



Revista Universo Contábil

ISSN: 1809-3337

universocontabil@furb.br

Universidade Regional de Blumenau

Brasil

David, Fátima; Abreu, Rute

IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA EM PORTUGAL

Revista Universo Contábil, vol. 5, núm. 3, julio-septiembre, 2009, pp. 139-155

Universidade Regional de Blumenau

Blumenau, Brasil

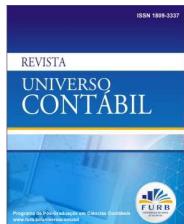
Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117012564009>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Revista Universo Contábil, ISSN 1809-3337
FURB, v. 5, n.3, p. 139-155, jul./set., 2009

doi:10.4270/ruc.2009326
Disponível em www.furb.br/universocontabil



IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA EM PORTUGAL¹

IMPLEMENTATION OF THE BOLOGNA PROCESS IN PORTUGAL

Fátima David

Doutorado em Contabilidade/Fiscalidade pela Universidade Salamanca
Professora da Escola Superior de Tecnologia e Gestão da Guarda
Endereço: Av. Dr. Francisco Sá Carneiro, 50
CEP: 6300-559 – Guarda – Portugal
E-mail: sdavid@ipg.pt
Telefone: + 351 271 220 120

Rute Abreu

Doutorado em Avaliação de Empresas pela Universidade Salamanca
Professora da Escola Superior de Tecnologia e Gestão da Guarda
Endereço: Av. Dr. Francisco Sá Carneiro, 50
CEP: 6300-559 – Guarda – Portugal
E-mail: ra@ipg.pt
Telefone: + 351 271 220 120

RESUMO

No âmbito da actual diversificação do Ensino Superior, que responde ao progresso científico e técnico, bem como aos interesses individuais e às necessidades sociais de pessoal qualificado, a presente investigação discute o novo paradigma do Ensino Superior em Portugal, como consequência do Processo de Bolonha, e no contexto da Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) da Guarda, enquanto caso de estudo desta evidência. Numa sociedade baseada no uso intensivo do conhecimento, as exigências em relação ao patamar de qualificações e competências crescem consideravelmente, desempenhando a formação, em geral, e a formação de nível superior, em particular, uma função estratégica. De facto, o desenvolvimento social, económico e tecnológico sustentável de uma sociedade exige uma (re)adaptação constante do campo conceptual, e, consequentemente, a (re)adaptação do saber

¹ Artigo recebido em 23.02.2007. Revisado por pares em 17.11.2007. Reformulado em 20.12.2007. Recomendado em 30.01.2008 por Ilse Maria Beuren (Editora). Publicado em 30.09.2009. Organização responsável pelo periódico: FURB.

geral e das aptidões técnicas ou competências, que cabem ser asseguradas pelo Ensino Superior, tendo em conta que se está em presença de um processo dinâmico, em que as qualificações e competências correm o risco de obsolescência rápida.

Palavras-chave: Ensino Superior. Processo de Bolonha. Portugal.

ABSTRACT

Concerning to the current diversification of the Higher Education, which goes through the scientific and technical progress and the individual interests and social needs of qualified personnel, this research discusses the new paradigm of Higher Education in Portugal, as consequence of Bologna Process, and in the context of the Superior School of Technology and Management (SSTM) of Guarda, as a case study of this evidence. In a society based on the intensive knowledge use, the expectations on the qualifications level and competences has grown considerably, carrying out the formation, in general, and the one of superior level, in particular, a strategic function. In fact, the sustainable social, economical and technological development demands a constant (re)adaptation of the conceptual field and as a consequence, of the general knowledge as well as the technical skills and competences, which should be insured by the Higher Education once it is a dynamic process, in which qualifications and competences have the risk of fast obsolescence.

Keywords: Higher Education. Bologna Process. Portugal.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento socio-económico e tecnológico exige uma readaptação constante do campo conceptual, e, consequentemente, uma readaptação do saber geral e das aptidões técnicas ou competências, que cabem ser asseguradas pelo Ensino Superior, tendo em conta que se está em presença de um processo dinâmico, em que as qualificações e competências correm o risco de obsolescência rápida. À medida que se caminha para uma sociedade de conhecimento intensivo, as exigências em relação ao patamar de qualificações e competências crescem consideravelmente, desempenhando a formação, em geral, e a de nível superior, em particular, uma função estratégica.

Assim, a diversificação das formas de Ensino Superior responde, não só ao progresso científico e técnico, mas também aos interesses individuais e necessidades sociais de pessoal qualificado, nomeadamente pelo aparecimento de novas categorias de estudantes: jovens que terminam os estudos de natureza técnica ou profissional do Ensino Secundário e que anteriormente não tinham acesso ao Ensino Superior; jovens que recorrem à combinação simultânea dos estudos de nível superior com a actividade profissional; e adultos que iniciam os estudos superiores, anos após terem concluído o Ensino Secundário (DAVID, 1995).

Genericamente, atribui-se ao Ensino Superior os seguintes objectivos:

- a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento (...);
- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica (...);
- d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização (...);

- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e europeus, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) Promover e valorizar a língua e a cultura portuguesas;
- h) Promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação (AR, 2005b, p. 5122).

No âmbito destes objectivos, o novo paradigma do Ensino Superior por via do cumprimento do Processo de Bolonha apresenta seis linhas de acção: adopção de um sistema de graus comparável e legível; adopção de um sistema de Ensino Superior baseado essencialmente em dois ciclos; estabelecimento de um sistema de créditos acumuláveis e transferíveis no âmbito nacional e internacional; promoção da mobilidade dos estudantes durante e após a formação; promoção da cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade; e promoção da dimensão europeia no Ensino Superior (MCIES, 2005a).

Em Maio de 1998, os Ministros da Educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido, assinaram em Paris a *Declaração da Sorbonne* onde se perspectiva já a constituição de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Para em Junho de 1999 os Ministros da Educação de 29 Estados Europeus, entre os quais Portugal, subscreverem a *Declaração de Bolonha* que tem como objectivo o estabelecimento efectivo do referido EEES.

Assim, o processo de Bolonha centra-se na construção do Espaço Europeu de Ensino Superior que estabelece sistemas mais coerentes, compatíveis, competitivos e atractivos, através da garantia de qualidade e, fundamentalmente, da harmonização dos graus em todas as instituições da União Europeia (UE). No entanto, já se verifica que o Processo de Bolonha está a introduzir alterações no Ensino Superior de distintos Países, para além das fronteiras geográficas da UE (FONSECA, 2006).

De facto, nos últimos anos, o mercado de Ensino Superior sofreu profundas alterações em consequência de distintos factores, como: a pressão para expandir o sistema; a globalização da economia; e o crescente interesse de cada indivíduo para investir na sua própria educação superior (VARGHESE, 2005), segundo o princípio da “educação ao longo da vida”. Para isso, o poder político deve garantir a qualidade do ensino ministrado e que as instituições de Ensino Superior tenham um papel socialmente responsável na sociedade, em general, em substituição de preocupações exclusivamente económicas.

No caso de Portugal, o acordo obtido em Bolonha foi implementado em algumas instituições de Ensino Superior no ano académico 2006/07, com vista a assegurar uma maior eficiência económica, qualidade dos resultados e que todos os estudantes tivessem acesso ao Ensino Superior. Estes objectivos do sistema de Ensino Superior originam uma maior mobilidade, reforçam a capacidade para competir e melhoram a qualidade (DITTRICH *et al.*, 2004).

Face ao exposto, verificaram-se profundas mudanças que urge repensar, para que o novo paradigma não seja, apenas e só, mais uma reforma sem consequências sociais, já que ao nível económico, tecnológico e científico a mesma tem sempre efeitos. Sendo Portugal um país fortemente influenciado pelo Direito Romano, a regulamentação legal neste sector ganhou uma predominância que se revela demasiado extensa, detalhada e exaustiva, deixando pouca autonomia e liberdade de actuação.

2 REGULAMENTAÇÃO LEGAL: DO PASSADO AO PRESENTE

Em 1973 assiste-se em Portugal à democratização do ensino através da aprovação, pela Assembleia Nacional, da Lei nº 5/73, que sintetiza um princípio básico da política educacional, ao estabelecer na alínea a) da sua Base II que “o Estado procurará assegurar a

todos os cidadãos o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos (...)" (PR, 1973, p. 1315).

Mediante o Decreto-Lei nº 402/73 foi promulgado pelo Ministro da Educação Nacional, Professor Veiga Simão, o plano de expansão e diversificação do Ensino Superior, "para corresponder à necessidade de assegurar o desenvolvimento social e económico do País, que exige um número cada vez mais elevado de cientistas, técnicos e administradores de formação superior, dotados de capacidade crítica inovador" (MEN, 1973, p. 401).

O mesmo Decreto-Lei especifica, ainda, que "a criação de novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores, insere-se, no contexto natural da expansão do ensino e do desenvolvimento da sociedade portuguesa" (MEN, 1973, p. 401). Não obstante a tradição de ser o Estado a assumir a responsabilidade de criar instituições de ensino superior, em conformidade com o Decreto-Lei nº 271/89 (ME, 1989):

num mundo em acelerado processo de mutação, as instituições particulares ou cooperativas de ensino superior, porque oriundas da iniciativa social, poderão e deverão, decididamente, dar o seu contributo para um contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento do saber, assim elas se empenhem em criar e dinamizar projectos que correspondam às necessidades de modernização e desenvolvimento científico e cultural do País.

Por conseguinte, a reforma do Ensino Superior protagonizada pelo Ministro Veiga Simão (que exerceu funções entre 1970 e o fim do regime do Estado Novo) caracterizou-se por:

uma expansão institucional através da criação de novas Universidades e de uma rede de Institutos Politécnicos e de Escolas Normais Superiores; uma diversificação das vias de ensino e das instituições, devidamente articuladas entre si; uma regionalização, pela disseminação de instituições pelo país (...); um grande incentivo à formação no exterior de docentes universitários, aumentando substancialmente o número de bolsas de estudo concedidas e promovendo o reconhecimento das respectivas habilitações obtidas no estrangeiro; e um grande aumento quantitativo da capacidade de oferta de ensino superior pelo desenvolvimento das novas instituições (ROSA, 1993, p. 140).

Pelo nº 1 do art. 3º do Decreto-Lei nº 513-T/79 define-se que:

os estabelecimentos de ensino superior politécnico e os de ensino superior universitário poderão estabelecer entre si regimes de associação (...) com objectivos de cooperação mútua, coordenação no âmbito nacional e regional e racionalização e optimização dos meios humanos e do equipamento, tanto educacional como de investigação (ME, 1979a, p. 3350-63).

Em redacção recente, os nºs 3 e 4 do art. 11º da Lei nº 49/2005 definem, respectivamente, que:

O ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

O ensino politécnico, orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais (AR, 2005b, p. 5122).

Contudo, o carácter profissionalizante do Ensino Superior Politécnico já se encontrava patente no nº 2 do art. 5º do Decreto-Lei nº 427-B/77, ao definir que “os cursos conterão uma forte componente prática ou pedagógica especializada, de molde a permitir um ingresso imediato dos respectivos diplomados na actividade para que foram formados” (MEIC, 1977, p. 2492-6).

Em termos práticos, a natureza profissionalizante dos cursos do Ensino Politécnico é adquirida a partir de três factores convergentes e que a própria lei expressamente consagra:

A organização curricular, orientada para “ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática (...) com vista ao exercício de actividades profissionais” e promover o desenvolvimento das regiões em que se inserem – art. 11º da Lei nº 46/86 (AR, 1986, p. 3071);

A intervenção do Conselho Consultivo de cada Escola Superior que se pronuncia sobre “a criação de novos cursos e a validade dos cursos existentes e, também, sobre a orientação dos planos de estudo” e a “realização, na escola, de cursos de aperfeiçoamento e de actualização” – art. 31º do Decreto-Lei nº 513-L1/79 (ME, 1979b, p. 3366-124-125);

A constituição do corpo docente, em que, a par de professores de carreira estritamente académica, coexistem outros “especialmente qualificados sob o ponto de vista profissional” e que se encontram “*habilitados com uma licenciatura ou equivalente*” – art. 25º do Decreto-Lei nº 513-L1/79 (ME, 1979b, p. 3366-125).

Contudo, o teor binário do sistema não corresponde a uma disjunção exclusiva das suas finalidades, mas antes a uma complementaridade. Em ambos os casos, importa ter em conta o sentido e teor mais ou menos aplicado dos conhecimentos a adquirir, bem como da investigação a praticar. Esta realidade passa pela dosagem correcta das componentes curriculares. De facto, o Ensino Universitário não pode ignorar, no seu esforço de modernização, inovação e criação de ciência, a dimensão profissionalizante dos seus diplomados, do mesmo modo que o Ensino Politécnico não pode ignorar que o futuro dos seus diplomados lhes vai exigir, no seu exercício profissional, um sentido de modernidade, acção criativa e permanente esforço de pesquisa.

Em relação aos graus que conferem, a Lei nº 5/73 define, numa etapa inicial, que as Universidades conferem os graus de Bacharel, de Licenciado e de Doutor e que os Institutos Politécnicos conferem, unicamente, o grau de Bacharel (PR, 1973). Posteriormente, relativamente aos graus conferidos pelo Ensino Superior, no art. 13º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), preconiza-se que no Ensino Superior sejam conferidos os graus de Bacharel, Licenciado, Mestre e Doutor (AR, 1986), podendo no Ensino Superior ainda ser atribuídos diplomas de estudos superiores especializados, bem como outros certificados e diplomas para cursos de pequena duração.

Mais recentemente, através da alteração introduzida na LBSE pelo nº 1 do art. 13º-A da Lei nº 49/2005, no Ensino Superior são conferidos os graus académicos de Licenciado, Mestre e Doutor, integrados em ciclos (AR, 2005b). Esta alteração surge em consequência da publicação do Decreto-Lei nº 42/2005, que aprovou os princípios reguladores para a criação do espaço europeu de Ensino Superior até 2010, em coerência com os compromissos resultantes do Processo de Bolonha (MCIES, 2005a).

O desenvolvimento do Processo de Bolonha impõe o desenvolvimento de um conjunto de medidas, das quais se destacam:

- a) Consolidação do sistema europeu de transferência de créditos (...);
- b) Adopção de uma estrutura de graus baseada essencialmente em dois ciclos;
- c) Promoção da mobilidade de estudantes, de docentes e de pessoal não docente;

- d) Adopção de medidas de promoção efectiva da dimensão europeia do ensino superior;
- e) Adopção de medidas que fomentem a participação dos estudantes em todas as fases de implementação do Processo, incluindo a criação de condições efectivas de estudo e de vida, garantes da possibilidade de conclusão dos cursos ou estudos em tempo razoável, sem obstáculos associados à condição económica ou social dos estudantes;
- f) Adopção de medidas e programas necessários ao reforço da atractividade do ensino superior europeu, nomeadamente reforçando a política de concessão de bolsas de estudo a estudantes de países exteriores ao espaço europeu, sempre na observância rigorosa de qualidade e valores académicos;
- g) Adopção de medidas que enriqueçam a contribuição do ensino superior na concretização da Aprendizagem ao Longo da Vida, nomeadamente fazendo uso do sistema europeu de transferência de créditos ECTS na valorização profissional (MCIES, 2005b, p. 20).

Na criação do *European Credit Accumulation and Transfer System (ECTS)*, ou seja, Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos, que substitui o sistema de créditos consignado no Decreto-Lei nº 173/80 (MEC, 1980a), reside um dos instrumentos mais relevantes da política europeia de evolução do paradigma formativo. Assim, o novo paradigma de ensino preconizado pelo Processo de Bolonha centra-se no estudante, dando-lhe maior liberdade no seu percurso formativo e exigindo-lhe maior responsabilidade. O novo sistema tem como unidade de medida a quantidade de trabalho de um estudante médio, ao qual corresponde um ECTS, que terá uma distribuição por diferentes tipos de horas de contacto. De acordo com a alínea e) do art. 3º do Decreto-Lei nº 42/2005, as horas de contacto correspondem ao tempo utilizado em sessões de ensino de natureza colectiva, de orientação pessoal de tipo tutorial e de trabalho de campo, não dispensando o estudo privado e a avaliação (MCIES, 2005a).

Neste contexto, a dimensão educacional, nomeadamente a de nível superior, envolve um elevado volume de legislação, quer em Portugal, quer na União Europeia, que se espera produza os seus frutos, devendo, para além da sua implementação, ocorrer a consequente avaliação das condições antes e após publicação, permitindo determinar o verdadeiro impacto da implementação das mesmas. Legislar, sem produzir efeitos na sociedade, apenas melhora a imagem no curto prazo, enquanto os cidadãos pretendem alterações de médio e longo prazo.

O Processo de Bolonha necessita de instituições de Ensino Superior conscientes e consistentes, que ao defenderem a excelência concretizem o objectivo estratégico de tornar a Europa na economia mais dinâmica e competitiva do mundo, sendo capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social (CCE, 2000). A realização deste objectivo pressupõe uma estratégia global de responsabilidade social das instituições, cujos princípios básicos passam pela sustentabilidade, materialidade e transparência das suas acções (CROWTHER; RAYMAN-BACCHUS, 2004).

3 DA REGULAMENTAÇÃO LEGAL AO DESENVOLVIMENTO DAS INSTITUIÇÕES

Com vista ao cumprimento do princípio constitucional consagrado na Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976, de igualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior e de êxito escolar, o Governo multiplicou o número de estabelecimentos de ensino, de investigação e de cultura, com vista a assegurar, de forma efectiva, o direito à educação. De facto, cabe ao Estado, em conformidade com a alínea d) do art. 74º da Constituição da República Portuguesa (AR, 2005^a, p. 4654) “garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística”.

O objectivo anterior foi amplamente conseguido, ao registar-se num período de mais de 30 anos uma evolução sucessiva do Ensino Superior em Portugal (Gráfico 1). O sistema português cresceu rapidamente de 30.000 estudantes nos anos 60, para quase 400.000 estudantes no final do século XX, em consequência do acesso, a partir dos anos 70, de jovens com menores recursos financeiros (MCIES, 2006a).

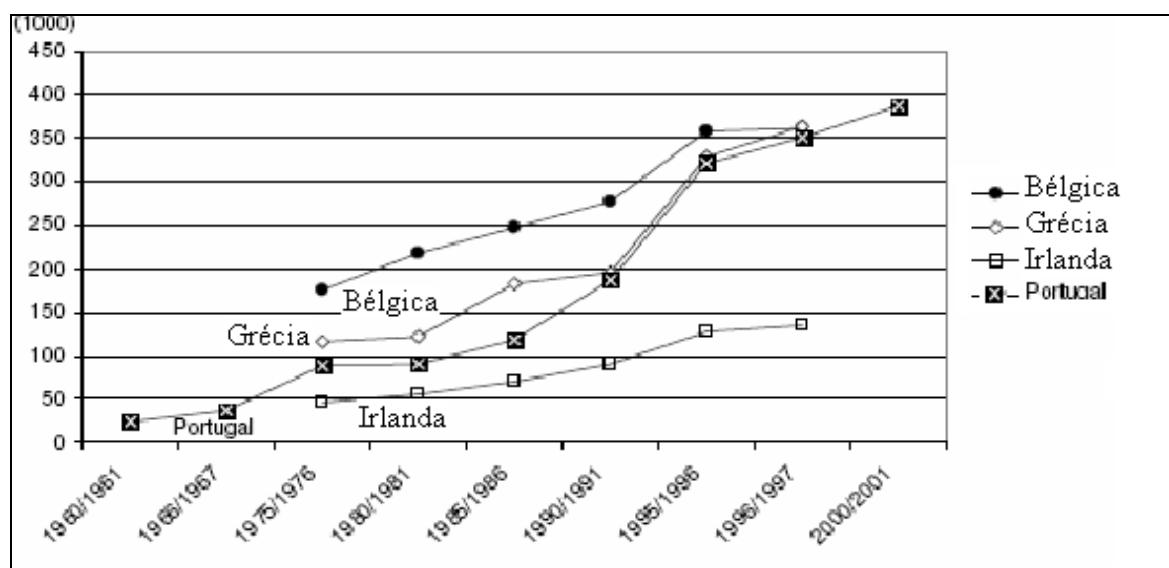


Gráfico 1 - Número de estudantes no ensino superior na Bélgica, Grécia, Irlanda e Portugal no período 1960-2002

Fonte: MCIES (2006a).

Os grandes responsáveis pelo crescimento *explosivo* do Ensino Superior em Portugal foram, essencialmente, o Ensino Politécnico público e o Ensino Superior privado (CONCEIÇÃO *et al.*, 2003), não sendo de menosprezar a evolução do Ensino Universitário público (Gráfico 2).

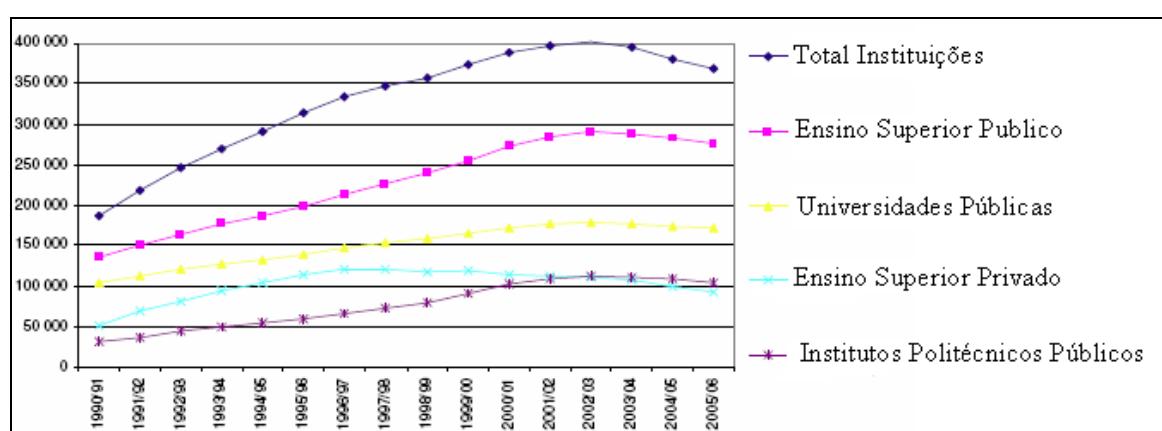


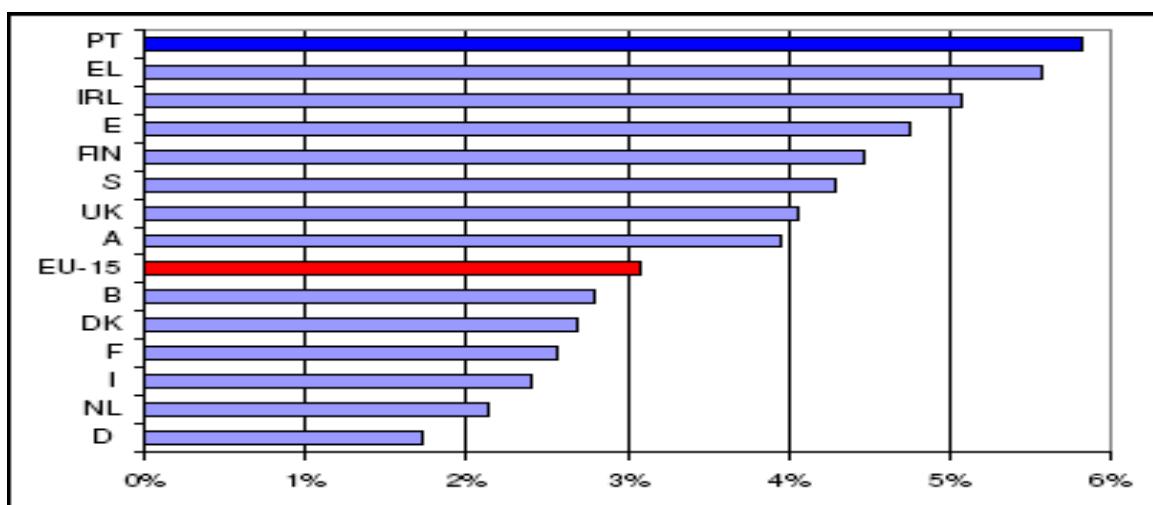
Gráfico 2 - Evolução do número de estudantes no ensino superior em Portugal no período 1990/91 - 2005/06

Fonte: MCIES (2006a).

Neste sentido, o crescimento a que se assistiu melhorou em termos quantitativos o sistema de Ensino Superior nacional, tendo acompanhado, e mesmo superado, o desenvolvimento em outros países europeus durante o mesmo período (Gráfico 3), como resultado de quatro princípios subjacentes ao Ensino Superior público, concretamente: igualdade de oportunidades no acesso; apoio social aos estudantes; acreditação e qualidade do

ensino; e financiamento público. Inerente ao número de estudantes no ensino superior está a existência de um corpo docente qualificado e empenhado na investigação, que Athans (2001) discute no seu artigo. De facto, a evolução registada ultrapassou as previsões de estudos realizados em 1988, os quais previam aproximadamente 150.000 estudantes em 1995, em conformidade com o progressivo estatuto social do sistema de Ensino Superior, sendo que o número total de vagas (nos sistemas de Ensino Superior privado e público) ultrapassou o número de candidatos desde 1992 (CASEIRO *et al.*, 1996).

Contudo, reconhece-se que a recente diminuição do número de estudantes a partir do ano lectivo de 2002/2003 (Gráfico 2) originou uma série de novos desafios e oportunidades no sistema de Ensino Superior, seja em termos da necessidade de fortalecer a sua capacidade e nível de especialização a nível nacional, seja em termos do alargamento da qualificação da população portuguesa e do seu reconhecimento no contexto internacional.



Legenda: D – Alemanha; NL – Holanda; I – Itália; F – França; DK – Dinamarca; B – Bélgica; EU-15 – Média dos 15 Estados-membros; A – Áustria; UK – Reino Unido; S – Suécia; FIN – Finlândia; E – Espanha; IRL – Irlanda; EL – Grécia; PT – Portugal.

Gráfico 3 - Crescimento anual do número de estudantes no ensino superior na União Europeia no período 1975/76 – 2000/01

Fonte: MCIES (2006a).

O Ensino Superior em Portugal é constituído por um conjunto diversificado de instituições (Tabela 1), nomeadamente 27 Universidades e 40 Escolas Universitárias (não integradas em Universidades), e 17 Institutos Politécnicos e 76 Escolas Politécnicas (não integradas em Politécnicos), num total de 160 estabelecimentos em 2006. Paralelamente, o sistema inclui uma rede de Escolas integradas em Universidades (18) e Institutos Politécnicos (79).

Tabela 1 - Número de universidades e politécnicos em 2006

| Instituições | | Público | Privado | Total |
|---------------|--|---------|---------|-------|
| Universidades | Universidades (6 das 14 universidades estão organizadas por escolas, incluindo 48 unidades independentes - faculdades ou escolas). | 14 | 13 | 27 |
| | Escolas Politécnicas integradas em Universidades | 15 | 3 | 18 |
| | Outras Escolas (não integradas) | 5 | 35 | 40 |
| Politécnicos | Institutos Politécnicos | 15 | 2 | 17 |
| | Escolas Politécnicas integradas em Institutos Politécnicos | 75 | 4 | 79 |
| | Outras Escolas (não integradas) | 16 | 60 | 76 |

Fonte: MCIES (2006a).

Assim, assistiu-se à proliferação de estabelecimentos de ensino, consolidação e desenvolvimento de Universidades e implementação de Institutos Politécnicos. Estes últimos são instituições que têm como principais objectivos o desenvolvimento regional e a interacção muito próxima com o seu meio envolvente, permitindo uma maior flexibilidade face às alterações verificadas no referido meio (KETTUNEN; KANTOLA, 2006).

Em relação aos programas curriculares, verifica-se com anterioridade à aplicação do Processo de Bolonha, especificamente no ano lectivo 2005/2006 (Tabela 2), que as instituições de Ensino Superior disponibilizaram 80 bacharelatos, 1.932 licenciaturas e 622 mestrados. Logicamente, por imposições legais, os Institutos Politécnicos não possuíam o grau de Mestre.

Tabela 2 - Número de Programas Curriculares Registados no ano lectivo 2005/06

| | | Número de programas registados | | |
|----------------------------|--------------|--------------------------------|--------------|----------|
| | | Bacharelato | Licenciatura | Mestrado |
| Ensino Superior Público | Universidade | 5 | 723 | 528 |
| | Politécnico | 27 | 619 | - |
| | Sub-total | 32 | 1.342 | 528 |
| Ensino Superior Privado | Universidade | 10 | 308 | 63 |
| | Politécnico | 38 | 213 | - |
| | Sub-total | 48 | 521 | 63 |
| Universidade Católica | Universidade | - | 69 | 31 |
| | Sub-total | - | 69 | 31 |
| TOTAL | | 80 | 1.932 | 622 |

Fonte: MCIES (2006a).

A elevada oferta de programas curriculares está subjacente ao crescimento significativo do Ensino Superior, o qual tem acompanhado os indicadores de progresso da população portuguesa. Portugal registou no período 1961-2001 (Tabela 3) uma diminuição importante no rácio de iletracia (relação entre a população sem escolaridade obrigatória e o total da população do País), confirmada pelo aumento da percentagem da população com Ensino Superior e do rácio de escolaridade até aos 18 anos (relação entre a população com mais de 18 anos que frequenta uma instituição de ensino e o total da população com mais de 18 anos).

Tabela 3 - Indicadores de Progresso da População Portuguesa (%) no período 1961-2001

| | 1961 | 1971 | 1981 | 1991 | 2001 |
|---|------|------|------|------|------|
| Rácio de iletracia | 33 | 26 | 19 | 11 | 9 |
| Estudantes no ensino superior / população no escalão 18-22 anos | 4 | 7 | 11 | 23 | 53 |
| População com ensino superior | 0.8 | 1.6 | 3.6 | 6.3 | 10 |
| Rácio de escolaridade até aos 18 anos | - | - | 30 | 45 | 62 |

Fonte: MCIES (2006a).

Por conseguinte, o aumento da taxa de escolaridade até aos 18 anos melhorou significativamente alguns aspectos quantitativos do sistema de Ensino Superior, nomeadamente ao permitir o acesso de mais estudantes ao ensino superior, implicando um aumento da percentagem de estudantes no ensino superior face à população nacional no escalão 18-22 anos.

4 DO DESENVOLVIMENTO DAS INSTITUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO DA ESTG DA GUARDA

Já o Professor Veiga Simão defendia, enquanto Ministro da Educação, que:

os novos centros de ensino superior deverão ser implantados, prioritariamente, em zonas definidas a partir de critérios precisos, tais como: composição demográfica da zona e sua evolução previsível (...); o nível cultural e, em particular, o grau de desenvolvimento do ensino secundário; equipamento industrial e de serviços; relação com os critérios de ordenamento do território (SIMÃO, 1972, p. 20).

Precisamente neste contexto, o projecto de implementação do Ensino Superior na Guarda remonta à década de 70, através da criação de uma Escola Normal Superior (Decreto-Lei nº 402/73 - MEN, 1973). Esta Escola acabaria por ser extinta, apesar de a respectiva Comissão Instaladora ter tomado posse.

Integrado no Ensino Superior Politécnico Público em 1980, pelo Decreto-Lei nº 303/80 (MEC, 1980b), o Instituto Politécnico da Guarda (IPG) só em finais de 1985 iniciou o seu processo de implantação definitiva. As acções empreendidas a partir de então permitiram, no ano lectivo de 1987/88, dar início às actividades lectivas da Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) da Guarda.

A ESTG da Guarda foi criada pelo Decreto do Governo nº 46/85 (ME, 1985), no âmbito da reformulação da rede dos estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico, tendo como principal objectivo responder aos desafios colocados pela adesão à União Europeia, com vista a aumentar a capacidade de resposta do Ensino Superior, nomeadamente nas vertentes de Tecnologia e Gestão.

Tabela 4 - Número de estudantes matriculados no IPG num intervalo de 12 anos

| Escolas do Instituto Politécnico da Guarda | 1992/93 | 1993/94 | 2002/03 | 2003/04 |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Escola Superior de Tecnologia e Gestão | 1.586 | 1.914 | 2.057 | 1.857 |
| Escola Superior de Tecnologia e Gestão – Pólo Seia | 164 | 289 | - | - |
| TOTAL | 1.750 | 2.203 | 2.057 | 1.857 |

Fonte: David (1995) e ESTGG (2006).

De facto, a aposta na década de 90 nas vertentes de Tecnologia e Gestão é confirmada pelos valores constantes da Tabela 4, relativamente à ESTG da Guarda nos anos lectivos 1992/93 e 1993/94, por oposição ao decréscimo verificado 12 anos depois. Na Tecnologia estão incluídos os bacharelatos e as licenciaturas de cinco engenharias (Ambiente, Civil,

Informática, Mecânica e Topográfica), e da licenciatura de Tecnologia e Design de Equipamento. Na Gestão estão incluídos os bacharelatos e as licenciaturas de Contabilidade e Auditoria, Secretariado e Assessoria de Direcção, Gestão, Gestão de Recursos Humanos e Marketing. A título de exemplo, a Tabela 5 apresenta a distribuição do número de estudantes matriculados na ESTG da Guarda em Janeiro de 2006, por cada um dos cursos referenciados.

Por conseguinte, pode concluir-se que “ensino politécnico responde a uma lógica de diversificação do ensino superior que se orienta para (...) cursos, tendencialmente caracterizados por uma preocupação menos especulativa e mais prática, o que lhes confere características mais directamente profissionalizantes” (DGES, 1993, p. 45).

Precisamente no âmbito de aptidões técnicas e competências mais práticas, a ESTG da Guarda a partir do ano lectivo 2006/07 encontrar-se-á entre as instituições pioneiras na implementação do Processo de Bolonha em Portugal, em conformidade com o Decreto-Lei nº 74/2006, que aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do Ensino Superior (MCIES, 2006b).

Tabela 5 - Número de estudantes matriculados na ESTG da Guarda, Janeiro de 2006

| Cursos | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | Total |
|--|------------|------------|------------|------------|-----------|--------------|
| Tecnologia | | | | | | |
| Engenharia Informática | 60 | 50 | 72 | 35 | 45 | 262 |
| Engenharia Civil | 32 | 44 | 83 | 41 | 24 | 224 |
| Engenharia Mecânica | | 28 | 21 | 20 | 10 | 79 |
| Engenharia Topográfica | 11 | 24 | 31 | | | 66 |
| Engenharia do Ambiente | 26 | 9 | 12 | 11 | | 58 |
| Tecnologia e Design do Equipamento | 5 | | | | | 5 |
| Gestão | | | | | | |
| Secretariado e Assessoria de Direcção | 7 | 27 | 65 | 71 | | 170 |
| Contabilidade e Auditoria (Diurno) | 55 | 35 | 27 | 28 | | 145 |
| Marketing | 46 | 28 | 23 | 45 | | 142 |
| Gestão | 27 | 26 | | | | 53 |
| Opção: Gestão Informática | | | 26 | 72 | | 98 |
| Opção: Gestão Industrial e da Produção | | | 32 | 24 | | 56 |
| Contabilidade e Auditoria (Nocturno) | 20 | 24 | 21 | 6 | | 71 |
| Gestão Recursos Humanos | 35 | | | | | 35 |
| Curso de Especialização Tecnológica | | | | | | |
| Condução de obra | 32 | | | | | 32 |
| Desenvolvimento de Produtos Multimédia | 9 | | | | | 9 |
| Total por ano | 365 | 295 | 413 | 353 | 79 | 1.505 |

Fonte: ESTGG (2006).

Em concreto, as novas estruturas curriculares dos cursos da vertente da Gestão passarão a estar organizadas pelo sistema de ECTS. Os novos objectivos de formação são dinâmicos, exigindo do docente uma maior dedicação, quer no ensino presencial, quer no ensino à distância, permitindo que a participação de cada estudante seja cada vez maior no novo processo de aprendizagem. Cabe ao docente orientar essa aprendizagem, bem como os resultados da mesma.

Assim, com vista à elaboração dos novos planos curriculares, houve a necessidade de realizar um inquérito aos estudantes da ESTG da Guarda para analisar a sua perspectiva, uma vez que o novo paradigma de ensino permite uma maior liberdade no percurso formativo do estudante, exigindo, contudo, maior responsabilidade ao mesmo e menor intervenção do docente, que passará a orientar a formação do estudante. Sáez (2000) centra o seu estudo no papel do tutor, concretamente na realização da componente prática.

O inquérito, desenvolvido pela Direcção da ESTG da Guarda dentro do panorama da adequação dos cursos ao Processo de Bolonha, permitiu obter uma visão, ainda que incompleta, à percepção da sua realidade. O inquérito foi realizado de 12 a 16 de Dezembro de 2005, a todos os estudantes que compareceram às aulas, do 1º ano ao 4º ano, dos regimes diurno e nocturno do curso de Contabilidade e Auditoria. O universo de estudantes ascendia, em Dezembro de 2005, a 216.

A amostra validada ascendeu a 60 estudantes (28% de respostas), tendo sido previamente objecto de verificação de desconformidades ou insuficiências nas respostas. O inquérito baseou-se no antigo plano de estudos, mas tendo subjacente o novo plano de estudos da Licenciatura em Contabilidade, que está organizado por ano curricular, subdividido em seis semestres, ao contrário do anterior que eram oito semestres. Em ambos os modelos, cada semestre tem a duração de 15 semanas lectivas, mais 5 semanas para avaliação.

Tal como refere o Decreto-Lei nº 42/2005, o número total de horas de trabalho semanal do estudante não excede as 42 horas, sendo o total semestral de 840 horas e o total anual lectivo de 1680 horas. Estas últimas equivalem a 60 ECTS. Cada ano curricular implica diferentes ECTS, com um peso máximo de 17 ECTS e mínimo de 2 ECTS (MCIES, 2005a).

Assim, o inquérito teve como objectivo estimar o número de horas de trabalho, subdivididas por «estudo», «trabalho autónomo» e «avaliação», que os estudantes da ESTG da Guarda dedicam a cada disciplina, quer do Bacharelato quer da Licenciatura em Contabilidade e Auditoria. Além disso, procurou aferir-se, na perspectiva do estudante, sobre o «grau de dificuldade» atribuído a cada disciplina frequentada.

Tabela 6 - Estatísticas descritivas do número de horas de trabalho de dezembro de 2005

| | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão | Assimetria | | Curtosis | |
|---------------------------|--------|---------|-------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|
| | | | | | Estatística | Desvio padrão | Estatística | Desvio padrão |
| Grau de dificuldade | 1,0 | 4,0 | 2,4 | 0,93 | 0,26 | 0,06 | -0,78 | 0,12 |
| Estudo (horas) | 0,5 | 40,0 | 3,5 | 3,35 | 5,57 | 0,06 | 41,06 | 0,12 |
| Trabalho autónomo (horas) | 0,5 | 1.000,0 | 11,4 | 26,48 | 33,58 | 0,06 | 1.243,77 | 0,12 |
| Avaliação (horas) | 1,0 | 260,0 | 15,4 | 20,30 | 6,22 | 0,06 | 51,20 | 0,12 |

Fonte: ESTGG (2005).

A Tabela 6, baseado no número de horas de trabalho do estudante, traduz as estatísticas descritivas de tendência central (média), de dispersão (mínimo, máximo e desvio padrão) e de distribuição (assimetria e curtosis). Assim, verifica-se que existe uma amplitude muito elevada entre o valor máximo e o valor mínimo, principalmente no que respeita às variáveis «trabalho» e «avaliação», como se confirma pela medida de tendência central.

Quanto à distribuição das 47 disciplinas, segundo o «grau de dificuldade» e o número de horas dispendidas com o «estudo» e com a «avaliação», pode concluir-se que as mesmas se encontram bastante dispersas, uma vez que o intervalo de variação entre o valor máximo e o valor mínimo de cada um dos itens analisados é muito elevado.

Como se observa no Gráfico 4, a disciplina de «Estágio/Projecto» distancia-se das restantes pela exigência quer profissional, quer técnica, imposta pelas exigências do Estatuto da CTOC relativamente à componente «Estágio» (ver CTOC, 2002). A mesma disciplina é responsável por a variável «avaliação» apresentar o maior peso no 2º semestre do 4º ano (Tabela 7).

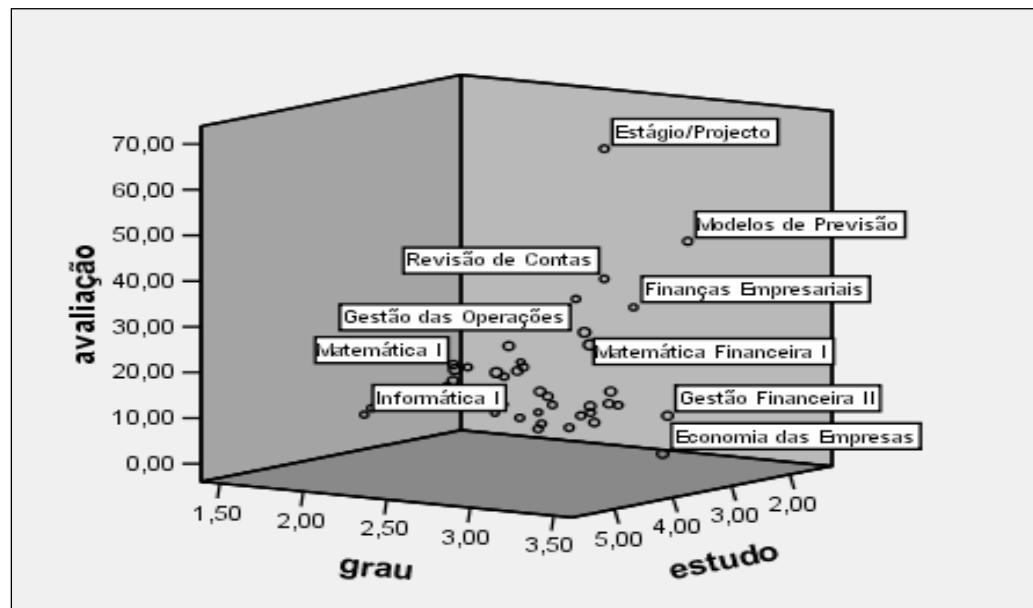


Gráfico 4 - Distribuição das 47 Disciplinas Analisadas

Fonte: ESTGG (2005).

Tabela 7 - Média do grau de dificuldade e número de horas dedicadas à avaliação e estudo

| Ano | Semestre | Grau de dificuldade | Número de horas | |
|--------------|----------|---------------------|-----------------|-------------|
| | | | Avaliação | Estudo |
| 1 | 1 | 2,21 | 13,04 | 3,48 |
| 1 | 2 | 2,36 | 16,81 | 3,64 |
| Anual | | 2,28 | 14,92 | 3,56 |
| 2 | 1 | 2,44 | 20,18 | 3,43 |
| 2 | 2 | 2,41 | 17,10 | 4,06 |
| Anual | | 2,42 | 18,64 | 3,75 |
| 3 | 1 | 2,51 | 5,74 | 2,79 |
| 3 | 2 | 2,50 | 5,77 | 2,69 |
| Anual | | 2,51 | 5,75 | 2,74 |
| 4 | 1 | 2,60 | 9,91 | 2,82 |
| 4 | 2 | 2,55 | 35,62 | 1,93 |
| Anual | | 2,58 | 22,76 | 2,37 |

Fonte: ESTGG (2005).

Numa análise comparativa do «grau de dificuldade» das 47 disciplinas analisadas (Gráfico 4), cabe destacar a «Informática I», que, pelo grau de dificuldade atribuído e pelo número de horas de «estudo» e «avaliação», conduz ao lugar mais baixo de toda a distribuição. Adicionalmente, constata-se que são as disciplinas com uma forte componente matemática que exigem um maior número de horas dedicadas ao «estudo». Também, segundo o inquérito realizado, o 3º ano é o ano que menos horas envolve nas componentes de «avaliação» e de «estudo» (Tabela 7).

O aumento do «grau de dificuldade» das disciplinas é compreensível face ao aumento do grau de especialização das mesmas e de necessidades mais específicas da própria formação. Neste sentido, o ensino na ESTG da Guarda tende a preocupar-se mais com competências executivas que com competências de base conceptual, sem prejuízo dos níveis de exigência e rigor científico que sempre devem orientá-lo.

A ESTG da Guarda, particularmente, orienta a sua intervenção para a formação geral e específica de mão-de-obra, como componente fundamental na reestruturação e modernização

da actividade económica, complementada com a experiência em contexto empresarial. Assim, prevêem-se alterações qualitativas na estrutura do emprego e estímulo ao aparecimento de novas empresas, em consonância com a modernização das unidades industriais existentes e o desenvolvimento de novas tecnologias de informação de apoio às empresas.

O desenvolvimento sustentado do País e, muito especialmente, da região da Guarda, passa pelos benefícios induzidos pela ESTG da Guarda, nomeadamente: ao contribuir para a melhoria quantitativa e qualitativa da educação (não massificada), criando novas oportunidades de acesso ao Ensino Superior; contenção do êxodo da população jovem, candidata aos estudos superiores, invertendo-se mesmo o fluxo migratório; fixação de um corpo científico e técnico altamente qualificado (apostado na especialização), necessário ao desenvolvimento económico, social e cultural da região; apoio a serviços e indústrias já implementadas e à criação de outras, quer através da colaboração do pessoal docente e técnico como da utilização da estrutura laboratorial e documental; e viabilização da implementação de equipamentos sociais como resultado do aumento demográfico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recente (re)adaptação dos planos curriculares ao Processo de Bolonha coloca em discussão se, no Ensino Superior Politécnico e Universitário, os objectivos, estratégias e metodologias tendem a ser convergentes ou divergentes. Não obstante, considera-se que este processo exige a repartição de responsabilidades entre Governos, Instituições de Ensino Superior, Associações Profissionais e demais interlocutores no Processo, com vista à existência de programas académicos convergentes que assegurem a mobilidade entre Países e a adopção de um sistema de transferência de créditos que permita um reconhecimento académico imediato de graus, bem como a “aprendizagem ao longo da vida” e a qualidade do seu corpo docente.

Relativamente às Instituições de Ensino Superior, as mesmas têm um papel fundamental ao actuar em três domínios: em primeiro lugar, a investigação e a exploração dos seus resultados, graças à cooperação industrial e ao aproveitamento das vantagens tecnológicas; em segundo lugar, a educação e a formação, em particular a formação dos investigadores; e em terceiro lugar, o desenvolvimento regional e local, para o qual podem contribuir de maneira significativa (CCE, 2003).

De facto, o Ensino Superior Politécnico destinou-se, inicialmente, a suprir a necessidade premente de diversificar e expandir o Ensino Superior, satisfazendo a vocação e os interesses dos estudantes na procura profissional, para posteriormente procurar dar resposta a inúmeras carências do mercado de trabalho, quer a nível nacional, quer a nível regional, nomeadamente pela expansão de novos público-alvos. Na generalidade, o Ensino Superior Politécnico em Portugal aproximou-se dos números europeus, apesar dos respectivos níveis sócio-económicos serem divergentes.

Efectivamente, podem apontar-se como potencialidades do Ensino Politécnico: capacidade inovadora e dinâmica relativamente às estruturas tradicionais; flexibilidade e capacidade de adequação ao contexto económico-social turbulento (Abreu *et al*, 2003); íntima ligação com as entidades produtivas e sociais da região onde se localiza; estratégia de diversificação dos cursos professados; ensaio de métodos pedagógicos que incentivem a criatividade, a iniciativa, o risco e a colaboração inter-especialidades.

Deste modo, os estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico, em geral, e a ESTG da Guarda, em particular, apresentam como principais características: serem instituições de âmbito regional; serem estabelecimentos destinados à formação de técnicos em vários domínios; serem centros de apoio às diversas actividades da região em que se inserem (através dos laboratório de águas, geotecnica, topográfica); serem instituições de educação

recorrente, destinadas a permitir a actualização e aprofundamento de conhecimentos de índole vocacional ou profissional.

Neste âmbito, a Comissão Europeia considera que em termos de adequação do Ensino Superior às necessidades da sociedade, em geral, e dos cidadãos, em particular, é vital que a Europa mantenha o seu compromisso de converter-se na sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, tendo inerente a empregabilidade e a adaptação dos cidadãos ao mundo do trabalho (CCE, 2001).

REFERÊNCIAS

- ABREU, R.M.; DAVID, M.F.; SILVEIRA, M.C.; MARQUES, P. Contributo para a avaliação, revisão e consolidação da legislação do ensino superior. In: AMARAL, A. (ed). **Avaliação, revisão e consolidação da legislação do ensino superior**. Matosinhos: Cipes, 2003. pp. 46-50.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (AR). **Lei nº 46/86**. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (AR). **Sétima revisão constitucional**. 2005a.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (AR). **Lei nº 49/2005**. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. (2005b).
- ATHANS, M. **Portuguese research universities**: why not the best [online]. 2001. Disponível em: <<http://matagalatlante.org/nobre/down/MITvsIST.pdf>>.
- CÂMARA DOS TÉCNICOS OFICIAIS DE CONTAS (CTOC). **Anúncio nº 119/2002**. Aprova o Regulamento de Estágio da CTOC, 2002.
- CASEIRO, T.A.; CONCEIÇÃO, P.; DURÃO, D.F.G.; HEITOR, M.V. The development of higher engineering education in Portugal and the monitoring of admissions: a case study. **European Journal of Engineering Education**, v. 21, n. 4, p. 435-445, 1996. <http://dx.doi.org/10.1080/03043799608923430>
- CASO, L. Aplicación de estrategias alternativas en la enseñanza de la contabilidad. **Revista de la Facultad de Ciencias Económicas**, v. 45, n. 107/108, p. 87-112, 1993.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (CCE). **Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa**. Bruxelas: Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2000.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (CCE). Tornar o espaço Europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade. **COM 678 final**. Bruxelas: Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2001.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (CCE). O papel das universidades na Europa do Conhecimento. **COM 58 final**. Bruxelas: Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2003.
- CONCEIÇÃO, P.; HEITOR, M.; HORTA, H. Reflexões sobre o ensino superior em Portugal: perspectivas para o desenvolvimento institucional. **Working Paper del MCES**, Lisboa, 2003.
- CROWTHER, D.; RAYMAN-BACCHUS, L. The future of corporate social responsibility. In: CROWTHER, D.; RAYMAN-BACCHUS, L. (Ed.). **Perspectives on corporate social responsibility**. Aldershot: Ashgates, 2004. pp. 229-249.
- DAVID, M.F. **Contributos para uma estratégia de desenvolvimento dos recursos humanos visando a inovação e a qualidade no Distrito da Guarda – O IPG**. 1995. Dissertação (Mestrado) – Covilhã, UBI, 1995.

- DELGADO, M.L.; DUARTE, B.; SÁNCHEZ, P.; VALMAYOR, M.L. Las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia en contabilidad. Encuentro de ASEPUC, 10., Santiago de Compostela, 2002. *Anais ... Santiago de Compostela*, 2002.
- DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR (DGES). **Memorando sobre o ensino superior na Comunidade Europeia**: Contribuição Portuguesa para o debate. Lisboa: DGES, 1993.
- DITTRICH, K.; FREDERIKS, M.; LUWEL, M. The implementation of 'Bologna' in Flandes and the Netherlands. **European Journal of Education**, v. 39, n. 3, p. 299-316, 2004. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2004.00185.x>
- ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E GESTÃO DA GUARDA (ESTGG). **Inquérito aos estudantes de contabilidade e auditoria**. Guarda: ESTG, 2005.
- ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E GESTÃO DA GUARDA (ESTGG). **Relatório de gestão**. Guarda: ESTG, 2006.
- FONSECA, J.A.S. Processo de Bolonha: a terra prometida ou uma miragem? **Cadernos de Economia**, p. 12-14, Jul./Set., 2006.
- KETTUNEN, J.; KANTOLA, M. The implementation of the Bologna Process. **Tertiary Education and Management**, v. 12, n. 3, p. 257-267, 2006. <http://dx.doi.org/10.1007/s11233-006-9000-9>
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, INOVAÇÃO E ENSINO SUPERIOR (MCIES). **Decreto-Lei nº 42/2005**. Aprova os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior. (2005a).
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, INOVAÇÃO E ENSINO SUPERIOR (MCIES). **Processo de Bolonha**. Lisboa: MCIES. (2005b).
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, INOVAÇÃO E ENSINO SUPERIOR (MCIES). Tertiary education in Portugal. **Working Document**. (2006a).
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, INOVAÇÃO E ENSINO SUPERIOR (MCIES). **Decreto-Lei nº 74/2006**. Aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. (2006b).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). **Decreto-Lei nº 513-T/79**. Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico. (1979a).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). **Decreto-Lei nº 513-L1/79**. Define o regime de instalação dos estabelecimentos do ensino superior politécnico. (1979b).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). **Decreto do Governo nº 46/85**. Adota medidas relativas à expansão do ensino superior politécnico, nomeadamente nas suas vertentes de tecnologia e gestão.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). **Decreto-Lei nº 271/89**. Aprova o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (MEC). **Decreto-Lei nº 173/80**. Institucionaliza o regime de créditos nas Universidades. (1980a).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (MEC). **Decreto-Lei nº 303/80**. Cria os Institutos Politécnicos da Guarda, Leiria, Portalegre e Viana do Castelo. (1980b).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA (MEIC). **Decreto-Lei nº 427-B/77**. Cria o ensino superior de curta duração.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (MEN). **Decreto-Lei nº 402/73.** Cria novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (PR). **Lei nº 5/73.** Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.

ROSA, M.C. Apontamentos para a evolução do conceito de universidade em Portugal. **Colóquio – Educação e Sociedade**, n. 3, p. 127-155, 1993.

SÁEZ, J.L. Una aproximación al papel del tutor en la realización de prácticas de empresa: análisis del proceso en la escuela de empresariales de Vigo. **Revista de Contabilidade e Comércio**, v. 57, n. 227, p. 115-137, 2000.

SÁNCHEZ, J.J. Misión de la universidad: ¿Formar hombres o empleados? **Encuentros Multidisciplinares**, v. 2, n. 2, p. 59-65, 2000.

SIMÃO, J.V. **Uma decisão histórica:** expansão do ensino superior. Lisboa: CIREP, 1972.

VAGHESE, N.V. Reestructuración institucional en los países de la CEI. **Carta Informativa del IIPE**, n. 12, Jul./Sep., 2005.