

A Universidade Portuguesa: o abrir do fecho de acesso - o caso dos maiores de 23 anos

José Viegas Brás, Edineide Jezine, Sofia Fonseca & Maria Neves Gonçalves

Resumo

Este artigo integra uma dupla preocupação. Por um lado, procedemos a um enquadramento histórico do processo constitutivo da universidade portuguesa. Por outro, quisemos contemplar uma dimensão empírica. Para darmos seguimento às preocupações enunciadas fizemos (i) uma análise documental onde explorámos diferentes tipos de fontes (manuscritas e impressas) e (ii) aplicámos um questionário a uma amostra de 36 alunos maiores de 23 anos que se encontram a frequentar o Curso de Educação Física e Desporto (69.4%) e de Ciências da Educação (30.6%) da Universidade Lusófona no ano de 2010/2011. Para este trabalho, partimos da tese de que as universidades portuguesas, na sua origem histórica, eram um espaço para a formação das elites, e que na sociedade globalizada do conhecimento de hoje enfrentam o desafio da democratização do acesso a novos públicos. A partir da reconstituição histórica desta instituição secular, procura-se também demonstrar a relação entre poder/saber. A universidade, ao constituir-se um bem público, rompeu as barreiras do elitismo e veio proporcionar o “abrir do fecho de acesso”, o que possibilita uma maior democratização do ingresso no ensino superior. Em síntese, o texto apresenta resultados da investigação do processo de democratização do ensino superior em Portugal.

Palavras-Chave

universidade; acesso; elitismo; democratização.

1. Introdução

O acesso às universidades foi desde a sua fundação reservado às elites¹. Mas o que devemos entender por elites? São os que revelam mais aptidões para conseguir o sucesso nos estudos e cumprirem cabalmente o papel social que está destinado a quem faz este percurso? Ou as elites são questões de relação de poder? Os que frequentam a universidade são os mais capazes ou os que pertencem a uma classe social que lhes permite suportar estes custos? Uma questão de aptidão – competência ou uma questão de poder económico? Tal como referem Cerdeira, Cabrito, & Patrocínio (2011, pp. 255-256):

sendo indiscutível o processo de democratização do ensino superior português nos últimos 40 anos, observável pelo número de jovens que frequentam este subsistema educativo, pode-se no entanto questionar se esse processo resultou numa alteração estrutural da composição social e económica dos jovens que frequentam o ensino superior ou representa ou mantém-se um ensino superior elitista reprodutor de desigualdades sociais? Dito de outra forma, o ensino superior estará a contribuir para a criação de uma nova ordem social, mais justa e equitativa ou, pelo contrário, reproduz as desigualdades anteriores, deslocando-as dos ensinamentos básico e secundário para o superior?

Seja qual for o nível de ligação e interdependência que tem existido entre estes factores, hoje, nas sociedades que se guiam por um ideal mais democrático, a questão começa a ser perspectivada de maneira diferente. Já não se trata tanto de seleccionar e reproduzir o poder instituído, mas de alargar a formação a todos os que manifestam interesse e aptidão para isso. Como salienta Santos (2004, p. 31): "A universidade é um bem público intimamente ligado ao projecto de país. O sentido político e cultural deste projecto e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos da transnacionalização".

Trata-se de um bem cultural que deve contribuir para o benefício e desenvolvimento de todos, fomentando, assim, uma melhor formação e cidadania e que não deve ser utilizado apenas na perspectiva instrumental de trabalho. Como interroga Santos (1989, p. 38), o problema apresenta-se do seguinte modo: "Como integrar os princípios de democratização do acesso com os mecanismos de selecção? Como pensar uma instituição que é na sua índole elitista, através de princípios de democracia e igualdade?"

O acesso à universidade aos maiores de 23 anos vem tentar repor uma oportunidade de frequentar a universidade que, por circunstâncias variadas da vida, lhes foi negada. Esta possibilidade de acesso tem, indubitavelmente, um elevado potencial político. A formação que todos parecem prezar não pode ser

exclusiva e determinada por uma questão de sorte, uma questão de lotaria da classe social de origem. As sociedades democráticas têm a responsabilidade moral de proporcionar a todos um maior e mais equilibrado sistema de oportunidades de acesso. Não só está em questão um sistema mais justo como também um sistema que permita tirar partido das potencialidades dos recursos humanos do país, que de outra maneira, seriam total e desnecessariamente desperdiçadas. Nenhum país é verdadeiramente democrático se vedar o acesso ao ensino superior a todos os que demonstrem competências para o fazer. Nenhum país é verdadeiramente rico para desperdiçar inteligências que podem contribuir para o desenvolvimento do país.

Sobre as grandes transformações operadas na política educativa em Portugal, Teodoro, Galego & Marques (2010, p. 662) referem o seguinte:

Desde os anos 1960, Portugal iniciou um processo de renegociação da sua inserção no sistema mundial. A viragem da economia para o espaço europeu, a Revolução de Abril de 1974, o fim do ciclo do Império, o processo de integração na Comunidade Económica Europeia, hoje, União Europeia, desde 1976, e, presentemente, a participação na primeira fase da União económica e monetária, representam múltiplos sinais de uma intenção assumida no sentido de rever a antiga posição de Portugal no sistema mundial. Essa viragem estratégica na situação portuguesa teve profundas implicações nas políticas públicas de educação.

No entanto, como salienta Cabrito (2011, p.53), é hoje um facto que a União Europeia (UE) tem vindo a afastar-se da construção de uma Europa Social. A política seguida tem vindo a privilegiar o individual em detrimento do colectivo, o mercado em oposição ao solidário, o económico em vez do social, questionando-se hoje os caminhos que estão a construir a Europa.

2. A Universidade: a grande fábrica social

2.1 A fundação da Universidade e a formação de elites

Em finais do século XIII, reinava em Portugal D. Dinis. Era um rei culto, letrado que estudava as línguas orientais para compreender a Cabala e sustentava sábios privativos para lhe preservarem e traduzirem os livros antigos. Foi também um profícuo trovador que, na sociabilidade cortesã, versejava e musicava cantigas de amor e de amigo. Fernando Pessoa dedica-lhe os seguintes versos na *Mensagem*:

Na noite escreve um seu cantar de amigo
O plantador de naus a haver
E ouve um silêncio múrmuro consigo:
É o rumor dos pinhais que, como um trigo
De Império, ondulam sem se poder ver (Pessoa, 1985, p. 25).

Já na sua época, inspirara a um vate coevo umas trovas que sintetizam, aliás, todas as esferas de acção do reinado dinisiano: "Regeu, edificou, lavrou, venceu/honrou as musas, poetou e leu"².

É este monarca que, em 1290, criou a Universidade³. O diploma régio emitido a 1 de Março desse ano estabelecia o seguinte: "Desejando Nós enriquecer os nossos reinos com o tesouro precioso da ciência (...), tomámos a iniciativa de estabelecer o Estudo Geral, que não só provemos com cópia de doutores em todas as Artes mas ainda ruboramos com numerosos privilégios" (*Discursos: sessão solene de abertura das comemorações do VII centenário da Universidade de Coimbra*, 1990, p.13). Cerca de quatro meses volvidos, por bula de 9 de Agosto, o papa Nicolau IV dispunha: "Confirmamos tudo o que nesta matéria está feito, e que muito nos compraz" (ANTT, Bulas, Maço 12, n.º 2).

O elenco de cadeiras da universidade dinisiana constava de Direito Canónico, Direito Civil, Medicina, Artes, Gramática, Dialéctica e Retórica. Segundo a bula papal, constituíram-se as faculdades de Artes, de Leis, de Cânones e de Medicina.

A necessidade da fundação, em finais do século XIII, de um Estudo Geral fazia sentir-se "tanto aos estudantes que afrontavam as dificuldades de ir frequentar as Universidades de Espanha, França e Itália, como à realeza que precisava, nos seus conflitos com os papas e os bispos, assegurar os direitos reais" (Braga, 1892, tomo I, p. 70). A formação das Universidades resultou, assim, da "dissolução do regime católico-feudal, evidenciando o conflito entre a autoridade real e a pontifical" (Braga, 1892, tomo I, p. VIII). As universidades nasciam, pois, sob o impulso do espírito secular e individualista que marcava a emergência da revolução ocidental - de que fala Auguste Comte (1851, tomo II, p. 509) - uma vez que foi no séc. XIII que a razão humana começa a emancipar-se do teologismo. Quando, em 1308, D. Dinis transfere o Estudo Geral para Coimbra⁴ é com o objectivo de o libertar da ingerência do bispo de Lisboa e aproveitar o núcleo das escolas menores do Mosteiro de Santa Cruz (Ribeiro, 1871). Com a criação das universidades emerge a importância dos juriscultos que ombreiam, em saber e poder, com o clero. Antes da fundação das universidades, o ensino estava concentrado nas Colegiadas e Abadias, sendo, portanto, entre a classe sacerdotal que existiam os homens mais ilustrados. A aristocracia continuava a tradição medieval da ignorância como distintivo heráldico. "Mais fidalgo é, não saber ler", podia ler-se na comédia *Aulegrafia* de Jorge Ferreira de Vasconcelos. E

Spencer (1874, p. 56) regista: "Remontando bastante longe, achamos os nobres absolutamente analfabetos, e, o que é mais ainda, cheios de desprezo pela arte de ler e de escrever". Com a fundação das universidades, surge uma corporação de lentes que, protoganizando um novo regime intelectual, passou a orientar os espíritos que se iam, progressivamente, desligando da síntese teológica dominante durante a Idade Média (Braga, 1892, tomo I, p. VIII).

É, neste contexto, que os juriconsultos aparecem como os organizadores teóricos do poder monárquico e o direito romano se torna a base autêntica dos direitos reais. E é, por este motivo, que as universidades foram aproveitadas pelos reis que precisavam de fortificar-se nos seus conselhos com a opinião de juriconsultos, cuja notoriedade crescia com a autoridade monárquica. Foi à universidade que D. Dinis solicitou, por exemplo, pareceres sobre questões de hidráulica no rio Mondego tendo em consideração os prejuízos e as vantagens que advinham das pequenas represas que os proprietários das terras ali faziam, prejudicando a navegação. E, foi à universidade, na figura do Dr. João das Regras - legista da escola de Bolonha - que os apoiantes do Mestre de Avis recorreram para aclamarem o Mestre, rei de Portugal. E foram também os lentes da Universidade que ofereceram a D. João II os cientistas e cartógrafos que iriam impulsionar as descobertas.

Estes meros exemplos indiciam como a Universidade – "uma instituição velha, mas não envelhecida" (Santos, 2000, p. 128) - introduziu no seu seio a ideia de investigação e de serviço público.

3. A metamorfose da Universidade

Face à vulgarização das ciências experimentais e práticas que se desenvolveram, activamente, desde os séculos XVII e XVIII, as universidades abriram-se a esses novos estudos, agrupados sob a designação de Filosofia Natural. É, sob os auspícios do Marquês de Pombal, que Frei Manuel do Cenáculo – "o cérebro da reforma pombalina" (*Discursos: sessão solene de abertura das comemorações do VII centenário da Universidade de Coimbra*, 1990, p.32) - redige o *Compêndio histórico do estado da Universidade de Coimbra e do Appendix* onde se afirma que o objectivo é "restaurar as ciências e as artes liberais no reino e domínios ultramarinos". Com a reforma de 28 de Agosto de 1772, o Marquês de Pombal criou o observatório astronómico, um museu de história natural, um gabinete de física, um laboratório químico, um teatro anatómico, um dispensatório farmacêutico e um jardim botânico.

A par desta abertura aos novos saberes emergentes na época setecentista, acresce que o carácter elitista foi sempre uma nota marcante dos estudos universitários. A carta do Marquês de Pombal ao então reitor da Universidade de Coimbra, datada de 16 de Novembro de 1772, é a este respeito paradigmática:

Tenho por certo que aos 200 estudantes, que já estavam matriculados e ao igual número deles que tinham feito as suas habilitações, hão-de ir acrescentando muitos outros, porque ainda o mundo não foi provado do uso da razão; quando, porém, chegaram a 1200, creio que se estenderá que são bastantes, porque os 4000 que até agora se matriculavam seriam prejudiciais ao reino, faltando nele homens para as outras profissões não podendo haver lugares para todos, ficando com a sua ociosidade fazendo perturbações entre os seus compatriotas (Carta cit. por Ribeiro, 1871, tomo 1, p. 381).

É, sem sombra de dúvida, que, desde a sua origem a Universidade foi, em Portugal, fortemente selectiva e elitista (Nunes, 1971). Sabe-se que, até à Revolução dos Cravos, as universidades eram públicas e em número reduzido: a Universidade de Coimbra, a mais antiga, fundada em 1290; a Universidade de Évora, criada em 1559, extinta em 1759 e refundada em 1973; a Universidade de Lisboa e a Universidade do Porto foram ambas criadas em 1911 com a República; por último, a Universidade Técnica de Lisboa, criada em 1930.

Durante a ditadura salazarista, Portugal registou um atraso no que respeita à generalização da escola para todos e o ensino superior reflectiu, naturalmente, esse tardio desenvolvimento, associado ao propósito, mantido até muito tarde, de reservar este nível de formação às elites sociais e económicas, enquanto instrumento privilegiado de reprodução social (Teodoro, Galego, & Marques, 2010, p. 661).

4. A abertura da universidade a novos públicos

Nos anos 70 do século XX, com a reforma de Veiga Simão - lei n.º 5 /73 - tentou-se ampliar a frequência do ensino superior, pondo a tónica no discurso meritocrático, vem reforçar e mobilizar as aspirações de todos aqueles que pretendiam ter acesso a uma formação superior. Esta desenvolvia-se em duas vias distintas: uma realizada nas universidades, de duração longa, e que conduzia a licenciaturas e a pós-graduação; outra realizada em institutos politécnicos e escolas normais superiores, de duração curta, que conduzia a bacharelatos. O plano de expansão e diversificação do ensino superior, aprovado pelo decreto-lei n.º 402/73, de 11 de Agosto, previa a criação de 3 novas universidades (Universidade Nova de Lisboa, do Minho e de Aveiro), do Instituto Universitário de Évora, de Institutos Politécnicos (Covilhã, Vila Real, Faro, Leiria) e de Escolas Normais Superiores (Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu). O referido decreto-lei traduz, efectivamente, o alargamento da rede de ensino superior (Cerdeira, Cabrito & Patrocínio, 2011, p.257). É, neste sentido, que se pode afirmar que a acção política de Veiga Simão, por representar um período de mobilização de vontades e por ter apostado

no ensino como factor de desenvolvimento e modernização do país, correspondeu a uma "procura optimista de educação", na sugestiva fraseologia de Grácio (1986, p. 143).

A Revolução de Abril de 1974, ao revogar a lei nº 5/73, abandonou algumas das medidas mais emblemáticas de Veiga Simão. E, em 1975, a Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica apresenta as bases programáticas para a reforma do ensino superior, bases essas que vieram a ser aprovadas em Junho desse mesmo ano, pelo Conselho da Revolução (o órgão de poder que, no ordenamento político deste período de legalidade revolucionária, tinha a competência institucional de aprovação deste tipo de leis). Segundo esse documento, competia ao ensino superior cooperar "na tarefa de democratização do país" e na " formação de uma mundividência apta a apoiar eficaz e esclarecidamente a construção de uma sociedade socialista" (Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica, 1975). O 25 de Abril de 1974, contribuiu, indubitavelmente, não só para criar universidades privadas como para iniciar, simultaneamente, um movimento de democratização do ensino superior.

Com os finais de novecentos e o advento do século XXI, a classe intelectual e os dirigentes políticos e económicos colocam cada vez mais o problema acerca do papel e lugar do ensino superior nas sociedades e na comunidade internacional. Alain Renaut (1997), no seu expressivo livro *Les révolutions de l'université*, apresentou o problema da modernização da cultura e das revoluções que a universidade tem vivido, da experiência de uma tentativa profissionalizante, mantendo a ideia da cidade da inteligência que deve ser a universidade moderna, renunciando a ser uma sociedade à parte, substituindo a velha ideia de autonomia pela de abertura. E a universidade voltou a dar resposta ao aumento maciço das clientelas estudantis pensando-se que a formação universitária pode ir ao encontro de necessidades económicas, culturais da sociedade. O diploma universitário ainda parece ser um meio para o êxito profissional e individual pelo que motiva os jovens e agora os adultos a querer entrar na universidade com o desejo de alargar os seus saberes, conhecimentos e a obtenção de um posto de trabalho mais qualificado. Como lembra Santos (2000), o ensino e a cultura deviam ser colocados ao alcance de toda a gente o que equivalia a proceder a uma reforma social no sentido mais lato do termo, reforma essa que haveria de ter profundas repercussões, a longo prazo, na evolução da sociedade. Numa resposta a este desafio de aumentar o número de alunos e diversificar as respectivas origens, alguns estabelecimentos de ensino superior, publicitaram, em 2006, e na sequência de legislação adequada, uma nova forma de acesso ao ensino superior designada, genericamente, pelo Processo dos Maiores de 23.

5. O acesso à Universidade aos Maiores de 23

O Processo dos Maiores de 23 anos facilita o acesso ao ensino superior em Portugal de indivíduos a partir desta faixa etária, não titulares de habilitação secundária mas que revelem competências para a sua frequência. A avaliação das competências mencionadas é realizada através de provas específicas, conforme o Decreto-lei nº 64/2006. Este diploma prevê assim a promoção da igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, rompendo o elitismo revelado no processo histórico.

O argumento preliminar do referido Decreto sustenta a necessidade de alargamento da área e de recrutamento de eventuais candidatos, como a possibilidade de ingresso de maior número de pessoas (*Diário da República*, 2006, p. 2054). Todavia, o processo de flexibilização do ingresso e acesso ao ensino superior situa-se no conjunto de atendimentos às políticas educativas da União Europeia (UE), geradas pelo processo de globalização⁵ e mundialização do capital, das quais fazem parte o princípio de aprendizagem ao longo da vida, defendido pela UNESCO.

No conjunto destas políticas educacionais, a educação de pessoas adultos sofre resignificação, em suas proposições políticas de pensar e fazer, englobar uma diversificação de ações que passam a compor a conceitualização de aprendizagem ao longo da vida, e alarga suas ações, da alfabetização à educação superior (Torres, 2011; Prestes, 2011). Segundo *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos* (UNESCO, 2010, p. 8) "A educação de adultos é mais importante do que nunca na era da globalização, caracterizada por mudanças rápidas, integração e avanços tecnológicos", constituindo-se em um novo paradigma educacional "um marco coerente e significativo de oferta e prática de educação e treinamento" (UNESCO, 2010, p.14).

A aprendizagem, antes, restrita ao universo escolar e presa ao binômio ensino-aprendizagem, se amplia a partir da multidiversidade, com variados níveis e concepções, perpassa as polaridades de "alta cultura-cultura popular; educação-trabalho; teoria-prática", denominadas por Santos (1989, p. 18) como tensões que geram a crise de hegemonia da universidade, e resultando na cultura de massa.

Nestes termos, ao se considerar a existência de diversos e múltiplos saberes em diferentes contextos, tais experiências e saberes precisam ser certificados. Ou, os sujeitos, possuidores de outros saberes, que se encontram no mundo do trabalho, precisam ser atualizados, em função das transformações ocorridas no campo da comunicação, da cultura e da vida societária, que exige novas competências, em específico de pessoas adultas inseridas no mundo do trabalho, porém distante dos processos formativos.

À necessidade de adultos mais ativos no trabalho, na família, na vida em comunidade e na sociedade, junta-se o número reduzido de estudantes europeus no sistema de ensino superior, bem como a sua fraca competitividade e atratividade. O Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida (1996), e o documento *Livro branco sobre educação e formação – ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva* (Comissão das Comunidades Europeias, 1995), constituem-se no marco de sistematização de formulação desta concepção educativa em que se destaca o papel da educação e da formação para o desenvolvimento económico, no acesso ao emprego, no combate ao desemprego, na promoção da autonomia e capacidade profissional dos cidadãos europeus (Mendes e Lindeza, 2011). E apresentam orientações a serem desenvolvidas no contexto europeu, tais como: “o incentivo à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de diversificação de métodos, meios de formação e a multiplicação de locais de formação; recomenda-se a criação de um instrumentos de acreditação de competências técnicas e profissionais” (Mendes e Lindeza, 2011, p. 186).

Nestes termos, processa-se o abrir do fecho do acesso ao ensino superior, a partir da ratificação dos Estados signatários, na Convenção de Lisboa (1997 – em vigor 1999), acerca das qualificações que favorecem o acesso ao ensino superior em que passam a ter um único mecanismo comum o “Comité da Convenção de Reconhecimento de Lisboa”, a rede ENIC (European network of Information Centres) e os “Grupos de Trabalho Temáticos da rede ENIC”⁶; e do processo de Bolonha (1999), a qual define um conjunto de proposições e ações a serem seguidas pelos sistemas de ensino superior europeu. A *Declaração de Bolonha* é, assim, o início de uma quebra de paradigma do modelo universitário europeu heterogêneo, tradicional, eletista, pautado na investigação para a convergência de sistemas nacionais diferentes que se voltam para a especialização, conforme assinala Rosa (2004, p. 2).

A agenda para a construção do Espaço Europeu do Ensino Superior é ambivalente: apela à competição inter-institucional, por um lado, e à cooperação, por outro. Nem sempre os dois apelos serão conciliáveis nem o prosseguimento simultâneo das duas agendas será possível; e será ingénuo presumir que a agenda social é prioritária.

É neste contexto, que as políticas da UE de harmonização do sistema de ensino superior europeu atingem Portugal e o conduzem a mudar os seus efetivos educacionais, a inserir-se no conjunto das sociedades do conhecimento. Assim, para o atendimento às orientações políticas e educacionais prescritas nos acordos internacionais, o Governo Português adotou programas de formação e creditação, como as *Novas Oportunidades*, ao nível da certificação do ensino secundário, que modificaram a realidade educacional do país, como é demonstrável através dos Indicadores Sociais de 2009, apontados pelo Instituto Nacional

de Estatística de Portugal (2010). Neste documento, a taxa de jovens na faixa etária de 20 a 24 anos que concluíram pelo menos o ensino secundário tem evoluído de 47,9 em 2003 para 55,5 em 2009, o que leva Portugal ao *ranking* da certificação, como foi divulgado no Relatório "*Further measures to implement the action plan on adult learning: Updating the existing inventory on validation of non-formal and informal learning: Final report*". Portugal passou a constar da lista dos cinco países com melhor classificação no que respeita ao nível de desenvolvimento em matéria de validação de aprendizagens não formais e informais⁷. Neste conjunto, a taxa de retenção, desistência e reprovação do ensino secundário em Portugal sofre alterações, pois no período correspondente a 1999/00 era de 36,8 e passou para 19,1 no ano letivo de 2008/09⁸.

No concernente ao acesso ao ensino superior, o destaque vai para o *Processo Maiores de 23 anos*, que pretende o alargamento e flexibilização da formação superior a públicos não tradicionais. Com base no Decreto-lei nº 64/2006, já citado, cabe a cada instituição de ensino superior, fazer a notificação pública, organizar o processo seletivo e avaliativo - que não pode prescindir das orientações gerais do respectivo Decreto. Este normativo define os seguintes elementos de avaliação: o currículo académico e profissional; as motivações do candidato (através de entrevista); e provas teóricas ou práticas de conhecimento e competências. Neste sentido, as instituições de ensino superior possuem um papel importante de seleção dos candidatos adultos em que a experiência profissional é o critério de valorização, ao mesmo tempo que contempla a execução do princípio de aprendizagem ao longo da vida.

O respectivo Decreto, ao definir como critério único a faixa etária de maiores de 23 anos, especifica que se destina "nomeadamente a estudantes que reúnam condições habilitacionais específicas, alargando a respectiva área de recrutamento", todavia, cabe às universidades definirem tais condições. Para tanto, o Decreto regula 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" consagrado assim o que diz a Lei de Bases do Sistema Educativo (*Diário da República*, 2006, p. 2054). Ou seja, o processo especial de acesso ao ensino superior pretende privilegiar os sujeitos adultos que não concluíram o ensino secundário.

O *Processo Maiores de 23 anos* abre, pois, as portas para incluir jovens e adultos no campo da formação e profissionalização a partir de processo seletivo especial. Podendo, o estudante uma vez inserido no ensino superior, solicitar a certificação dos seus saberes e competências sob a forma da equivalência, a uma ou a mais unidades curriculares do curso frequentado, até 60 créditos, o que corresponde ao total das unidades curriculares de um ano lectivo integral.

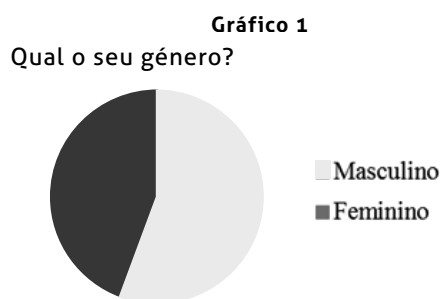
Esta política de acesso ao ensino superior, no contexto português, insere-se num processo de democratização, ao promover a inclusão de um público não

tradicional, com outros saberes, constituindo assim, possibilidades de que formação e qualificação profissional venham gerar processos de equidade social e de mobilidades sociais. Neste sentido, considerando o *Processo Maiores de 23 anos*, como uma forma nova e diferente de acesso ao ensino superior, pode-se considerar o abrir do fecho, como um processo de democratização e quebra do elitismo da educação superior em Portugal. Todavia, torna-se importante investigar os resultados deste processo, no quotidiano do fazer universitário.

5.1. Quem são os sujeitos Maiores de 23 anos na UHLT

Partindo do pressuposto de que esta política se constitui em uma oportunidade de formação a novos públicos, que, possivelmente, em outras condições não teriam acesso ao ensino superior, torna-se imperioso compreender quais as expectativas geradas, por intermédio deste processo. Assim, realizou-se um estudo exploratório na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) com o intuito de precisamente apreciar as motivações para este ingresso no ensino superior.

Esta parte da investigação foi de natureza quantitativa cujo procedimento metodológico foi a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas para uma amostra em estudo constituída por 36 alunos que frequentaram, no ano lectivo de 2010-2011, dos cursos de Educação Física e Desporto (69%) e Ciências da Educação (31%), todos no regime de maiores de 23 anos. Desta mostra, 56% são rapazes, 44% são raparigas, conforme demonstra o gráfico 1.



A média de idade dos sujeitos indagados é de 32.09 (± 7.58) anos, o que nos configura um público adulto, que há muito deixou os bancos escolares e que, por diversas questões, abandonou a escola ou foi excluído desta.

Conforme se pode ver no Gráfico 2, os dados da amostra vem-nos dizer que ao contrário duma ideia generalizada - a maioria dos alunos que chega à universidade por esta via possuem o ensino secundário completo. Veja-se que (61%) tem o 12º ano concluído, embora haja uma quantidade apreciável de alunos

(17%) que completaram apenas a escolaridade mínima obrigatória (9º ano). De onde se pode inferir, que a maioria dos sujeitos que agora tem acesso ao ensino superior, poderiam ter ingressado no ensino superior em idade regular.

Gráfico 2

Qual a sua qualificação académica ?

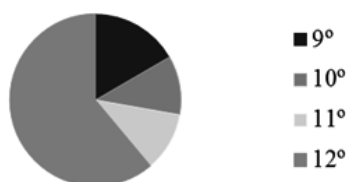
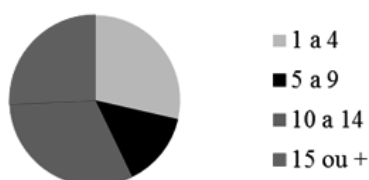


Gráfico 3

Quantos anos esteve sem estudar?



Outro dado relevante da nossa amostra prende-se com o tempo de interrupção que medeia entre a frequência do ensino básico e/ou secundário e a entrada na universidade. Apenas 29% fez uma interrupção curta nos estudos (1 a 4 anos), sendo esta uma percentagem quase idêntica à dos alunos que fizeram um interregno de 15 ou mais anos (26%). Em que se pode assinalar que houve uma percentagem muito significativa de alunos que esteve afastado dos estudos durante muito tempo, como indica o Gráfico 3.

Outro dado importante a registar, é que a maioria destes alunos está integrada no mercado de trabalho. Assim, no que se refere à experiência profissional, pode verificar-se que do total de alunos considerados, 77% está presentemente empregado e a grande maioria (78%) afirma que existe uma estreita relação entre o curso que frequenta e a profissão que exerce, enquanto que os restantes 19% declaram que curso e emprego não estão em nada relacionados.



Esses dados são relevantes para a análise do alcance dos objetivos das políticas emanadas da UE, pois o processo especial de acesso ao ensino superior, ao oportunizar a entrada da maioria de adultos inseridos no mundo do trabalho aos cursos superiores, favorece (i) a qualificação e/ou atualização profissional; (ii) a certificação das experiências; (iii) a formação que possa conduzir os sujeitos à dinâmica da sociedade da informação; e (iv) a capacidade de competitividade e inovação no mercado.

Neste sentido, o processo especial de acesso ao ensino superior, em Portugal, reveste-se de grande importância, ao buscar associar a dimensão do trabalho à da educação.

E no que se refere às motivações apresentadas para o ingresso em cursos superiores, por ordem decrescente de preferência, assinalam: (1) progressão na carreira, (2) pessoal, (3) mudança de área profissional e (4) prestígio social, o que vem indicar mais uma vez a relação educação e trabalho, rompendo assim a dicotomia de dois mundos, "com pouca ou nenhuma comunicação entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho" (Santos, 2004, p. 20).

6. Conclusão

Desde o início da sua fundação, em 1290, até à queda do regime ditatorial em 1974, que a Universidade portuguesa foi reservada às elites. Contudo, hoje, nas sociedades que se guiam por ideais democráticos, o ensino superior é entendido como um bem público, correlacionado com o projecto cultural e político de um país. Neste sentido, intentou-se ampliar a frequência do ensino superior a todos os que revelem competência e aptidão para isso. Com o advento do século XXI, se bem que a universidade mantenha a ideia de *cidade da inteligência*, na expressiva formulação de Alain Renaut (1977), ela abriu-se a clientelas que antigamente não tinham acesso.

O processo de globalização e mundialização do capital, decorrente das políticas educativas da União Europeia, bem como o princípio de aprendizagem ao longo da vida, defendido pela UNESCO, flexibilizaram o ingresso ao ensino superior. O Decreto-lei nº 64/2006 criou uma nova realidade, possibilitando o

acesso à universidade aos adultos que estão no mercado de trabalho e que já capitalizaram experiências de aprendizagem do mundo laboral. Este processo veio valorizar conhecimentos e competências que foram adquiridos por vias não escolares de aprendizagem.

No sentido de perceber esta nova realidade tentámos indagar as motivações dos estudantes que frequentam os cursos de Educação Física e Desporto (69%) e Ciências da Educação (31%) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa), todos no regime de maiores de 23 anos. Do estudo realizado, verificámos que as motivações se centraram fundamentalmente em torno da progressão na carreira, do desenvolvimento pessoal, da mudança da área profissional e do prestígio social. Isto quer dizer que os estudantes projectam uma utilidade social nos estudos que vêm realizar na Universidade.

Este estudo exploratório mostra-nos que estamos ainda no início duma experiência que precisa de ser mais investigada e discutida. No entanto, estamos em crer que começou um novo abrir de um fecho que vedava o acesso a pessoas com competências igualmente importantes mas que foram adquiridas por processos que, até ao momento presente, não eram considerados legítimos.

Notas

- ¹ O texto resulta da investigação científica realizada no âmbito do projeto *Globalização, Reforma Educacional e Políticas de Ensino Superior: equidade, democratização do acesso e Inclusão social no Brasil e em Portugal*, que compõe a Cooperação Internacional Convênio CAPES/ GRI-CES, do qual participam a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Portugal, a Universidade de Valência – Espanha, a Universidade Federal da Paraíba – Brasil e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil.
- ² *Cancioneiro d'el-rei D. Dinis* (ed.1847). Paris: Aillaud.
- ³ "O nome de Universidade empregou-se na primitiva acepção como designando a colectividade dos mestres e estudantes *Universitas magistrum et scholarium*. E daí o carácter social que tomou esta corporação pedagógica. O nome de Universidade veio a prevalecer sobre a designação de Estudo Geral que significa mais a reunião das disciplinas pedagógicas" (Braga, 1892, tomo I, p. 65).
- ⁴ A Universidade volta a Lisboa em 1338. Regressa em 1354 a Coimbra e retorna à capital em 1377. Foi em 1537, no reinado de D. João III que se fixou definitivamente em Coimbra (Braga, 1892, tomo I, p. 73).
- ⁵ A globalização é entendida como um fenómeno multifacetado com dimensões que atinge as relações sociais, económicas, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas em sua complexidade (Santos, 2002; Dale, 2004).
- ⁶ A Rede ENIC é uma rede europeia de centros nacionais de informação sobre reconhecimento e mobilidade académica, criada pelo Conselho da Europa e pela UNESCO, como forma de implementar a Convenção de Lisboa e de desenvolver políticas e práticas para o reconhecimento de qualificações. Disponível em http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guia_ge3s/out_org_int/, consultado em 28-06-2011.
- ⁷ O relatório refere-se ao Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências criado, em Portugal, em 2001, em atenção ao cumprimento do objetivo do aumento do nível de qualificação da população portuguesa até ao 12.º ano de escolaridade. Disponível em <http://www.cedefop.europa.eu/EN/bibliographies/18212.aspx>, consultado em 15-10-2011.
- ⁸ Cf. *Educação em Números – Portugal 2010* (GEPE, 2010).

Fontes e Referências Bibliográficas

- Braga, T. (1892-1902). *História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a instrução pública portuguesa* (4 vols). Lisboa: Tip. da Academia Real das Ciências.
- Cabrito, B. (2011). Financiamento e privatização do ensino superior em Portugal: entre a Revolução de Abril e a Declaração de Bolonha. In Cabrito, B., & Jacob, V. (orgs.). *Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal*. (pp.45-59). Lisboa: Educa.
- Cancioneiro d'el-rei D. Dinis* (ed.1847). Paris- Aillaud.
- Cordeira, L., Cabrito B., & Patrocínio, T. (2011). Equidade, acessibilidade e elitização do ensino superior. O caso português. In Cabrito, B., & Jacob, V. (orgs.). *Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal*. (pp. 255-273). Lisboa: Educa.
- Comte, A. (1851). *Système de politique positive ou traite de Sociologie, instituant la religion de l'humanité*. Paris: Librairie Scientifique Industrieller de L.Mathias.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma «Cultura Educacional Mundial Comum» ou localizando uma «Agenda Globalmente Estruturada para a Educação»? *Educação e Sociedade*, 87 (XXV), 423-460.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 13-30.
- Declaração de Bolonha*. Disponível em <http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>, consultado em 18-02-2012].
- Discursos: sessão solene de abertura das comemorações do VII centenário da Universidade de Coimbra*. Coimbra: Serviço de Documentação e Publicações da Universidade.
- Educação em Números – Portugal 2010* (GEPE, 2010). Disponível em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=520&fileName=GEPE_Setembro.pdf, consultado em 18-02-2012].
- Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jezine, E.; Chaves, V. L. J. & Gil, B. (2011). O acesso ao ensino superior no contexto da globalização. Os casos do Brasil e de Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 57-79.
- Mendes, M. & Lindeza, Paula. (2011). A construção sócio-histórica da educação de adultos. Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. In Teodoro, A. & Jezine, E. (orgs.). *Movimentos Sociais e Educação de Adultos na Ibero-América*. (pp. 167-198). Brasília: Liber Livros.
- Nunes, A. S. (1971). *A situação universitária portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pessoa, F. (ed. 1985). *Mensagem*. Lisboa: Clássica Editora.
- Prestes, E. M. T. (2011). A relação entre educação e desenvolvimento na América latina e Caribe, o discurso da VI Confitea. In Teodoro, A. & Jezine, E. (orgs.). *Movimentos Sociais e Educação de Adultos na Ibero-América*. (pp. 241- 253). Brasília: Liber Livros.
- Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>, consultado em 18-02-2012.
- Renaut, A. (1997). *Les révolutions de l'université*. Paris: Editions du Seuil.
- Ribeiro, J. S. (1871-1914). *História dos estabelecimentos científicos literários e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarquia*. Lisboa: Academia Real das ciências.
- Rosa, R. N. (2004). *Os caminhos de Bolonha*. Disponível em info/rui/processo_bolonha.html, consultado em 10-05-2008.
- Santos, B. Sousa (2004). Da ideia de universidade à universidade de ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 11-62.
- Santos, M. H. C. dos (2000). *Textos e pretextos*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Estudos do Século XVIII.
- Spencer, H. (1874). *Introduction à la Science Sociale*. Paris: Germes Baillière.
- Teodoro, A., Galego, C. & Marques, F. (2010). Do fim dos eleitos ao processo de Bolonha: as políticas de educação superior em Portugal (1970-2008). *Ensino em Re-Vista*, 17, 659-691.
- Torres, C. A. (2011). Dançando no convés do Titanic: a educação de adultos, o Estado-Nação e os

novos movimentos sociais. In Teodoro, A. & Jezine, E. (orgs.). *Movimentos Sociais e Educação de Adultos na Ibero-América*. (pp. 33-56). Brasília: Liber Livros.

Vasconcelos, J. F. de (1619). *Comédia Aulegrafia*. Lisboa: Pedro Craesbeeck.

Legislação Referenciada

Diploma régio de 1 de Março de 1290

Bula papal de 9 de Agosto de 1290, do papa Nicolau IV (ANTT)

Diploma régio de 28 de Agosto de 1772

Lei nº 5/73, de 25 de Setembro

Decreto-lei nº 402/73, de 11 de Agosto

Decreto-lei nº 64/2006, de 21 de Março

José Viegas Brás

Professor na Universidade Lusófona de Humanidades
e Tecnologias e investigador do Ceief
zevibras@gmail.com

Edineide Jezine

Professora na Universidade Federal da Paraíba.
edjezine@gmail.com

Sofia Fonseca

Professora na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
sofiaccfonseca@gmail.com

Maria Neves Gonçalves

Professor na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e
investigadora do Ceief.maria.neves.g@gmail.com