

3. Novas Oportunidades no Ensino Superior

Novos públicos e novas oportunidades de certificação: ensino superior¹

Pedro Lourtie²

1. Introdução

A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) não está “entranhada” na nossa cultura escolar. Não significa que não se aprenda ao longo da vida, como noutras culturas em que essas aprendizagens são valorizadas e reconhecidas. Mas significa que a nossa tradição é de uma escola que ignora os conhecimentos e competências que não sejam os adquiridos em ambiente escolar estruturado. As mudanças estão a acontecer, mas são lentas e deparam com resistências e incompreensões.

A cultura institucional do ensino superior está marcada pelos 20 anos em que a procura pelos jovens ultrapassava a capacidade de acolhimento. As instituições de ensino superior não precisavam de se esforçar para captar alunos e era mais fácil lidar com uma população estudantil mais homogénea em termos etários e com menos complicações do ponto de vista da gestão escolar. A realidade mudou e as instituições de ensino superior estão a ter de adaptar a sua oferta formativa para sobreviver. O que não significa que a cultura dominante tenha mudado radicalmente e que seja considerado trivial o reconhecimento académico dos conhecimentos, competências e capacidades adquiridos fora do sistema formal.

Os designados por “novos públicos” colocam novas questões, no que se refere às pedagogias adoptadas, à organização das formações e ao relacionamento entre docentes e discentes. Assim como coloca a questão de realizar o reconhecimento e certificação de competências sem que o processo seja acusado de facilitismo e, por essa via, da valorização efectiva das aprendizagens feitas ao longo da vida.

Os Ministros responsáveis pelo ensino superior dos países signatários da Declaração de Bolonha, em 2001, na Conferência de Praga, resolveram

¹ Debate Nacional sobre Educação, “A aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego”, Viana do Castelo, 21 de Junho de 2006.

² Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa

acrescentar ao Processo de Bolonha uma linha de acção sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. Em 2005, na Conferência de Bergen, definiram como objectivo para 2007 a “criação de percursos flexíveis de formação, incluindo o reconhecimento de competências”.

A nível nacional há dois “fantasmas” que é necessário exorcizar: o das equivalências e o do ensino superior para os jovens.

A abordagem tradicional de “equivalência” académica, tal como era, ou é ainda, frequentemente praticada, corresponde a verificar os programas das matérias que o candidato cursou e cotejá-los com os do curso em que pretende entrar ou a cuja qualificação pretende ter equivalência. Independentemente do tempo decorrido desde a realização do curso e da explicitação do que é essencial na qualificação à qual pretende equivalência. Ao contrário do que parece ser uma concepção usual, nem tudo o que é leccionado num curso é essencial. Há, por um lado, um corpo de conhecimento que caracteriza a área de formação, mas que está longe de representar a totalidade de qualquer curso, e um conjunto de competências de mobilização de conhecimentos que permitem enfrentar situações ou resolver problemas concretos. E estas competências podem ser adquiridas de formas muito diferentes, sem que uma seja melhor do que a outra, e com o suporte de conhecimentos muito diversos. Nesta perspectiva, o conceito de reconhecimento a menos de diferenças substanciais, subjacente à Convenção de Lisboa¹ que Portugal ratificou, é mais adequado do que o de equivalência.

O segundo “fantasma” é o de que o ensino superior é para os jovens e que os mais velhos estão no ensino superior “atrasados”, ou seja, porque lá não estiveram no “tempo certo”. Esta concepção que no extremo se expressa pelo ditado de que “burro velho não aprende línguas”, traduz-se em resistência a voltar à escola, por parte dos candidatos, e talvez mesmo a desvalorização dos que voltam. Quanto muito serão elogiados pela coragem de fazer em “velhos” aquilo que deveriam ter feito em “novos”.

¹ Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europeia, Resolução da Assembleia da República n.º 25/2000.

2. A ALV e os “percursos clássicos”

Por “percurso clássico” entende-se a frequência do ensino superior na juventude e, depois, o exercício de uma profissão correspondente à área de formação. Poder-se-ia pensar que este percurso não tem nada a ver com a ALV.

No entanto, o conceito de ALV aqui adoptado inclui todo o processo de aprendizagem formal, não formal ou informal, realizado em qualquer momento da vida. O que significa que a ALV começa na formação inicial e, mesmo que não haja participação em processos de aprendizagem formal, dificilmente se poderá defender que não há, ao longo da vida, qualquer aprendizagem. Quanto mais não seja para lidar com as mudanças que se verificam na vida em sociedade, designadamente, a crescente utilização de objectos tecnológicos.

Mas, sendo a formação inicial parte da ALV, deverá conferir a todos aqueles que a frequentam os instrumentos para tirar o máximo partido das oportunidades de aprendizagem com que se depararão ao longo da vida. Ou seja, deverá desenvolver competências de aprendizagem.

O Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior¹, adoptado pelos ministros em 2005 na Conferência de Bergen, inclui as “competências de aprendizagem”, como uma das categorias dos objectivos de aprendizagem². Estes objectivos de aprendizagem foram transpostos para a legislação nacional e constam do Decreto-Lei nº 74/2006.

Os descritores de Dublin, nos quais se baseou o Quadro de Qualificações, incluem cinco categorias de objectivos de aprendizagem:

- conhecimento e compreensão;
- aplicação de conhecimento e compreensão;
- formulação de juízos;
- competências de comunicação; e
- competências de aprendizagem.

¹ Relativo ao Processo de Bolonha e, portanto, ao ensino superior, ao contrário do Quadro Europeu de Qualificações, iniciativa da União Europeia.

² “Learning outcomes”.

As competências são genericamente formuladas como aquilo que o aprendente terá de demonstrar para que a respectiva qualificação lhe seja atribuída. No caso do Decreto-Lei nº 74/2006, a formulação é: “O grau (...) é conferido aos que demonstrem (...)”. Para os graus de licenciado e de mestre, as competências de aprendizagem são:

- Licenciatura: “Competências de aprendizagem que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia”; e
- Mestrado: “Competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo”.

Estas competências não estavam ausentes das aprendizagens resultantes da frequência dos cursos superiores anteriores a este decreto-lei. No entanto, a sua explicitação é um passo para que se definam estratégias para a sua concretização e aquisição consistente pelos estudantes. Na condição de que a sua definição não seja apenas um ritual que se cumpre porque exigido pela lei, mas que, por não serem avaliadas, são letra morta. Ou seja, depende da forma como forem trabalhadas no quadro da implementação do Processo de Bolonha.

Assim, é no quadro da formação inicial que se prepara e inicia um percurso de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo auto-aprendizagem e complementada pela participação em acções de formação contínua, seja para actualização de competências ou para reconversão profissional.

A oferta de formação contínua, visando aqueles que obtiveram uma qualificação inicial, terá de ter em conta, na sua concepção, a evolução da área de conhecimento, das exigências do exercício profissional e do mercado de trabalho e de negócios.

3. Novos públicos

O que se convencionou chamar “novos públicos” do ensino superior são, no essencial, cidadãos que acedem ao ensino superior não tendo completado uma formação superior na juventude, não detendo as qualificações formais de acesso ou pretendendo reconverter-se para outra área de conhecimento.

A designação de “novos públicos” sugere que estas situações não existiam anteriormente, o que não corresponde à realidade. No entanto, à parte a existência dos designados “exames ad-hoc” para acesso ao ensino superior, a realidade é que estes públicos eram, ou são ainda, enquadrados em percursos escolares pensados para jovens vindos directamente do ensino secundário e que não têm em consideração as suas características e necessidades específicas.

No que se refere aos novos públicos, serão abordados três conjuntos de questões: a procura por parte dos potenciais formandos; a oferta formativa dirigida a estes públicos; e o enquadramento legal ou laboral. Qualquer destas questões envolve aspectos factuais, equacionáveis em termos de custo benefício, e questões de raiz cultural.

No caso da procura continua a ser necessário vencer barreiras culturais e psicológicas para “voltar aos bancos da escola”. Esta expressão invoca a ideia de passividade, sentado perante um professor em pé, e de infantilização, geradora de resistências por parte dos potenciais candidatos. O que pode justificar que acções de formação, realizadas fora do ambiente escolar, não suscitem as mesmas resistências.

O facto da oferta de vagas nos cursos superiores ter, desde os finais dos anos 90 e em termos globais, ultrapassado o número de candidatos, levou a que as instituições de ensino superior procurassem atrair outros públicos, sobretudo as que primeiro sentiram esse efeito e que foram as do sector privado. Assim, procuraram ir ao encontro das necessidades desses públicos, contribuindo também para reduzir as resistências à frequência de cursos superiores por estudantes mais velhos.

O que não impede que continuem a existir os cépticos, ou resistentes, cujas questões importa identificar e responder, se se pretende fazer crescer a procura. São questões como:

- Porquê voltar a estudar? Que ganhos e compensações é que poderei ter?
- Serei capaz (ou não irei fazer má figura)? Serei aceite? O que me vão obrigar a fazer?

- É para minha idade? Sentir-me-ei bem nesse meio?

Perguntas que, quando ultrapassadas, desembocam nas seguintes: O que tenho de fazer? Onde me dirigir?

As questões apontadas são de dois tipos: as questões racionais, sobre ganhos e compensações, e as questões sobre a vivência e a relação com a instituição. As primeiras podem e devem ser respondidas a nível nacional, mas com a consciência de que as respostas relevantes são sobre os ganhos pessoais e não sobre os ganhos nacionais. Por exemplo, não será um argumento forte para uma decisão individual de embarcar num processo de formação, demonstrar que o aumento do nível de qualificação da sociedade contribui para o aumento da riqueza do país.

Pelo contrário, demonstrar que a obtenção de uma certificação, de um grau académico ou de uma qualificação profissional abre caminho a novas perspectivas profissionais sê-lo-á. Ou demonstrar que a educação e formação é um investimento que tem, ou pode ter, retorno em termos salariais ou de inserção profissional, assim como, por via de novas competências, no desempenho, no reconhecimento profissional e em novas oportunidades.

A atitude e respostas institucionais são igualmente importantes e necessárias para estimular a procura. Não só na adequação da abordagem institucional aos públicos visados, mas também assegurando que o conhecimento chega aos potenciais candidatos. Nesta perspectiva, a resposta institucional deverá considerar aspectos como:

- a capacidade de acolhimento, orientação e acompanhamento de públicos que não são estudantes a tempo inteiro;
- a existência de processos flexíveis, adaptados a estes públicos, tal como ritmos de estudo, horários, oportunidades de ensino a distância, etc;
- o reconhecimento de competências adquiridas fora do sistema escolar;

- formações pensadas e referenciadas às necessidades dos profissionais-aprendentes.

Estas respostas implicam atitudes institucionais diferentes das tradicionais, tendo em conta que as atitudes e necessidades destes estudantes também são diferentes. Se um jovem estudante a tempo inteiro se assume usualmente como membro da comunidade académica, ou seja, fazendo parte da instituição, a atitude de um aprendiz mais velho, estudante a tempo parcial e com uma outra vida profissional, familiar e social, é frequentemente mais próxima da de um cliente que procura na instituição superior um serviço.

O que significa que é necessário adequar a cultura institucional e, para tal, são necessários estímulos que promovam a oferta de formação adaptada aos novos públicos. Certamente que um estímulo é a necessidade de sobrevivência em tempos de escassez de candidatos e consequentes problemas financeiros. No entanto, para que a formação destinada a novos públicos seja assumida como parte da missão institucional, e não apenas como um recurso, é necessário responder às perguntas das instituições cépticas, tais como:

- Que trabalho vai dar a adaptação aos novos públicos? E temos mesmo de os receber?
- Será que vão conseguir ter sucesso, ou vão engrossar as fileiras do insucesso escolar?
- Não será mais fácil ter alunos “normais” (jovens saídos do ensino secundário)?
- Resolverá o problema do financiamento e da sobrevivência da instituição?

Outra questão é a do enquadramento laboral, das atitudes dos empregadores e das culturas empresariais. Não são poucos os casos em que os empregadores resistem ao aumento de qualificações dos seus empregados, com receios que podem ser traduzidos por perguntas como:

- Se facilitar a formação superior, não vão trabalhar menos e fazer mais

exigências?

- Que efeitos terá na produtividade? E nos custos?

Por seu lado, o enquadramento legal alterou-se, designadamente no que se refere ao acesso ao ensino superior de maiores de 23 anos, com a publicação do Decreto-Lei nº 64/2006. Estes candidatos não necessitam de possuir as qualificações formais para acesso ao ensino superior, tendo de prestar provas que visam avaliar a capacidade para a frequência de um dado curso. A legislação introduziu a possibilidade de flexibilização dos processos, relativamente à realidade anterior dos “exames ad-hoc”, mantendo algumas restrições, como a classificação na escala de 10 a 20. A responsabilidade passou do nível nacional para o institucional, mas a abordagem de algumas instituições a estas provas aponta para uma quase repetição da lógica dos “exames ad-hoc”.

A atribuição de créditos, que permite substituir parte das unidades curriculares de um curso, está igualmente consagrada, tanto na Lei de Bases do Sistema Educativo, na sua versão de 2005¹, como no Decreto-Lei nº 64/2006. A Lei de Bases estabelece que “os estabelecimentos de ensino superior reconhecem, através da atribuição de créditos, a experiência profissional e a formação pós-secundária dos que nele sejam admitidos através das modalidades especiais de acesso (...)”. Neste texto há dois aspectos que poderiam, com vantagem, ter tido uma formulação diferente. O primeiro é que, ao especificar que a creditação se aplica aos “admitidos através das modalidades especiais de acesso”, aparentemente limita a sua aplicação aos maiores de 23 anos não titulares de habilitação de acesso e aos titulares de cursos pós-secundários, quando a creditação de adquiridos deveria ser um princípio aplicável a qualquer estudante, pelo simples facto de deter competências relevantes para o curso que frequenta.

O segundo é o facto de se estabelecer que o reconhecimento é da experiência profissional e não das competências. A diferença é que, assim, será maior a tentação de adoptar indicadores simples e objectivos, como o número de anos de exercício profissional que não traduz o nível de competências

adquiridas, nem a sua relevância. Por outro lado, nem todas as competências

¹ Lei nº 49/2005.

relevantes serão adquiridas por via da experiência profissional, podendo sê-lo, por outros tipos de experiência. Seria mais adequado a uma lógica de um “ensino baseado no desenvolvimento de competências”, objectivo declarado no preâmbulo do Decreto-Lei nº 74/2006¹, se se estabelecesse o reconhecimento de competências, qualquer que tenha sido o contexto em que foram adquiridas, e a atribuição de créditos, independentemente da modalidade de acesso.

4. Considerações finais

O desenvolvimento da ALV requer mudanças culturais que, até certo ponto, estão já a acontecer. No entanto, para que o processo tenha um desenvolvimento que permita Portugal recuperar terreno relativamente aos nossos parceiros comunitários, será necessário agir sobre atitudes ou resistências:

- Valorizando os conhecimentos e as competências, em termos profissionais, designadamente no quadro da Função Pública que é actualmente um mau exemplo.
- Considerando a educação e a formação como um investimento no futuro, em termos orçamentais e fiscais.
- Ultrapassando a ideia de que a frequência escolar é para os jovens, através da acção e atitudes das entidades formadoras.
- Estimulando nas instituições de ensino superior a cultura de flexibilidade com rigor no que se refere ao reconhecimento e creditação de competências.

Este último ponto merece uma referência especial, dado ser frequentemente suscitada a ideia de que o reconhecimento de competências adquiridas fora do contexto escolar é um processo menos exigente do que o das avaliações escolares. Não sendo verdade, é uma ideia que importa desmistificar.

É um facto que num processo de creditação de competências, o candidato não é avaliado com o detalhe exigível a um aluno que está a frequentar o curso. No entanto, este mesmo aluno, avaliado e aprovado numa parte específica das matérias do curso, se voltar a ser avaliado passados uns anos,

¹ Graus académicos e diplomas do ensino superior.

a não ser que trabalhe especificamente sobre essas matérias, provavelmente terá piores resultados ou reprovará. O que não significa que se tornou incompetente, dado que não é exigível que um diplomado mantenha para sempre o conhecimento detalhado que tinha no momento em que foi avaliado, embora deva ter adquirido o que se designa genericamente por competências, que inclui conhecimentos, sobretudo conceitos, competências e capacidades, essenciais à respectiva área de conhecimento. São essas competências que se procura identificar no processo de creditação, assim como são essas mesmas competências que, através dos processos de avaliação escolar realizados durante o curso, se deve pretender aquilatar se têm a solidez necessária para ainda estarem presentes passados alguns anos.

A ALV requer também mudanças estruturais no sistema de educação e formação, incluindo nas instituições de ensino superior, designadamente:

- Criando mecanismos e oportunidades de informação e orientação dos cidadãos sobre as questões referidas anteriormente.
- Fazendo de cada instituição, não apenas de ensino superior, uma porta de entrada para o sistema de educação e formação, através da qual o cidadão pode ser orientado para as instituições e formações mais adequadas à sua situação concreta.
- Valorizando, na avaliação das instituições de ensino superior: a adequação das ofertas formativas aos novos públicos; a flexibilidade e rigor no reconhecimento de competências; e os mecanismos de acolhimento e acompanhamento dos novos públicos.

A gestão da mudança, de forma a promover a ALV, como realidade valorizada, procurada e vivida, supõe uma estratégia que não se limita a ofertas formativas correctamente pensadas e enquadramentos laborais e legais adequados. É necessário ter em conta a cultura prevalecente na sociedade portuguesa e, no caso em apreço, nas instituições de ensino superior, adequando os estímulos e as mensagens aos diferentes destinatários, para ultrapassar resistências e promover atitudes que a favoreçam.

A comparticipação das instituições de ensino superior na formação contínua de professores¹

Sérgio Niza²

Pretende-se com esta nota pessoal abordar sucintamente a comparticipação das Instituições do Ensino Superior no desenvolvimento da formação contínua dos professores após a reforma do regime jurídico de 1996 (DL 207/96 de 2 de Novembro).

Os Ministros de Educação dos países da OCDE comprometeram-se a melhorar a aprendizagem escolar de todos os seus concidadãos. “Este ambicioso objectivo não será atingido senão quando todos os alunos possam beneficiar de um ensino de qualidade” (OCDE, 2005)³.

Trata-se de pôr em evidência o papel crucial dos professores e do seu permanente aperfeiçoamento profissional.

No referido Relatório da OCDE, sobre políticas de Educação e de Formação, chama-se a atenção para o declínio que se poderá produzir a longo prazo na profissão docente se faltarem as medidas políticas adequadas.

Nele se traça o panorama prospectivo para o próximo decénio, assente no facto de que um acentuado fluxo de professores, da geração que realizou a forte expansão escolar dos anos 60 e 70, se encontra em situação de saída do sistema para a reforma. Em consequência disso,

“os novos professores que hão-de integrar a profissão serão mais numerosos no decurso dos cinco ou dez anos próximos do que nos últimos vinte e cinco anos. A chegada em força de novos docentes dispendo de conhecimentos actualizados e de ideias novas poderá ser portador de uma renovação em profundidade dos estabelecimentos escolares. Poderá, igualmente, permitir afectar mais recursos ao aperfeiçoamento profissional, dado que um corpo docente mais jovem aliviará as pressões financeiras. Pelo contrário, se uma carreira no ensino for pouco atraente e se o ensino não mudar profundamente, o risco de assistirmos ao declínio da qualidade das escolas é evidente, e será difícil inverter um efeito de espiral descendente.” (p. 8)

¹ Síntese da intervenção na audição realizada no CNE, em 14 de Novembro de 2006.

² Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

³ OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: Publications de l'OCDE.

Foi com a consciência desta realidade presente que se elaborou uma nota sobre a comparticipação das instituições de ensino superior na formação contínua de professores em Portugal.

O sistema de formação contínua de professores integra as acções acreditadas no Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), enquanto instância de acreditação das entidades formadoras, das acções de formação e dos respectivos formadores.

As acções de formação são disponibilizadas aos professores por centros de formação de associações de escolas, por associações pedagógicas de professores e instituições de ensino superior num conjunto de modalidades, centradas quer nos conteúdos científicos quer nas práticas escolares.

A formação especializada, também integrada no sistema de formação contínua de professores, é de responsabilidade reservada às instituições de ensino superior, por se constituir em cursos de pós-licenciatura ou de formação avançada, em Mestrados e Doutoramentos. Esta formação especializada de professores, para o desempenho de outras funções nas escolas, orienta-se por perfis de competências para o desempenho de titulares de formação especializada (Despacho Conjunto 198/99) e integra as especializações em: a) Educação Especial; b) Administração Escolar e Educacional; c) Animação sócio-cultural; d) Orientação Educativa; e) Organização e Desenvolvimento Curricular; f) Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores; g) Gestão e animação da formação; h) comunicação educacional e gestão da informação.

O esforço realizado pelas instituições de ensino superior nas últimas décadas para integrarem na sua missão a formação inicial de professores parece não lhes ter dado disponibilidade bastante para participarem activamente no desenvolvimento profissional dos docentes que vão formando, não aproveitando assim os recursos financeiros postos à sua disposição para se envolverem na formação contínua dos docentes que qualificaram para a profissão.

As instituições de ensino superior constituem, no entanto, a quarta parte das entidades acreditadas para realizarem a referida formação (Quadro 1).

Quadro 1

ENTIDADES FORMADORAS COM ACREDITAÇÃO VÁLIDA (Situação em 31 de Dezembro de 2005)					
IMPLANTAÇÃO	AE	AP	IES	OUTRAS	TOTAL
Açores	3	1	1	1	6
Madeira	–	1	–	2	3
Norte	66	12	29	5	112
Centro	54	7	24	4	89
Lisboa	53	22	34	16	125
Alentejo	15	3	3	1	22
Algarve	12	–	4	–	16
Nacional	1	13	1	1	16
Total de processos	204	59	96	30	389

Com efeito, de entre 14 364 acções de formação com acreditação do CCPFC, válidas em 31 de Dezembro de 2005, apenas cerca de 10% (1 477) pertencem às instituições de ensino superior, com forte participação das instituições privadas (Quadro 2).

Quadro 2

ACÇÕES DE FORMAÇÃO COM ACREDITAÇÃO VÁLIDA (Situação em 31 de Dezembro de 2005)					
IMPLANTAÇÃO	AE	AP	IES	OUTRAS	TOTAL
Açores	324	6	64	4	398
Madeira	3	56	–	44	103
Norte	3045	408	608	77	3655
Centro	2228	171	386	56	2841
Lisboa	2708	794	299	146	3947
Alentejo	416	56	46	7	525
Algarve	411	3	30	–	444
Nacional	1291	484	44	149	1968
Total	10426	1978	1477	483	14364

Se atendermos à evolução das modalidades de formação contínua de professores, a partir das acções acreditadas pelo CCPFC entre 1997 e 2005, poderemos verificar que as acções centradas nos conteúdos científicos eram, em 1997, cerca de 88% das acções de formação, em 2005 ocupavam apenas cerca de 58% do total das acções; enquanto as acções centradas nos contextos escolares, onde a profissão se realiza e constrói, subia de cerca de 11% em 1997 para 42% (Quadro 3).

Quadro 3

EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE ACÇÕES POR MODALIDADE DE FORMAÇÃO							
MODALIDADE	1997	...	2001	2002	2003	2004	2005
Curso de Formação	82.7%		58.3%	61.0%	64.7%	60.9%	55.6%
Módulo de Formação	4.5%		3.3%	2.9%	3.0%	2.2%	1.9%
Seminário	1.8%		0.7%	0.4%	0.5%	0.2%	0.4%
Oficina de Formação	5.3%		23.4%	23.5%	22.3%	27.0%	33.5%
Estágio	0.0%		0.5%	0.4%	0.3%	0.5%	0.4%
Projecto	0.6%		3.4%	3.1%	3.0%	2.4%	2.0%
Círculo de Estudos	5.0%		10.4%	8.7%	6.2%	6.8%	6.2%
Total	100%		100%	100%	100%	100%	100%
centradas nos conteúdos	89.1%		62.3%	64.3%	68.2%	63.3%	57.9%
centradas nos contextos escolares	10.9%		37.7%	35.7%	31.8%	36.7%	42.1%

O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua tem sugerido, reiteradamente, aos Ministros da Educação que se avalie o sistema de formação contínua, para o que publicou um estudo sobre os termos de referência para avaliação do sistema de formação contínua de professores e para o qual chegaram a estar disponibilizados os recursos financeiros necessários.

Tem-se mobilizado igualmente para que a acreditação das acções dos centros de formação e das instituições do ensino superior se faça com base em **planos de formação plurianuais**, trabalhando, para esse efeito, com os

respectivos responsáveis pela formação, para estudo dos termos de referência para a acreditação dos planos e de um referencial para análise da incidência das acções de formação em desenvolvimento, já publicados. Os planos plurianuais terão de, seguindo o espírito do regime de autonomia das escolas (DL 115/A 98), integrar os planos individuais de formação dos professores e os planos de formação das escolas que os deverão ter em conta.

Alguns outros esforços institucionais do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua poderão ser tidos em melhor conta no futuro para desenvolvimento do sistema de formação contínua de professores, incluindo a proposta de revisão do respectivo regime jurídico.

Importa, sobretudo, evitar a natureza descontínua da formação que tem seguido quase sempre uma lógica cumulativa, na ausência de uma perspectiva de formação encarada como um contínuo de aperfeiçoamento profissional, integrada por planos de carácter prolongado, articulados aos projectos educativos das escolas e aos respectivos planos de formação.

Falta definir uma *política de formação de formadores*, sempre abordada de forma restritiva e casuística e que deve implicar activamente e sem hesitações as instituições de ensino superior, quer no âmbito da especialização para a supervisão e formação de professores, quer por outros meios mais flexíveis decorrentes do acordo de Bolonha.

É igualmente importante que se criem estratégias de estímulo e circulação de formadores, em articulação com as instituições de ensino superior, para romper com as limitadoras bolsas de formadores, para que se possa suprir a exiguidade e a falta de qualidade verificada em alguns centros de formação.

Tenha-se em conta, finalmente, a conclusão do estudo *A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004)*, de Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A. e Pereira, C., publicado na Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (*Investigar em Educação*, nº 4, Junho – 2005), onde se propõe que devemos

“repensar a formação contínua, entendida como um conjunto de interacções e cooperação possíveis entre investigadores, formadores e professores, capazes de favorecer a investigação, a prática reflexiva e a profissionalização interactiva e de estimular a sinergia das competências profissionais de todos os intervenientes”. (p. 107)

Para esse efeito, devem ser criadas redes de instituições de ensino superior e centros de formação de escolas e de associações pedagógicas de professores, empenhadas na convergência da formação contínua com os projectos de investigação que sirvam de motor ao desenvolvimento da cultura profissional dos professores, formadores e formandos, implicados em projectos de formação e investigação compartilhados por essas redes institucionais, articuladas contratualmente para esse fim.

Novas oportunidades para novos públicos no ensino superior¹

Jorge Miguel Marques da Silva²

No dia 14 de Novembro de 2006, na sede do Conselho Nacional da Educação, teve lugar a audição “Novas Oportunidades para Novos Públicos no Ensino Superior”, inserida no Debate Nacional sobre Educação e, mais restritamente, na área do Debate “Aprendizagem ao Longo da Vida e os Desafios do Emprego”.

Pela organização da audição estiveram presentes Paula Santos e Carmo Gregório, a moderação esteve a cargo de Pedro Lourtie e a redacção do relato foi assegurada por Jorge Marques da Silva.

Foram ouvidas seis personalidades com actividade relevante na área temática da audição: o Professor Carlos Reis, Reitor da Universidade Aberta; a Professora Maria de Lurdes Fernandes, Vice-Reitora da Universidade do Porto; o Professor Sérgio Niza, membro do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores; a Dra. Manuela Baptista dos Santos, em representação do Instituto de Formação Bancária e do Instituto Superior de Gestão Bancária; o Professor João Feitas Ferreira, Presidente do Conselho Directivo do Instituto Superior Politécnico de Gaya; e o Prof. Manuel de Oliveira Duarte, Director da Escola Superior de Aveiro Norte.

O moderador propôs, e foi aceite, que a audição se desenvolvesse em duas partes: na primeira, seriam abordados os constrangimentos e as potencialidades do sistema; na segunda, seriam propostas medidas para a sua melhoria.

Entre os principais problemas foi claramente identificada a reduzida procura, em Portugal, das ofertas de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Foi sugerido que esta situação, factualmente documentada, resultaria essencialmente de dois tipos de constrangimentos: por um lado, a motivação pessoal dos portugueses seria baixa; por outro, as instituições de Ensino Superior não teriam sido capazes de preparar e oferecer programas de ALV estimulantes.

No que respeita à motivação individual, foram apontadas várias explicações para o seu baixo índice: as elevadas taxas de abandono da escolaridade obrigatória,

¹ Relato da Audição realizada no CNE, em 14 de Novembro de 2006.

² Conselho Nacional de Educação

a reduzida percentagem de estudantes que concluem o Ensino Secundário e, reforçadamente, o primeiro ciclo de Ensino Superior, reflectem uma percepção social que não valoriza significativamente o investimento em educação; não é expectável que indivíduos que abandonaram o percurso educacional na sua juventude venham, quando adultos, a procurar activa e significativamente programas de ALV.

Por outro lado, foi identificado como principal estímulo da procura a *necessidade*, e esta não tem sido sentida de forma significativa. Neste contexto, reconhece-se que o mundo laboral desempenha um papel crucial: é a política das empresas (e dos serviços públicos) que determina a necessidade de formação dos seus trabalhadores e, portanto, que estimula a procura de ALV. Consta-se, porém, que o mundo laboral nacional não tem elevado a exigência com a qualidade formativa dos trabalhadores aos patamares internacionais, o que reflecte, possivelmente, um quadro empresarial tecnologicamente pouco desenvolvido, e um patronato, ele próprio, com reduzidas habilitações escolares e, portanto, pouco propenso à valorização do conhecimento.

No que toca aos constrangimentos institucionais, foram também apontadas diversas razões. Por um lado, a missão tradicional do Ensino Superior não incorpora a ALV, e as instituições não têm sido capazes de vencer a inércia e re-orientar a sua missão. Para além das dificuldades inerentes à mudança em instituições, algumas seculares, dirigidas muitas vezes de forma participada, mas dispersiva, acresce, naturalmente, a falta de pressão e de estímulos para essa mudança. Reconhece-se a existência de constrangimentos culturais, dos agentes de Ensino Superior e do espírito das próprias instituições, mas as condições políticas também não favorecem o fortalecimento da ALV neste grau de ensino. Neste contexto, foi manifestada apreensão sobre a forma como o Processo de Bolonha está a ser adoptado em Portugal, mais cosmética que substantiva, correndo-se o risco de perder uma janela de oportunidade para a articulação com a ALV. Ainda neste contexto, fez-se notar, a título de exemplo, que o processo de entrada de maiores de 23 anos no Ensino Superior, em si positivo, necessita de mecanismos de selecção eficazes, sem os quais poderá concorrer para a desqualificação da formação superior.

Num outro registo, foi referido que não existem mecanismos eficazes de controlo da qualidade da oferta de ALV, pública ou privada.

Identificaram-se, portanto, constrangimentos ao nível dos potenciais aprendentes, e constrangimentos ao nível das instituições, que se alimentam reciprocamente num ciclo vicioso: os primeiros traduzem-se em baixa procura, que, portanto, não estimula a oferta; a reduzida oferta, por seu turno, não fomenta a procura. Adicionalmente, foi também apontada como limitante a lacuna na compreensão dos processos de integração do conhecimento académico no trabalho quotidiano e, de uma forma mais geral, a insuficiente investigação científica das relações entre formação e trabalho.

Em relação aos aspectos positivos e às potencialidades do sistema, foram também identificados vários, embora mais como motivos de esperança e de confiança do que propriamente como resultados estruturais consolidados.

Em primeiro lugar, foi considerado positivo o facto de haver largo espaço, atendendo aos padrões internacionais, para crescimento da ALV em Portugal e, adicionalmente, existir um sistema de Ensino Superior consolidado, com capacidade disponível para responder a esse crescimento. A crescente incorporação do conhecimento académico no trabalho quotidiano foi apontada como um garante do crescimento da ALV. Neste contexto, referiram-se vários exemplos recentes de sucesso, entre eles a elevada procura, registada entre maiores de 23 anos, pelo ingresso no Ensino Superior, através da modalidade agora disponibilizada. Também o enorme aumento de oferta e procura de doutoramentos e mestrados, por público não ligado profissionalmente à Academia, foi considerado um facto positivo e promissor. A recente reforma de Bolonha, ao aumentar, expectavelmente, o grau de autonomia e auto-gestão do processo de aprendizagem dos licenciados, poderá também contribuir para o aumento de procura de ALV. Foi também referida como positiva a crescente qualidade dos formadores.

Noutro âmbito, salientou-se também a conjuntura positiva, demonstrada pelos dados constantes do relatório da OCDE de 2005, que indicam que nos aproximamos do fim de um ciclo de profissionais que, se forem convenientemente substituídos, numa renovação bem conseguida, poderá impulsionar significativamente a qualidade do tecido laboral nacional.

Na segunda parte da audição recolheram-se as sugestões dos participantes para o desenvolvimento da ALV em Portugal.

Foi, à partida, salientada a importância de introduzir, progressivamente, a formação para a mudança, desde cedo, nos *curricula* de formação regular. Reconhece-se ser importante que o ensino, desde os primeiros anos, e particularmente desde o nível secundário, inicie o processo de preparação dos jovens para a autonomia, o empreendedorismo, a inovação e a auto-reconversão, qualidades que estimulariam a ALV. No Ensino superior, os primeiros ciclos deverão ser abertos, flexíveis, e é necessário desenvolver a oferta em horário pós-laboral, que deverá ser articulada com o conceito de ensino em tempo parcial. A adopção de novas tecnologias para Ensino à Distância é também relevante, e as escolas deverão adoptar novas estratégias pedagógicas para os novos públicos. Fez-se ainda notar que as instituições de Ensino Superior deverão receber apoio financeiro e administrativo específico para a implementação de acções de ALV. Especificamente no que respeita à formação continua dos professores, foi considerado como desejável a aprovação de planos de formação plurianuais.

Embora a ALV não deva ser reduzida à dimensão de formação profissional, pois é também condição de cidadania, importa que as instituições académicas ouçam as empresas (e que estas aumentem o seu envolvimento no governo das escolas), registando as suas necessidades e respondendo com programas de formação que se lhes adequem, e que sejam capazes de trabalhar em rede. Neste contexto, foi sugerida a constituição de Conselhos Regionais de ALV, constituídos por representantes da sociedade civil das regiões, que coordenariam a oferta a nível regional. Paralelamente, é necessário que o Estado redefina o seu papel na ALV, abrindo espaço para que as empresas contribuam também para a satisfação das suas necessidades de formação, e aumentando a sua responsabilidade fiscalizadora, impedindo, nomeadamente, a dissipação de recursos financeiros públicos em programas e acções insatisfatórios. É imperioso combater a cultura do subsidio de formação, instalada nos formandos e nas empresas formadoras e, por outro lado, redignificar o ensino técnico e profissional.

Finalmente, considerou-se que a consolidação das ligações dos antigos alunos às suas escolas, formando comunidades permanentes, poderá, através da publicitação de boas práticas e do recurso à pedagogia do exemplo, contribuir para a conquista de novos públicos e potenciar a ALV.

Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior – contributos para o aumento da participação dos estudantes adultos não tradicionais

Ana Maria Ramalho Correia¹

Anabela Mesquita Sarmento²

Introdução

Com a globalização da concorrência, a aceleração das mutações tecnológicas e os desafios colocados pelo aumento de produtividade e competitividade assentes no conhecimento, entende-se facilmente o apelo à intensificação e ao alargamento da participação dos cidadãos em actividades de aprendizagem ao longo da vida (ALV), tendo em vista responder às preocupações decorrentes do mercado de trabalho em contínua evolução. Essas novas oportunidades educativas devem estar disponíveis, não apenas para os jovens com possibilidade de seguirem uma formação dita convencional, mas para todos aqueles a quem as circunstâncias da vida não permitiram frequentar o sistema formal de ensino.

As instituições de ensino superior (IES) desempenham um papel crucial nesta preparação dos cidadãos para a vida. Nelas, os candidatos poderão ter a oportunidade para desenvolverem competências novas e até aperfeiçoarem as que já possuem com vista a responderem aos desafios decorrentes das alterações demográficas, efeitos da globalização e até da reestruturação económica a nível mundial (Green, 2002). Como se refere no documento *O Papel das Universidades na Europa do Conhecimento* (Comissão..., 2003:7) as IES deverão contribuir para colmatar as lacunas de educação e formação. Estas incluem “*necessidade de educação científica e técnica, a aquisição de competências transversais e a possibilidade de aprendizagem ao longo da vida*”.

Relativamente ao crescimento da procura do Ensino Superior (ES), a mesma surge, em larga medida, em resultado da dupla pressão exercida pelo

¹ INETI – Instituto Nacional de Engenharia, Tecnologia e Inovação

ISEGI – Universidade Nova de Lisboa

² ISCAP / IPP e Universidade do Minho (Centro *Algoritmi*)

objectivo fixado nalguns países, de aumentar o número de estudantes neste nível de ensino e pelas novas exigências ligadas à educação e formação ao longo da vida¹ (Comissão..., 2003:6).

Neste contributo sobre a promoção da ALV no ES, numa primeira parte, define-se, ainda que de forma muito breve, o que se entende por ALV, refere-se o papel do ES neste tipo de aprendizagem e caracterizam-se estudantes adultos não tradicionais (EANT). Na segunda parte do contributo, apresentam-se sugestões concretas para ajudar a promover a ALV, em particular a conferente de qualificações profissionais CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação – de nível 5 e 6, junto de EANT.

Aprendizagem ao longo da vida

A Comissão das Comunidades Europeias definiu, em 2001, no documento *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*, a ALV como englobando

“todas as actividades de aprendizagem intencional desenvolvidas ao longo da vida, em contextos formais, não formais ou informais, com o objectivo de adquirir, desenvolver ou melhorar conhecimentos, aptidões e competências no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e ou profissional” (Comissão..., 2001:42).

No decurso das últimas décadas foram emanadas, sobretudo devido ao impacto da globalização, da generalização das tecnologias de informação, do aumento da idade da população e da melhoria das comunicações (Dehmel, 2006; Green, 2002), algumas orientações políticas que visavam desenvolver e aprofundar as oportunidades para uma maior participação na ALV de qualidade, incluindo o alargamento das oportunidades de acesso ao ES, para grupos que se encontram tradicionalmente sub-representados neste nível de ensino e, ainda, para o reconhecimento que essa participação só será real quando se estender desde o acesso até à conclusão, com sucesso, de um programa

¹ Países como o Reino Unido e a Dinamarca definiram como objectivo dar formação universitária a 50% da população de um determinado grupo etário, até 2010 (Comissão, 2003:6).

de estudos (Council..., 1996:7). Estas políticas de ALV, apesar de serem, sobretudo, norteadas por considerações de natureza económica, não deixam, contudo, de atender ao papel da criação de oportunidades para que indivíduos, de qualquer idade, possam adquirir novas qualificações e exercerem de forma mais responsável uma cidadania mais activa e consciente.

Ensino superior

Na comunicação sobre *O Papel das Universidades na Europa do Conhecimento* (Comissão..., 2003), já referida anteriormente, reconhecem-se as universidades como um dos pilares fundamentais para a construção da Estratégia Renovada de Lisboa, não só porque formam um número crescente de estudantes com qualificações cada vez mais elevadas, como também contribuem para a realização dos objectivos sobre emprego e coesão social e, de uma forma genérica, para a melhoria do nível geral de educação dos cidadãos, na Europa (*op. cit.*:5).

Adicionalmente, a comunicação da Comissão intitulada *Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação* (Comissão..., 2006) reforça esta ideia do papel das universidades no desenvolvimento das competências dos indivíduos, salientando que os programas de estudos devem ser estruturados para melhorar a empregabilidade dos seus graduados (*op.cit.*:7), tendo assim que oferecer cursos inovadores utilizando métodos de ensino-aprendizagem adequados.

Estudantes adultos não tradicionais

Os EANT são pessoas adultas que abandonaram o percurso escolar sem qualificações, estiveram afastados do sistema de ensino durante bastante tempo, não têm experiência prévia do ES e provêm de grupos económica ou socialmente desfavorecidos (podendo aplicar-se um ou mais destes factores)¹.

Como referido acima, em diversos países europeus, assiste-se à implementação de políticas que visam atrair os EANT para o ES. Um exemplo

¹ Esta é a definição desenvolvida no âmbito do projecto TSER (Target Socio-Economic Research Programme) University Adult Access Policies and Practices across the European Union and their Consequences for the Participation of non-traditional Students. Esta definição foi, igualmente, usada no âmbito do projecto Socrates Grundtvig LIHE – *Learning in Higher Education*. (<http://www2.warwick.ac.uk/study/cil/research/lihe/>)

deste tipo de esforço está presente no relatório sobre os contextos dos diversos países que faziam parte do consórcio do projecto europeu Sócrates Grundtvig *LIHE – Learning in Higher Education*¹.

Em Portugal, com a publicação do Decreto-lei nº 64/2006, de 21 Março, foi reduzida a idade de acesso dos EANT de 25 para 23 anos e foram regulamentadas as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a Frequência do Ensino Superior, destes candidatos prevista no nº 5 do artigo 12º da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Este Decreto-lei foi aplicado a primeira vez no acesso de EANT às IES em Portugal no ano lectivo de 2006/7 e, como se refere adiante, evidenciou algumas lacunas que importa corrigir sob pena de Portugal deixar de ser competitivo em virtude de não possuir mão-de-obra com as qualificações necessárias para o desenvolvimento da sociedade do conhecimento (Correia e Mesquita, 2006: Parte III).

Sugestões para promover a aprendizagem ao longo da vida

Apresentam-se no parágrafo seguinte um conjunto de sugestões que visam promover a ALV, em particular para EANT no ES, as quais se encontram sistematizadas em quatro grupos: incentivos à frequência do ensino superior, estratégias para acesso / ingresso, aspectos pedagógicos e finalmente, os aspectos financeiros (Correia e Mesquita, 2006).

a) Incentivo à frequência do ensino superior

É importante sensibilizar todos os indivíduos e organizações para a importância da qualificação das pessoas com vista a promover a coesão social, competitividade da economia e o desenvolvimento da sociedade portuguesas. Esta sensibilização pode ser realizada através da comunicação entre todos os públicos – potenciais estudantes, seus familiares e amigos, empregadores e outros parceiros sociais.

Esta comunicação deve ser bilateral – a escola deve auscultar os seus públicos potenciais e aferir das suas reais necessidades e dificuldades para adequar e adaptar / cursos / ambiente a esta realidade; a escola deve informar os potenciais candidatos das ofertas existentes e da forma como estes se podem candidatar / matricular.

¹ Este documento pode ser acedido em http://www2.warwick.ac.uk/study/cll/research/lihe/national_contexts.pdf

A comunicação deve ser concertada entre todos os actores. Isto significa que todos os funcionários, incluindo os docentes que terão a seu cargo o contacto e acompanhamento dos potenciais candidatos, tenham formação específica para tal.

De entre as actividades de sensibilização destacam-se:

- Elevação das aspirações dos potenciais candidatos, mostrando-lhes as possibilidades existentes e os benefícios que poderão advir de um regresso / ingresso numa formação de nível superior.
- Produção de material promocional adequado a estes EANT.
- Promoção do ES junto da comunidade envolvente da IES.
- Criação de parcerias entre escolas, estruturas de formação de nível não superior e superior, empresas, associações empresariais e sindicais, autarquias e centros tecnológicos para a monitorização da evolução das qualificações na população e o diagnóstico das necessidades de formação, por sector de actividade.

Com vista a assegurar que as IES acolhem de forma amigável os estudantes adultos, é importante dar a conhecer as estratégias e actividades implementadas a nível institucional. Estas actividades incluem (*op. cit.*:108):

- seminários e outros eventos para formação de pessoas, com vista a delinear e focar as estratégias e as actividades institucionais dirigidas aos estudantes adultos;
- formação direccionada para o pessoal académico, tendo em vista capacitá-lo para responder às aspirações, requisitos e necessidades de aprendizagem dos estudantes adultos;
- “embeber” a participação dos estudantes adultos em todas as actividades de planeamento, através da existência de uma estrutura curricular, flexível e adequada;

- programas de estudo flexíveis que envolvam, por exemplo, a organização por módulos e unidades curriculares com vista à acumulação e transferência de créditos; a possibilidade da existência, nos programas de estudo, de diversos pontos de entrada; a facilidade / possibilidade da conversão de programas de estudo a tempo integral, noutros a tempo parcial, permitindo maior flexibilidade aos alunos no sentido de conjugarem os seus compromissos profissionais, académicos e familiares;
- estabelecimento e manutenção de um sistema de gestão de informação que permita não só monitorar o progresso dos EANT, desde as fases de pré-admissão como também avaliar a eficácia das medidas tomadas pela própria IES, com vista a promover a retenção e o sucesso destes estudantes.

b) Acesso/ ingresso

A Lei nº 49/2005, que introduz alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo e à Lei de Bases do Financiamento do Ensino, no seu artigo 12º define que a idade para admissão de Estudantes Adultos é de 23 anos e que a responsabilidade pela selecção desses candidatos adultos compete a cada IES. O acesso e ingresso de adultos nas IES foi posteriormente operacionalizado pelo Decreto-Lei nº 64/2006. Este, no seu artigo artº 14º, nº 2, estabelece os critérios a que deve obedecer o regulamento das provas de acesso e ingresso designadamente aspectos relacionados com:

- prazos e regras de inscrição para a realização das provas;
- componentes que as integram e regras para a sua realização;
- composição e forma de nomeação de júris;
- classificação das provas e de atribuição da classificação final,

bem como com a forma e as componentes obrigatórias das provas. Nestas, pretende-se privilegiar a experiência profissional dos candidatos. Para esse fim entende-se que os indivíduos que não se encontrem habilitados com um curso secundário ou equivalente, façam prova de capacidade para a frequência de cursos do ES.

São de louvar todas as iniciativas que contribuam para a abertura do ES aos estudantes adultos, nomeadamente, as anteriormente referidas. Contudo, nunca será de mais reiterar que a avaliação das competências dos candidatos sem habilitações tradicionais deve ser feita com critérios rigorosos, procurando incorporar nas iniciativas portuguesas as melhores práticas existentes em IES europeias (ver, por exemplo, os resultados dos projectos LIHE¹ e PRILHE²) para assegurar a qualidade e excelência no ES e a credibilidade, no mercado europeu, dos diplomas e graus concedidos pelas IES. Em particular, é imperioso definir como exigências mínimas para essa admissão o *Europass* (Comunidades Europeias, 2002-2007) e a elaboração de um portfolio de competências, construído através de uma relação tutorial entre o candidato e um docente (tutor) que o acompanhará no processo de acesso/ingresso. As provas de acesso a realizar em função desse portfolio permitirão que o júri equacione um programa de estudos *à medida* para o candidato. Tendo em conta a ausência de um acompanhamento rigoroso da implementação do citado Decreto Lei, é de recear que se deixem margens excessivas para a arbitrariedade e a prevalência dos aspectos financeiros, nas decisões sobre o acesso/ingresso de estudantes adultos no ES, no nosso país. É neste contexto que se sugere, ainda, que decorridos pelo menos dois anos da aplicação prática do citado Decreto-Lei, se faça uma avaliação dos resultados procurando averiguar do seu impacto na qualidade do ES e que se introduzam as medidas correctivas adequadas.

c) Aspectos pedagógicos

As abordagens dos estudantes aos processos de aprendizagem não são todas iguais. Enquanto uns se preocupam em compreender conceitos e em fazer sentido dos mesmos, estabelecendo relações entre os elementos que aprendem numa determinada disciplina e percebendo de que forma essas relações podem ser aplicadas a novos contextos abstractos, outros procuram formas de lidar com os requisitos solicitados com o mínimo de esforço. Para estes últimos, as estratégias adoptadas incluem focar-se em partes de tarefas e reproduzir tão rigorosamente quanto possível a informação disponibilizada, ao invés de compreender os conteúdos.

¹ <http://www2.warwick.ac.uk/study/cll/research/lihe/>

² <http://www.pcb.ub.es/crea/proyectos/prilhe/index.htm>

A qualidade dos resultados da aprendizagem depende da abordagem adoptada pelos estudantes. Isto sugere que para melhorar a qualidade desta abordagem, os docentes devem, primeiro, identificar as percepções que os estudantes têm sobre a avaliação, a carga de trabalho, as finalidades e os critérios, o ensino que recebem e as escolhas de aprendizagem que se lhes oferece. Para se atingir estes objectivos, devem ser criadas oportunidades de qualificação profissional por parte dos docentes, a nível de pós graduação, em metodologias pedagógicas inovadoras.

Dado que os EANT são admitidos no ES com uma gama diversa de conhecimentos, impõe-se que para eles – em particular - seja disponibilizado o ensino tutorial com programas curriculares adaptados, proporcionando-lhes um maior acompanhamento no seu percurso académico com vista a assegurar a conclusão dos seus programas de estudo com sucesso (Council..., 1996:7).

d) Financiamento

Para que o ES se possa abrir a novos públicos – incluindo os EANT como aqui referido – e, para assegurar a concretização das propostas feitas em a), b) e c), o seu financiamento deveria ser feito recorrendo a meios financeiros extraordinários, tendo em conta que o período 2007-2013 determina a credibilidade do processo.

Paralelamente, seria importante oferecer aos estudantes adultos no ES um esquema de acção social escolar e de empréstimos, de modo a permitir que previsíveis dificuldades financeiras não afectem a igualdade de oportunidades baseadas no mérito e na capacidade real do estudante.

Conclusão e pistas para o futuro

Pretendeu-se, com este contributo, chamar a atenção para os problemas da ALV, salientando o importante papel desempenhado pelas IES na formação de estudantes adultos. Foi, também, nosso objectivo, sair um pouco da retórica académica e propor algumas medidas concretas que ajudem a ultrapassar e vencer este momento crítico na formação/ educação na Europa e, em particular, para Portugal.

Em qualquer sociedade do conhecimento terão necessariamente, de se conjugar diversos esforços. De entre eles, destacam-se a ALV como factor mobilizador e incentivador do desenvolvimento de competências novas e a actualização das já existentes, a oferta de oportunidades de estudo por parte das IES e o estender destas mesmas oportunidades a EANT. Para que tal seja possível é necessário que estejam presentes duas condições:

- a definição pelo Governo de uma estratégia nacional dirigida ao aumento da qualificação dos portugueses e de um programa mobilizador específico da qualificação dos adultos, e,
- o desafio lançado às IES, devidamente financiado, conducente à criação de “ambientes institucionais” que coloquem os novos públicos e, em particular os adultos no centro das prioridades dos respectivos programas estratégicos.

Apesar de, para a primeira condição, o QREN (Portugal, 2007) estabelecer como uma das prioridades, a qualificação dos portugueses através do desenvolvimento e estimulação do conhecimento, da ciência, da tecnologia, da inovação, da educação e da cultura, parece-nos ser insuficiente, pois na prática, os objectivos da *Agenda Temática para o Potencial Humano*, do QREN, centram-se, por um lado, na superação do défice estrutural de qualificações da população estabelecendo o ensino secundário como referencial mínimo de qualificação e centrando-se apenas na formação dos cidadãos menos qualificados e, por outro lado, no desenvolvimento do conhecimento científico e técnico (Portugal, 2007: 94; 96; 102). Reconhecem-se os resultados positivos do investimento feito junto de estudantes adultos para o seu ingresso no ensino superior que deverá ser complementado com a introdução de um sistema de garantias de empréstimos como forma de assegurar a igualdade de acesso às IES e aos seus diferentes níveis e planos de estudos (*op. cit.*: 46). Importa, ainda, referir que, na lei que vier a ser aprovada na sequência do debate em curso sobre o novo *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*, se contemple a discriminação positiva das IES que promovam as propostas anteriormente referidas em a), b) e c) e se incorpore na avaliação da qualidade das IES um parâmetro que meça o número de EANT que concluírem, com sucesso, os respectivos percursos educativos.

Bibliografia

- Comissão das Comunidades Europeias. (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: CCE, 21 Nov. COM(2001) 678 final. URL: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2001/com2001_0678pt01.pdf
Acedido em Junho 2007.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2003). *O papel das Universidades na Europa do Conhecimento*. Bruxelas: CCE, 5 Fev. COM(2003) 58 final. URL: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2003/com2003_0058pt01.pdf
Acedido em Junho 2007.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2006). *Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação*. Bruxelas: COM(2006) 208 final, 10 de Maio. URL: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2006/com2006_0208pt01.pdf
Acedido em Junho 2007.
- Comunidades Europeias, 2002-2007. Europass. URL: http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale_id=18
Acedido em Junho 2007
- Correia, A. M. R. e Mesquita, A. (2006). *Novas públicas no ensino superior – Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Sílabo.
- Council of Europe. (1996). *Project on Access to Higher Education in Europe: working report. Part I Synthesis and Recommendations*. Strasbourg: Council of Europe. URL: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/CompletedActivities/Access_EN.asp
Acedido em Junho 2007.
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), pp. 49-62.
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *J. Education Policy*, 17(6), pp. 611-626.

Portugal. MCTES (2006). Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março. (Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a Avaliar a Capacidade para a Frequência do Ensino Superior dos Maiores de 23 Anos, prevista no nº 5 do artigo 12º da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República, I Série*, (57), pp. 2054–2056.

Portugal. QREN(2007). *Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013*. Portugal. <http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/7AE6E0FD-E344-4506-9E8A-69C314560511/0/QREN.pdf>
Acedido em Junho 2007.

