

ABERTURA



## **Apresentação do Seminário pela Presidente do Conselho Nacional de Educação**

Maria Teresa Ambrósio

Senhores Reitores

Senhor Presidente do Conselho Coordenador dos Institutos Politécnicos

Ilustres Conferencistas e Convidados

Senhores Conselheiros

Agradeço a todos os presentes a disponibilidade, a presença e o interesse que manifestaram por este Seminário cuja razão e objectivos passo a expor.

Foi já em 1997 que foi solicitado, pelo CRUP, ao Conselho Nacional de Educação, um parecer sobre a Lei da Autonomia das Universidades e, especialmente, sobre as alterações, propostas por aquele organismo, de alguns artigos considerados menos adequados à evolução da situação das Universidades. Muito embora tenha desde então havido regulamentação que dá, a essa Lei, flexibilização e uma maior compreensão de alguns dos seus artigos, reconhece o CNE que persistem questões que devem ser objecto de análise, de parecer deste Conselho, inclusive para que possam ser também consideradas numa futura revisão parlamentar daquela Lei. A solicitação referida vinha acompanhada de outro documento do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, elaborado também em 1996, sobre a Autonomia das Universidades, no contexto do Programa — Repensar o Ensino Superior.

O Conselho Nacional de Educação considerou de grande oportunidade tal iniciativa, precisamente porque ela respeita não só à Universidade e à Política Universitária, mas também à Política Global da Educação nas suas relações com o Estado, a sociedade e os cidadãos. Neste sentido, remeteu o pedido para a 3.<sup>a</sup> Comissão Especializada, na altura coordenada pelo

Professor Júlio Pedrosa e hoje coordenada pelo Professor Sérgio Machado dos Santos.

Esta solicitação e os documentos citados não têm sido esquecidos. Muito pelo contrário, têm sido objecto de reflexão, de análise e, sobretudo, de acompanhamento das novas regulamentações sobre Autonomia Universitária que, entretanto e em particular no ano de 1997, vêm sendo publicadas. Refiro-me ao Decreto-Lei n.º 252/97, que introduz alterações significativas na gestão de pessoal, orçamental e patrimonial, bem como ao resultado das negociações entre o CRUP, o Ministério da Educação e o Ministério das Finanças, que permitem ir adequando ao presente os procedimentos de administração universitária.

Tem, pois, o Conselho Nacional de Educação seguido de perto a alteração das práticas de gestão corrente da política universitária, com que muito se congratula, e concentrado a sua atenção na dimensão da Autonomia das Universidades que não se joga apenas, ou sobretudo, no seu modelo de gestão, mas que constitui a essência da própria instituição que se efectiva na sala de aula, nos centros de investigação, nos laboratórios e se actualiza no próprio processo de educação, de investigação, de formação, de produção científica e cultural.

Por isso, partindo da solicitação de parecer sobre alterações de alguns artigos da Lei da Autonomia, pareceu ao Conselho que o aprofundamento das questões da Autonomia do Ensino Superior hoje, numa perspectiva de Política do Ensino Superior, enquadrada numa Política Global da Educação para o futuro, era tarefa a que o CNE não se poderia, nem deveria, eximir. Assim o entenderam também os Senhores Conselheiros da Comissão Permanente para o Ensino Superior.

Aliás, na referência à forma como o Conselho Nacional de Educação tem, ultimamente, encarado as suas funções e as suas actividades, permitam-me que explicito um pouco mais.

Sendo o CNE um órgão de consulta do Governo e da Assembleia da República, constituído por representantes de grupos sociais e das instituições mais responsáveis e mais intervenientes na Educação, no sentido global e não apenas no Sistema Educativo Escolar, procura o Conselho sobretudo

orientar os seus pareceres, as suas recomendações, os seus debates, os seus estudos, para a formulação de acordos comuns, fundadores de consensos que tenham em conta os interesses, as expectativas desses parceiros, as práticas e a evolução do pensamento educativo.

O CNE não é assim uma instituição de especialistas, de peritos. Embora muitos dos Senhores Conselheiros sejam personalidades altamente reconhecidas em matérias da educação, não é na perspectiva de elaboração de pareceres de especialistas que temos tentado orientar a nossa actuação. É no caminho da prática de uma democracia participativa que procuramos dar ênfase, neste lugar, ao encontro de parceiros educativos, quer eles sejam os parceiros clássicos do diálogo educativo (os sindicatos, os empresários, as associações de estudantes, os professores, os pais), quer sejam os novos parceiros representantes de outros grupos sociais e instituições. O Conselho tem 60 representantes de instituições, associações e movimentos sociais que, como muitos reconhecem, têm um papel extremamente importante a desempenhar, enquanto representantes da sociedade civil, na definição da Política Global da Educação.

Por outro lado, procuramos também não intervir directamente na gestão corrente ou de administração de Política Educativa, a não ser quando somos solicitados para o efeito, já que o Governo tem hoje imensas plataformas de diálogo com os cidadãos directamente envolvidos na educação, procurando por isso através das nossas actividades tornar presentes as grandes mudanças e as grandes tendências de evolução, quer das políticas, quer das práticas educativas, no sentido global. Isto é, numa visão de política de futuro na Educação.

É por isso que, desde há três anos, nos temos ocupado sobretudo com esta visão prospectiva, apontando para onde vai a Sociedade Educativa, emitindo pareceres e recomendações sobre o novo conceito paradigmático que é o da Educação ao Longo da Vida, analisando o que é hoje a educação na sua relação não só com a sociedade produtiva mas com a sociedade do conhecimento e da informação, perspectivando a evolução dos novos conteúdos educativos, o contributo da escola para a coesão social, a relação entre democratização e qualidade do ensino, a coerência entre Políticas Educativas em novos espaços geo-políticos, nomeadamente na Europa, recordando aqui directrizes e orientações emitidas pela União Europeia que balizam a nossa Política Educativa.

A solicitação de um Parecer sobre a Autonomia das Universidades deu a oportunidade ao Conselho para reflectir sobre a Autonomia das Instituições de Ensino Superior, estando neste momento a ser preparado um projecto, no âmbito da 3.<sup>a</sup> Comissão, que dentro em breve será apresentado ao Plenário, para deliberação, pelo seu Relator, o Professor Adriano Moreira, a quem permitam-me que publicamente agradeça ter aceite esta incumbência.

É, assim, neste contexto que está a ser reanalisado o quadro autonómico das Instituições, não só universitárias mas das instituições que podem ser consideradas de ensino superior em Portugal. A nossa preocupação e o nosso desejo é que este quadro seja um quadro apontando para o futuro, avançado, que não só dê resposta às dificuldades existentes, aqui e agora, e que comecem a ser ultrapassadas pela flexibilização das dependências directas destas Instituições em relação ao Estado, mas que vá um pouco mais além, explorando as potencialidades da afirmação dessa autonomia, numa gestão de interdependências com vários outros sectores da sociedade. Repensar esta interdependência é fundamental não só para o Ensino Superior mas para a Política Educativa em geral.

Isto é, sendo um Parecer sobre Autonomia do Ensino Superior, não deixará de dar resposta aos casos concretos que foram solicitados pelo CRUP e que afectam as Universidades. Nele se procurará também apelar para uma visão conjunta da Política do Ensino Superior e desta no contexto da política global do país.

Gostaria de referenciar que é assumindo a preocupação de visualizar a evolução da Política Educativa, nesta mudança rápida em que a educação hoje se encontra, em todos os países, e nomeadamente no sector do Ensino Superior, que o CNE pensa também neste momento dar um contributo para a coerência dessa mesma política dentro do Plano Estratégico de Desenvolvimento do País, que acaba de ser apresentado pelo Governo.

É um Plano de grandes linhas de desenvolvimento económico, social e cultural, em que a Política Educativa tem um papel chave, numa perspectiva de futuro, já condicionado porém aos compromissos europeus assumidos por Portugal. Julgo que será interessante verificar qual é a forma como os estabelecimentos do Ensino Superior, fazendo uso da sua autonomia, dão resposta à necessidade de liderar a produção de conhecimento e a aplicação

do conhecimento científico à evolução tecnológica, económica, cultural e à coesão social.

É, portanto, também no quadro da Autonomia que podemos avaliar a capacidade de afirmação das instituições de Ensino Superior pela resposta que derem àquilo que a sociedade precisa, isto é, à formação de novos recursos humanos, de novos cidadãos, jovens e adultos. Julgo importante considerar pelo lado da capacidade de afirmação estratégica das universidades e de cada instituição do Ensino Superior o grau, nível, ou dimensão da sua Autonomia e não apenas pelo grau de independência de gestão face ao poder político.

Por último, não poderia deixar de referir a introdução do processo de avaliação das Instituições de Ensino Superior (primeiro as universidades, os politécnicos em seguida e, agora em curso, o ensino particular) como mais um grande acontecimento recente na vida das instituições educativas. Julgo que, numa primeira fase, essa avaliação contribuiu essencialmente para o reconhecimento das instituições, da sua identidade própria, e, provavelmente, numa segunda fase contribuirá para a prestação de contas, para a implantação de modelos de organização mais eficazes. E creio que, numa terceira fase, fará surgir, precisamente, a afirmação daquilo que é a singularidade dessas instituições e a sua forma de contribuir, de uma forma responsável e dentro dos quadros da Autonomia, para o desenvolvimento da sociedade.

Os planos estratégicos, os projectos inovadores que as instituições têm vindo a apresentar são disso uma prova evidente e são, sobretudo, elementos fundadores dessa Autonomia. Tenderia a dizer que este conceito está hoje próximo do conceito da cidadania. Aqui seria a cidadania não individual, mas a cidadania colectiva da instituição como capacidade de afirmação, de responsabilidade e de participação na produção do conhecimento, na liderança cultural, na promoção da reflexão social.

Seguindo a metodologia de trabalho dos últimos anos, o CNE, antes de levar a Plenário um parecer resultante do acordo entre os vários membros, representantes da sociedade, promove um debate em torno das questões mais problemáticas com personalidades cujo conhecimento e competência são por todos reconhecidos. O objectivo deste Seminário é, assim,

reunir os que mais conhecem da matéria, desde a prática no terreno até às concepções mais teóricas ou quadros de referência, afim de obter as suas opiniões, as suas ideias.

Agradeço mais uma vez a vossa presença, agradeço sobretudo ao Professor Adriano Moreira que aceitou ser o Relator do Parecer sobre Autonomia do Ensino Superior e nos ajudou na preparação deste Seminário, bem como ao Professor Sérgio Machado dos Santos que tem coordenado a discussão e o debate em curso no CNE. Muito obrigada.



## **A Pluralidade das Autonomias**

Adriano Moreira

Talvez tenhamos de admitir que a questão da autonomia tem sido principalmente levantada pela discussão do ordenamento do sector público do ensino universitário, o mais consolidado, o que tem um património histórico mais rico, o que guarda a experiência mais longa e acidentada da relação com o poder político ou com o poder religioso de que tradicionalmente dependeu quanto à criação, ao fornecimento de recursos, ao policiamento do conceito científico e pedagógico desenvolvido.

Todavia, a complexidade crescente do aparelho do ensino e da investigação, actividades que aliás não se desenvolveram solidárias, parece exigir uma atenção crítica ao pluralismo dos subsistemas que entretanto se consolidaram, e que não obedecem a conceitos uniformes de autonomia, ou que não servem o valor da autonomia, no que esta porventura tiver de essencial, com iguais definições de estrutura, de meios, de procedimentos.

A questão pode talvez chamar-se de identidade dos subsistemas, e tem que ver com a distinção tradicional, mas não muito clara, entre ensino superior universitário e não universitário.

Esta distinção atendeu a mais de um critério, designadamente ao de, no último caso, se tratar de escolas de quadros, modelo de faculdades fechadas, ou de seminários inscritos numa estrutura institucional, como se passa com as velhas escolas militares, ou de administração colonial, ou de forças de segurança.

Um modelo normativo de formando orienta a actividade pedagógica, incluindo referências de auto-estima, escalas de valores, conceitos estratégicos, ética de sacrifício, e um saber orientado para o disciplinado exercício de uma função subordinada a uma hierarquia.

Trata-se de uma área cujas fronteiras tenderam para a transparência nas sociedades que evoluíram para o modelo de sociedades contratualizadas,

e adiante referiremos o caso do ensino militar actual, aqui lembrando apenas o que se passou com as escolas de quadros coloniais, que acompanharam a evolução da conjuntura no sentido de se reformularem no âmbito das ciências sociais e da gestão pública, aproximando-se da disciplina universitária clássica.

Tem pois actualidade averiguar que justificada dimensão terá, na sociedade contemporânea, um sector de ensino superior não universitário, com identidade autónoma, e conseqüente regime diferenciado. Ficando entretanto anotado que não é o facto da singularidade, a circunstância de a instituição não professar a pluralidade de formações características das universidades, que a exclui do modelo de ensino universitário, uma situação em que se encontram as grandes escolas de tradição francesa, e de que temos exemplo nacional. A questão foi colocada à discussão quando, em 1971, o Ministro da Educação tornou público o documento intitulado “Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior”, e anunciou a criação dos Institutos Politécnicos, dando forma e sistema à distinção essencial entre *ensino superior não universitário e ensino universitário*.

Foi assim organizado o ensino politécnico, apresentado como exigido pelos problemas da mudança social acelerada. Suponho que a Universidade Técnica de Lisboa foi a que assumiu a linha crítica da inovação, certamente inspirada pela sua própria experiência.

De facto, ela nasceu para federar escolas do ensino superior não universitário que tinham nascido da iniciativa isolada de ministérios diferentes, a lidar com exigências da evolução e mudança, como foram a agricultura, a veterinária, a engenharia, a economia, e muito mais tarde a política e administração colonial, a motricidade, a arquitectura, que as universidades clássicas não acolhiam, unicamente apoiadas, que se vislumbre, na concepção napoleónica conservadora e aristocratizante.

No seu parecer, que o processo oficial ignorou, considerou que era modesta a diferenciação conceptual, e que a distinção poderia acentuar as diferenciações aristocratizantes que se anunciava querer combater.

Diz-se nesse documento: *“a intenção que o projecto demonstra de enfrentar os problemas da mudança social por intermédio do ensino superior universitário, pode levar à repetição de erros passados, à consolidação de uma condenável*

*tradição aristocratizante, e à desvalorização de técnicas que a evolução social atira para o primeiro plano das necessidades e da importância”.*

A evolução posterior parece ter mostrado que a reserva tinha fundamento, porque a realidade obrigou a que alguns institutos politécnicos evoluíssem para universidades, que outros o exijam, e a que todos adquirissem a legitimidade de conferir as licenciaturas, um passo que torna problemático querer evitar o seguinte.

O conceito originário de autonomizar as áreas de intervenção não se mostrou rigorosamente operativo, e esta questão básica das autonomias dos subsistemas merece observação, discussão, e conclusões que tornem o sistema global mais transparente.

No referido parecer sustentava-se que “*o país tem interesse em que a formação superior seja inteiramente subordinada à ética universitária, rejeitando o modelo das escolas de quadros. Este conceito (acrescentava-se) só admite a excepção das escolas militares*”. É oportuno meditar sobre se a excepção ainda tem fundamento, ou se ainda tem a mesma dimensão.

Antes, parece indicado tecer algumas considerações sobre as autonomias que se multiplicam na área reservada ao ensino universitário, então quase exclusivamente público.

A questão do ensino não estadual que se discutia tinha a ver com a teoria das boas razões, que foi sendo minada por concepções do mundo e da vida a reclamar independência em face da neutralidade oficial, tema em que avultava o projecto da Universidade Católica.

Parece ter importância para a avaliação da situação actual recordar que foi essa questão dos valores que animou a recepção e reconhecimento da autonomia conceitual reclamada, e que na data da discussão da reforma apareceu alargada a possibilidade de o conceito ser plural e consentir outras iniciativas baseadas em diferente perspectiva.

A concepção plural não foi nem consagrada nem rejeitada, viria depois a ser compreendida na consagração constitucional da liberdade de ensinar e de aprender, mas até hoje nenhuma outra iniciativa se apoiou em tal critério.

É o ensino concordatário, representado pela Universidade Católica, que preenche a realidade nesse domínio.

Mas a liberdade de ensinar viria a multiplicar-se em instituições do ensino superior, predominantemente universitário, e partir de um critério não previsto, nem discutido, que foi o das exigências do mercado.

Esta expressão, que parece a mais rigorosa, e que também está a presidir ao alargamento em curso do *numerus clausus* oficial, parece ter acolhido duas variantes: a primeira, com manifestações significativas antes da reforma de Veiga Simão e de 1974, respondeu a nichos de modernidade não abrangidos pela malha oficial, de regra assumidos por escolas superiores que não procuram a qualificação universitária; depois de 1974, a outra variante filiou-se, inicialmente, com Adelino da Palma Carlos, na teoria das boas razões, em vista da crise geral do Estado, mas, vencida esta, e conseguida a estabilidade constitucional, rapidamente ficou subordinada às exigências do mercado.

Parece indicado não esquecer esta evolução da autonomia do ensino privado superior, mantendo separado o caso das escolas que responderam a nichos de procura aparecidos no processo de mudança da sociedade, via de serviço à comunidade que estará sempre em aberto.

Mas no que toca ao ensino universitário, a disfunção do aparelho oficial envolvido no processo revolucionário iniciado em 1974, e a tentativa de ideologizar o ensino, é que animaram o projecto privado apoiado na liberdade de ensinar, no mesmo plano em que já existia a Universidade Católica, e inspirado polemicamente na concepção de vida das Comunidades Europeias.

Tem interesse recordar que o Parecer da Universidade Técnica, que referimos, recomendava encarar o problema das Universidades privadas, tendo em vista *“uma estruturação complementar integrada, que evite o duplo emprego e que, por outro lado, não esqueça o pluralismo confessional e ideológico, não podendo o Estado recusar a sua cooperação a todas as orientações consideradas lícitas pela legislação em vigor”*, alertando ainda para *“o problema do seu funcionamento independente do Estado”* porque, dizia-se, *“não se vê que este disponha de meios para, ao mesmo tempo, ocorrer à reforma e desenvolvimento do seu ensino oficial, suportando igualmente, em maior ou menor medida, as Universidades particulares”*.

O tempo longo de recuperação do aparelho estadual teve o efeito perverso de fazer com que o princípio do mercado se tornasse a principal referência, e dominasse extensamente a proliferação de instituições privadas, com aprovação sistemática pelas instâncias governamentais, que assim diminuam a evidência de uma deficiente resposta oficial à explosão da procura.

A política defensiva do *numerus clausus* oficial penalizou severamente a inteligência e o talento de jovens excluídos não obstante a correspondência pessoal aos critérios de excelência, ao mesmo tempo que o financiamento dos privados pelo mercado alargou excessivamente os filtros da admissão.

A conclusão foi que a autonomia do ensino privado, filiada na especificidade da concepção do mundo e da vida, perdeu significado, que apenas aflora no conceito do ensino concordatário representado pela Universidade Católica.

O que conduz inevitavelmente à questão de a relação entre o sector público e o sector privado ter uma variável dominante que se traduz na posição relativa face à procura global: a do sector público dependente do *numerus clausus* que é puramente função de critérios institucionais; a do sector privado que é inseparável das exigências de financiamento; a do sector público apoiado no modelo orçamental; a do sector privado dependente das contingências empresariais.

No panorama deste fim de século, em que a avaliação finalmente encaminha para a percepção global dos vários subsistemas, demonstra-se uma convergência de resultado imprevisível, com o sector público a acolher critérios empresariais complementares, com o sector privado pressionado pela evolução do mercado a reclamar apoios orçamentais. De concepções do mundo e da vida não fica diferença a mencionar, no saldo de uma evolução acelerada que teve vinte anos de duração.

A racionalização aponta agora para a competição institucional em função da excelência do desempenho conseguido, o que definitivamente briga com as diferenças de critério de recrutamento de alunos, com o facilitismo dos percursos, com a qualificação dos corpos docentes, com o passado neutralismo da intervenção estadual que é inteiramente responsável pela descoordenação existente, que é indispensavelmente responsável pelo destino

dos estudantes em todos os casos possíveis de crise de viabilidade de qualquer das instituições do subsistema privado.

Se o problema da autonomia de identidade praticamente desapareceu, a falta de coincidência na definição da autonomia de gestão de cada um dos subsistemas acentuou-se.

As instituições privadas são empresariais, nenhuma tem sequer a natureza de fundação, e os critérios de gestão empresarial não são aproximáveis dos modelos de gestão pública.

Uma diferença que resulta claramente de as instituições públicas serem predominantemente orçamentais quanto à origem dos recursos, e as privadas dependerem da captação da procura, esta condicionada pela política de alargamento do *numerus clausus* das públicas e pela evolução da natalidade, pela deficiência de quadros docentes privativos, e finalmente pela qualidade.

De onde resulta que a autonomia científica e pedagógica das instituições privadas não tem aproximação possível da autonomia das instituições públicas, porque a proeminência da gestão empresarial é irrecusável, pelo que a hierarquia académica, a figura do reitor, a liberdade dos conselhos, exigem uma redefinição nunca tentada pelo poder legislativo coordenador.

Tem pouco sentido reconhecer que a autonomia é um desafio permanente da vida das instituições universitárias e limitar as inquietações ao sector público, sem procurar definir um conceito essencial de autonomia que represente, para todos os subsistemas, o compromisso com o interesse geral e comum da comunidade.

Trata-se de uma questão geral, que também diz respeito ao ensino concordatário, e ao ensino militar, chamado a integrar as instituições representativas do sector público, e a submeter-se ao processo de avaliação em curso.

Pelo que toca ao ensino concordatário, aquele que reserva a identificação derivada duma concepção específica do mundo e da vida, a figura do chanceler, típica da concepção do direito canónico, modifica radicalmente a teoria da liberdade académica e da função das hierarquias e conselhos universitários, que no público parecem orientadas pelo objectivo de

reduzir o poder a favor de uma articulação de autoridades que parecem tudo conseguir decidir sem que ninguém ordene. E todavia a autonomia essencial deve também reconhecer-se aqui, porque corresponde a um valor irrenunciável do ensino e da investigação, que tem de encontrar-se reproduzido no conceito normativo dos formandos, recebidos com igualdade pela sociedade que os espera. Um tema que espera reconhecimento e racionalização.

Mas é no subsistema militar que a questão se apresenta com maior agudeza, e talvez urgência, porque tem vivido afastada da evolução geral do subsistema público a que pertence.

Trata-se em primeiro lugar de um conjunto vastíssimo de serviços, sem personalidade, em que se encontram a Escola Naval, a Academia Militar, a Academia da Força Aérea, o Instituto Superior Naval de Guerra, o Instituto de Altos Estudos Militares, o Instituto de Altos Estudos da Força Aérea, sem contar com o ensino politécnico que também possui, e com o ensino profissional que nunca abandonou.

Com alguma semelhança em relação ao ensino concordatário, a *cadeia de comando* tem aqui uma função de excepcional importância e a coordenação com a liberdade académica não é facilmente dedutível da legislação existente, não parece ter sido problematizada, exige atenção decorrente das alterações dos conceitos de segurança e defesa, de dever cívico, e da evolução das forças armadas para forças armadas de laboratório.

As Academias e a Escola Naval podem, todavia, filiar-se na Fundação das Universidades Públicas, e concedem até o grau de licenciado em Ciências Militares, uma definição nominativa que deriva da natureza das escolas, mas que também nunca foi racionalizada no quadro das especializações académicas.

Foi anunciado um diploma que criaria a Universidade das Forças Armadas e que parece ter chegado à Assembleia da República no mês de Junho corrente.

Pode ser problemático o destino da proposta governamental, mas não é admiável meditar sobre a questão desta autonomia do subsistema militar.

Por um lado, requer atenção o facto de que os quadros permanentes continuarem a exigir “*combatentes e comandantes com capacidade de liderança, espírito de corpo e de trabalho de grupo*”, como repetidamente afirmam os responsáveis, o que aponta para o modelo do seminário, da faculdade fechada, da cadeia de comando proeminente.

Mas por outro lado, a evolução científica e técnica alterou a natureza das forças armadas que, como dissemos, passaram de artesanais para exércitos de laboratório com preparação académica exigente, um facto tornado ainda mais relevante com a extinção do serviço militar obrigatório, com a necessidade de organizar contratualmente actividades que assentavam antes no dever cívico, com a exigência de assegurar um regresso qualificado ao mercado de trabalho dos que não farão parte dos quadros permanentes e não podem ser submetidos ao processo aleatório da empregabilidade quando finalizarem o seu curto período de permanência nos quadros militares.

Em algumas actividades parece óbvia a possibilidade de uma cooperação articulada das escolas militares com as universidades públicas, designadamente na medicina, na veterinária, na engenharia, mas isso não cobre a totalidade do problema.

Ainda que reduzindo a questão, para fins de discussão, aos quadros permanentes, o modelo de faculdade fechada com predomínio da cadeia de comando tem que coexistir com alguma liberdade académica, porque sem ela não existe qualificação universitária, e esta não é dispensável em vista do perfil das novas forças armadas dos países desenvolvidos.

Mais uma vez surge a necessidade de um conceito essencial de autonomia, que torna possíveis as variações organizacionais, as especificidades sectoriais, sem que aquele valor nuclear seja tocado.

Talvez possa aceitar-se, metodologicamente, que a autonomia do sector público pode e deve servir de padrão de referência, e aqui sugerimos que a teoria da instituição é a que melhor corresponde à natureza das coisas.

Trata-se de uma ideia de obra ou de empresa que se realiza e dura no meio social, congregando meios humanos e materiais que assegurem a continuidade para além da passagem das gerações e da mudança dos tempos.



Esta relação entre a permanência e a mudança aproxima a universidade da metáfora do eixo da roda, que acompanha o movimento desta mas não anda.

A questão emergente é a de saber em que medida as instituições correspondentes ao conceito nominal de ensino universitário ou de ensino superior, o que não muda os termos da pergunta, não estão condicionadas pela origem, pela tutela, pelos recursos, pela definição organizacional, em termos de aquela liberdade fundamental de indagar, de formar, de recomeçar, ao serviço do objectivo essencial de uma busca desinteressada da verdade e de uma formação integral do homem, se manter íntegra.

O sector público tem uma experiência secular no sentido de reformular a sede do poder e a teoria de gestão, sempre com atenção a um critério fundamental que é o da liberdade de eleger os seus órgãos de governo, começando naturalmente pelo reitor.

Nessa experiência inclui os períodos de ingerência dos juízes de fora em representação de um poder exterior político ou religioso, que reclamaram historicamente a dignidade da legitimação de origem da instituição universitária, travão da legitimidade de exercício progressivamente afirmada pelas mesmas instituições, a legitimidade de exercício que é a dominante na sociedade de informação e do saber deste nosso tempo, e pela qual todos os subsistemas serão apreciados.

O critério da legitimidade de exercício, esse, parece que será o mesmo para o sector público, para o sector concordatário, para o sector militar, para o sector privado, em relação à massa de estudantes que todos têm direito às garantias constitucionais que rodeiam o direito e a liberdade de aprender, e também em relação à sociedade que não dispensa a nenhum dos subsistemas os critérios de excelência.

A aleatória evolução da autonomia de cada um dos subsistemas não garante que a mão invisível protectora das governações tenha conseguido que o conceito nominal comum de autonomia tenha conteúdos substantivos equivalentes. Uma equivalência que não pode ser dispensada e que certamente será o núcleo essencial do debate hoje aberto pelo Conselho.

