

E DUCAÇÃO
E FORMAÇÃO
DE ADULTOS
POLÍTICAS, PRÁTICAS E INVESTIGAÇÃO

Luís Alcoforado • Joaquim Armando G. Ferreira
António Gomes Ferreira • Margarida Pedroso de Lima
Cristina Vieira • Albertina L. Oliveira • Sónia Mairos Ferreira

IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
2011

E DUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

POLÍTICAS, PRÁTICAS E INVESTIGAÇÃO

Luís Alcoforado • Joaquim Armando G. Ferreira
António Gomes Ferreira • Margarida Pedroso de Lima
Cristina Vieira • Albertina L. Oliveira • Sónia Mairos Ferreira

IMPrensa DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
2011

EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc
Vendas online: <http://www.livrariadaimprensa.com>

CONCEPÇÃO GRÁFICA

António Barros

PRÉ-IMPRESSÃO

SerSilito-Empresa Gráfica, Lda

EXECUÇÃO GRÁFICA

SerSilito-Empresa Gráfica, Lda

ISBN

978-989-26-0136-6

DEPÓSITO LEGAL

340309/12

E DEPOIS DO ACESSO (DE “NOVOS PÚBLICOS” AO ENSINO SUPERIOR):
A REVOLUÇÃO NÃO ACABOU

211

José Pedro Amorim
Joaquim Azevedo
Joaquim Luís Coimbra
Universidade Católica

“E, afora este mudar-se cada dia,
outra mudança faz de mor espanto,
que não se muda já como soía.”

Luís de Camões, 1598/1994, p. 162

Estaremos a assistir, porventura, a um concurso desenfreado na procura do significativo que melhor capture a essência da hipercomplexa malha humana? Como se num *flash* viéssemos a representar o que somos: “Que posso saber? Que devo fazer? Que me é permitido esperar? Que é o homem?” – como disse Kant (1800/2009). O desígnio é olímpico – e parece enfermeado daquilo que podemos chamar a perspectiva cronocêntrica.¹ Pelo cronocentrismo (de χρόνος, tempo em grego) achamo-nos privilegiados da História, isto é, tendemos a acreditar que nunca em tempo algum houve sociedades tão... Os qualificativos na contenda são bem conhecidos: pós-modernas (Lyotard, 1979/1989), dos indivíduos (Elias, 1987/2001), vazias (Lipovetsky, 1989), de risco (Beck, 1992), dessocializadas (Tou-raine, 1997), líquidas (Bauman², 2000), invisíveis (Innerarity, 2004), à deriva (Castoriadis, 2007), só para citar alguns entre os prolixos exemplos. Fazemos do nosso tempo o tempo da complexidade, dos sentimentos de incerteza, da derradeira jogada em que se pode ganhar ou perder o futuro.³ Há até quem cante a “hiperinflação do tempo” e, medindo-o pelo que experimentaremos, preconize um século XXI com 20 mil anos (Cross, 2007, p. 1)!

“Este é o tempo do *novo*”, diz Roberto Carneiro (2001, p. 23), “Nova cultura, nova economia, novo conhecimento, novos *media*, novas competências, novas políticas, nova ciência – de uma assentada, o mundo estável em que pavorosamente vivíamos ‘virou’ velho.” Subitamente, parece que o homem viu novidade em (quase) todas as esferas da sua acção e reflexão. A educação não foi esquecida, claro. Manuel Castells (2003), por exemplo,

¹ Deixaremos para outra oportunidade a explicitação do que entendemos ser o corocentrismo (de χρόνος, espaço), que julgamos encontrar no “Choque de Civilizações” de Samuel P. Huntington (1997) e afins – Roger Scruton (2002), por exemplo —, bem distantes de perspectivas mais abrangentes e complexas, como sejam as de Amartya Sen (2007) e Amin Maalouf (1998/2009). Em poucas palavras, diríamos que, além do centro do tempo, cremos ocupar o centro do espaço. Um exemplo histórico: rejeitamos o heliocentrismo, depois de nos imaginarmos o eixo em volta do qual girava todo o Universo.

² Zygmunt Bauman fala também em sociedade “fragmentada” (1995), “individualizada” (2001) e “sitiada” (2002).

³ Será este um efeito de determos, desde o surgimento da tecnologia nuclear, o arriscadíssimo poder de “destruir toda a vida orgânica da Terra” (Arendt, 1958/2001: 188)? Por outras palavras, e ainda segundo Hannah Arendt, “só o *homo faber* se porta como amo e senhor de toda a terra” (1958/2001: 179).

no famigerado “*The Internet Galaxy*”, defendia a necessidade de uma “nova pedagogia”, baseada, afinal (e não tão novelmente assim!), “na interactividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autónoma de aprender e pensar” (p. 278).

É o tempo da mudança! Entre os epítetos do actual *zeitgeist*, este é talvez *primus inter pares*. Dado o sucesso que granjeia, o conceito de mudança tem servido múltiplos fins, desde a propaganda eleitoral ao discurso das ciências. Não soa consensual e contemporânea a ideia de que tudo muda rapidamente? Sim, mas a mudança não será um novo traço da “condição humana”: já Luís de Camões, nos finais do século XVI, e muito antes do advento tecnológico, electrónico, cibernético, dizia que “todo o mundo é composto de mudança”.

Errado será avaliar a mudança da Humanidade pela incessante renovação electrónica, traduzida pela ideia de que, quando é lançado, o último modelo já está desactualizado. Não obstante, o homem mantém-se “humano, demasiado humano”, como diria Nietzsche (1878/1996), às vezes em contracorrente. Vejamos o exemplo da esperança de vida: se a dos objectos electrónicos é cada vez mais curta, a dos Homens é cada vez mais longa – e tão mais longa que se torna problemática: os sistemas públicos de segurança social sucumbem ao peso da sociedade envelhecida, que aparentemente não detém nem produz qualquer riqueza (o que até podia ser vantajoso, se não fosse paradoxal, dado que uma boa parte daqueles que supostamente a poderiam produzir, os jovens, também não têm emprego). Então, e como diz Joaquim Azevedo: “o mundo mudou muito, mas os alicerces não mudaram de sítio” (2010, p. 19).

A história não começa aqui e agora

“It would be worthwhile going back as far as the world of classical antiquity and studying, from the point of view of lifelong education, the role not only of the public but also of the chorus in Greek drama. That would enable us to see that these questions are not altogether new, and to take account of any significant trends in particular socio-economic periods.”
(De Sanctis, 1984, p. 267)

Não é possível ousar compreender um pouco mais o presente no desconhecimento da História. Como tal, o nosso primeiro olhar volta-se para o passado – numa tentativa, também, de comprovar (ou não) a inovação (no limite, ineditismo) subjacente à “abertura” do ensino superior a “novos públicos”, enquanto resultado de políticas educativas recentes (sobretudo o Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março). Esta não é, longe disso, a primeira vez que, em Portugal, os adultos têm acesso ao ensino superior. Propomos, pois, uma analepse com três tempos.

No primeiro, retrocedemos cem anos, até um momento muito particular na História portuguesa, para lembrar as – frequentemente esquecidas – Universidades Populares. Curiosamente, estas Universidades acalentavam uma visão e uma missão que poderiam transferir-se para a actualidade, enquanto experimentavam, também, um conjunto de dificuldades que hoje soam familiares.⁴ Não podemos deixar de, por isso, problematizar a

⁴ Cf. textos de Jaime Cortesão, dos anos 1912 e 1914, nos números 3, 4, 5 e 21 da revista “A Vida Portuguesa”, mas também Coimbra, 1922/2009; Fernandes, 1993; Manso, 2003, 2009; Pintassilgo, 2006a, 2006b.

retórica e o aparente consenso que envolve a ideia de inovação pedagógica, organizacional e política subjacente à dita “abertura”.

O segundo tempo diz respeito à possibilidade de ingresso no ensino superior pela via dos designados “exames *ad hoc*”, criada por “experiências pedagógicas” que remontam à década de 60 (cf. Decreto-Lei n.º 198/79, de 29 de Junho). Este processo compreendia, antes de uma entrevista e de uma prova específica, uma prova nacional de língua portuguesa destinada “a avaliar a capacidade de interpretação, exposição, expressão e imaginação do candidato” (Portaria n.º 122/94, de 24 de Fevereiro). A julgar pelos resultados (cf. Quadro 1), apenas um terço dos candidatos eram portadores destas capacidades em quantidades ao menos suficientes e devidamente conjugadas, ou seja, a prova de Língua Portuguesa excluía cerca de 70%, a que acresciam, subtraindo, outros 10%⁵ nos restantes passos da “selecção”. No final, haviam sobrevivido, em regra, 20% dos candidatos.

Quadro 1. Alguns números dos exames *ad hoc*

Situação dos candidatos	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Realizaram a prova de língua portuguesa (LP)	3026	2762	3009	3459	3180	3227	3794	3360
Não admitidos na prova de LP	1956	1720	1929	2178	2045	2287	2539	2489
Admitidos na prova de LP	1070	1042	1080	1281	1135	940	1255	871
% de admitidos na prova de LP	35,4	37,7	35,9	37,0	35,7	29,1	33,1	25,9
Aprovados no Exame	575	584	632	702	647	578	732	–
% de aprovados no Exame	19,0	21,1	21,0	20,3	20,3	17,9	19,3	–

Fonte: Simão, Santos & Costa, 2004

O Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março, concedeu a cada instituição de ensino superior (IES) a responsabilidade pelo acesso. Esta mudança de políticas parece justificar, por si só, o iniludível aumento do número de adultos inscritos no ensino superior verificado entre os anos lectivos 2004-2005 e 2006-2007, na ordem dos 434% nas universidades públicas, 1959% nos politécnicos públicos e 3828% nas IES privadas (Amaral & Magalhães, 2009).

De salientar, então, e a despeito do carácter selectivo e excludente destes exames, a inexistência⁶ de estudos acerca dos milhares de alunos que acederam ao ensino superior através desta via. Tendo sido um “fenómeno” educativo⁷ ao longo de quatro décadas⁸, é decerto significativo o facto de terem permanecido “terra de ninguém”!

O terceiro tempo da anátese relaciona-se com a evolução das políticas portuguesas de acesso ao ensino superior, que, segundo Magalhães, Amaral e Tavares (2009, mas também Amaral & Magalhães, 2009), podem organizar-se em três períodos distintos. O primeiro, “mais é melhor” (“*more is better*”, no original consultado), foi um período expansionista de 20 anos, entre 1974 e meados dos anos 90.⁹ Na verdade, o número de inscritos passou de 57 mil estudantes para mais de 340 mil. O segundo período (1997-1998 a 2007-2008),

⁵ Que representam, todavia, cerca de 40% dos admitidos na prova de Língua Portuguesa.

⁶ Até ao momento, identificámos apenas o estudo de Silva (1992), circunscrito às Faculdades de Medicina.

⁷ Não eram eles “novos públicos” no ensino superior? Estudantes adultos não tradicionais? As fórmulas que agora se difundem não se lhes teriam aplicado?

⁸ Como entram no século XXI devem representar anos-luz...

⁹ Os autores subdividem este período em três momentos diferentes.

“mais é um problema” (*“more is a problem”*), foi desencadeado por um declínio do ensino superior privado, a que se seguiu (em 2003-2004) um decréscimo das inscrições no sector público. O terceiro e actual período, designado “mais mas diferente” (*“more but different”*), representa, segundo estes autores, a mudança emergente da igualdade para a equidade, e da quantidade para a qualidade, bem como a diversificação dos programas oferecidos e a focalização em públicos mais diversos (Magalhães et al., 2009).

Além da diacronia, é imperativo considerar o eixo sincrónico da análise – e, assim, a influência da globalização e da regulação transnacional neste fenómeno cujo “caso português” tentamos compreender. Ora, quer admitamos a existência de um Sistema Educativo Mundial, convergente nos aspectos mais significativos, quer consideremos que a sintonia é apenas superficial ou aparente (Azevedo, 2007), pode dizer-se que a “abertura” do ensino superior a “novos públicos” é uma questão que ganha centralidade na agenda educativa (mundial).¹⁰

Mas quem são estes “novos públicos”? Esta é, na verdade, a primeira das perguntas e, além disso, a primeira das dificuldades. É possível dizer quem são as pessoas que constituem estes públicos? Agrupá-las de acordo com determinadas características?

Em 1984, Filippo M. De Sanctis defendia que o termo “público” se vulgarizava e estabelecia na literatura internacional sobre educação ao longo da vida, apesar da sua incerteza semântica e da subsequente dificuldade de o definir. Em concomitância, pedia atenção para o facto de só um “novo público”, então (como agora) em desenvolvimento, poder instaurar um conceito de educação ao longo da vida baseado na direcção e no controlo dos processos educativos (1984, p. 274), isto é, um público capaz de passar da condição de “leitor” à de “autor” (e dono, por isso, da caneta que usa... e de si mesmo) (cf. p. 276).

Numa tentativa de definição bem mais recente, Santiago, Rosa e Amaral, na obra “O Ensino Superior Aberto a Novos Públicos”, referem que a distinção entre alunos e percursos “tradicionais” e “não tradicionais” “pode ser algo artificial e, eventualmente, necessitar de uma legitimação científica, conferida pela sua inclusão num quadro teórico de referência mais global” (2002, p. 11).

Correia e Mesquita, em “Novos Públicos no Ensino Superior: Desafios da sociedade do conhecimento”, definem os “estudantes adultos não tradicionais” como “pessoas adultas que abandonaram o percurso escolar sem qualificações, estiveram afastados do sistema de ensino durante bastante tempo, não têm experiência prévia do ensino superior e provêm de grupos económica e socialmente desfavorecidos (podendo aplicar-se um ou mais destes factores)” (2006, p. 37).

Não podemos aqui desenvolver a questão, mas há duas notas a registar. Em primeiro lugar, não parece que os “novos públicos” se restrinjam aos adultos – mas integrem outrossim crianças e jovens (que participam, por exemplo, nos Dias Abertos, nas Academias de Férias, etc.), enquanto futuros “clientes” do ensino superior. Em segundo lugar, afigura-se crucial ensaiar uma definição pela positiva – quer das pessoas que os compõem quer dos saberes de que são portadores – e não pela negativa como (quase) sempre acontece: “estudantes adultos não tradicionais”, “aprendizagens não formais”, “adultos pouco escolarizados”. Como

¹⁰ Cf., por exemplo, Abukari, 2005; Asklng, Henkel & Kehm, 2001; Correia & Mesquita, 2006; Fejes & Andersson, 2008; Jallade & Mora, 2001; Peters, 2005; Souto Otero, Hawley & Nevala, 2007; Stenlund, 2009; Yoshimoto, Inenaga & Yamada, 2007.

diz Joaquim Azevedo, desde “quando e até quando é que o *não* é princípio de encontro e de diálogo, de ensino e de aprendizagem?” (2009, p. 5)

Recordamos, por isso, as quatro categorias de “novos aprendentes” propostas pelo NIACE em 1993 (cit in Lueddeke, 1997, pp. 212-213): (i) os “*deferred beginners*”, com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos, portadores de alguma experiência de vida e profissional, que entram no sistema mais tarde do que o habitual; (ii) os “*returners*”, na casa dos trintanos, com considerável experiência de vida e profissional, que procuram no ensino superior uma “nova direcção”; (iii) os “*developers*”, entre os 30 e os 50 anos, frequentemente interessados no desenvolvimento profissional e na actualização de competências; e (iv) os “*enrichers*”, que vêm na educação uma forma de preparação para papéis na comunidade ou para a reforma. De salientar que há uma característica comum a estes quatro grupos – e que diz respeito ao facto de os sujeitos que os compõem serem todos portadores de experiência de vida e profissional que pode ser reconhecida (cf. Lueddeke, 1997). Este dado torna ainda mais claro, então, a inadequação de definir pela negativa (e pelo défice) alguém que, afinal, detém tão *positiva* riqueza.

Aqui e agora: a vista dos números

Nas estatísticas disponíveis, procurámos diferenças entre os quatro subsistemas de ensino superior: universidades públicas, politécnicos públicos, universidades privadas e politécnicos privados. Com esse fim, centrámo-nos primeiramente no acesso.

Quadro 2. Percentagem de “maiores de 23” inscritos no 1.º ano pela primeira vez (2006-2007 a 2009-2010)

Subsistema de Ensino Superior	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Público	8,3%	10,2%	8,9%	8,2%
Universidades ¹	4,3%	6,4%	5,6%	5,0%
Politécnicos ²	13,9%	14,9%	13,0%	12,4%
Privado	29,6%	24,1%	23,7%	24,6%
Universidades ¹	31,8%	23,2%	22,2%	22,6%
Politécnicos ²	25,4%	26,0%	27,2%	29,8%
TOTAL³	14,8%	14,2%	12,8%	12,3%

Fonte: GPEARI, 2011

A leitura do Quadro 2 permite concluir o seguinte:

1. O sector privado inscreve cerca de três vezes mais alunos pela via “maiores de 23” do que o sector público;
2. Entre os quatro subsistemas de ensino superior, é nos politécnicos privados que a percentagem de “maiores de 23” é mais elevada (à excepção do ano 2006-2007, onde este valor coube às universidades privadas). No pólo oposto, estão as universidades públicas, com uma percentagem cerca de cinco vezes inferior à daqueles;
3. De salientar, finalmente, o decréscimo gradual do total de inscritos “maiores de 23” ao longo dos quatro anos lectivos.

Quadro 3. Percentagem de inscritos com as provas “maiores de 23” no sector público (2009-2010)

Universidades Públicas	%	Politécnicos Públicos	%
Univ. dos Açores	20,6	Inst. Politécnico de Beja	26,3
Univ. de Évora	9,2	Inst. Politécnico de Portalegre	20,7
Univ. de Trás-os-Montes e Alto Douro	8,8	Inst. Politécnico de Tomar	19,8
Univ. do Algarve	7	Inst. Politécnico de Santarém	19
Univ. da Madeira	6	Inst. Politécnico da Guarda	16,7
Univ. do Minho	5,5	Inst. Politécnico de Viseu	16,1
Univ. de Aveiro	5,1	Inst. Politécnico de Castelo Branco	15,4
Univ. Nova de Lisboa	4,8	Inst. Politécnico de Leiria	13,8
Univ. de Lisboa	4,3	Inst. Politécnico do Cávado e do Ave	12,5
Univ. da Beira Interior	4	Inst. Politécnico de Coimbra	12,5
ISCTE – Inst. Universitário de Lisboa	3,8	Inst. Politécnico de Lisboa	9,9
Univ. do Porto	3,5	Inst. Politécnico de Viana do Castelo	9,8
Univ. Técnica de Lisboa	3	Inst. Politécnico de Bragança	9,2
Univ. de Coimbra	2	Inst. Politécnico do Porto	8,9
		Inst. Politécnico de Setúbal	8,9
		Esc. Sup. de Enfermagem do Porto	5,2
		Esc. Sup. de Enfermagem de Lisboa	4,5
		Esc. Sup. de Hotelaria e Turismo do Estoril	3,4
		Esc. Sup. de Enfermagem de Coimbra	0,9

Fonte: GPEARI, 2011

No sector público, as percentagens de “maiores de 23” mais elevada e mais baixa ocorrem nos politécnicos: 0,9% na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra e 26,3% no Instituto Politécnico de Beja. Não obstante, há apenas uma universidade, a dos Açores, para 10 politécnicos que registam uma percentagem superior a 10%. No limite inferior, abaixo dos 5%, por exemplo, são 7 as universidades e apenas 3 os politécnicos.

No sector privado¹¹, por sua vez, há 23 universidades (60,5% do total de universidades privadas) e 39 politécnicos (69,6%) com percentagens superiores a 20, sendo que em 6 dessas universidades (15,8%) e em 12 politécnicos (21,4%) os “maiores de 23” representam mesmo a maioria dos inscritos, isto é, a percentagem é superior a 50. Numa universidade privada é mesmo de 100%.

No pólo oposto, há 3 universidades (7,9%) e 9 politécnicos (16,1%) onde a percentagem é inferior a 5.

¹¹ Por uma razão de economia de texto, apresentamos os Quadros respectivos em anexo.

Quadro 4. Percentagem de “maiores de 23” aprovados (2006-2007 a 2009-2010)

Subsistema de Ensino Superior	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Público	77,3%	77,9%	77,7%	77,6%
Universidades ¹	74,4%	79,9%	70,6%	68,4%
Politécnicos ²	78,6%	77,0%	81,7%	82,1%
Privado	89,1%	91,5%	94,4%	96,1%
Universidades ¹	88,2%	90,8%	93,7%	95,8%
Politécnicos ²	91,7%	92,9%	95,7%	96,9%
TOTAL	83,7%	82,7%	83,6%	83,9%

Fonte: GPEARI, 2011

Os dados do Quadro 4 indicam que:

1. A percentagem de “maiores de 23” aprovados tem sofrido pouca variação: 83-84%;
2. É uma percentagem claramente positiva (83,9%), conquanto seja mais baixa nas universidades públicas (68,4%) e mais alta nos politécnicos privados (96,9%);
3. No sector privado, a taxa de aprovação tem sofrido um aumento gradual e constante.

Quadro 5. Média da diferença entre “maiores de 23” aprovados e inscritos (2006-2007 a 2009-2010)

Subsistema de Ensino Superior	\bar{x}
Público	3 615
Universidades ¹	893
Politécnicos ²	2 722
Privado	1 130
Universidades ¹	836
Politécnicos ²	295
TOTAL	4 745

Fonte: GPEARI, 2011

Há pelo menos duas hipóteses que podem ser convocadas para explicar esta “perda” de alunos pelo sector público, sobretudo politécnico: por um lado, os diferentes calendários do público e do privado, com este a antecipar-se àquele; por outro, a possibilidade de os candidatos perspectivarem a obtenção de mais sucesso nos privados.

Curiosamente, é nos politécnicos, sobretudo públicos (onde, como se disse, a diferença entre aprovados e inscritos é maior), que os inscritos mais excedem as vagas fixadas (cf. Quadro 6). Parece indesmentível, nestes casos pelo menos, que os “novos públicos” são admitidos na medida dos lugares deixados vagos pelos “velhos” (tradicional e jovens) públicos.

Quadro 6. Média da diferença entre “maiores de 23” aprovados e inscritos (2006-2007 a 2009-2010)

Subsistema de Ensino Superior	N.º de vagas fixado para maiores de 23	Inscritos no 1.º ano pela 1.ª vez com provas maiores de 23 anos	Diferença entre n.º de inscritos e n.º de vagas
Público	4 895	4 960	65
Universidades ¹	2 060	1 727	-333
Politécnicos ²	2 835	3 233	398
Privado	5 172	5 043	-129
Universidades ¹	3 669	3 357	-312
Politécnicos ²	1 503	1 686	183
TOTAL	10 067	10 003	-64

Fonte: GPEARI, 2011

É importante perceber também quais as diferenças verificadas entre as diversas áreas de educação e formação. Nesse sentido, categorizámos, a partir dos dados do GPEARI e de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março), todos os cursos oferecidos pelas IES portuguesas.

Uma análise cruzada do Quadro 7 e do Gráfico 1 permite perceber que, no ensino superior público, a percentagem de inscritos “maiores de 23” é maior, por ordem decrescente (e relativamente aos intervalos 3 e 4, amarelo e laranja respectivamente), nas seguintes áreas: Agricultura, Ciências Sociais, Comércio e Direito, Serviços e, finalmente, Educação. É esta, todavia, que regista um valor mais elevado no intervalo 4, o que significa dizer que os “maiores de 23” estão em maioria em 8% (em termos absolutos, 4 em 51) dos cursos oferecidos nesta área.

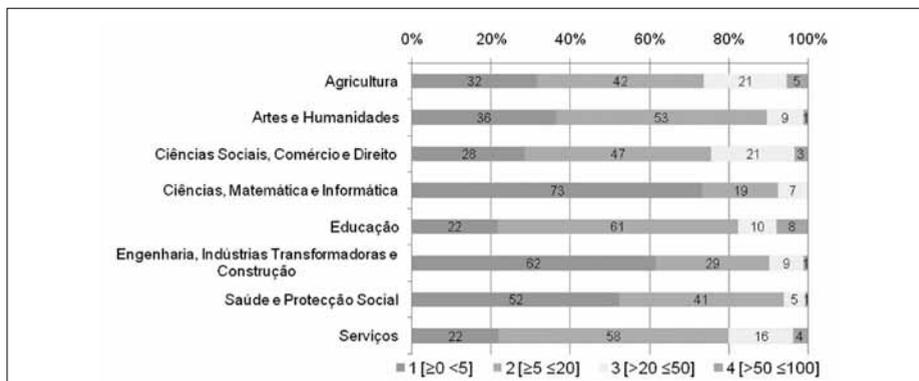
Ao invés, é nas áreas de Ciências, Matemática e Informática, de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, bem como de Saúde e Protecção Social que se registam as percentagens mais reduzidas. Em todas elas, mais de metade dos cursos têm percentagens de “maiores de 23” inscritos inferiores a 5%. Na primeira delas (Ciências, Matemática e Informática), 69 dos 94 (73%) cursos estão no intervalo 1. É a única área, aliás, onde não se encontra nenhum curso com percentagem superior a 50%.

Quadro 7. Ensino superior público – Número de cursos das várias áreas de educação e formação por intervalos de percentagens de inscritos “maiores de 23” (2009-2010)

Áreas de educação e formação	1 [≥ 0 <5%]	2 [≥ 5 $\leq 20\%$]	3 [> 20 ≤ 50 %]	4 [> 50 $\leq 100\%$]	Total
Agricultura	6	8	4	1	19
Artes e Humanidades	64	94	16	2	176
Ciências Sociais, Comércio e Direito	70	116	52	8	246
Ciências, Matemática e Informática	69	18	7	0	94
Educação	11	31	5	4	51
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	176	82	25	3	286
Saúde e Protecção Social	77	61	8	1	147
Serviços	12	32	9	2	55
Total	485	442	126	21	1074

Nota: Quadro construído com base nos dados disponíveis de GPEARI, 2011

Gráfico 1. Ensino superior público – Percentagem de cursos das várias áreas de educação e formação por intervalos de percentagens de inscritos “maiores de 23” (2009-2010)



Nota: Gráfico construído com base nos dados disponíveis de GPEAR, 2011

No que respeita ao ensino superior privado (cf. Gráfico 2 e Quadro 8), os intervalos 3 e 4 são muito mais evidentes, sobretudo nas áreas de Ciências Sociais, Comércio e Direito, de Educação e de Serviços (repetem as do sector público, de resto), bem como a de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção. De salientar que nestas quatro áreas o intervalo 4 (de percentagens superiores a 50%) ronda ou ultrapassa os 20%. Vemos, por isso, que há 64, 11, 7 e 18 cursos, respectivamente, destas áreas em que os “maiores de 23” representam a maioria dos inscritos.

As áreas onde há menor percentagem destes alunos inscritos são as de Agricultura (ao invés do sector público), Ciências, Matemática e Informática, Artes e Humanidades, Saúde e Protecção Social. Em metade ou mais dos cursos oferecidos nestas quatro áreas, a percentagem de “maiores de 23” é inferior a 5%.

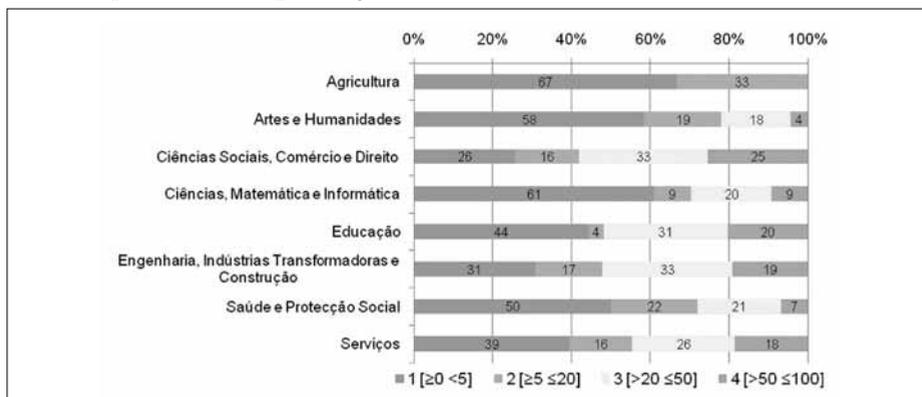
É curioso verificar que, no privado, o intervalo 2 é quase inexistente, enquanto no público predomina.

Quadro 8. Ensino superior privado – Número de cursos das várias áreas de educação e formação por intervalos de percentagens de inscritos “maiores de 23” (2009-2010)

Áreas de educação e formação	1 [≥0 <5%]	2 [≥5 ≤20%]	3 [>20 ≤50 %]	4 [>50 ≤100%]	Total
Agricultura	2	1	0	0	3
Artes e Humanidades	69	23	21	5	118
Ciências Sociais, Comércio e Direito	65	41	83	64	253
Ciências, Matemática e Informática	33	5	11	5	54
Educação	24	2	17	11	54
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	29	16	31	18	94
Saúde e Protecção Social	66	29	28	9	132
Serviços	15	6	10	7	38
Total	303	123	201	119	746

Nota: Quadro construído com base nos dados disponíveis de GPEAR, 2011

Gráfico 2. Ensino superior privado – Percentagem de cursos das várias áreas de educação e formação por intervalos de percentagens de inscritos “maiores de 23”



Nota: Gráfico construído com base nos dados disponíveis de GPEARI, 2011

Os números disponíveis sobre a presença dos “maiores de 23” no ensino superior dizem respeito, tão-somente, ao acesso. Poderia dizer-se, com recurso ao dito popular, que da porta das IES para dentro continuamos sem saber o que se passa, muito embora seja crucial conhecer as estatísticas destes alunos no que toca ao sucesso – ou insucesso: retenção (no sentido português de reprovação), absentismo, abandono. Tentámos, por isso, obter estes dados junto do GPEARI, cruzados, se possível, com um conjunto de outras variáveis, que definimos da seguinte forma: (a) idade, (b) nível socioeconómico, (c) áreas de educação e formação, (d) nível de qualificação escolar formal anterior, (e) nível de qualificação profissional formal, (f) género, (g) situação profissional (antes, durante e depois do curso. Houve alteração ao longo do processo?), (h) estatuto de trabalhador estudante, (i) estatuto de frequência (tempo inteiro ou tempo parcial), (j) frequência de outros cursos em simultâneo, (k) situação conjugal. Obtivemos deste Gabinete a resposta de que estes dados não estão tratados.

A história não acaba aqui e agora

O que avistámos dos números permite reforçar a ideia de que houve uma mudança significativa ao nível do acesso ao ensino superior por estudantes adultos. Está por saber, no entanto, em que medida este aumento representa uma verdadeira democratização do ensino de nível superior, não só na quantidade mas sobretudo na qualidade dos “novos públicos”, isto é, no que respeita ao nível socioeconómico, à raça e etnia, ao facto de serem portadores de deficiências (cf. Field, n. d.; Reay, Ball & David, 2002; Schugurensky, 2003; Sibbald & Troy, 2007). Por outras palavras, e como dizia Michael Osborne (2003), estamos a alargar, de facto, ou tão-só a aumentar a participação no ensino superior?

Gostaríamos de propor, em jeito de diálogo só com perguntas, um conjunto de dicotomias em volta da “abertura” das instituições de ensino superior a “novos públicos”. Não pretendemos, assim, enfermar (e enformar) o debate com as doutrinas de Manes, mas antes contribuir para, através do contraste de duas perspectivas levadas ao limite, compreender um pouco mais o objecto de estudo:

- Estarão as IES a abrir ampla e verdadeiramente as suas portas... ou tudo não passa de uma “hipocrisia organizada” (como disse Nils Brunsson), nada (ou pouco) mais do que um exercício retórico (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2010, mas também Field¹², 2000; Garnett, Portwood & Costley, 2004; Reay, Ball & David, 2002; Rodrigues & Nóvoa, 2005; Stenlund, 2009)?
- Assistimos ao despontar de uma *epifania*¹³ ou a um faz-de-conta que estamos a encurtar a distância epistemológica entre saber académico e saber experiencial?
- Tentarão as IES “mudar” os estudantes ao invés de introduzirem mudanças nas suas próprias práticas (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2010; Andersson, Fejes & Ahn, 2004; Santiago, Rosa & Amaral, 2002)?
- Estarão as IES realmente envolvidas e comprometidas ou manter-se-ão, como dizem Alesi e Kehm, na “periferia dos actuais debates sobre este assunto” (2000, p. 285)?
- Estará a publicitada “abertura” impregnada de oportunidade... ou antes de oportunismo (Nóvoa, 2007)?

Diríamos, ainda que tentando conter o entusiasmo, que há muito a fazer. E é inegável a vantagem daqueles que o fizerem bem e depressa – até por uma forte probabilidade de “arrefecimento” (da procura) após o encantamento inicial. Num ciclo perfeito de Eterno Retorno (às vezes, cumpre-se!), veja-se o que aconteceu, por exemplo, com as Universidades Populares: “Passado o entusiasmo dos primeiros anos, que tudo aceitara às cegas na sêde de instrução, começou a dar-se uma diminuição muito notável na afluência do público às lições daquelas Universidades” [*sic*] (Jaime Cortesão, “A Vida Portuguesa”, n. 6, p. 41). De resto, a literatura não é alheia a esta “corrida” pelo prestígio da “adaptação” aos “novos públicos” e aos desígnios da educação ao longo da vida (cf., por exemplo, Abukari, 2005; Askling, Henkel & Kehm¹⁴, 2001; Souto Otero, Hawley & Nevala, 2008).

E mais do que sonhar com a Utopia onde gostaríamos de chegar, importa acarinhar o caminho de melhoria que desejamos trilhar. Já fomos demasiado longe para voltar atrás e estamos ainda demasiado perto (da partida) para abrandar o passo.

Referências bibliográficas

- Abukari, A. (2005). Conceptualising lifelong learning: a reflection on lifelong learning at Lund University (Sweden) and Middlesex University (UK). *European Journal of Education*, 40, (2), 143-154.
- Alesi, B. & Kehm, B. (2000). The Status of Lifelong Learning in German Universities. *European Journal of Education*, 35, (3), 285-300.
- Amaral, A. & Magalhães, A. (2009). Between institutional competition and the search for equality of opportunities: access of mature students. *Higher Education Policy*, 22, 505-521.

¹² Com um título desde logo sugestivo: “*Why Lifelong Learning Policies Promise so Much Yet Deliver so Little*”.

¹³ No sentido descrito por James Joyce em “*Stephen Hero*” (o precursor de “*A Portrait of the Artist as a Young Man*”, de 1916): “*This is the moment which I call epiphany. First we recognise that the object is one integral thing, then we recognise that it is an organised composite structure, a thing in fact: finally, when the relation of the parts is exquisite, when the parts are adjusted to the special point, we recognise that it is that thing which it is. Its soul, its whatness, leaps to us from the vestment of its appearance. The soul of the commonest object, the structure of which is so adjusted, seems to us radiant. The object achieves its epiphany*” (1906/1955, p. 213).

¹⁴ Estes autores expõem muito claramente a existência da dita “competição”, mesmo no plano internacional: “*It is only in France, Sweden and the UK that serious efforts have been made to take prior experience and non-formal learning and achievements into account*” (Askling, Henkel & Kehm, 2001, p. 344).

- Amorim, J. P., Azevedo, J. & Coimbra, J. L. (2010). On the opening of higher education institutions to new publics: the Portuguese case. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 9, 83-103.
- Andersson, P., Fejes, A. & Ahn, S. (2004). Recognition of prior vocational learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 36, 1, 57-71.
- Arendt, H. (1958/2001). *A condição humana*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Askling, B., Henkel, M. & Kehm, B. (2001). Concepts of knowledge and their organisation in universities. *European Journal of Education*, 36, (3), 341-350.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2009). *Repensar a dicotomia educação-trabalho na perspectiva antropológica e sociocomunitária do desenvolvimento humano*. Texto de apoio à Conferência proferida no Fórum Mundial da Educação Profissional e Tecnológica em Brasília, 24 de Novembro de 2009.
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In J. Azevedo & J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 13-29). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Bauman, Z. (1995). *Life in Fragments. Essays in Postmodern Morality*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z. (2002). *Society Under Siege*. Cambridge: Polity.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Camões, L. (1598¹⁵/1994). *Rimas*. Coimbra: Almedina.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Castells, M. (2003). *The Internet galaxy: reflections on the Internet, business, and society*. New York: Oxford University Press.
- Castoriadis, C. (2007). *Uma sociedade à deriva: entrevistas e debates, 1974-1997*. 90 Graus.
- Coimbra, L. (2009). *Obras Completas, vol. V (1922-1923), tomo I*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Correia, A. M., & Mesquita, A. (2006). *Novos Públicos no Ensino Superior: Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Sílabo.
- Cross, J. (2007). *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- De Sanctis, F. M. (1984). Problems of defining the public in the context of lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 3, (4), 265-277.
- Elias, N. (1987/2001). *The society of individuals*. New York: Continuum.
- Fejes, A., & Andersson, P. (2008). Recognising Prior Learning: Understanding the Relations Among Experience, Learning and Recognition from a Constructivist Perspective. *Vocations and Learning*, 2, (1), 37-55.
- Fernandes, R. (1993). Uma experiência de formação de adultos na 1.ª República. A Universidade Livre Para Educação Popular, 1911-1917. Lisboa: Câmara Municipal.
- Field, J. (s. d.). *Researching HE Access, Retention and Drop-Out Through a European Biographical Approach: Exploring similarities and differences within a research team*. Comunicação apresentada na “The 6th European Research Conference. Adult Learning in Europe – understanding diverse meanings and contexts”.
- Field, J. (2000). Governing the Ungovernable: Why Lifelong Learning Policies Promise so Much Yet Deliver so Little. *Educational Management & Administration*, 28, (3), 249-261.
- Garnett, J., Portwood, D. & Costley, C. (2004). *Bridging rhetoric and reality: accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK*. Bolton: The University Vocational Awards Council.
- Huntington, S. P. (1997). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.
- Innerarity, D. (2004). *La sociedad invisible*. Madrid: Espasa.
- Jallade, J.-P. & Mora, J.-G. (2001). Lifelong learning: international injunctions and university practices. *European Journal of Education*, 36, (3), 361-377.
- Joyce, J. (1906/1955). *Stephen Hero*. New York: New Directions.
- Kant, I. (1800/2009). *Lógica. [Excertos da] Introdução*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Lipovetsky, G. (1989). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio D'Água.

¹⁵ Data de edição do soneto citado.

- Lueddeke, G. (1997). The accreditation of prior experiential learning in higher education: a discourse on rationale and assumptions. *Higher Education Quarterly*, 51, (3), 210-224.
- Lyotard, J.-F. (1979/1989). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Maalouf, A. (1998/2009). *Identidades assassinas*. Lisboa: Difel.
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, access and institutional competition. *Tertiary Education and Management*, 15, (1), 35-48.
- Manso, A. (2003). Jaime Cortesão e as Universidades Populares da Renascença Portuguesa. *Teoremas de Filosofia*, 8, 55-63.
- Manso, A. (2009). Bento de Jesus Caraça: a demanda pela educação integral do indivíduo. Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Bragança, Instituto Politécnico.
- Nietzsche, F. W. (1878/1996). *Human, all too human: a book for free spirits*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Nóvoa, A. (2007). É preciso manter uma vigilância crítica sobre o reconhecimento de adquiridos. Entrevista. *Aprender ao Longo da Vida*, 7, 10-17.
- Osborne, M. (2003). Increasing or widening participation in higher education? – a European overview. *European Journal of Education*, 38, (1), 5-24.
- Peters, H. (2005). Contested discourses: assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, (3), 273-285.
- Pintassilgo, J. A. (2006a). Imprensa de educação e ensino, Universidades Populares e renovação pedagógica. *Cadernos de História da Educação*, 5, 83-94.
- Pintassilgo, J. (2006b). O debate sobre as universidades populares na Imprensa portuguesa de educação e ensino. O exemplo de «A Vida Portuguesa» (1912-1915). *HISTEDBR On-line*, 24, 93-101.
- Reay, D., Ball, S. & David, M. (2002). “It’s taking me a long time but I’ll get there in the end”: mature students on access courses and higher education choice. *British Educational Research Journal*, 28, (1), 5-19.
- Rodrigues, C. & Nóvoa, A. (2005). Prefácio. In R. Canário & B. Cabrito (Org.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 7-14). Lisboa: Educa.
- Santiago, R., Rosa, M. J., & Amaral, A. (2002). *O Ensino Superior Aberto a Novos Públicos*. Fundação das Universidades Portuguesas.
- Schugurensky, D. (2003). Higher education restructuring in the era of globalization: toward a heteronomous model? In R. F. Arnove & C. A. Torres (Eds.), *Comparative education: the dialectic of the global and the local* (pp. 292-312). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Scruton, R. (2002). *The West and the rest: globalization and the terrorist threat*. Wilmington, Del.: ISI Books.
- Sen, A. (2007). *Identidade e violência. A ilusão do destino*. Lisboa: Tinta-da-China.
- Sibbald, A. M. & Troy, J. (2007). Lifelong Learning in Higher Education: Is There a Gap Between the Idea and its Application in Higher Education? In Michael K. McCuddy, Herman Van Den Bosch, Wm. Benjamin Martz Jr., Alexei V. Matveev, Kenneth O. Morse (Eds.), *The Challenges of Educating People to Lead in a Challenging World* (pp. 115-129). Dordrecht: Springer.
- Silva, J. M. (1992). Os exames Ad-Hoc no âmbito do acesso às Faculdades de Medicina. *Boletim da FML*, III, 3, 39-41.
- Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. A. (2004). Resultados do estudo efectuado pelo Grupo de Trabalho para a Reorganização da Rede do Ensino Superior «Bolonha: Agenda para a Excelência». Acedido a 20/02/2008 em: http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/203947E9-9C49-445C-BDB9-A654C8F9A901/0/Est_Reorg_Redde_EnsSup_VII.pdf
- Souto Otero, M., Hawley, J. & Nevala, A.-M. (Eds.) (2007). *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning 2007 Update. A final report to DG Education and Culture of the European Commission*. Birmingham: ECOTEC.
- Stenlund, T. (2009). Assessment of prior learning in higher education: a review from a validity perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.
- Touraine, A. (1997). *Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Yoshimoto, K., Inenaga, Y., & Yamada, H. (2007). Pedagogy and andragogy in higher education – a comparison between Germany, the UK and Japan. *European Journal of Education*, 41, (1), 75-98.

Anexo. Percentagem de inscritos com as provas “maiores de 23” no sector privado (2009-2010)

224

Universidades Privadas	%
Inst. Sup. de Educação e Trabalho	100
Esc. Sup. de Actividades Imobiliárias	77,4
Inst. Sup. de Línguas e Administração de Leiria	66,7
Inst. Sup. de Línguas e Administração de Bragança	63,2
Inst. Sup. de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia	58,3
Inst. Sup. de Línguas e Administração de Santarém	56,4
Inst. Sup. de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Santo André, Univ. Autónoma de Lisboa Luís de Camões, Inst. Sup. Manuel Teixeira Gomes, Inst. Sup. de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Almada, Inst. Sup. D. Afonso III, Inst. Sup. de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Viseu, Esc. Sup. Gallaecia, Univ. Atlântica, Inst. Sup. de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Mirandela, Univ. Lusófona do Porto, Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Univ. Lusfada de Vila Nova de Famalicão, Inst. Sup. de Línguas e Administração de Lisboa, Univ. Fernando Pessoa, Inst. Sup. de Serviço Social do Porto, Univ. Lusfada, Esc. Sup. de Marketing e Publicidade	[49,3-20,1]
Inst. Sup. Miguel Torga, ISPA-Instituto Universitário de Psicologia Aplicada, Univ. Portucalense Infante D. Henrique, Inst. Sup. Bissaya Barreto, Univ. Lusfada (Porto), Inst. Sup. de Gestão, Inst. Sup. da Maia, Esc. Sup. de Design, Esc. Sup. Artística do Porto, Escola Universitária das Artes de Coimbra	[17,4-10]
Inst. Sup. de Comunicação Empresarial	8,2
Escola Universitária Vasco da Gama	7,5
Univ. Católica Portuguesa	4,6
Inst. Sup. de Ciências da Saúde – Norte	3,1
Inst. Sup. de Ciências da Saúde Egas Moniz	2,8

Fonte: GPEARI, 2011

Politécnicos Privados	%
Inst. Sup. de Paços de Brandão	77,1
Inst. Sup. de Ciências da Informação e da Administração	75,7
Inst. Sup. de Tecnologias Avançadas de Lisboa (Porto)	63,3
Inst. Sup. de Ciências Educativas	61
Inst. Sup. de Ciências da Administração	60,3
Inst. Sup. Autónomo de Estudos Politécnicos	56,6
Esc. Sup. de Artes Decorativas	55,8
Inst. Sup. de Espinho	55,6
Inst. Sup. D. Dinis	53,2
Esc. Sup. de Educação de Fafe	52,3
Inst. Sup. Politécnico do Oeste	52,1
Inst. Sup. de Tecnologias Avançadas de Lisboa	51
Inst. de Estudos Sup. Financeiros e Fiscais (Porto), Esc. Sup. de Educação Jean Piaget de Arcozelo (Viseu), Inst. Sup. de Educação e Ciências, Inst. Sup. de Entre Douro e Vouga, Esc. Sup. de Educação Jean Piaget de Almada, Conservatório Sup. de Música de Gaia, Inst. Sup. de Ciências Educativas de Felgueiras, Inst. Sup. de Gestão Bancária, Inst. Português de Administração de Marketing de Lisboa, Esc. Sup. de Educação Jean Piaget de Arcozelo, Esc. Sup. de Saúde Jean Piaget – Algarve, Esc. Sup. de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado, Inst. Sup. de Novas Profissões, Esc. Sup. de Educação de Almeida Garrett, Esc. Sup. de Educadores de Infância Maria Ulrich, Inst. Português de Administração de Marketing de Matosinhos (Aveiro), Esc. Sup. de Educação de Torres Novas, Esc. Sup. de Saúde Ribeiro Sanches, Inst. Sup. de Ciências Empresariais e do Turismo, Esc. Sup. de Educação de João de Deus, Inst. Português de Administração de Marketing de Matosinhos, Esc. Sup. de Saúde Jean Piaget/Nordeste, Inst. Sup. Politécnico Gaya, Inst. Sup. de Administração e Línguas, Esc. Sup. de Educação de Santa Maria, Esc. Sup. de Tecnologias e Artes de Lisboa, Inst. Sup. de Administração e Gestão	[50-20,8]
Esc. Sup. de Tecnologias de Fafe, Inst. Sup. de Saúde do Alto Ave, Esc. Sup. de Saúde Jean Piaget de Viseu, Esc. Sup. de Saúde Jean Piaget de V. N. de Gaia	[17,9-14,1]
Esc. Sup. de Enfermagem da Cruz Vermelha Portuguesa de Oliveira de Azeméis	9,4
Inst. Politécnico de Saúde do Norte	8,9
Esc. Sup. de Artes e Design	6
Esc. Sup. de Saúde do Alcoitão	5
Esc. Sup. de Enfermagem de Santa Maria	4,2
Esc. Sup. de Saúde Egas Moniz	3,5
Esc. Sup. de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa	1,7
Esc. Sup. de Educação de Paula Frassinetti	0,8
Academia Nacional Superior de Orquestra, Esc. Sup. Artística do Porto (Guimarães), Esc. Sup. de Educação Jean Piaget – Nordeste, Esc. Sup. de Enfermagem S. Francisco das Misericórdias, Esc. Sup. de Enfermagem de S. José de Cluny	n.a.

Fonte: GPEARI, 2011

Série Documentos

Imprensa da Universidade de Coimbra
Coimbra University Press

2011

