma outra questão que nos importa relevar, reporta-se ao grau de autonomia de que gozam as instituições do ensino superior politécnico e, logo, as Escolas Superiores de

Educação. Autonomia essa que, quanto a nós, se traduz numa importante mais valia destas instituições face à sua inserção regional (problemática a que regressaremos) e face à possibilidade de incentivar e promover, quer a dinamização da comunidade escolar envolvente, quer a criação de cursos adaptados às necessidades regionais, quer a promoção da formação académica dos seus docentes de acordo com uma lógica de levantamento de necessidades, das características dos seus cursos e do seu plano de desenvolvimento, quer, finalmente, a possibilidade de recrutar docentes, inseridos na região e no “mercado de trabalho” próximo, numa dupla perspectiva: uns pelo seu perfil e nível de formação académica; outros pelo seu relevante currículo profissional, enquanto garantia de permanente ligação destas escolas ao “terreno” concreto a que se destinam os seus formados.

De acordo com o documento do CCISP (2000) já referenciado, a autonomia de um sistema de ensino desenvolve-se, no essencial, em torno da autonomia científica, da autonomia pedagógica, da autonomia de governo e da autonomia financeira e patrimonial.

O princípio da autonomia científica tem sido desenvolvido no sentido de reconhecer às escolas o direito de estas programarem e executarem a investigação aplicada e as demais actividades científicas a desenvolver no seio da instituição e o direito ao apoio financeiro necessário para recuperar o abismo que separa as instituições de ensino superior politécnico das universidades, mediante programas específicos e contratualizados com aquelas instituições.

O princípio da autonomia pedagógica tem pressuposto a possibilidade de criação, supressão e extinção de cursos, a liberdade na elaboração dos respectivos planos de estudo, programas das disciplinas, definição de metodologias de ensino, determinação dos processos de avaliação.

Por isso se entende que, quer o princípio da autonomia científica, quer o princípio da autonomia pedagógica devem ser desenvolvidos no sentido da relevância social dos cursos oferecidos por cada escola.

O princípio da autonomia de governo deve traduzir-se pela faculdade de definir o seu estatuto, escolher os responsáveis pela gestão e o modelo organizativo, quer do ponto de vista administrativo, quer do ponto de vista financeiro e patrimonial, quer do ponto de vista disciplinar.

O princípio da autonomia financeira e patrimonial deve ser desenvolvido no sentido de reconhecer às escolas o direito aos recursos necessários ao desenvolvimento da sua actividade e o direito de afectar tais recursos à satisfação das suas necessidades de acordo com os objectivos traçados pela instituição.

A autonomia das escolas do ensino superior politécnico deve desenvolver-se no quadro do modelo de ensino politécnico, de acordo com a sua filosofia de preparação dos formandos para a sua inserção directa no mercado de trabalho (o que corresponde, quanto às ESES, às escolas de ensino básico e aos jardins de infância) o que pressupõe um forte entrosamento das instituições com os agentes económicos, sociais, culturais e artísticos da região em que se inserem.

De acordo com Simão & Costa (2000: 49) a consolidação desta autonomia e a prossecução dos objectivos próprios das escolas superiores politécnicas passa por respeitar os seguintes requisitos:

- a) persistir, sem hesitações, na matriz profissionalizante dos cursos e outras actividades que realizam, ponderando sempre que o ritmo da mudança da vida social oferece, em continuidade, um sentido evolutivo à moldura científica e técnica dessa matriz;
- b) valorizar a sua vocação, inovando nas práticas educativas que as individualizam;
- c) aceitar que a concepção dos cursos se deve orientar para uma organização curricular de banda larga, em domínios científicos e tecnologias seleccionadas em termos de possibilitar um ajustamento profissional a várias possibilidades, dentro de um campo de afinidades de competências;
- d) prever que essa organização curricular admita desenvolvimentos horizontais e verticais, no sentido de favorecer a formação ao longo da vida de cada um;
- e) rever as estruturas curriculares, de forma a inserir actividades organizadas ministradas em escolas, empresas ou organizações;
- f) privilegiar, no plano metodológico, o trabalho autónomo dos alunos e a adopção de modalidades formativas que incluam pesquisa de conhecimentos, práticas laboratoriais ou de campo, actividades de simulação, estágios profissionais e outras que incidam sobre a vivência de actividades futuras;
- g) orientar as suas actividades de investigação e desenvolvimento para o terreno da produção, comercialização e da prestação de serviços à comunidade;
- h) procurar oferecer, a todas as actividades a realizar, um sentido de utilidade evidente, evitando frustração dos formandos;
- i) finalmente, exprimir sempre uma exigência de qualidade interna nos cursos ministrados e nas actividades a realizar, bem como nos processos a adoptar, sem cedências de qualquer natureza.

Face ao que temos vindo a expor, importaria, talvez, aduzir, desde já, uma primeira conclusão. Num país com um pouco mais, um pouco menos, de dez milhões de habitantes. Num país em que cerca de dois terços da sua população reside numa estreita faixa geográfica que se confina ao litoral e se situa entre a área metropolitana de Lisboa e a cidade de Braga. Num país com estas características, dizíamos, não estranha a importância, em termos de inovação e renovação da formação de professores, que atribuímos ao impacto da descentralização dessa formação, consubstanciada na criação das ESES na rede nacional do ensino superior politécnico.

Senão vejamos. A partir de 1986 iniciam a sua actividade 16 Escolas Superiores de Educação, praticamente uma por cada Distrito de Portugal, contrariando uma lógica de formação de docentes quase exclusiva do ensino universitário, sediado junto do poder central, e nessa estreita faixa geográfica já referenciada.

Tal permitiu aproximar a formação de docentes das necessidades da rede escolar de cada região; permitiu que cada escola elaborasse os seus próprios currículos e estratégias de formação, de acordo com essas necessidades pressentidas; proporcionou a implementação de uma dinâmica ímpar junto das escolas básicas e secundárias em que os formandos desenvolvem os seus estágios pedagógicos e profissionais; mobilizou um conjunto significativo e diversificado de docentes, quer das ESES, quer das escolas em que os formandos realizam os seus estágios (professores, supervisores, cooperantes da prática pedagógica...); possibilitou a oferta de formação especializada aos professores em exercício, através dos Cursos Estudos Superiores Especializados; permitiu um desenvolvimento ímpar no que respeita à formação acrescida desses docentes; impulsionou a sua progressão na carreira docente dos ensinos básico e secundário; contribuiu para a melhoria qualitativa do conjunto do corpo docente das escolas da região, com evidentes benefícios no que respeita ao incremento da eficácia nos processos de ensino e de aprendizagem, na melhoria da cultura organizacional dessas escolas e no crescimento profissional dos seus docentes.

Proporcionou, ainda, a fixação nessas zonas geográficas de uma massa cinzenta e crítica de docentes que as regiões jamais pensaram poderem vir a usufruir; quebrou o estigma da desertificação, sobretudo dos jovens a partir da conclusão do ensino secundário, já que milhares deles deixaram de precisar de se deslocarem para os grandes centros populacionais com o objectivo de obterem um diploma profissional. Esta realidade assume particular importância no Interior do país, designadamente na região de Raia de Portugal, com a criação das ESES de Castelo Branco, Portalegre e da Guarda.

Não é por acaso que o Presidente do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Valter Lemos (Lemos, 1999: 8-9), em declarações ao Diário de Notícias, sublinha que

teremos, neste ano lectivo, cerca de 4500 estudantes, em 26 licenciaturas ou licenciaturas bietápicas, para além de seis bacharelatos. Temos também um mestrado a funcionar, em colaboração com a Universidade de Nottingham (Reino Unido). O número de professores ronda os 300. (...) cerca de 60% dos alunos colocados no Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), no ano lectivo passado, fizeram-no em primeira escolha. (...) trata-se de um número elevado, de facto, atendendo a que se trata de um Politécnico do Interior. (...) há aqui cursos de elevada procura por exemplo, o ano passado foi a licenciatura em Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação, em que 87% dos alunos foram colocados em primeira opção, com a nota mínima de entrada de 14,5 valores. (...) Tenho, aliás, dito repetidamente que o Politécnico é a maior criação educativa do pós-25 de Abril em Portugal. Para além disso, tem uma diferenciação em relação às universidades tradicionais, por ser uma estrutura mais preocupada com as regiões de inserção. Portanto, qualquer pessoa que tenha conhecido uma cidade do Interior, Castelo Branco, Guarda, Portalegre, Bragança ou Viseu, antes da existência do Politécnico e dez anos depois, verificará a enorme modificação que esses locais tiveram, quer ao nível cultural quer ao nível do impacte económico, directo e indirecto. (...) Em Castelo Branco, só da parte dos alunos movimentam-se 12 milhões de contos/ano. Costumo dizer aos industriais da Região que sou o presidente do conselho de administração da maior empresa da região. Temos um orçamento de três milhões de contos/ano. Mas o Instituto Politécnico de Castelo Branco já investiu seis ou sete milhões de contos em construções e equipamentos. Há que ter em conta também que dos mais de 300 professores todos são quadros qualificados, que, paralelamente, representam uma mais-valia económica e empresarial para esta região, porque aqui trabalham engenheiros, economistas, gestores, psicólogos, sociólogos que,

para além das aulas, mantêm outras relações económicas. Não há qualquer empresa no interior que tenha uma estrutura de quadros qualificados como esta estrutura. É óbvio, deste ponto de vista, que este Politécnico é mais importante para Castelo Branco do que a Universidade de Lisboa para a própria cidade de Lisboa.

Hoje, a situação nacional dos politécnicos cifra-se na seguinte realidade (Simão & Costa, 2000: 47):

a) No plano institucional:

- 16 Institutos Politécnicos públicos, que integram 61 Escolas Superiores.
- 32 Escolas Superiores públicas, não integradas.
- 72 instituições politécnicas privadas (a que acrescem 7 mistas).

b) No plano da organização e frequência de cursos formais:

- Mais de 800 cursos de graduação a funcionar no ano de 1999/2000.
- Cerca de 120000 alunos no ano escolar de 1998/99.

c) No plano dos recursos docentes:

- Um total de 4597 docentes, no ano de 1997.
- Entre eles, 1424 Mestres (30,9%) e 156 Doutores (3,3%).
- Estes indicadores dão ideia do relevo do ensino politécnico no ensino superior, tornando evidente a necessidade de uma ponderação cuidada sobre o sentido evolutivo.

Mas regressemos à recente história destas instituições (ESES). O projecto inicial das Escolas Superiores de Educação, integrado no âmbito do Ensino Superior Politécnico, beneficiou em larga medida dos dois empréstimos, contraídos pelo governo português junto do Banco Mundial, através do seu instituto financeiro, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), um de 21 milhões de dólares (em 1977) e outro de 40 milhões (em 1979), com vista, nomeadamente, ao financiamento de instalações, equipamento, mobiliário e assistência técnica. E, assim, foram construídos edifícios novos para as ESES de Bragança, Castelo Branco, Faro, Leiria, Porto, Viana do Castelo e Vila Real e procedeu-se à adaptação das instalações de um antigo colégio para a ESE de Santarém. Foi também adquirido equipamento, mediante concursos internacionais, para todas as escolas.

De acordo com os últimos dados a que tivemos oportunidade de ter acesso (Campos, 1995), até ao termo do ano lectivo de 1994, o conjunto das ESES detinha 7717 alunos inscritos nos cursos de educação de infância e de 1º e 2º ciclos do ensino básico. Sendo que, só nesse ano lectivo, se tinham diplomado 1244 alunos.

Em 1979 estabelecem-se os objectivos fundamentais, ainda hoje previstos para as ESES, englobando as seguintes finalidades: (a) formação dos professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico; (b) proceder à formação em serviço dos docentes não profissionalizados dos ensinos básico e secundário (c) apoiar e promover a investigação nos domínios que lhe são próprios; (d) colaborar directamente no desenvolvimento cultural das regiões em que estão inseridas; (e) prestar serviços à comunidade, como forma de contribuição para a resolução de problemas, sobretudo de carácter regional.

Sendo que, no momento presente, e face aos constrangimentos exógenos que condicionam todos os processos de formação de professores e de educadores, e

tendo presente a diminuição de necessidades de formação inicial de professores e as crescentes exigências (quantitativas qualitativas) relativamente à formação contínua, urge uma reorientação das actividades prioritárias das instituições de formação inicial. Estas terão de ver reconhecida a sua participação na formação contínua como actividade prioritária e deverão organizar-se em consequência. Neste contexto se enquadra o seu maior investimento na formação pós-graduada, cada vez mais necessária para o exercício de funções especializadas (nomeadamente, formação de formadores) – a que alguns propõem que corresponda uma verticalização da carreira docente e de administração da educação. Terceira prioridade será uma maior dedicação a actividades de investigação, sobretudo por parte das escolas superiores de educação. Estas três actividades – formação contínua, formação especializada e investigação – deverão desenvolver-se em estreita articulação, não só entre elas, como ainda, e sobretudo, com os professores e as escolas onde estes estão a exercer. (Campos, 1995: 43)

Conviria, pois, e uma vez mais, salientar o carácter descentralizador e regionalizante da ESES, designadamente no que se refere ao seu contributo, extraordinariamente inovador, para o desenvolvimento das regiões em que estão inseridas, bem como a clara explicitação de que um dos seus objectivos estratégicos se reporta ao apoio à comunidade local. Devendo entender-se essa comunidade num duplo sentido: a comunidade social e a comunidade educativa.

Daí que Souta (1995: 61) refira explicitamente que “mudança, inovação, qualidade e regionalização na formação dos professores são ideias mestras veiculadas pelo projecto das Escolas Superiores de Educação e que, só por si, justificariam a adesão dos professores a este projecto educativo”.

Pelo que o autor em referência (1995: 74) aponta às ESES as seguintes prioridades de desenvolvimento:

apoio à actualização dos professores em exercício, face às alterações curriculares que se avizinham; produção de materiais pedagógicos; acompanhamento da regionalização dos currículos do ensino básicos e secundário, através de um apoio directo às escolas (ou redes de escolas) nas actividades de desenvolvimento curricular; apoio técnico aos projectos de escola, constituindo-se as ESES como consultores científico-educacionais privilegiados: assim se poderá reduzir o fosso existente entre as escolas de diferentes níveis e as instituições de ensino superior; preparação dos professores para as novas funções que irão ser chamados a desempenhar no Sistema Educativo (animador de tempos livres, responsável pelos centros de recursos educativos, professor tutor, membro de equipas educativas no 1º ciclo, orientador escolar, etc.). As outras funções das ESES, a Animação Pedagógica e Cultural e a Investigação Educacional, ganharão importância através de uma autonomização crescente.

Não estranha pois que Carneiro (1998) saliente este carácter inovador de algumas escolas do ensino superior politécnico, referindo mesmo que estas se têm vindo a assumir como uma forte alternativa ao ensino universitário. É que, face aos objectivos que lhes estão cometidos, são estas as únicas que poderão, neste momento de tendência para a globalização, oferecer serviços de proximidade:

o global necessita do local. As instituições são solicitadas a relacionarem-se em rede e a tecer as teias horizontais que melhor respondam aos défices de vizinhança. Em nenhuma outra época a dinâmica terá sido tão fecunda à celebração de «contratos de região», reunindo parcerias alargadas em torno da valorização humana e profissional dos principais quadros locais.

As ESES foram, pois, criadas para corresponder a necessidades de formação dos professores, no contexto dum importante conjunto de reformas no Sistema Educativo, incluindo a efectivação do prolongamento da escolaridade e a renovação curricular: “Do ponto de vista organizacional, apenas as Escolas Superiores de Educação são «instituições» de formação de professores; as Universidades, de facto, só têm «cursos» de formação de professores.” (Campos, 1995: 11)

Quase vinte anos depois, estas necessidades mantêm-se. Entretanto, apesar da sua curta história, foi realizado um inegável e notável investimento em edifícios, em equipamento e em formação de pessoal que se traduz num irrecusável e visível património material e de experiência, em diversos domínios, designadamente:

- na concepção e no desenvolvimento de programas de Formação Inicial, de Formação Contínua e de Formação Especializada de professores;
- na animação de projectos educativos e de desenvolvimento local;
- na resposta a necessidades ou expectativas regionais;
- no desenvolvimento da investigação e na produção de conhecimentos sobre a realidade educativa;
- no estabelecimento de relações institucionais, quer no país, quer de âmbito internacional, em programas e projectos de natureza muito variada.

Pelo que as ESES têm vindo a apresentar respostas diferenciadas e locais frente às necessidades regionais de formação de professores, de educadores e de outros profissionais, especialmente no que respeita às novas competências dos professores, introduzidas pela reforma educativa e as novas dinâmicas regionais de desenvolvimento.

A emergência de novos espaços e dinâmicas educativas nas comunidades locais e regionais, conduziu as ESES à concepção de cursos de Formação Inicial de novos agentes educativos em novos espaços exteriores e adjacentes ao sistema educativo formal. Estes novos cursos de formação têm vindo a reforçar a identidade inicial dessas instituições, sedimentando a sua ligação ao tecido social das comunidades que delas mais se aproximam e dando-lhes uma ambivalência que se situa entre os designios das exigências do sistema educativo, de âmbito nacional, e as procuras dos agentes locais promotores do desenvolvimento.

Ou seja, a existência desta rede distrital de ESES, com vocação e capacidade para apoiar a investigação e o desenvolvimento tem-se vindo, progressivamente, a constituir como um dos elementos chave para a qualidade da educação em Portugal:

considero que a actual rede de Escolas Superiores de Educação – as suas instalações e equipamentos, os seus recursos humanos, a sua localização de base distrital e a história de relações já construídas com as escolas da educação básica, e mesmo do ensino se-

cundário, da sua área de influência - constitui um património a colocar ao pleno serviço das necessidades que têm as escolas para se desenvolver como instituições de sucesso. (Campos, 1995: 43)

Neste entendimento, podemos convergir na opinião, cremos que generalizada entre os diferentes autores, do carácter inovador e renovador que as Escolas Superiores de Educação foram introduzindo nos processos e procedimentos de formação de professores. No carácter desenvolvimentista que imprimiram às comunidades sociais e educativas da sua área de influência. No modo como proporcionaram a oferta de quadros técnicos altamente qualificados, cuja mais valia para essas regiões é, hoje, indiscutível. Finalmente, no contributo inestimável que deram à melhoria da qualidade do ensino e da educação em Portugal.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, E. P. (1981). *Formação de Professores*. In: *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARRETO, A. (1996) *Tempo de Mudança* Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- C.C.I.S.P. (2000). *Ensino Superior Politécnico: Algumas Reflexões*. Leiria: Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.
- CAMPOS, B. P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARDIA, M. S. (1973). *Por uma Democracia Anti-Capitalista*. Lisboa: Seara Nova.
- CARNEIRO, R. (1998) *Ensino Superior Politécnico: Entre o Futuro e o Passado*. III Congresso do Ensino Superior Politécnico. Lisboa: Mimeog.
- CARVALHO, R. DE (1986). *História da Educação em Portugal: Desde a Fundação da Nacionalidade Até o Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CLÍMACO, R. (1971). *Sociedade, Educação e Reforma*. Coimbra: Atlântida Editora.
- CUNHAL, A. (1971). *O Radicalismo Pequeno Burguês de Fachada Socialista*. Lisboa: Edições Avante.
- CUNHAL, A. (1974). *Rumo à Vitória* Porto: Edições A Opinião.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES (1998). Um Sistema Educativo que Urge Alterar. *Jornal da FENPROF*, Ano 14, nº 148, Março, 9-23.
- FERNANDES, R. (1973). *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.
- FERNANDES, R. (1977). *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERNANDES, R. (1979). *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- FERNANDES, R. (1982). "Notas sobre Metodologia de Análise de Sistemas Educativos". *O Professor*, nº36, 8-11.
- FERREIRA, J.M. (1994). "Portugal em Transe (1974-1985)". In: José Mattoso (Dir.). *História de Portugal*, vol. VIII. Lisboa: Círculo de Leitores.
- GÁLVEZ, I. M. & BLASI, C. H. (1989). Portugal: "Otra Reforma Educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, nº169, Abril, 9 pags. CDROM.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (1993). *La Escuela Primaria en Castilla y León*. Salamanca: Amarú Ediciones.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (2000) "A Escola na Europa do Sul no Limiar do Século XXI". In: *A Escola e os Paradigmas da Mudança*. Livro de Actas. Associação Nacional de Professores. Castelo Branco: RVJ Editores.
- LEMONS, V. (1999). "Formação é o Motor do Desenvolvimento". In: *Diário de Notícias – Especial Ensino Politécnico nas Beiras*, Edição nº 47707.
- P.C.P. (1970). *Programa do Partido Comunista Português (Aprovado no VI Congresso)*. Lisboa: Edições Avante.
- P.S. (1973). *Declaração de Princípios e Programa do Partido Socialista*. Roma: Textos Portugal Socialista.
- QUINOTE, M. L. & REBELO, J. (1976). "Portugal: 50 Años de Devastación Educativa". *Cuadernos de Pedagogía*. Suplemento nº 3, Septiembre, 4 pags, CDROM.
- REIS, A. (1983). "A Revolução do 25 de Abril". In: José Hermano Saraiva (Dir.). *História de Portugal*, Vol VI . Lisboa: Publicações Alfa.
- RUIVO, J. (1998). "La Educación en Portugal: de la Revolución de los Claveles Hasta el Cambio de Siglo". Comunicação apresentada no *II Seminario de História de la Educación, Educación Comparada Y Política de la Educación*. Salamanca: Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.
- SAMPAIO, J. S. (1980). *Portugal: A Educação em Números*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SARAIVA, J. H. (1983). "O Estado Novo". In: José Hermano Saraiva (Dir.). *História de Portugal*, Vol VI . Lisboa: Publicações Alfa.
- SIMÃO, J. V. & COSTA, A. A. (2000). *O Ensino Politécnico em Portugal*. Braga: CCISP.
- SOARES, M. (1974). *Portugal Amordaçado: Depoimento sobre os Anos do Fascismo* Lisboa: Editora Arcádia.
- SOUTA, L. (1995). *Escolas Superiores de Educação e Ensino Politécnico (Uma Década de Debates, Algumas Polémicas e Críticas que Baste)*. Setúbal: Profedições.
- SUBIRATS, M. & AJA, E. (1975). "Portugal: Qué ha Ocurrido con el Sector Educativo?". *Cuadernos de Pedagogía*, nº7-8, Julio-Agosto, 12 pags. CDROM.
- TEODORO, A. (1976). *Perspectivas do Ensino em Portugal*. Porto: Cadernos O Professor.
- TEODORO, A. (1994). *Política Educativa em Portugal - Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Lisboa: Bertrand.