

O REPTO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA DE ACESSO PARA NOVOS PÚBLICOS MAIORES DE 23 NA ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E GESTÃO DE LAMEGO

THE CHALLENGE OF LIFELONG LEARNING STUDY CASE OF THE PROGRAM OF ACCESS FOR NEW PUBLICS OVER 23 AT SCHOOL OF TECHNOLOGY AND MANAGEMENT OF LAMEGO

Sandra Antunes¹

Nídia Menezes²

RESUMO

Este estudo investigou as estatísticas de acesso dos alunos admitidos no âmbito do Programa Maiores de 23 nos cursos de primeiro ciclo ministrados na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego do Instituto Politécnico de Viseu, no período compreendido entre os anos lectivos de 2006/07 e 2010/11. O objectivo foi, por um lado, o de analisar o percurso destes alunos, a sua segmentação por cursos e os seus níveis de sucesso e, por outro, refletir sobre o impacto e os desafios colocados com a implementação da Reforma de Bolonha sobre este perfil de alunos. A fundamentação teórica assentou numa análise do quadro que regulamenta o Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23, das medidas implementadas para adequação à Reforma de Bolonha e dos conceitos de Convergência e Diversificação. A metodologia incluiu a pesquisa bibliográfica para análise e reflexão e a recolha de dados que foram sujeitos a uma análise estatística. Os resultados indicam que: i) o Programa tem uma elevada adesão; ii) que os alunos matriculados registam um assinalável índice de sucesso; iii) que os alunos estão sujeitos a dificuldades e desafios acrescidos, durante o seu percurso académico, devido a medidas implementadas no âmbito do processo de adequação a Bolonha.

Palavras-chave: Aprendizagem ao Longo da Vida. Programa para Novos Públicos Maiores de 23. Reforma de Bolonha. Convergência. Diversificação.

ABSTRACT

This study investigated statistics of the admitted students in the extent of the Program of Access for New Publics over 23 into the first cycle's programs existent in the School of Technology and Management of Lamego of the Polytechnic Institute of Viseu, between the years of 2006/07 and 2010/11. The main objective was, on one side, the one of analyzing these students' course, their segmentation by programs and their success levels and, on the other, to reflect upon the impact and the challenges placed with the implementation of Bologna Process, concerning this specific students' profile. The theoretical framework rests in an analysis of the regulation politics of the Program of Access, of the measures implemented for adaptation to the Bologna's Reform and of the concepts of Convergence and Diversification. The methodology used included a bibliographical research for study and analysis and the collection of data that was statistically analyzed. The results indicate: i) that the Program has a high level of adhesion; ii) that students register considerable success indexes; iii) that students have to deal with added difficulties and challenges, during their academics course, due to the implemented measures within Bologna Process.

Keywords: Lifelong Learning. Program of Access for New Publics over 23. Bologna Process. Convergence. Diversification.

¹ Licenciada em Sociologia, Pós-graduada em Sociologia do Desenvolvimento e da Transformação Social, Doutoranda em Educação e Formação de Pessoas Adultas, Professora do Instituto Politécnico de Viseu; santunes@estgl.ipv.pt

² Licenciada em Serviço Social, Doutoranda em Ciências Sociais – especialidade em Serviço Social, Professora do Instituto Politécnico de Viseu; nmenezes@estgl.ipv.pt

A motivação que nos conduziu à escolha do “Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23” como tema central neste artigo decorre da nossa atividade docente numa instituição de Ensino Superior Politécnico e do contacto diário que temos tido, nos últimos anos, com os alunos admitidos no âmbito deste programa, com as suas dificuldades, com os seus dilemas, histórias de vida, fracassos e sucessos, é, em suma, resultante do profundo respeito que nos merecem.

A estrutura seguida para organizar o artigo desdobra o enquadramento teórico em três eixos de análise: 1) O quadro de fundo da Sociedade da Informação e do Conhecimento e a forma como ela se entrelaça com o repto da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) por via dos seus programas educativos; 2) A apresentação do Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23, do seu enquadramento legal e processual enquanto promotor da ALV no contexto do ensino superior português; 3) A referência à Reforma de Bolonha, aos seus princípios orientadores e às contradições que suscita entre o ímpeto para a convergência dos vários sistemas de ensino nacionais num espaço de ensino superior europeu e os movimentos de diversificação imprescindíveis ao processo de adequação dos vários sistemas.

Apresentadas as considerações teóricas, analisamos o estudo de caso realizado sobre os Maiores de 23 na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego do Instituto Politécnico de Viseu, atendendo às seguintes variáveis: anos lectivos; candidaturas; aprovações; inscrições; cursos; diplomados. O artigo termina com a discussão dos resultados à luz do quadro teórico utilizado e a apresentação das conclusões.

Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida

Alguns autores, ainda que muito controversamente, situam o aparecimento de uma nova era, período histórico ou mundo em finais dos anos 60 e meados da década de 70.

Graças ao paradigma tecnológico organizado em torno das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) apareceu um novo modelo de desenvolvimento que estabelece uma forma de organização social em que as fontes fundamentais de produtividade e de poder

são a geração, o processamento e a transmissão da informação (Castells, 2007). Esta forma de organização social emergente nos países ocidentais designa-se por Sociedade da Informação, enfatizando precisamente aquele que é o seu traço mais característico – o facto da informação se constituir na variável chave da geração e distribuição do poder na sociedade.

Este conjunto de transformações conduziu, então, a uma nova ordem nas relações de produção, de poder e de experiência. As relações de produção transformaram-se, tornando-se a tecnologia da informação e a capacidade cultural de utilizá-la fundamentais na nova função de produção; a tal ponto que a mão-de-obra passa a ser distinguida com base na capacidade de atingir níveis educacionais mais altos, em detrimento dos conhecimentos especializados de que possa ser portadora. Conhecimentos especializados que, num contexto de mudança tecnológica e organizacional, rapidamente se podem tornar obsoletos se os seus portadores não forem dotados da educação/instrução que lhes permita reprogramarem-se.

O imperativo de formar amplos e, cada vez mais, diversos sectores sociais, como sejam as crianças e jovens, os profissionais, os quadros dirigentes, diversos tipos de funcionários, a população mais idosa, ..., lança sobre os sistemas educativos a premência da planificação e implementação de programas e ações que promovam o acesso ao conhecimento e às tecnologias da informação e comunicação, condição de base da Sociedade da Informação e do Conhecimento.

É com este intuito que, desde há quase uma década, a União Europeia (UE) tem vindo a lançar e promover variados programas destinados ao desenvolvimento de projetos e experiências educativas que têm como meta a utilização pedagógica das novas tecnologias da informação e comunicação e a mobilidade no espaço europeu como forma de promover a interculturalidade. Nesta esteira foram-se sucedendo programas sectoriais como o *Comenius*, *Grundtvig*, *Leonardo da Vinci*, *Minerva* ou *Media Plus*, entre outros.

Em Dezembro de 2003, o Parlamento Europeu divulgou o *Programa eLearning (2004-2006)*³ definindo a estratégia e os objectivos a perseguir para preparar a população para a Sociedade da Informação. As ações, dirigidas a todas as idades e todos os sectores da

³ <http://europa.eu.int/scadplus/leg/pt/cha/c11073.htm>

sociedade, tinham como principal objectivo o de promover e facilitar o recurso efetivo às tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos sistemas europeus de educação/formação.

Tratava-se, em suma, de promover uma educação de qualidade e de adaptar os sistemas educativos e de formação às necessidades da Sociedade do Conhecimento e do modelo europeu de coesão social. Este programa bianual não foi renovado sob forma de programa sectorial, contudo os seus objectivos foram reintegrados no programa de ação que lhe sucedeu em Novembro de 2006, o programa *Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013*⁴.

O objectivo deste novo programa de ação, ainda em vigor, é genericamente o de desenvolver e promover os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade, a fim de que os sistemas de ensino e formação passem a constituir uma referência mundial de qualidade, em conformidade com a Estratégia de Lisboa. O programa de ação abrange seis subprogramas, entre os quais, quatro programas sectoriais que pretendem atender tanto às necessidades em matéria de ensino e aprendizagem de todos os sectores sociais, como às necessidades dos estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem o ensino em cada sector respectivo. Todas as ações integram a mobilidade, as línguas e as novas tecnologias. Deste modo, pretende-se contribuir para o desenvolvimento da comunidade enquanto sociedade avançada do conhecimento, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social.

Estas iniciativas revelam muito claramente o desafio que perpassa os sistemas de educação: promover a formação de recursos humanos que possam fazer frente às novas necessidades laborais, culturais e sociais geradas pela sociedade informacional, favorecendo, desta forma, um acesso mais igualitário aos serviços prestados através das tecnologias digitais.

O ressurgimento da velha utopia da “aprendizagem ao longo da vida” (ALV), na década de 90, proposta como paradigma que deverá orientar os sistemas de educação foi de certa forma inspirada pelo acréscimo dos índices de longevidade e pela expansão das TIC na generalidade dos países desenvolvidos. Considerar esta dimensão ou contexto da educação parece ser imprescindível para dar resposta às necessidades formativas dos segmentos populacionais que se encontram à margem do sistema de educação formal. Para segmentos

⁴ <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11082.htm>

como os da população ativa, desempregada, reformados, jovens em idade extraescolar, mulheres, emigrantes, ..., que de uma ou outra forma se encontram à margem da evolução tecnológica, revela-se importante o investimento em iniciativas que promovam o seu acesso e formação.

O que queremos destacar é que, cada vez mais, é importante dar respostas eficazes às necessidades educativas que aparecem fora do sistema escolar e que afectam vários segmentos populacionais, designadamente ao nível da reciclagem profissional, da aprendizagem de novos conhecimentos, da aquisição de destrezas e competências para a utilização dos meios e das tecnologias, da obtenção de títulos, da utilização de ferramentas de telecomunicações, ..., obrigando os indivíduos a empenharem-se num processo de permanente actualização formativa. Por conseguinte, a formação ocupacional deve integrar a realidade tecnológica nos seus planos através de medidas: que passem pela preparação dos trabalhadores no conhecimento e utilização profissional das novas tecnologias da comunicação; que apostem na melhoria dos processos formativos e de aprendizagem dos alunos, apoiando a atividade docente no uso destas tecnologias; que desenvolvam cursos específicos de formação para postos laborais previsíveis, por via do teletrabalho e pela criação de redes telemáticas ao serviço da formação aberta aos vários sectores sócio-ocupacionais do mundo do trabalho. Também neste contexto a UE desenvolveu várias iniciativas, de entre as quais destacamos o *Memorando Europeu sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*⁵, divulgado em 2000, que destacou como elementos chave:

- Novas competências básicas para todos: garantir o acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento;
- Mais investimento em recursos humanos: aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, de modo a dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos;
- Inovação no ensino e na aprendizagem: desenvolver métodos de ensino-aprendizagem eficazes que possam enquadrar-se numa oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida;

⁵ <http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf>

- Valorizar a aprendizagem: melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal;
- Repensar as ações de orientação e consultoria: assegurar o acesso facilitado de todos a informações e consultoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida;
- Aproximar a aprendizagem dos indivíduos: providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas se necessário em estruturas TIC.

Ainda na esteira deste programa enquadra-se um outro, de implementação mais recente, a que já fizemos referência, o *Programa Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013*⁶ que afirma o intuito de promover uma “aprendizagem ao longo da vida”, que vai do ensino pré-escolar até à pós-reforma (‘do berço ao túmulo’), abrangendo também qualquer tipo de educação (formal, informal ou não formal)”. Trata-se, na essência, de perspectivar e implementar uma política educativa global que facilite o acesso à tecnologia e cultura digitais por todos os cidadãos, de modo a que as pessoas jovens e adultas conheçam os mecanismos técnicos e as formas de comunicação das distintas tecnologias, adquiram critérios de valor que lhes permitam discriminar e selecionar produtos de maior qualidade cultural, tomem consciência dos interesses económicos, políticos e ideológicos que estão por detrás de toda a empresa e produto mediático e do papel que os meios e tecnologias assumem na nossa vida quotidiana, ao mesmo tempo que se preparam para as exigências desta nova forma de organização social.

Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23 como promotor da ALV

O estímulo à formação profissional aparece no quadro que acabámos de descrever como uma ação de máxima prioridade, considerado o défice de qualificação da população ativa portuguesa mas também a necessária reconversão e reciclagem dos seus saberes e competências.

⁶ <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11082.htm>

Em Portugal, a aposta em aumentar o número de participantes em ações educacionais e de formação concretizou-se em medidas de incentivo à formação em contexto laboral mas também, entre outras, por via da implementação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)⁷ enquadrada na iniciativa *Novas Oportunidades* que tem como prioridade fazer do nível secundário o patamar mínimo de qualificação para jovens e adultos, alargando a oferta de cursos profissionalizantes de nível secundário para 50% e qualificando 1 000 000 de ativos até 2010. Era esta a aposta.

Esta iniciativa tem contribuído, à parte as críticas de que tem sido alvo, para elevar o nível educacional de pessoas que abandonaram a sua formação escolar precocemente ou não completando o 12º ano e a quem se propõe a certificação das competências entretanto adquiridas no seu percurso de vida, junto com a aquisição de competências consideradas em falta, normalmente no domínio das línguas e das TIC.

O *Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23* aparece como a medida que, a partir de 2006, veio suceder ao antigo *Exame Extraordinário de Avaliação de Capacidade para Acesso ao Ensino Superior* (Exame Nacional ad hoc), introduzindo-lhe algumas alterações, designadamente a redução da idade mínima de candidatura para os 23 anos e a possibilidade de apresentar candidatura, no mesmo ano lectivo, a mais do que um curso de primeiro ciclo do ensino superior. O programa representa, assim, a resposta portuguesa ao repto da ALV no que diz respeito ao contexto do ensino superior.

A regulamentação do acesso por maiores de 23 foi estabelecida no Decreto-lei nº49/2005 de 30 de Agosto que ajustou a Lei de Bases do Sistema Educativo de modo a flexibilizá-lo, atribuindo às diversas instituições de ensino superior a responsabilidade pela seleção dos alunos adultos.

O Decreto-Lei nº 64/2006 de 21 de Março veio colmatar o vazio deixado na anterior publicação relativamente à regulamentação das provas destinadas a avaliar a capacidade dos candidatos maiores de 23, estabelecendo, entre outros aspectos, as componentes obrigatórias da avaliação a praticar pelas instituições de ensino superior e fixando que as provas devem contemplar: a) uma apreciação do currículo escolar e profissional do candidato; b) a avaliação das motivações do candidato, sugerindo-se a realização de uma

⁷http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/BA37746E-CB11-4FD8-ACD3-7F3192709D89/0/Apres_Novas_Oportunidades_Balanco1.pdf.

entrevista para este efeito; c) a realização de provas teóricas e/ou práticas de avaliação de conhecimentos e competências diretamente relevantes e considerados indispensáveis ao ingresso e progressão no curso a que os mesmos se candidatam.

Neste último Decreto-Lei podemos perceber os objectivos da medida e a forma como esta se propõe responder ao desafio da ALV no contexto do ensino superior:

O Programa do XVII Governo Constitucional consagra como um dos objectivos a prosseguir para a política do ensino superior a promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, atraindo novos públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo de toda a vida.

A prossecução de tal objectivo passa pela aprovação de regras que facilitem e flexibilizem o ingresso e o acesso ao ensino superior, nomeadamente a estudantes que reúnam condições habilitacionais específicas, alargando a respectiva área de recrutamento.

Neste contexto, a Lei de Bases do Sistema Educativo consagrou o direito ao acesso ao ensino superior a indivíduos que, não estando habilitados com um curso secundário ou equivalente, façam prova, especialmente adequada, de capacidade para a sua frequência.

A partir de 2006 as Universidades e os Politécnicos portugueses receberam, por cada ano lectivo, cerca de 10 000 candidatos abrangidos por esta medida. A partir dos dados disponíveis na Tabela 1 podemos verificar que, apesar do número considerável de alunos que beneficiaram deste programa, a percentagem de alunos inscritos maiores de 23 tem vindo a perder peso no total de alunos inscritos no ensino superior, tendo representado no ano com mais inscrições (2006-07) cerca de 14,8% e cifrando-se no ano lectivo de 2009-10 nos 12,3% do total de alunos inscritos no ensino superior português.

Tabela 1 – Alunos inscritos com provas de maiores de 23 segundo o subsistema de ensino por ano lectivo

SUBSISTEMA DE ENSINO	2006-07		2007-08		2008-09		2009-10	
	Inscritos	%	Inscritos	%	Inscritos	%	Inscritos	%
Ensino Superior Público	4 257	8,3	6 039	10,2	5 373	8,9	4 960	8,2
Universidades	1 271	4,3	2 083	6,4	1 887	5,6	1 727	5,0
Politécnicos	2 986	13,9	3 956	14,9	3 486	13,0	3 233	12,4
Ensino Superior Privado	6 599	29,6	5 734	24,1	5 116	23,7	5 043	24,6
Universidades	4 705	31,8	3 663	23,2	3 370	22,2	3 357	22,6
Politécnicos	1 894	25,4	2 071	26,0	1 746	27,2	1 686	29,8
Total	10 856	14,8	11 773	14,2	10 489	12,8	10 003	12,3

Fonte: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI)/MCTES, 2009.

Da análise dos dados obtidos junto do GPEARl podemos ainda perceber que o subsistema de ensino que mais tem beneficiado do programa é o ensino superior privado, sobretudo as suas universidades. No caso do subsistema superior público têm sido os Institutos Politécnicos os que acolheram mais alunos maiores de 23, ainda que também aqui se confirme a tendência para a diminuição deste tipo de candidaturas e inscrições.

Fruto das medidas que acabámos de apresentar e do impulso que a sociedade vai alimentando para a aprendizagem ao longo da vida, assistimos nos dois últimos anos à entrada de maiores de 23 que previamente requalificaram as suas formações através da iniciativa das *Novas Oportunidades*. Esta sequencialidade preconizada no espírito da ALV complexifica ainda mais o contexto educativo em que nos movemos: lidamos diariamente com públicos cada vez mais diversos, de idades que podem ir dos 17 aos 71, portadores das mais diversas expectativas e motivações, ..., e com perfis de formação e de vida absolutamente diferentes. Segmentos populacionais aos quais nos vamos ajustando enquanto professores e para os quais vamos planificando e desenvolvendo diferentes estratégias pedagógicas, de acompanhamento, de motivação e de avaliação.

Esta tendência para a diversificação experimentada dentro das Instituições de Ensino Superior como consequência do movimento para a ALV mas também fruto da globalização da economia e de um crescendo concorrencial parece, num primeiro olhar, colidir com os objectivos de harmonização e convergência que o Processo de Bolonha propôs para as estruturas educativas. É essa aparente contradição que nos propomos analisar no ponto seguinte.

Bolonha: Convergência e Diferenciação

O Processo de Bolonha, iniciado em Maio de 1998 com a Declaração de Sorbonne, assinada em Paris pelos ministros da educação da França, Itália, Reino Unido e Alemanha, foi oficialmente iniciado em Junho de 1999 com a conhecida Declaração de Bolonha.

Assinada inicialmente por 29 países europeus, entre os quais o nosso, a Declaração de Bolonha definiu o conjunto de etapas e passos que deviam ser seguidos pelos sistemas de ensino superior europeus, até ao ano de 2010, tendo em vista a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Posteriormente objecto de reformulações nos vários encontros

que se foram sucedendo (Salamanca, Março de 2001; Praga, Maio de 2001; Berlim, Setembro de 2003; Bergen, Maio de 2005; Londres, Maio de 2007; Leuven/Louvain-la-Neuve, Abril de 2009; Budapeste-Viena, Março de 2010) a Declaração de Bolonha já foi assinada por 47 estados europeus e preconiza, atualmente, as seguintes linhas de ação⁸:

- 1) Adopção de um sistema de graus facilmente inteligível e comparável, incluindo a aplicação do Suplemento ao Diploma como mecanismo de promoção de mobilidade e empregabilidade no Espaço Europeu e de competitividade internacional do Sistema Europeu de Ensino Superior;
- 2) Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos, pré e pós-graduado, sendo que o primeiro será relevante para o mercado de trabalho europeu e o segundo requerendo ter terminado o primeiro ciclo de duração de pelo menos três anos, deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor;
- 3) Estabelecimento de um sistema (de acumulação e transferência) de créditos, tal como o sistema ECTS utilizado no âmbito do Programa *Erasmus*, como meio de promover a mobilidade estudantil. Os créditos devem poder ser adquiridos em contextos de ensino não-superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, conquanto sejam reconhecidos por instituições de ensino superior;
- 4) Promoção da mobilidade transpondo obstáculos à efetiva livre circulação de estudantes, professores, investigadores, por via do reconhecimento e valorização de períodos passados em contexto europeu para estudar, estagiar, ensinar, investigar, ..., sem prejuízo dos seus direitos estatutários;
- 5) Promoção da cooperação europeia na avaliação e garantia da qualidade de forma a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
- 6) Promoção das necessárias dimensões europeias no ensino superior, especialmente em relação ao desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional, esquemas de mobilidade e programas de estudo, formação e investigação integrados;
- 7) O foco na Aprendizagem ao Longo da Vida como elemento essencial do EEES como forma de aumentar a competitividade económica;
- 8) A inclusão das instituições de ensino superior e dos estudantes no processo de criação do EEES;

⁸ http://europa.eu/legislation_summaries/

- 9) A promoção do carácter atrativo do EEES entre os estudantes europeus e entre os das outras partes do mundo;
- 10) A necessidade de promover laços mais sólidos entre o EEES e o Espaço Europeu de Investigação (EEI) de forma a fortalecer a capacidade de pesquisa na Europa, melhorando a qualidade e reforçando a competitividade do Ensino Superior;
- 11) Alargamento do sistema de dois ciclos para incluir o ciclo de doutoramento no Processo de Bolonha e aumentar a mobilidade a nível do doutoramento e do pós-doutoramento através do aumento da cooperação das IES nos domínios dos estudos de doutoramento e da formação de jovens investigadores.

Numa primeira análise, a Declaração de Bolonha propôs a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) em que um qualquer aluno, de um qualquer estabelecimento de ensino superior possa iniciar a sua formação, dar continuidade aos seus estudos, concluí-los e obter um diploma europeu em uma qualquer instituição de ensino superior de qualquer um dos estados-membros da União Europeia. O processo que torna esta situação possível implica a necessária convergência e harmonização da estrutura dos vários sistemas de ensino existentes dentro da Europa. Assim, Bolonha propõe a homogeneização ou a desdiferenciação das estruturas educativas existentes nos diversos estados-membros através de determinados instrumentos ou, como lhes chama Fejes (2006), de diversos “discursos planetários”.

Segundo o mesmo autor os instrumentos propostos pela Declaração de Bolonha para atingir os seus objectivos transformam-na num processo de standardização e simultaneamente de governação, por via de uma construção em torno de ideias que não sendo novas reaparecem legitimadas por força do discurso bolonhês. São instrumentos ou “discursos planetários” os: da sociedade do conhecimento, empregabilidade e mobilidade; da aprendizagem ao longo da vida; da garantia da qualidade; mas também o sistema de créditos proposto; o Suplemento ao diploma; e a estrutura dos ciclos e graus.

Em todos estes mecanismos encontramos o movimento de homogeneização proposto por Bolonha para atingir os seus objectivos, construído como um discurso racional e lógico que aponta o caminho para a construção de uma sociedade baseada no conhecimento, na qual existe mobilidade e emprego para todos, bastando para isso que os indivíduos invistam na formação e/ou requalificação das competências que o mercado reivindica, o que será

possível e facilitado pela existência de um sistema de graus comparável e transferível em todo o espaço europeu (Fejes, 2006).

Uma análise de conteúdo indirecta deste discurso revela o seu pressuposto latente: haverão os que participam desta sociedade e os que, não aceitando o caminho proposto, se auto-excluem da sociedade do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade, podendo produzir-se uma divisão na Europa com consequências claramente negativas para os não-convergentes (Tovar & Cardeñosa, 2003). Trata-se, por conseguinte, de um caminho que parecendo permitir uma adesão voluntária não o permite. Ainda assim, o grau de semelhança pode ser menor do que o que inicialmente se esperava (Teichler, 2002, 2008).

A Declaração de Bolonha também contém argumentos, igualmente construídos como lógicos, que acomodam a heterogeneidade e a possibilidade de diversificação: *“We thereby undertake these objectives – within the framework of our institutional competences and taking full respect of the diversity of cultures, languages, national education systems and of University autonomy – to consolidate the European area of higher education”* (The Bologna Declaration of June 1999. (1999), p. 4).

Por outras palavras, pressupõe-se a estandardização (homogeneização) dos sistemas educacionais dos diversos países, ao mesmo tempo que se assegura o respeito pelas diferenças, salvaguardando a possibilidade de escolha e a legitimidade da diversidade institucional e da heterogeneidade das culturas académicas (Neave, 2002). Ou seja, a tendência para a convergência não aboliu a inerente diversidade das instituições de ensino superior nos diversos países europeus, e diferentes tipos de IES continuarão a ostentar quer diferenças verticais (baseadas em vários critérios de hierarquização e ranking) quer diferenças horizontais (orientadas para diferentes clientelas estudantis) (Guri-Rosenblit & Sebkova, 2006).

Os maiores de 23 na ESTGL: Apresentação do estudo realizado

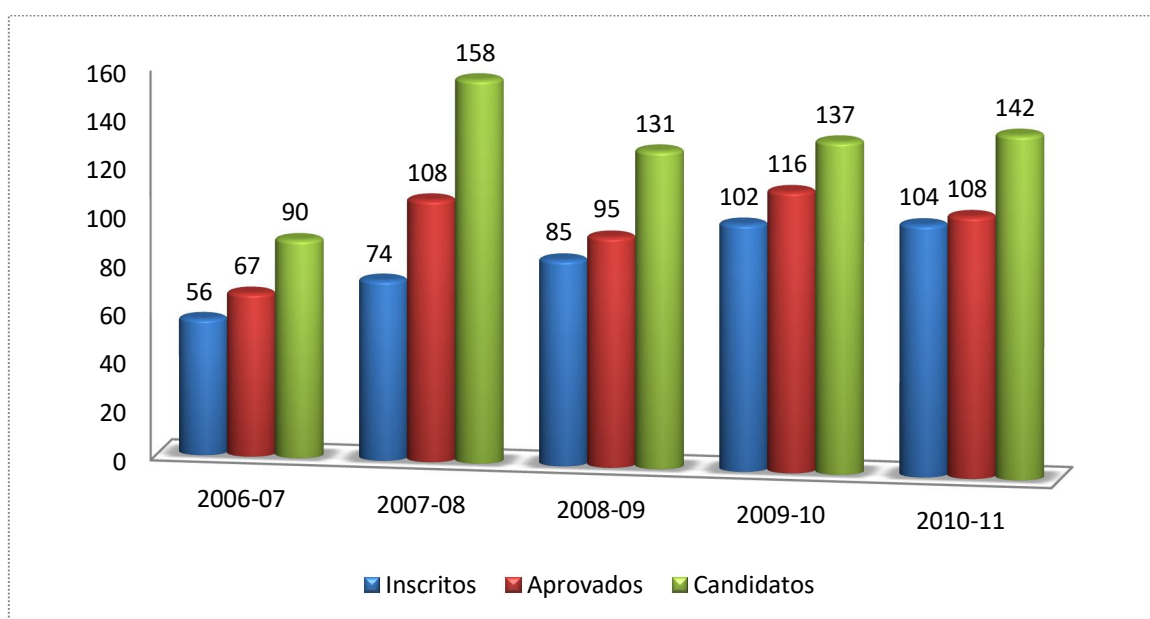
Os dados estatísticos que apresentamos nesta secção são resultado de uma recolha relativa ao período temporal compreendido entre o ano lectivo de 2006-07 e o ano lectivo de 2010-11 e cobrem todos os cursos que, existindo na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego do Instituto Politécnico de Viseu, estão abertos ao Programa de Acesso para Novos

Públicos Maiores de 23. A recolha realizou-se tendo por base os registos administrativos existentes na instituição e, como tal, está limitada aos dados considerados administrativamente relevantes, o que limita parcialmente o estudo do perfil sociodemográfico destes alunos eventualmente relevante para compreendermos as suas motivações e constrangimentos. Ainda assim, o facto de sermos professores em alguns dos cursos analisados, e por conseguinte observadores participantes, permite-nos o conhecimento, ainda que parcial e desprovido de rigor estatístico, de algumas variáveis que compõem esse perfil.

A partir da análise dos dados colhidos podemos constatar que o Programa tem sido objecto de uma procura mais ou menos estável ao longo dos vários anos lectivos, registando sempre mais de 130 candidatos por cada ano lectivo. A única exceção é relativa ao ano em que o Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23 começou a funcionar, no qual a procura foi mais baixa muito provavelmente devido ao relativo desconhecimento do Programa por parte dos seus destinatários.

O ano lectivo de 2007-08 foi aquele para o qual se verificou um maior número de candidaturas (158), seguido do ano de 2010-11 para o qual foram registadas 142 candidaturas no âmbito do programa (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Número de candidatos, aprovados e inscritos por ano lectivo



O número de aprovados no Programa tem variado, logicamente, em função do número de candidatos, das restrições existentes em relação às quotas de admissão reservadas a esta forma de acesso e das provas de acesso estabelecidas pela instituição ao abrigo da Legislação em vigor.

Assim se compreende que apesar de 2007-08 ser o ano lectivo para o qual se candidataram mais indivíduos o maior número de aprovações nas provas de acesso foi obtido para o ano lectivo de 2009-10: dos 137 candidatos admitidos 116 viram a sua candidatura aprovada (gráfico 1).

Muitos factores intervêm explicativamente para esta situação. Factores que são inerentes ao processo de seleção dos candidatos: o guião da entrevista e a sua condução; as sessões de esclarecimento organizadas para preparar os candidatos Maiores de 23 para a realização das provas de acesso; as provas elaboradas e o seu grau de dificuldade variável; os critérios estabelecidos nas matrizes de correção; ... Junto com factores associados ao próprio candidato: o currículo e a carta de apresentação que o candidato elabora; o grau de adequação do seu perfil ao curso a que se candidata; a sua motivação e preparação para realizar a entrevista; a disponibilidade para frequentar as sessões de esclarecimento e se preparar para as provas; a disponibilidade e motivação para realizar as provas; ...

No período temporal abrangido pela nossa análise, poderá parecer paradoxal, à luz do que acabámos de expor relativamente à oscilação verificada no número de aprovações obtidas, que o número de inscrições realizadas venha a registar, ano lectivo após ano lectivo, uma tendência estável de crescimento. De facto, das cerca de 56 inscrições registadas no primeiro ano de funcionamento do programa passámos para 104 inscritos no último ano de que há registo (gráfico 1).

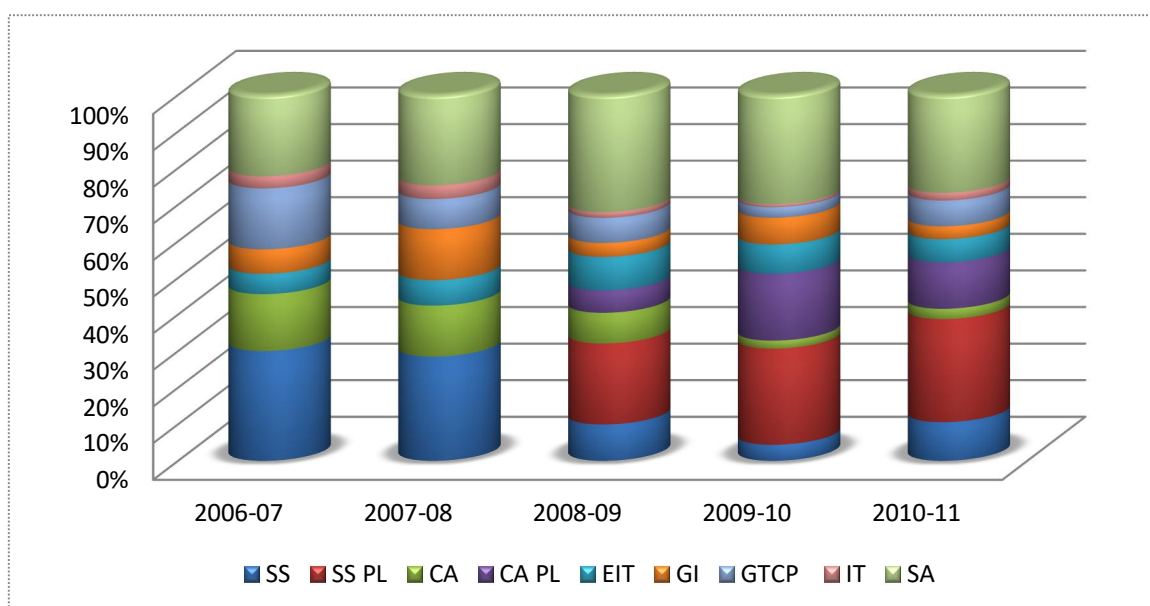
Para explicar esta situação parece-nos importante referir o melhor funcionamento e preparação dos serviços administrativos nas diligências que são tomadas para contactar os candidatos Maiores de 23 no sentido de anunciar a sua aprovação e informar sobre os prazos a respeitar para a matrícula. Diligências às quais respondem positivamente adultos ativos que sentem a pressão mediática e social e que estão conscientes da necessidade de reconversão permanente das suas formações académica e profissional, enquanto

mecanismos mobilizáveis para salvaguardar o emprego-trabalho: é a sociedade da informação e do conhecimento e o repto da ALV.

Analisando a evolução das candidaturas segundo o curso ao qual elas foram apresentadas é possível aprofundar um pouco mais a análise. Desde logo, apercebemo-nos de que existem dois cursos que se mantêm particularmente apetecíveis ao público de Maiores de 23 ao longo dos vários anos lectivos: Serviço Social e Secretariado de Administração. Ao longo dos vários anos lectivos considerados neste estudo estes dois cursos são os que mais contribuem para o número de candidaturas apresentadas na ESTGL no âmbito deste programa, tendo-se mantido estável a sua procura ao longo do tempo (gráfico 2).

No respeitante ao curso de Serviço Social é interessante constatar que a partir do ano lectivo de 2008-09, com a abertura do regime pós-Laboral, a procura dos Maiores de 23 se deslocou do curso em regime diurno para o novo regime aberto. O mesmo tendo sucedido com o curso de Contabilidade e Auditoria, o terceiro curso mais procurado na ESTGL pelos candidatos deste programa de acesso, que também viu a sua procura passar a ser repartida entre os regimes diurno e pós-laboral, com evidente ganho para o regime pós-laboral nos últimos dois anos (gráfico 2).

Gráfico 2 – Percentagem de candidatos segundo o curso por ano lectivo



A elevada procura do curso de Secretariado de Administração é explicada pelo seu regime noturno mas também pela vasta abrangência de qualificações e perfis profissionais do

mesmo, quer a montante, do lado dos perfis profissionais dos candidatos, quer a jusante, do lado das saídas profissionais abertas e requalificadas pela sua frequência. O curso está vocacionado para o sector terciário, encontrando aí um grande número de profissionais ávidos de formação superior que complete a sua escolaridade básica e secundária e permita, em alguns casos, a progressão na carreira ou mesmo a mobilidade profissional.

Razão semelhante atribuímos à procura do curso de Contabilidade e Auditoria, uma área em que a formação foi durante muito tempo limitada pela Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas e em que o exercício da atividade é regulado pela mesma, definindo diferentes patamares de atuação e regulando, correlativamente, os diferentes perfis profissionais autorizados. Um curso reconhecido pela Câmara que concede a possibilidade de adquirir o estatuto de Técnico Oficial de Contas a muitos contabilistas antes impedidos de o fazer é, claro está, apetecível.

O curso de Serviço Social tem sido, como vimos, um dos dois mais procurados pelos Maiores de 23, mesmo quando apenas existia o regime diurno. Tal procura, no nosso entender, está relacionada com a existência de um grande número de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), a sua esmagadora maioria ligada à área Geriátrica, que estando localizadas em regiões do interior do país têm vindo a ser geridas por indivíduos (sobretudo mulheres) com níveis de escolaridade básica e secundária, alguns deles obtidos em cursos profissionais de áreas afins, que estavam sequiosos de formação superior. Desenganem-se os mais românticos: a sede de formação é menos resultante da vontade e desejo de adquirir novas e/ou consolidar antigas competências profissionais do que do imperativo legal de que a gestão de IPSS esteja a cargo de um Diretor Técnico que deverá ser possuidor de formação superior na área social. Trata-se, por conseguinte, em primeira instância, de salvaguardar o emprego-trabalho e/ou de progredir profissionalmente.

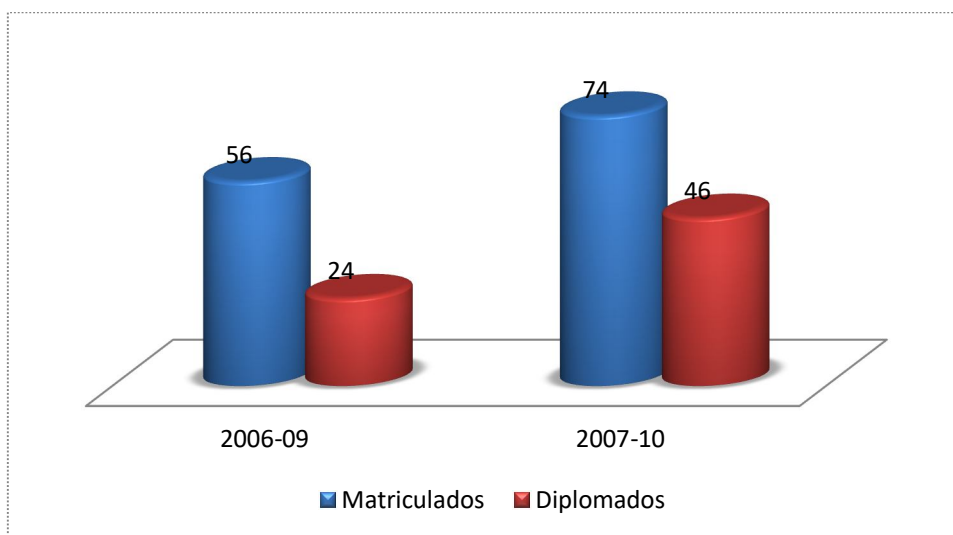
Não podemos ignorar, igualmente, o peso do sector público na área social: as Câmaras Municipais; a Segurança Social; os Centros de Acolhimento Temporários; as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco; os Centros de Emprego e de Formação Profissional, são alguns dos empregadores, atuais e/ou futuros, dos candidatos a este curso, tornando-o, por isso mesmo, muito procurado.

Em qualquer dos três casos analisados, a esmagadora maioria destes candidatos é trabalhador-estudante ou está em vias de o ser, optando, sempre que possível, pela frequência de cursos em regime pós-laboral e noturno que permitam a gestão da carreira académica sem criar incompatibilidades com a gestão da sua atual ou futura carreira profissional. Tal facto está longe de nos surpreender atendendo ao limite mínimo de idade estabelecido pelo Programa.

Outro dos objectivos deste estudo era o de conhecer os níveis de sucesso deste tipo de alunos. Atendendo ao Gráfico 3, podemos verificar que houve uma ligeira evolução positiva nas percentagens de sucesso destes alunos, quando considerados os dois grupos de diplomados que tendo entrado por esta via de acesso nos anos de 2006 e 2007 conseguiram concluir a sua formação em 2009 e em 2010.

Do primeiro grupo de matriculados (ano lectivo de 2006-07) mais de metade dos alunos (57%) não conseguiu diplomar-se nos três anos de duração da licenciatura enquanto do segundo grupo de alunos a matricular-se (ano lectivo de 2007-08) apenas 38% não se diplomaram dentro dos três anos previstos (gráfico 3).

Gráfico 3 – Número de alunos matriculados e diplomados por ano de conclusão

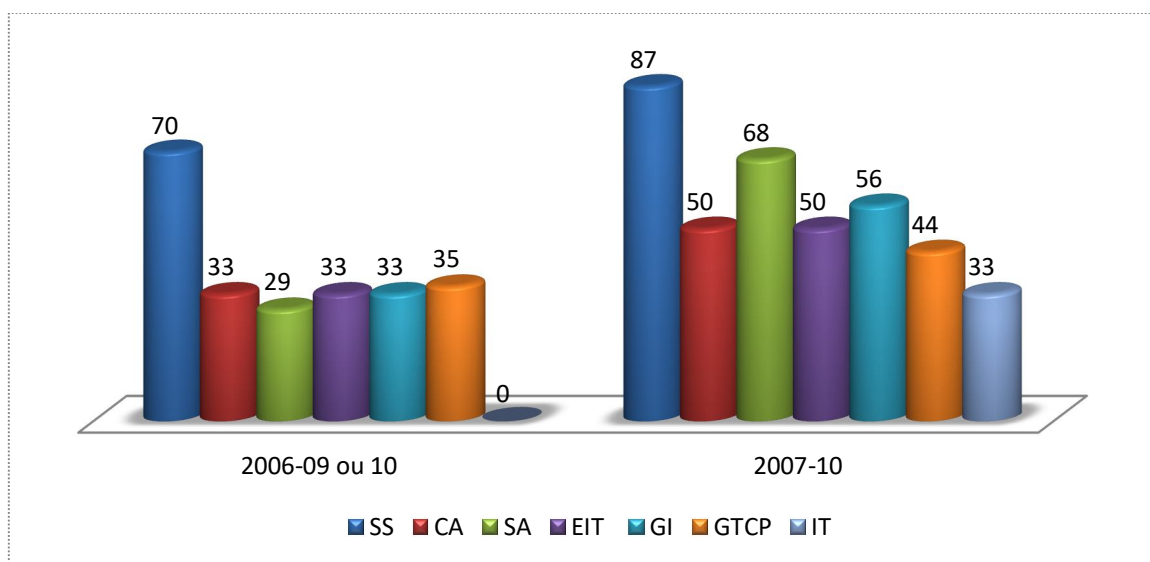


Ainda será cedo para tirar ilações (tomando por base apenas dois ciclos) mas acreditamos que as razões por detrás desta evolução se relacionarão com o tempo inerente a uma incontornável fase de adaptação: a melhor preparação dos professores, resultante de uma experiência anterior, para lidar com a complexidade associada à diversificação dos perfis dos

seus alunos; a capacidade e o tempo necessários para reajustar processos pedagógicos e de avaliação que estavam concomitantemente a passar por uma profunda transformação para responder aos objetivos de Bolonha, poderão ser factores explicativos da evolução positiva que se registou nos níveis de sucesso entre um e outro período.

Quando analisamos a percentagem de diplomados atendendo ao curso em que se matriculam e frequentam revelam-se diferenças significativas. O curso de Serviço Social é, de longe, aquele em que os alunos matriculados no âmbito deste programa registaram percentagens mais elevadas de sucesso, com 70% no primeiro grupo de alunos diplomados e 87% no segundo (gráfico 4).

Gráfico 4 – Percentagem de diplomados segundo o curso por ano de conclusão



No primeiro grupo de diplomados verifica-se, na generalidade dos restantes cursos da ESTGL, uma fraca percentagem de alunos diplomados dentro dos três anos previstos para a duração da licenciatura, com as percentagens a oscilarem entre 35% no curso de Gestão Turística, Cultural e Patrimonial e nenhum diplomado no curso de Informação Turística. Quando observamos o segundo grupo de diplomados percebemos algumas diferenças entre os cursos, com Secretariado de Administração a registar 68% de alunos a obterem o diploma dentro do tempo previsto, Gestão e Informática a registar 56% de alunos diplomados, os cursos de Contabilidade e Auditoria e de Engenharia, Informática e Telecomunicações a registarem ambos 50% de diplomados, e os restantes cursos, Gestão Turística, Cultural e

Patrimonial e Informação Turística a conseguirem 44% e 33%, respectivamente, de diplomados, no universo de alunos inscritos nesses cursos (gráfico 4).

Os baixos índices de sucesso registados na generalidade dos cursos devem-se, a nosso ver, às dificuldades com que os alunos Maiores de 23 se deparam no decorrer do seu percurso formativo, resultantes de uma incapacidade de adaptação à escola que hoje encontram, tão diferente daquela que deixaram há muitos anos atrás, bem como de uma evidente falta de método de estudo e ritmo em contexto de sala de aula.

Para os alunos que entram pelo Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23 e que, como vimos, optam deliberadamente por cursos em regime pós-laboral ou noturno, a dificuldade em conciliar o horário de trabalho (no caso de serem trabalhadores), os horários familiares, com os horários escolares e o tempo consumido (na maior parte das vezes, fora das horas de contacto) com a realização de trabalhos individuais ou em grupo obrigatórios para avaliação das competências exigidas, é enorme. Resulta daqui um esforço acrescido que só pode ser atenuado pelas motivações subjacentes à decisão de retomar os estudos⁹ e de se candidatarem a um curso no ensino superior e pelos sucessos académicos que vão acumulando e reforçando o fito inicial.

Não é por acaso que a maioria dos que desistem o fazem no decorrer do primeiro semestre de estudos quando contatam com a realidade, nem sempre fácil, de estar no ensino superior, dos primeiros fracassos académicos e do difícil reajuste de todas as dinâmicas e horários em torno dos quais a sua vida estava estruturada até então, já para não falarmos das dificuldades económicas associadas aos gastos com o pagamento das suas propinas e, em alguns casos, das dos seus filhos.

São imprescindíveis, por isso mesmo, os esforços empreendidos na generalidade das Instituições de Ensino Superior que, no seu processo de adequação aos requisitos de Bolonha, foram estabelecendo modalidades de avaliação diferenciadas para este perfil de alunos em relação às dos alunos ditos ordinários.

Parte da diferenciação introduzida assenta em modelos de ensino-aprendizagem que contam com horários de acompanhamento individualizado destinados a suprir as

⁹ Muitos deles depois de estarem vários anos fora do sistema de ensino.

dificuldades daqueles que não podem comprometer-se com um regime de presenças exigente nem tampouco com a avaliação contínua realizada no decurso das horas de contacto. Criaram-se, assim, modelos que não fazendo equivaler a aprendizagem à assiduidade não determinam o insucesso, criando alternativas de estudo acompanhado, de orientação e acompanhamento de trabalhos (fazendo, por exemplo, recurso das TIC) e de maior flexibilidade nos *timings* dos processos educativo e avaliativo.

Não obstante, a diferenciação não se pode traduzir em discriminação positiva: as competências a creditar em ECTS são as estabelecidas para o perfil formativo do curso e não para o perfil formativo do aluno. Os alunos que obtêm um diploma de um ciclo de estudos são, por princípio, portadores das mesmas competências, independentemente da sua forma de ingresso e do modo como adquiriram essas mesmas competências.

Discussão dos resultados e notas conclusivas

A sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida aparece traduzida em algumas das linhas de ação da Declaração de Bolonha assinada por vários países europeus. Ora, o Processo de Bolonha que enfatiza como um dos seus eixos prioritários a ALV é o mesmo que reclama a convergência do sistema de ciclos e graus e dos processos de creditação da formação sob a forma de unidades ECTS facilmente transferíveis no quadro europeu de ensino superior que pretende criar.

A mudança de paradigma que Bolonha propiciou enfatiza a aquisição, desenvolvimento, avaliação e creditação de competências facilmente equiparáveis e transferíveis no contexto europeu¹⁰, tendo em vista facilitar a mobilidade dos indivíduos nesse espaço, visando a empregabilidade dos estudantes e o primado do desenvolvimento económico. A sociedade do conhecimento e da informação é simultaneamente sociedade dos mercados e da economia.

¹⁰ Relembre-se, a este propósito, o projeto denominado “*Tuning* - sintonizar as estruturas educativas da Europa”, elaborado, em 2000, por um grupo de universidades que aceitou o objectivo proposto por Bolonha e elaborou um projeto destinado a abordar as várias linhas de ação acordadas em Bolonha (a adopção de um sistema de títulos facilmente reconhecíveis e comparáveis, a adopção de um sistema baseado em dois ciclos e o estabelecimento de um sistema de créditos), contribuindo para a realização dos demais objectivos fixados e tendo proposto os descritores Dublin como forma de equalizar as competências a reconhecer.

Ainda que tendencialmente positivo por potenciar a aprendizagem de competências exigidas pelo mercado e promotor, assim sendo, da empregabilidade, o novo modelo proposto contém algumas ameaças: a tendência para transformar numa mera operação de cosmética algo que se pretendia verdadeiramente transformador da essência do ensino; a ameaça de transformar os sistemas de ensino em instituições corporativas que se movem por princípios meramente mercantilistas; a tendência para massificar a educação, esvaziando-a de conteúdos significativos como resposta à necessidade de reduzir os custos com a formação de alunos por via da redução da duração dos ciclos de estudos a três anos.

As competências promovidas por processos educativos mais centrados no aluno e assentes em pressupostos construtivistas, objecto de avaliação e creditação, redundou, na generalidade das instituições de Ensino Superior, em planos de estudos compostos por unidades curriculares estruturadas em torno de programas que modulam temáticas e conhecimentos e cuja avaliação se organizou em componentes de trabalho e atividades mais práticas que se pressupõem reveladoras das competências adquiridas pelo aluno.

Diante do novo paradigma, os Maiores de 23 recentemente enquadrados no ensino superior por via da legislação aprovada para responder ao repto da aprendizagem ao longo da vida veem, paradoxalmente, a sua vida académica dificultada. Por culpa das contradições contidas no processo de Bolonha ou da adequação operada nas instituições de ensino superior portuguesas, é uma questão para a qual ainda desconhecemos a resposta.

Referências Bibliográficas

(1999). *The Bologna Declaration of June 1999*.

Area Moreira, M. (2001). La igualdad de oportunidades en el acceso a las nuevas tecnologías. Políticas educativas para la alfabetización tecnológica. In F. Blázquez, *Sociedad de la información y educación*. Badajoz: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.

Castells, M. (2007). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. A Sociedade em Rede*. (3ª ed., Vol. 3). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fejes, A. (2006). The Bologna Process: governing higher education in Europe through standardization. *Revista Espanola de Educación Comparada*, 12, pp. 203-231.

- Gabinete de Planeamento, E. A. (2009). *Inscritos no Ensino Superior com provas para maiores de 23 anos*. Lisboa: Minsitério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Guri-Rosenblit, S., & Sebkova, H. (2006). Diversification of higher education systems: Patterns, trends and impacts. In G. Neave (Ed.), *Knowledge, power and dissent* (pp. 295-323). Paris: UNESCO Publishing.
- Neave, G. (2002). Anything Goes: Or, how the accommodation of Europe's universities to European integration integrates an inspiring number of contradictions. *Tertiary Education and Management*, 8(3), pp. 181-197.
- Teichler, U. (2002). Diversification de l'enseignement supérieur et profil individuel des établissements. (OCDE, Ed.) *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 14, n° 3, pp. 199-212.
- Teichler, U. (2008). Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education*, 56(3), pp. 349-379.
- Tovar, E., & Cardeñosa, J. (2003, 2-6 December). Convergence in higher education: effects and risks. In T. D. Senta, G. Falquet, & E. Tovar (Ed.), *CONVERGENCES '03 - International Conference on the Convergence of Knowledge, Culture, Language and Information Technologies* (pp. 15-19). Alexandria, Egipto: ICOM - Alexandria - Egypt.
- Portugal. Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 166/05 – I Série A*.
- Portugal. Decreto-Lei nº 64/2006 de 21 de Março. *Diário da República n.º 57/06 – I Série A*.