

## PARA UMA POLÍTICA EDUCATIVA QUE SEJA CAPAZ DE SE PENSAR E RENOVAR: OS MAIORES DE 23

## FOR AN EDUCATIONAL POLICY TO BE ABLE TO THINK AND RENEW: THE LARGEST OF 23

## PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA QUE SEA CAPAZ DE PENSAR Y RENOVAR: MAYORES QUE 23

José Viegas Brás<sup>1</sup>  
zevibras@gmail.com

Maria Neves Gonçalves<sup>2</sup>  
maria.neves.g@gmail.com

### RESUMO

As universidades têm funcionado segundo um modelo seletivo, em que predominam a competição e a exclusão. Com o advento das sociedades democráticas e com a crítica às desigualdades de oportunidades tem-se vindo a alterar os obstáculos de acesso à universidade. Nesse sentido, colocámos as seguintes perguntas de partida: Em que medida a universidade se abriu a novos públicos, integrando quem estava excluído num processo que preconiza a mudança social? Qual é o impacto que a atual política de acesso à universidade tem nos estudantes que acedem à universidade? Como objetivo axial para o nosso trabalho definimos: Discutir as políticas de acesso à universidade. Para darmos resposta a essa questão, estruturámos o trabalho em duas dimensões: 1ª dimensão: Análise das políticas educativas. Para o efeito escolhemos como fontes o quadro legislativo. O critério de análise foram as medidas que expressem uma maior abertura (democratização) do acesso ao ensino superior. 2ª dimensão: Impacto na população. Para o efeito escolhemos uma amostra por conveniência (12 alunos) e utilizámos como técnica de pesquisa a entrevista para verificarmos o efeito positivo/negativo na população visada. Como conclusão podemos dizer que o Estado tem vindo a desenvolver políticas que diminuem as grandes desigualdades de oportunidades e vem possibilitar aos alunos que outrora eram marginalizados que consigam prosseguir os estudos. A expansão foi necessária, mas só por si não garante a democratização que se pretende. É necessário prosseguir em políticas que promovam a qualidade e a equidade social.

**PALAVRAS-CHAVE:** ENSINO SUPERIOR; POLÍTICA DE ACESSO; PROCESSO MAIORES DE 23; INCLUSÃO

<sup>1</sup> Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

<sup>2</sup> Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

## ABSTRACT

Universities have worked according to a selective model, in which predominates the competition and exclusion. With the advent of democratic societies and with the criticism of inequality of opportunities has been changing the obstacles of access to University. In this sense we put the following questions to match. To what extent the University opened the new audiences, integrating who was deleted in a process that calls for social change? What is the impact that the current policy of access to the University has students who access to university? The objective for our paper we define axial: to discuss access to University policies. To answer this question, we built up the work in two dimensions: 1st dimension: analysis of educational policies. To this end we chose as sources the legislative framework. The analysis criteria were the measures that express a greater openness (democratization) access to higher education. 2nd dimension: impact on population. To this end we chose a sample of convenience (12 students) and search technique used the interview to verify the positive/negative effect on population. As a conclusion we can say that the State has been developing policies that reduce the great inequality of opportunities and enable students to come once were marginalized can continue his studies. The expansion was necessary, but in itself it does not guarantee the democratization that intended. It is necessary to continue policies that promote quality and social equity.

**KEY WORDS:** HIGHER EDUCATION; ACCESS POLICY; LARGER PROCESS 23; INCLUSION.

## RESUMEN

Las universidades han trabajado según un modelo selectivo, en la que predominan la competencia y la exclusión. Con el advenimiento de las sociedades democráticas y con la crítica de la desigualdad de oportunidades ha sido cambio obstáculos para el acceso a la Universidad. En este sentido hemos hecho las siguientes preguntas: ¿En qué medida se ha abierto la Universidad a nuevos públicos, integrando a aquellos que fueron excluidos en un proceso que aboga por el cambio social? ¿Cuál es el impacto que la actual política de acceso Universitario tiene sobre los estudiantes que acceden a la Universidad? Como objetivo axial para nuestro trabajo definimos: discutiendo las políticas de acceso a la Universidad. Para responder a esta pregunta, estructuramos el trabajo en dos dimensiones: 1ª dimensión: Análisis de políticas educativas. Para este propósito hemos elegido como fuentes el marco legislativo. El criterio de análisis fue las medidas que expresan una mayor apertura (democratización) del acceso a la educación superior. 2ª dimensión: impacto sobre la población. Para este propósito elegimos una muestra de conveniencia (12 estudiantes) y usamos la entrevista como una técnica de investigación para verificar el efecto positivo/negativo en la población objetivo. Como conclusión podemos decir que el estado ha estado desarrollando políticas que disminuyen las grandes desigualdades de las oportunidades y es posible para los estudiantes que alguna vez fueron marginalizados continuar sus estudios. La expansión era necesaria, pero sólo por sí sola no garantiza la democratización

que se pretende. Es necesario perseguir políticas que promuevan la calidad y la equidad social.

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN SUPERIOR; POLÍTICA DE ACCESO; PROCESO MAYORES QUE 23; INCLUSIÓN

## INTRODUÇÃO

Desde o tempo dos gregos, temos sido governados por uma racionalidade de dominação. Todo o nosso modelo de formação tem assentado na competição, no individualismo e na exclusão. As universidades, enquanto instituições formativas, têm reproduzido o modelo social onde estão inseridas existindo uma relação entre a formação que é processada nas universidades e os valores reclamados pela sociedade. Seguindo Magalhães (2006, pp.13-40), podemos sintetizar as grandes tendências dessa relação em torno de três grandes modelos. O modelo humboldtiano e o de Newman partilham uma mesma matriz - a matriz moderna. Ambos defendem a liberdade dos acadêmicos e autonomia da academia. No entanto, deve-se sublinhar que essa relação entre o Estado e a Universidade não se desenvolve segundo um modelo único.

1 – No contexto alemão encontramos o modelo humboldtiano que defende uma Universidade livre de tutelas, sejam estas do Estado, da Igreja ou inclusivamente das pressões económicas. Com essa independência procura-se o espaço necessário para a verdadeira procura do conhecimento. No entanto, entende que a Universidade é parceira do Estado, atuando como a mais elevada expressão da cultura nacional e do Estado. Coloca o conhecimento como resultado de um diálogo, o que trás como consequência o empenho de professores e alunos na produção do conhecimento.

2 – No contexto britânico Newman situa a ideia de Universidade numa educação liberal. Com isso reivindica uma autonomia mais ampla, não como serviço de Estado mas como corporações livres. Essa relação procura o conhecimento como um fim em si mesmo, sem obedecer a concepções utilitaristas. Pretende-se evitar a tradicional crítica de se analisar a universidade como reflexo da realidade social. Está também implícita nessa opção mais a formação do carácter do que propriamente a ideia de conhecimento ou trabalho fragmentado

3 – No contexto francês, denominado por Modelo Napoleónico, verifica-se uma restrição da autonomia da Universidade. Ao Estado compete exercer o controlo da atividade universitária. A relação entre o Estado e o ensino superior surge como uma desejável aliança para a construção do Estado-nação (BRÁS, GONÇALVES, FONSECA & JEZINE, 2012, p. 169).

É bem conhecida a crítica feroz que Bourdieu e Passeron (1978) fizeram à escola devido à desigualdade de oportunidades que era gerada pela origem social. Os percursos escolares estavam condicionados pela origem social dos alunos. A escola foi severamente criticada porque reproduzia as diferenças sociais. No cerne dessa questão estão as chamadas “estratégias de reprodução” de classe. As classes possuidoras de capital procuram melhorar (reforçando ou melhorando) a sua posição na estrutura social. A família reforçava também este papel reprodutor ao inculcar um *habitus* que accionava esquemas de apreciação, pensamento e ação compatíveis com as diferentes classes sociais. Bernstein (1975) veio ainda reforçar mais essa perspectiva, sublinhando que o capital linguístico estava também distribuído de maneira diferenciada pelas classes sociais, o que iria igualmente influenciar o sucesso escolar dos alunos.

Essa situação levou a que muitos atribuíssem à escola um papel importante na conservação da ordem social dominante. Ivan Illich (1977) chegou mesmo a preconizar uma sociedade sem escolas. Para ele a institucionalização da educação não tinha sentido, pois não só era ineficaz como também era uma forma de institucionalizar a ordem social. Ele valorizava outro tipo de aprendizagem que não a da escola, mais informal e mais centrada na motivação dos sujeitos educativos. Por isso, os sistemas democráticos tentam de algum modo introduzir alguma justiça como equidade nos processos de aprendizagem. Perrenoud (2002) faz uma análise crítica dos sistemas educativos face às desigualdades. De tanto que se tem feito parece que chegámos ao limite dos nossos meios. A realidade parece resistir ao conjunto e mudanças políticas que se têm implementado no sentido de combater os que foram obrigados ao *drop out* da vida escolar universitária. Alargar o acesso a todos pelo maior tempo possível é um princípio ao qual os sistemas políticos democráticos têm tentado dar uma resposta satisfatória. A democratização do acesso é um problema crítico. Rompeu-se com a tradicional lógica de funcionamento da escola como preparação para a vida. É o trazer para a universidade o pulsar da vida, integrando quem estava excluído num processo que preconiza a mudança social. Essa medida acarreta um duplo desafio: às universidades pelas necessidades de acolhimento e formação que se tem que fazer a esse novo tipo de alunos; aos novos públicos pela exigência de se adaptarem e darem sentido aos saberes escolares. Segundo Silva & Nascimento (2019), a forma de acesso que hoje é feita à universidade, vulgarmente designado por Maiores de 23 anos, permite o ingresso de adultos com poucas habilitações, o que constitui uma temática de estudo de elevado interesse e actualidade.

Nesse sentido procurámos saber o impacto que a política denominada por “Maiores de 23” teve na população escolar. Trata-se de saber se essa opção política de corresponder à crescente universalização tem um efeito positivo na vida dessas

peças. Concretamente definimos como objectivo axial para o nosso trabalho discutir as políticas de acesso à universidade. Para darmos resposta ao objectivo enunciado, estruturámos o trabalho em duas dimensões:

1ª dimensão: Análise das políticas educativas. Para o efeito escolhemos como fontes o quadro legislativo. O critério de análise centrou-se nas medidas que expressam uma maior abertura (democratização) do acesso ao ensino superior.

2ª dimensão: Impacto na população. Para o efeito escolhemos uma amostra por conveniência e utilizámos como técnica de pesquisa a entrevista para verificarmos o efeito positivo/negativo na população visada. A entrevista foi conduzida mediante as seguintes categorias: (i) Em que medida é valorizada esta oportunidade; (ii) Tempo de interrupção e dificuldades encontradas na retomada dos estudos; (iii) Relevância da experiência de vida para o sucesso no curso em que ingressou e (iv) Expectativas profissionais.

## A UNIVERSIDADE PORTUGUESA

Até às vésperas da República, mais concretamente até à Revolução republicana de 5 de Outubro de 1910, existiu apenas uma universidade, a de Coimbra. Foi fundada em 1290, pelo rei D. Dinis, um monarca letrado, profundo conhecedor da lírica trovadoresca provençal e ele próprio cultor profícuo das musas. O diploma régio, emitido a 1 de Março de 1290, criava a Universidade, na altura designada de Estudo Geral<sup>3</sup>, expressão que “significava a reunião das disciplinas pedagógicas”. Contudo, como frisa Braga da Cruz (1892, tomo I, p. 65), o nome de Universidade - cuja primitiva acepção significava a colectividade dos mestres e estudantes *Universitas magistrum et scholarium* - veio a prevalecer sobre a designação de Estudo Geral.

Assim, a universidade portuguesa existe formalmente a partir de 1290, por diploma de D. Dinis. Do século XII ao século XV, a universidade é marcada por um poder corporativo. O apoio económico vem da Igreja e do mecenato régio. Do séc. XV ao séc. XVIII a universidade é marcada pelo humanismo, característica do Renascimento. Nessa fase o rei exerce alguma vigilância sobre o saber ministrado. Do séc. XVIII ao XIX dá-se uma mudança no exercício do poder. O seu enquadramento passa a ser feito pelo Estado, procurando-se com isso dar um certo carácter de serviço público. A reforma Pombalina em 1772 imprimiu maior dinâmica, verificando-se já nessa altura uma certa mobilidade docente (nos dois sentidos).

3 “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). O papa Nicolau IV, por bula de 9 de Agosto, dispunha: “Confirmamos tudo o que nesta matéria está feito, e que muito nos compraz” (ANTT, Bulas, Maço 12, n.º 2).

Com a implantação do liberalismo, surgiram em 1825, as Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e do Porto; em 1837, a Escola Politécnica de Lisboa e a Academia Politécnica do Porto e, sob o impulso da Regeneração, foi criado em 1859, o Curso Superior de Letras de Lisboa. São essas as instituições de ensino superior que existem em Portugal, antes da República. O art. 35 do Decreto de 19 de Agosto de 1907 - diploma que deu a autonomia aos Institutos de Instrução Superior - confirma, que, naquela altura, os Institutos de Instrução Superior eram a Universidade de Coimbra, a Escola Politécnica de Lisboa, a Academia Politécnica do Porto, as Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e do Porto e o Curso Superior de Letras de Lisboa.

Nos alvares da República, é decretada, em 1911, a reforma universitária que contemplava diversos normativos<sup>4</sup> de que destacamos neste breve excursão: a criação das Universidades de Lisboa e de Porto (Decreto de 22 de Março); Criação das Escolas Normais Superiores anexas às respectivas Faculdades de Letras e de Ciências (Decreto de 21 de Maio de 1911, art. 1º); a criação de duas Escolas de Educação Física, anexas às duas universidades de Lisboa e Coimbra (Decreto 26 de Maio de 1911). Essa reforma, no dizer de Gomes (1999, “foi fortemente inovadora e será sempre, na história do nosso ensino, um ponto de referência na história da Universidade Portuguesa<sup>5</sup>).

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 esse nível de formação às elites sociais e económicas, enquanto instrumento privilegiado de reprodução social.

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

4 Os diplomas promulgados foram os seguintes; Reforma do Ensino Médico (Decreto de 22 de Fevereiro); Criação das Universidades de Lisboa e Porto, e criação do Fundo Universitário de Bolsas ou Pensões de Estudo (Decreto de 22 de Março); Reforma dos Estudos Jurídicos (Decreto de 18 de Abril); Bases da Nova Constituição Universitária (Decreto de 19 de Abril); Plano de Estudos das Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra e de Lisboa (Decreto de 9 de Maio); Plano Geral de Estudos das três Faculdades de Ciências (Decreto de 12 de Maio); Escolas Normais Superiores (Decreto de 21 de Maio); Escolas de Educação Física (Decreto de 26 de Maio); Reforma do Ensino da Farmácia (Decreto de 26 de Maio). (GOMES, 1999, p. 272).

5 Sobre a Reforma da Universidade de Coimbra durante a primeira República (1910-1926), consulte-se GOMES; 1990.

do ensino superior, aprovado pelo Decreto-lei nº 402/73, de 11 de Agosto (BRÁS, GONÇALVES, FONSECA & JEZINE, 2012, p. 169).

No século XX, verifica-se que a universidade tem uma maior relação com a vida económica e social. Segundo Arroteia (1998), o desenvolvimento do ensino superior em Portugal tem sido condicionado por diferentes fases da evolução sócio-política. No início do século XX, mais concretamente em 1910/11, a frequência era um privilégio das elites, pois pouco ultrapassava os 1,3 milhares e em 1940 não ultrapassava os 8,7 milhares. Para Vieira & Mónica (2005) o percurso evolutivo do Sistema de Ensino Superior na primeira metade do século XX, verifica-se um fraco investimento, apesar do estímulo das exigências da era industrial. Veja-se que nos anos sessenta, a existência era de apenas quatro universidades em Portugal, as Universidades Técnica e Clássica de Lisboa, a Universidade do Porto e a de Coimbra.

Após a segunda guerra mundial, o contexto tornou-se favorável ao desenvolvimento económico da sociedade. Segundo Teodoro, Galego & Marques (2010, p.5):

Na segunda metade do século XX, os sistemas de ensino superior passaram por uma intensa transformação e experimentaram, sobretudo nas últimas décadas, uma extraordinária expansão. Uma das forças motrizes dessa mudança foi o significado consideravelmente maior da ciência, da pesquisa e da qualificação para a capacidade de geração de riqueza de uma sociedade, da qual depende, em última instância, também a estabilidade dos sistemas de segurança e de bem-estar social. (TEODORO, GALEGO & MARQUES, 2010, p.5).

A visibilidade é lenta mas na década de 60/61 os alunos universitários eram de 19,5 milhares. Entre o início dos anos 60 e início da década de 70 a população universitária duplicou – em 1965/66 era de 28 milhares e em 1970/71 era de 44,2 milhares. Para Arroteia (1998, p.7) entre os aspectos dignos de realce se salienta o seguinte:

O início do nosso século e durante praticamente toda a sua primeira metade, em que a frequência dos estabelecimentos de ensino universitário constituía um privilégio das «élites» mais abastadas do país. Destaca-se a propósito, que, em 1910/11, o total de alunos que frequentavam o ensino superior universitário português pouco ultrapassava os 1,2 milhares, montante que, em 1940/41, não ultrapassava os 8,7 milhares. Se tomarmos como referencial os valores registados no início da década de sessenta, em 1960/61, data em que o total de alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino universitário orçava as duas dezenas de milhares (19,5 milhares), verificamos um aumento significativo desde então. (ARROTEIA, 1998, p.7).

É de realçar que a primeira medida utilizada para reter os alunos no sistema educativo foi tomada pelo ministro Leite Pinto (Decreto 42994, 28 Maio de 1960) que consistia na obrigatoriedade de frequência do ensino primário até à aprovação do exame final para menores de ambos os sexos (idades compreendidas entre os

14 e 12 anos). Isso teve como efeito despertar a procura social da educação em todos os níveis de ensino. Essa medida foi reforçada pelo Ministro Galvão Teles com a criação do Ciclo Complementar do Ensino Primário e o alargamento para 6 anos do período de escolaridade obrigatória (Decreto 45810, Julho de 1964). E em 1967, a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Decreto 47480, 2 de Jan. 1967) e a criação do Ciclo Preparatório TV (Portaria 23529, 9 de Agosto de 1968). Na sequência dessas medidas legislativas, o país ficou com uma rede de estabelecimentos e postos de telescola bem mais alargada que anteriormente, o que veio despertar a sensibilidade pela procura escolar de uma população que outrora ficava fora do sistema escolar. Esse efeito de “onda” que veio prolongar a vida escolar deve-se não só ao alargamento da frequência escolar mas também é devido às alterações de natureza social e económica. Nesse pacote legislativo que veio contribuir para uma maior democratização de acesso é de referir a Lei nº5/73, conhecida pelo nome de reforma Veiga Simão. Essa reforma criou instituições do ensino superior fora dos tradicionais centros escolares, o que teve por consequência potencializar a democratização. Não deixa de ser curioso que essa lei conseguiu resistir à revolução do 25 de Abril de 1974, pois só foi revogada em 1986, 13 anos depois, pela denominada Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro). A descentralização do ensino e as necessidades do desenvolvimento económico e sócio-cultural ditaram uma maior democratização.

Em resposta à forte procura estudantil, e com a Revolução dos Cravos, em 25 de Abril de 1974, foram criadas outras universidades públicas e diversos institutos politécnicos públicos espalhados pelo país. Assim, desde meados da década de 80, que há, no nosso país, dez universidades de tipo clássico no Continente (Coimbra, Lisboa, Porto, Nova de Lisboa, Aveiro, Minho, Évora, Algarve, Trás-os-Montes e Alto Douro, Beira interior) e uma universidade a distância (Universidade Aberta) e um instituto universitário (ISCTE). E quinze institutos politécnicos (Beja, Bragança, Castelo Branco, Cávado/Ave, Coimbra, Guarda, Leiria, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal, Tomar, Viana do Castelo, Viseu). Em 2013, deu-se a fusão da Universidade de Lisboa e da Universidade Técnica adotando o nome de Universidade de Lisboa juntando-se o “património material e histórico já secular dessas entidades (QUEIRÓS, 2017, p. 22). A essas instituições, é de acrescentar três Escolas de Enfermagem (Coimbra, Lisboa e Porto), uma Escola Superior de Hotelaria (Estoril) e uma Escola Superior Náutica (Paço d’Arcos).

O nosso sistema educativo, como muitos outros, foi dominado pelo designado modelo napoleónico. Mas, com o 25 de Abril de 1974, emerge uma maior preocupação política com a justiça social, a igualdade de oportunidades e a democratização das instituições. A democratização provocou a expansão e a diversificação da oferta,

particularmente a seguir ao 25 de Abril de 1974. Para termos uma ideia e segundo os dados do INE (2006), na década de 40 o analfabetismo rondava os 49% e em 2001 passou para 9%, o que quer dizer que 9 em cada 100 portugueses com 10 ou mais anos de idade não sabiam ler nem escrever. Segundo ainda os dados do INE a partir dos anos 60 começa-se a verificar uma mudança no ensino superior, mas é com o Estado democrático, a descolonização e a candidatura à comunidade europeia que se operam as grandes transformações. A universidade tem vindo a democratizar-se, adaptando-se às novas exigências da sociedade democrática. De acordo com a Constituição de 1976, no seu artigo 73º, pode ler-se o seguinte:

1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promoverá a democratização da educação e as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista.
3. O Estado promoverá a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos, em especial dos trabalhadores, à fruição e criação cultural, através de organizações populares de base, colectividades de cultura e recreio, meios de comunicação social e outros meios adequados.

Pouco tempo depois do 25 de Abril de 1974, mais concretamente em 1978, o ensino superior em Portugal estrutura-se em torno do ensino universitário e o ensino politécnico (Lei nº 61/78, de 28 de Julho). Um ano depois, em 1979, o considerado ensino superior de curta duração passou a ser considerado ensino superior politécnico. Na linha de assegurar uma maior autonomia é promulgada em 1988 a autonomia das universidades (Lei nº 108/88, de 24 de Setembro) e em 1990, a autonomia dos estabelecimentos do Politécnico (Lei nº 54/90, de 5 Set.). Veja-se também que em 1986 é publicada a Lei de Bases (Lei 46/86) que introduz a escolaridade obrigatória para 9 anos e estrutura o ensino secundário com a duração de 3 anos.

Segundo os dados revelados entre o meio da década de 80 e o início da década de 90, verificou-se um crescimento que ultrapassa os 50%, quer a nível do ensino público, quer do ensino particular e cooperativo. No início da década de 90, existiam, respectivamente, 152 e 81 estabelecimentos em funcionamento para o ensino superior (EURYBASE, 2006-07, p.153).

Assiste-se em Portugal a uma crescente procura de ensino superior. Com base em dados da Pordata, nas últimas 4 décadas, passou-se de 80 mil estudantes para 350 ou 360 mil. À oferta pública se acresce a oferta do sector privado iniciada na segunda metade da década de 80 e que atingiu “números sem paralelo na Europa Ocidental, constituiu uma resposta desordenada ao aumento da procura, que o setor público parecia não conseguir satisfazer” (QUEIRÓS, 2017, p. 25).

A Tabela 1 mostra o número crescente de alunos no último triénio.

Tabela 1 - Inscritos em estabelecimentos de ensino superior por natureza do estabelecimento de ensino e tipo de ensino - 2015/16 a 2018/19

a) (Resultados do 1.º Semestre de cada ano letivo)

Natureza e tipo de ensino		2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Público	Universitário <sup>b)</sup>	185 076	184 698	187 078	191 078
	Politécnico <sup>c)</sup>	105 287	107 732	110 152	113 655
	<b>Total</b>	<b>290 363</b>	<b>292 430</b>	<b>297 230</b>	<b>304 733</b>
Privado	Universitário <sup>b)</sup>	40 956	40 894	44 048	46 456
	Politécnico <sup>c)</sup>	15 028	15 655	17 641	19 624
	<b>Total</b>	<b>55 984</b>	<b>56 549</b>	<b>61 689</b>	<b>66 080</b>
<b>Total</b>	<b>Universitário <sup>b)</sup></b>	<b>226 032</b>	<b>225 592</b>	<b>231 126</b>	<b>237 534</b>
	<b>Politécnico <sup>c)</sup></b>	<b>120 315</b>	<b>123 387</b>	<b>127 793</b>	<b>133 279</b>
	<b>Total</b>	<b>346 347</b>	<b>348 979</b>	<b>358 919</b>	<b>370 813</b>

Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC

No domínio do ensino superior é de particular importância realçar que, em 1988, alguns reitores de Universidades Europeias de prestígio assinaram a chamada *Magna Charta Universitatum* (A assinatura da Declaração é realizada a 19 de junho de 1999). Em síntese, essa carta concretiza a adesão a um processo de mudança do ensino superior, procurando-se uma maior aproximação com a realidade socioeconómica. Por outro lado, procura-se uma articulação entre as universidades europeias. Com uma estrutura e grau académico similar permite comparar as formações e sistema de creditação e, para além disso, visa também incentivar a circulação de estudantes no espaço europeu. Essa mudança que o designado processo de Bolonha desencadeou, veio questionar o saber que era ministrado nas universidades e também a própria investigação. A partir de então, coloca-se a tónica não na transmissão de conhecimentos, mas no desenvolvimento de competências (Albuquerque, C. & Seixas, A., 2017).

O processo de Bolonha fez com que a Lei de Bases fosse revista. Assim, segundo o art. 12, ponto 5, alínea a) têm igualmente acesso ao ensino superior, nas condições a definir pelo Governo, através do Decreto-Lei 49/2005, 30 de Agosto:

Os maiores de 23 anos que, não sendo titulares da habilitação de acesso ao ensino superior, façam prova de capacidade para a sua frequência através da realização de provas especialmente adequadas, realizadas pelos estabelecimentos de ensino superior.

O processo de Bolonha foi implementado em 2006/07, enquadrado pelas diretivas da Declaração de Bolonha – Decreto-Lei 42/2005, de 22 de Fev. Isso implicou uma reformulação dos currículos numa estrutura sequencial de 3 ciclos. Com isso pretende-se estreitar as relações com a sociedade e atrair novos públicos. Nesse crescente número de estudantes, parece-nos relevante fazer referência aos atuais regimes especiais de acesso: (i) Maiores de 23 Anos; (ii) Titulares de Diploma de Especialização Tecnológica; (iii) Titulares de Diploma de Técnico Superior Profissional; (iv) Titulares de Outros Cursos Superiores; (v) Concurso Especial para Acesso a Medicina por Licenciados; e (vi) Concurso Especial para Estudantes Internacionais. Dado o foco deste estudo, vamos centrar-nos no chamado Processo Maiores de 23, regulamentado pelo Decreto-lei nº 64/2006. Estão, certamente, subjacentes a esse normativo o contexto de Portugal integrar a União Europeia, a defesa da Aprendizagem ao Longo da Vida que surge, aliás, na sequência do Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida (1996), a publicação do Livro Branco sobre Educação e Formação – Ensinar e Aprender, rumo à sociedade cognitiva (1995) e a apresentação do Memorando da Comissão Europeia na Conferência de Lisboa (2000). O Memorando sublinha o papel da educação e da formação ao propor a “identificação, integração, promoção social e realização pessoal”, competindo ao cidadão europeu construir a sua própria qualificação, combinando saberes elementares, adquiridos em diversos locais.

É nesse contexto e em resposta à Comunicação da Comissão Europeia ao Parlamento Europeu em 15 de Maio de 2006 intitulada “Realizar a Agenda da Modernização das Universidades: Ensino, Investigação e Inovação” que surge o Decreto-lei nº 64/2006. Esse diploma visa, inequivocamente, expandir o acesso ao ensino superior a novos públicos, aqueles que a ele não acederam na idade normal e contribuir, em simultâneo, para impedir a diminuição de estudantes no ensino superior e diminuir a natureza elitista desse nível de ensino em Portugal. (CABRITO, 2002; CERDEIRA, 2009, JEZINE *et al.*, 2012, BRÁS *et al.*, 2012).

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 Portugal (BRÁS, GONÇALVES, FONSECA & JEZINE, 2012, p. 163).

O Processo Maiores de 23 abrange os estudantes que, cumulativamente: (i) Sejam maiores de 23 anos; (ii) Não sejam titulares da habilitação de acesso ao ensino superior; (iii) Sejam titulares das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a sua frequência do ensino superior, realizadas nas Instituições de Ensino Superior; (iv) Satisfaçam os pré-requisitos, quando exigidos pelo par instituição/curso pretendido e (vi) Não estejam abrangidos pelo estatuto

do estudante internacional regulado pelo Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março, alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 62/2018, de 6 agosto. As provas destinam-se à avaliação da capacidade para a frequência de um curso de licenciatura ou de mestrado integrado numa Instituição de Ensino Superior (IES) do estudante maior de 23 anos, sendo realizadas anualmente. A legislação não estabelece um limite máximo de idade para a inscrição e realização das provas, mas define um limite mínimo em que, para que o estudante se possa inscrever, tem de ter 23 anos completados até ao dia 31 de dezembro do ano que antecede essa realização. O processo para avaliação da capacidade para a frequência do estudante decorre junto de cada IES, cabendo à instituição fixar o regulamento das provas, onde estabelece, nomeadamente, prazos e regras de inscrição, critérios de classificação e de atribuição de classificação final. Em síntese: o Processo Maiores de 23 contempla:

- Apreciação do currículo escolar e profissional do candidato;
- Avaliação das motivações do candidato, que pode ser feita, designadamente, através da realização de uma entrevista;
- Realização de provas teóricas e/ou práticas de avaliação dos conhecimentos e competências considerados indispensáveis ao ingresso e progressão no curso, as quais podem ser organizadas em função dos diferentes perfis dos candidatos e dos cursos a que se candidatam. As provas devem incidir, exclusivamente, sobre as áreas de conhecimento diretamente relevantes para o ingresso e progressão no curso.

## QUEBRANDO OS OBSTÁCULOS NO ACESSO

Para Vieira & Mónica (2005), a reforma de 1973 permitiu a descentralização do ensino superior, com a criação de estabelecimentos fora dos tradicionais centros universitários, o que contribuiu simultaneamente para o desenvolvimento das regiões receptoras. No início da década de setenta encontravam-se em funcionamento 42 unidades orgânicas de estabelecimentos de ensino superior público e 37 de ensino superior privado (ARROTEIA, 1996).

A promoção do acesso generalizado dos cidadãos à educação é uma questão que entra na agenda política. De forma gradual vão-se criando condições para que o acesso não fique totalmente dependente dos recursos económicos e culturais. O mercado de trabalho abriu oportunidades e a formação expandiu-se. Cada vez mais a formação é determinante. Isso gera expectativa e motivações no sentido da valorização e progressão social. A mobilidade social surge no horizonte como uma possibilidade. A educação superior começa a ser cada vez mais uma aspiração para os jovens portugueses, principalmente para os que vivem nos centros urbanos. No entanto, o

aumento generalizado do número de estudantes universitários coloca o problema do limite da sua expansão. Os exames de admissão para condicionar a função seletiva ajuda a reter e a controlar o acesso. Como refere Stoer (2008), quando se fez a reforma Veiga Simão, criou-se uma rede regional de institutos politécnicos e escolas normais superiores (grau de bacharelato) que tinha a intenção de receber os alunos que não tinham entrado na universidade. Essa oferta paralela dá a possibilidade a outro tipo de cursos, respondendo às aspirações de mobilidade social. Por razões óbvias, a procura dispara a seguir ao 25 de Abril de 1974. Com a mudança de regime o número de candidatos ao ensino superior aumentou 51,4% (de 56910, subiu para 86189 no ano letivo seguinte).

Devido a não existirem estruturas para acolher a procura, o Ministério da Educação suspendeu as matrículas no ensino superior no ano 1975/76 e criou o Serviço Cívico Estudantil (Decreto-Lei 270/75 de 30 de maio), que tinha carácter obrigatório para quem desejasse prosseguir os estudos superiores. Seguidamente, em 1976/77, foi criado o Ano Propedêutico (O Decreto-Lei 491/77 de 23 de novembro). A partir dessa data o acesso coloca uma nova condição - fica condicionado pela aprovação às disciplinas consideradas nucleares pelas instituições de ensino superior. Nesse mesmo ano (1986), introduz-se ainda o *numerus clausus* em alguns cursos (Medicina, Medicina Veterinária e Psicologia), passando a ser uma prática generalizada a todos os cursos no ano seguinte (Portaria 634-A/77 de 4 de outubro). Em 1980, é extinto o Ano Propedêutico e cria-se o 12º ano de escolaridade (Decreto-Lei 240/80 de 19 de julho).

Todas essas medidas acabam por regular o acesso ao ensino superior. As possibilidades de acesso aumentam mas não se pode dizer que a democratização ficou livre de todos os constrangimentos. A regulação entre a *ratio* de candidatos face ao número de vagas é sempre equacionada.

Segundo Fonseca, Dias, Sá & Amaral (2012), nos países em desenvolvimento tem-se vindo a esbater o acesso exclusivo das elites sociais à universidade. Mas os candidatos de grupos sociais mais desfavorecidos acabam sempre por chegar em menor percentagem às instituições e aos cursos mais prestigiados socialmente. No entanto, quando se analisa mais em pormenor o fenómeno da massificação, alguns dados levam-nos a questionar a pretensa democratização. A prática de *numerus clausus* faz com que muitos alunos não acedam aos cursos da sua preferência. Considerando que a colocação é feita com base na nota no ensino secundário, verifica-se que algumas variáveis sociais de pertença estão associadas a esse sucesso – a qualidade das escolas, os apoios recebidos, o capital cultural, etc. Por outro lado, como o acesso aos cursos – instituições de maior prestígio social, assim

como a opção pelo ensino universitário versus politécnico, aparecem associados à nota, percebe-se a relação existente entre o sucesso e as condições sociais.

O acesso ao ensino superior através de um exame de entrada, posteriormente designado por exame *ad hoc*, para alunos com mais de 25 anos de idade sem a adequada habilitação escolar, foi sendo realizado ao abrigo das experiências pedagógicas. Num primeiro momento, essa medida foi enquadrada pelo Decreto n.º 41273, de 17 de Setembro de 1957. Posteriormente essa medida é enquadrada pelo Decreto 47587, 10 de Março de 1967, que no seu artigo 2º prevê essa possibilidade.

Considerando que a legislação vigente não regula as experiências pedagógicas em termos suficientemente adequados o Decreto Lei 198/79 de 29 Junho vem criar o chamado exame *ad hoc*:

Art.1º - É criado o exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao ensino superior, o qual se destina a possibilitar o ingresso no ensino superior aos que, não tendo as habilitações escolares exigidas para tal e sendo maiores de 25 anos, mostrem possuir conhecimentos mínimos indispensáveis à frequência de um determinado curso superior e capacidade, experiência e maturidade que os qualifiquem como candidatos a uma formação superior.

Art. 2.º - A aprovação no exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao ensino superior concede a habilitação de acesso adequada à matrícula e inscrição num curso de ensino superior num determinado estabelecimento.

Posteriormente, regulamenta-se o exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao ensino superior. O exame tem como objectivo:

possibilitar o ingresso no ensino superior aos que, não estando habilitados com um curso secundário ou equivalente (12.º ano) e sendo maiores de 25 anos, mostrem possuir conhecimentos mínimos indispensáveis à frequência de um determinado curso superior e capacidade, experiência e maturidade que os qualifiquem como candidatos a uma formação superior” (DECRETO-LEI n.º 198/79, de 29 de Junho).

A aprovação no exame confere a habilitação de acesso adequada à candidatura à matrícula e inscrição no curso e estabelecimento de ensino superior para que o candidato prestou provas e apenas para esse fim. O exame não dá quaisquer equivalências a habilitações escolares. Se o candidato ficar aprovado no exame considera-se sujeito às regras gerais e especiais que a lei estabeleça para a candidatura à matrícula e inscrição no ensino superior. No entanto, o exame confere habilitação de acesso para curso congénere ministrado noutra estabelecimento de ensino superior, desde que, a requerimento do interessado, o conselho científico do estabelecimento de ensino em que foi realizado o exame e após análise do processo individual do candidato decida nesse sentido. Para esse exame podem inscrever-se quem completar 25 anos até ao dia 30 de Setembro do ano da realização da prova e

não possuir um curso secundário, ou equivalente, nem qualquer outra habilitação de acesso. Considera-se também como condição o facto de nunca ter estado inscrito no ensino superior português.

Posteriormente procede-se a algumas alterações ao regime do exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao ensino superior e reunir num único diploma a legislação dispersa que o regulamenta (Portaria n.º 122/94 de 24 de Fevereiro).

A partir de 2006, a organização e realização das provas passam para a competência de júris nomeados pelo órgão legal do estabelecimento de ensino superior a que se destinam (Decreto-Lei 64/2006, de 21 de Março). Isso quer dizer que o anterior regime de exames *ad hoc* é substituído por um novo sistema, tendo por objetivo dinamizar a entrada no ensino superior de adultos que estão na vida ativa. A seleção será feita da forma que cada estabelecimento de ensino superior considerar mais adequada ao curso e ao tipo de candidato, pois o processo de seleção prevê uma apreciação do currículo profissional e de provas práticas ou teóricas destinadas a avaliar as competências consideradas indispensáveis ao curso.

## O IMPACTO DAS POLÍTICAS NA VIDA DAS PESSOAS

De acordo com as pessoas que fizeram parte do nosso estudo (12 alunos), constatamos que a maioria/totalidade é do sexo feminino, o que vai no sentido da tendência já identificada da feminização dos alunos no ensino superior. Esta tendência, apresentada por Alves & Lopes (2016), não só se verifica ao longo dos anos como tem vindo a aumentar.

As pessoas que recorreram a essa via de acesso ao ensino superior e que fazem parte do nosso estudo, têm idades compreendidas entre os 25 e os 39 anos, excetuando-se uma que tem 58. Apesar de não ser uma amostra representativa, os dados revelam que o ingresso no ensino superior é para públicos variados. É de assinalar que, conforme é designado pela literatura da especialidade, os “Estudantes adultos” que procuram essa via de acesso apresentam uma escolaridade elevada. A Declaração de Bolonha abriu o ensino superior a novos públicos, mas não deixa de ser surpreendente que apresentem uma escolaridade elevada. Essa forma de ingresso vem possibilitar acesso a um público não tradicional, mas deixa ainda de fora os que não têm escolarização elevada. A ideia é valorizar as experiências de vida mas os que não têm capital escolar acusam alguma inibição por essa nova oportunidade. Como refere Brás, Gonçalves, Fonseca & Jezine (2011, p.173), o processo Maiores de 23 significa “o abrir do fecho”, pois vem permitir a inclusão de um público não tradicional, com outra maturidade e outros saberes, e por outro lado, quebra de algum modo o

círculo do chamado ‘elitismo’ da educação superior em Portugal”. A entrada tornou-se mais generalizada mas existe uma “zona escolar de fronteira” que serve de inibição. É certo que a escolaridade obrigatória é hoje até aos 12º ano, mas existem muitas pessoas no mundo do trabalho que não foram abrangidas pela actual legislação. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro) institui o ensino básico de 9 anos (composto por três ciclos), mas a obrigatoriedade só é definida em 1993 (Decreto 301/93 de 31 de Agosto) e a regulação do ensino obrigatória do 12º só é feito em 2012 (Decreto nº176/2012 de 2 de Agosto). Significa que existem muitas pessoas no mundo do trabalho que não foram abrangidas pela obrigatoriedade de uma escolaridade elevada e que poderiam candidatar-se a esta via de acesso ao ensino superior.

No que diz respeito aos anos de interrupção dos estudos, temos 4 estudantes com uma interrupção superior a 15 anos, mas a maioria situa-se entre 1 a 4. Considerando as habilitações literárias, não deixa de ser surpreendente que as pessoas do nosso estudo têm todas o 12º ano completo, excetuando-se 2 alunas que têm o 11º ano. Apesar de a maioria ter a escolaridade obrigatória, não cumpriam os requisitos necessários para o acesso. Assim, se não fosse essa nova via de acesso, não podiam frequentar o ensino superior. Isso leva-nos a pensar que o nível de escolaridade influencia o prosseguimento de estudos. Provavelmente as pessoas com baixo nível de escolaridade, apesar de disporem dessa via de acesso, não recorrem a ela por sentirem uma certa inibição (sentimento de incapacidade).

Os motivos que levaram essas pessoas a retomarem os estudos foram progressão na carreira, prestígio social e mudança de área (“em busca de um sonho perdido” (E1). As declarações vão no sentido do que nos havia dito Vieira (1995, p.325) a propósito dessa questão:

A esperança depositada no sistema de ensino como canal de mobilidade social, de acesso a posições económicas ou pelo menos simbolicamente mais valorizadas, por parte de grupos sociais delas excluídos, parece crescer à medida que, com o surto de desenvolvimento e modernização económica (...) (VIEIRA, 1995, p.325).

Todas estão no mundo do trabalho à exceção de 3 que se encontram desempregadas. As profissões são variadas e tem como comum o facto de não serem qualificadas (ajudante de cabeleireira, cuidado de idosos, *baby sitter*, administrativa e empregado de balcão). Questionadas sobre a importância do ingresso, todas consideram muito importante para a sua vida profissional (“autoestima e reconhecimento” (E1); “considereei a faculdade importante e como uma realização pessoal” (E2); “porque alargou os horizontes” (E5), “realização de um sonho” (E6); “porque estou a aprender coisas novas e a alargar os meus conhecimentos” (E7);

“realização pessoal e conseguir progredir a nível profissional e adquirir conhecimentos para a formação pessoal e social; para adquirir capacidades para ter maior facilidade da resolução através dos conhecimentos adquiridos no curso (E8); ajuda-me a ser mais social” (E9); “Foi uma opção de entrar na área da educação para poder intervir” (E10); compreensão das relações humanas na sociedade (E11); “sentia-me estagnada no infantário onde trabalhava. Queria mais para mim, pois toda a gente com quem lidava me dizia que deveria investir em mim uma vez que estava mal aproveitada. Assim, escolhi este curso pelo fato de me dar oportunidades de trabalhar com todas as faixas etárias (E12). Estes estudantes revelam maior motivação. A vontade de aprender, particularmente nos alunos mais velhos que entraram pela via dos maiores de 23, é uma marca de distinção em relação aos outros alunos. A valorização que fazem da aprendizagem é determinante para ultrapassarem as dificuldades de adaptação ao estudo e vida universitária.

Sobre as dificuldades na frequência do ensino superior são apontadas as seguintes: “conciliação do ritmo do trabalho com o estudo” (E1; E10); “não ter o ensino secundário normal” (do Centro Novas Oportunidades); relação com as colegas; “não ter o Português como língua materna” (E3); deslocação e distância de transporte (E3); custo financeiro (E3, E6 ..); dificuldade na compreensão das matérias (E5; E6; E7; E9 e E12); adaptação à instituição (E7); número de anos de interrupção (E8); convivência com gerações diferentes (E8 e E12); dificuldades na oralidade e na escrita (E9 e E12); maternidade (E10). Apenas uma aluna refere que não teve dificuldades em retomar os estudos.

Apesar de se ter apontado os anos de interrupção do estudo como factor negativo e inibidor da aprendizagem, as experiências realizadas - durante o espaço de tempo que se esteve afastado da vida escolar - são valorizadas como muito importantes para a compreensão dos conteúdos escolares. Portanto esse lapso de tempo que medeia entre a interrupção e o retomar dos estudos tem uma leitura paradoxal. Não deixa de ser surpreendente que as aprendizagens de vida não escolar são apontadas por todos como fator positivo das aprendizagens escolares. A inclusão da experiência de vida nas aprendizagens na universidade é considerada uma mais valia. Na crítica que é feita às aprendizagens escolares, é usual marcar uma diferença entre a escola e a vida, como se fossem duas realidades distintas, como se as aprendizagens de uma não estivessem nada relacionadas com a outra. Por isso, não deixa de ser curioso o facto de todos reconhecerem a importância que as experiências de vida tiveram nas aprendizagens na universidade. Importa salientar que o ingresso desses alunos no ensino superior vem valorizar a experiência do aprendente, vem tirar partido do seu potencial de motivação, vem colocar a possibilidade de reconversão profissional, vem situar a aprendizagem como um processo a realizar ao longo da vida, colocando

as pessoas num continuum de formação e de enriquecimento e desenvolvimento pessoal (SILVA & NASCIMENTO, 2010).

Quanto às expectativas no campo profissional, depois de concluir o curso, genericamente todas projectam grandes esperanças pelo futuro. Concretamente, “espera vir a trabalhar com idosos, pois o curso está a desenvolver esta sensibilidade e porque estou atenta às necessidades e interesses dos idosos que muitas vezes não são ouvidos nem entendidos” (E12); “A ter mais sucesso nas relações humanas e sociais” (E11); “pretende estar ligada ao atletismo e às AEC’s” (E1); “Trabalhar em creches com crianças” (E4); “trabalhar na área social para ajudar os outros” (E5 e E8). Os alunos africanos pretendem “Regressar ao país de origem (na África) e trabalhar na área da educação (E6, E7e E9). Esse desejo é manifesto em todos os alunos de origem africana que vieram qualificar-se a Portugal e pretendem regressar aos seus países após a formação. Apenas uma aluna ressalta que pretende continuar o percurso académico, fazendo mestrado (E1). Somente duas alunas referem que ainda não têm expectativas para o futuro” (E3 e E2).

Na revisão de estudos realizada por Silva & Nascimento (2010, p.78) relacionados com essa temática, referem-nos que as atitudes face ao ensino superior são maioritariamente positivas e que é algo que todos os adultos devem considerar e que vale o dinheiro investido. O ingresso no ensino superior é uma forma de superar as desvantagens existentes no seu meio. Várias atitudes positivas surgiram fortemente associadas ao desejo de ingressar no ensino superior. Entre elas destacamos o facto de referirem que a frequência na universidade não é apenas para os jovens, e que mesmo para quem já tem um emprego não é coisa irrelevante, sendo uma opção que todos deviam considerar.

## CONCLUSÕES

Brás, Gonçalves, Fonseca & Jezine (2011), num dos estudos sobre o Processo Maiores de 23, sustentam que essa política de acesso ao ensino superior pode constituir-se num processo de democratização desse nível de ensino, ao promover, sob a forma especial, a inclusão de um público não tradicional, mas com outros saberes no ensino superior, constituindo, assim, possibilidades de que formação e qualificação profissional venham gerar processos de equidade social, se não, ao menos mobilidades sociais.

Esse processo de transformação leva-nos a atribuir à universidade uma função diferente. Considera-se necessário adotar modelos que sejam mais inclusivos que potencializem o desenvolvimento das pessoas. Hoje, é possível verificar que muitos daqueles que outrora ficavam fora do sistema de ensino

superior, não só conseguem entrar como também obtêm sucesso acadêmico e profissional. Esse potencial era outrora desperdiçado. Eles não aprendem menos que muitos dos alunos que entraram pela via normal. A sua motivação e o investimento que fazem nas aprendizagens ajudam a superar possíveis lacunas (pré-requisitos). O processo de tornar mais inclusivo dá força emocional para uma aprendizagem transformativa. A ideia de voltar a estudar é uma forma de as pessoas preencherem algo que sentiam ter perdido, o que constitui um forte estímulo emocional. A componente emocional-afectiva ajuda a organizar o campo psicológico e mobiliza a pessoa para comportamentos de sucesso.

O Estado tem vindo, de forma lenta e gradual, a desenvolver políticas que diminuam as grandes desigualdades de oportunidades e possibilitem aos alunos que outrora eram marginalizados consigam prosseguir os estudos. Isso pressupõe uma mudança na lógica de funcionamento e obriga a atribuir à universidade um papel também importante na formação da cidadania. Essa mudança estratégica tem vindo a contribuir para a mudança no processo de seleção de entrada na universidade.

Fazendo uma análise do binómio “massificação-democratização” do ensino consideramos que a expansão foi necessária, mas só por si não garante a democratização que se pretende. O impacto da entrada na universidade é um acontecimento importante na vida dos alunos. Para muitos, corresponde à concretização de um sonho. As expectativas são elevadas, pois consideram que a frequência na universidade pode ser útil na vida profissional e pessoal.

Nesse sentido, é de particular importância não só derrubar as barreiras de acesso, como também é fundamental desenvolver práticas de acolhimento (ajudar a integrar na vida universitária), práticas de apoio (serviços que incentivem os alunos a participar no processo ensino-aprendizagem). O professor-tutor é uma figura que deve ser acionada, bem como implementar práticas educativas que envolvam os estudantes em experiências de aprendizagem significativas e desloquem o centro do processo para o aluno de forma a garantir autonomia e sucesso. É necessário não deixar que a solidão, a insegurança e a frustração se instalem. O modo como os alunos analisam as suas próprias dificuldades e a intensidade como as sentem podem ser determinantes no seu percurso escolar (Tinto, 1996).

O apoio psicossocial a estudantes do ensino superior não deve estar centrado em remediar, mas incentivar um modelo preventivo que facilite o ajustamento e o sucesso (Leitão, L., Paixão, M., Silva, J. & Miguel, J., 2000). É necessário que o aluno seja ajudado a aprender a gerir as expectativas, a gerir as dificuldades que vai encontrando, a gerir a adaptação de ritmos de trabalho a

que não estava habituado, para evitar o abandono. A grande barreira não está só no acesso. É preciso também perceber que as instituições devem desenvolver estratégias de intervenção para ajudar a derrubar as dificuldades que surgem após a entrada. Se diminuirmos os fatores de risco garantimos um melhor sucesso. Por isso, é necessário apostar mais na intervenção preventiva que ajude a antecipar possíveis barreiras-dificuldades.

É necessário ir mais longe nesse processo, estudando a possibilidade de apoios que promovam a qualidade e a equidade social. Importa aprofundar a discussão da valorização das experiências de vida e do interesse que pode ter não só para o próprio como também para a própria universidade. Temos que fazer por garantir não só o acesso mas também o sucesso.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C. & SEIXAS, A. O Ensino Superior Pós Bolonha: tempo de balanço, tempo de mudança. **Livro de atas**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017.

ARROTEIA, J. Aspetos recentes do ensino superior. **População e sociedade**, 4, 1998, p. 7-15

BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control, Towards a Theory of Educational Transmissions, vol.3**: London, Routledge & Kegan Paul, 1975.

BOURDIEU, P. **A Distinção. Uma crítica social da faculdade do juízo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Lisboa, Editorial Veja, 1978.

BRAGA, T. **História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a instrução pública portuguesa (4 vols)**. Lisboa: Tip. da Academia Real das Ciências, 1892-1902.

BRÁS, J, V. GONÇALVES, FONSECA, & JEZINE, E. A Universidade Portuguesa: o abrir do fecho de acesso - o caso dos maiores de 23 anos. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 21, n. 21, p. 163-178, oct. 2012. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3086>>. Acesso em: 05 maio 2019.

CABRITO, B. 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**. Lisboa: Educa, 2011, p. 45-59

CERDEIRA, 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**. Lisboa: Educa, 2011, p. 225-273

DALE, R. 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), 2004, p. 423-460

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](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=520&fileName=GEPE_Setembro.pdf), consultado em 18-02-2012.

Eurybase (2006/07). Base de dados de informação sobre os sistemas educativos na Europa. O sistema educativo em Portugal. DGEC

Estatísticas da Educação 2016/2017. Lisboa: Estatísticas da Educação 2016/2017

GOMES, J. F. **A Universidade de Coimbra durante a primeira República (1910-1926)**, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1990.

GOMES, J. F. A reforma universitária de 1911, **Revista de História das Ideias**, v.12, nº 12, set 1990, p.269-299

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petropólis: Editora Vozes, 1977.

Instituto Nacional de Estatística ao Serviço da Sociedade Portuguesa (INE) Setenta anos (1935-2005). Lisboa: INE, 2006.

LEITÃO, L., PAIXÃO, M., SILVA, J. & MIGUEL, J. Apoio psicossocial a estudantes do ensino superior. **Psicologia**, v. xv , n.2, out. 2000, p.123-147

MAGALHÃES, A. A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 7, n. 7, sep. 2009. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/713>>. Acesso em: 05 June 2019.

MENDES, M. & LINDEZA, P. (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**. Brasília: Liber Livros, 2011, p. 167-198

NUNES, A. S. **A situação universitária portuguesa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1971.

PERRENOUD, P. **Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço**. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation, 2002.

PERRENOUD, P. **A escola e a aprendizagem da democracia**. Porto: ASA Editores, 2002.

QUEIRÓS, J. F. **O ensino superior em Portugal**. Lisboa. Fundação Manuel dos Santos, 2017.

QUINTAS, H., Gonçalves, T., RIBEIRO, C., MONTEIRO, R. & FRAGOSO, A. (2014). Estudantes adultos no ensino superior: o que os motiva e o que os desafia no regresso ao ensino à vida académica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n.2, out, 2014, p. 35-56

RENAUT, A. (1997). **Les révolutions de l'université**. Paris: Editions du Seuil, 1997.

RIBEIRO, J. S. (1871-1914). **História dos estabelecimentos científicos literários e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarquia**. Lisboa. Academia Real das ciências, 1871-1914.

ROSA, R. N. (2004). Os caminhos de Bolonha. Disponível em [info/rui/processo\\_bolonha.html](http://info/rui/processo_bolonha.html). consultado em 10-05-2008.

SAMPAIO, J. **Portugal: a educação em números**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

SANTOS, B & SOUSA, Da ideia de universidade à universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v.27 e 28, set. 2004, p.11- 62

SANTOS, M. H. C. **Textos e pretextos**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Estudos do Século XVIII, 2000.

SILVA, R. & NASCIMENTO, I. (2010). Os estudantes maiores de 23 no ensino superior português: estudo crítico e revisão documental. **Revista Brasileira de orientação profissional**, v.1, n.1. out 2010, p. 73-82

STOER, S. R. A Reforma de Veiga Simão no Ensino: Projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? **Educação, Sociedade & Culturas**, v.26, n.26, dez.2008, p. 17-48

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**, v.17, n.17, set 2010, p.659-691

TINTO, V. (1996). Reconstructing the First Year of College. **Planning for Higher Education**, v. 25 n.1, Dec. 1996, p. 1-6

TORRES, C. A. 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**. Brasília: Liber Livros, 2011, p. 33-35

VIEIRA, C. As transformações recentes no campo do ensino superior. **Análise Social**, vol. xxx, n. 33, set 1995, p.131-132,

VIEIRA, C. & BRITO, M. Tendências da procura do Ensino Superior Público, **Cadernos PRAI**, Pró-Reitoria para a avaliação institucional, Universidade de Évora, 1, 2005.

#### LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Diploma régio de 1 de Março de 1290

Bula papal de 9 de Agosto de 1290, do papa Nicolau IV

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

#### SOBRE OS AUTORES

JOSÉ VIEGAS BRÁS. Professor Associado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Phd- Ciências da Educação - História da Educação. Investigador Integrado do CEIED. Editor da Revista Lusófona de Educação. PÓS-DOC em História da Educação (2014). Pos-DOC em SocioHistoria (2017).

MARIA NEVES LEAL GONÇALVES. Professora Associada da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Phd- Ciências da Educação - História da Educação. Investigadora Integrada do CEIED. Editora da Revista Lusófona de Educação. PÓS-DOC em História da Educação (2014) e POS-DOC em sociohistória (2017).

RECEBIDO: 05/06/2019

APROVADO: 09/06/2019