



A Modernização do Ensino Superior na Europa

*Acesso,
Retenção e
Empregabilidade*

2014

Relatório Eurydice

*Educação e
Formação*





A Modernização do Ensino Superior na Europa:

Acesso, Retenção e
Empregabilidade

2014

Relatório Eurydice

Educação e
Formação

O presente documento é uma publicação da Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA, Análise das Políticas de Educação e de Juventude).

Por favor, cite esta publicação como: Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2014. *A Modernização do Ensino Superior na Europa: Acesso, Retenção e Empregabilidade 2014*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

ISBN 978-92-9201-673-9

doi:10.2797/10772

Este documento também está disponível na Internet: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/192.html>) e em <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>.

Texto concluído em maio de 2014.

© Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, 2014.

É permitida a reprodução parcial desta publicação para fins não comerciais, desde que o excerto seja precedido de uma referência à 'Rede Eurydice', seguida da data de publicação do original.

Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura

Análise das Políticas de Educação e de Juventude

Avenue du Bourget 1 (BOU2 – Unit A7)

B-1049 Brussels

Tel. +32 2 299 50 58

Faxe +32 2 292 19 71

Correio eletrónico: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Sítio Web: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

EURYDICE

Unidade Portuguesa

Av. 24 de Julho, n.º134

1399-054 Lisboa

Tel.: +(351)213 949 314

Faxe: +(351)213 957 610

Correio eletrónico: eury@dgeec.mec.pt

Sítio Web: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/54/>

Editor da versão portuguesa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência



DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS
DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

ISBN 978-972-614-593-6

Lisboa, dezembro de 2014

PREÂMBULO



A crise económica representou um sinal de alerta que nos forçou a centrarmo-nos em questões realmente importantes. A educação é uma dessas questões fundamentais, na medida em que nos fornece a chave para construir o nosso futuro de forma sustentável.

Numa época de desafios sem precedentes, a educação situa-se no âmago de uma estratégia europeia favorável a um crescimento inteligente e sustentável – a estratégia Europa 2020 – e é convicção minha de que, à medida que a Europa evolui, irá manter um papel preponderante. Ao centrar-se em questões como o acesso ao ensino superior, percursos flexíveis, políticas de retenção de estudantes e transição para o mercado de trabalho, o presente relatório Eurydice ajudar-nos-á a

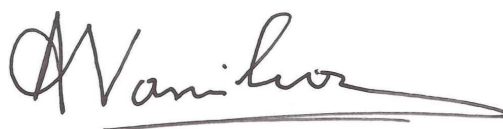
compreender tudo o que já foi alcançado no domínio do ensino superior e os progressos ainda por realizar. Na Comissão Europeia temos sido consistentes e resolutos nas nossas recomendações aos Estados Membros no sentido de continuarem a investir nos sistemas de ensino superior.

Não restam dúvidas que os sistemas de ensino superior estão em transformação – abrem-se a um número cada vez maior de estudantes e respondem às crescentes exigências da sociedade. É evidente que as autoridades públicas e particularmente as instituições de ensino superior estão a desenvolver esforços no sentido de assegurar o sucesso das políticas de alargamento da participação, apoiando os estudantes e preparando-os para fazer face à complexidade das exigências de um mercado de trabalho em evolução rápida; o presente relatório permite identificar vários exemplos de políticas sólidas e de boas práticas, porém, é necessário fazer mais.

Verifica-se, na Europa, uma consciência gradual de que temos de investir mais e melhor no ensino superior. Não basta encorajar os jovens a ingressar no ensino superior. Temos igualmente de os ajudar a progredir nos seus estudos, naquilo que é vital para o emprego e o crescimento económico, assim como para a sua autoestima. É necessário despender mais esforços no sentido de garantir que os estudantes beneficiam de uma boa orientação académica antes de ingressarem no ensino superior; que usufruem de um apoio adequado durante o seu percurso neste ciclo este nível de ensino; e que têm acesso a informação relevante acerca das oportunidades de emprego no momento da sua graduação.

À semelhança das restantes publicações da Rede Eurydice, o presente relatório baseia-se em dados oficiais de cada país. Oferece um resumo claro e comparativo das políticas e medidas nacionais desenvolvidas com o fim de apoiar os estudantes a ingressar no ensino superior, durante os seus estudos e na fase em que transitam para o mercado de trabalho. Contém ainda exemplos interessantes de práticas institucionais em diferentes partes da Europa, ilustrando a forma como determinadas instituições de ensino superior implementam os objetivos políticos nacionais.

É convicção minha que, quanto mais analisamos e refletimos sobre as práticas implementadas por toda a Europa, mais aprendemos uns com os outros e progredimos no esforço de modernização dos nossos sistemas de ensino superior. Tenho a expectativa de que o atual relatório ajude muitos de nós – decisores políticos, instituições de ensino superior e o público – a melhor compreender as diferentes políticas e iniciativas que estão em implementação na Europa, e que sejamos capazes de tomar as decisões acertadas para construir um futuro melhor.

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'Androulla Vassiliou', with a long horizontal flourish extending to the right.

Androulla Vassiliou

Comissária responsável pela
Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude

ÍNDICE

Preâmbulo	3
Índice de Figuras	6
Códigos	7
Principais Resultados e Conclusões	9
Introdução	13
Capítulo 1: Acesso e Alargamento da Participação	15
Capítulo 2: Retenção dos Estudantes	29
Capítulo 3: Flexibilidade dos Estudos de Ensino Superior	43
Capítulo 4: Empregabilidade e Transição para o Mercado de Trabalho	61
Referências	81
Agradecimentos	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1:	Abordagens políticas nacionais em matéria de alargamento da participação, 2012/13	16
Figura 1.2:	Tipo de monitorização do corpo discente, 2012/13	18
Figura 1.3:	Evolução da diversidade dos estudantes no ensino superior, 2002/03-2012/13	19
Figura 1.4:	Direito de admissão ao ensino superior para detentores de um diploma de conclusão do ensino secundário, 2012/13	21
Figura 1.5:	Vias de acesso ao ensino superior e monitorização dos estudantes, 2012/13	22
Figura 1.6:	Programas-ponte, 2012/13	22
Figura 1.7:	Reconhecimento da aprendizagem prévia, 2012/13	23
Figura 2.1:	Incentivos aos estudantes para completarem os estudos num período de tempo limitado, 2012/13	34
Figura 2.2:	Impacto das taxas de conclusão/abandono no financiamento das IES, 2012/13	35
Figura 2.3:	Taxas de conclusão ou de abandono enquanto critérios utilizados nos processos de garantia externa da qualidade, 2012/13	36
Figura 2.4:	Taxas de conclusão sistematicamente medidas, 2012/13	37
Figura 2.5:	Método de cálculo das taxas de conclusão, 2012/13	38
Figura 2.6:	Medição sistemática das taxas de abandono, 2012/13	39
Figura 3.1:	Reconhecimento formal do estatuto de estudante a tempo parcial e/ou de programas a tempo parcial em países europeus, 2012/13	45
Figura 3.2:	Impacto do estatuto formal de estudante nas disposições financeiras associadas aos estudos superiores, 2012/13	47
Figura 3.3:	Extensão da oferta de estudos a tempo parcial onde existe um estatuto formal de estudante ou programa em regime de tempo parcial, 2012/13	48
Figura 3.4:	Existência de instituições de ensino superior que se centram na oferta de educação a distância e de <i>e-learning</i> , 2012/13	50
Figura 3.5:	Oferta de educação a distância, <i>e-learning</i> e <i>blended learning</i> em instituições de ensino superior tradicionais, 2012/13	51
Figura 3.6:	Reconhecimento da aprendizagem não formal e informal prévia no âmbito da progressão de estudos superiores, 2012/13	54
Figura 4.1:	Perspetivas e abordagens sobre a empregabilidade no ensino superior, 2012/13	65
Figura 4.2:	Previsão do mercado de trabalho em países europeus, 2012/13	66
Figura 4.3a:	Participação dos empregadores no desenvolvimento curricular, 2012/13	68
Figura 4.3b:	Participação dos empregadores no ensino, 2012/13	68
Figura 4.3c:	Participação dos empregadores no planeamento e gestão com órgãos de decisão e consultivos, 2012/13	68
Figura 4.4:	Oferta de orientação de carreira ao longo de todo o ciclo de vida do estudante, 2012/13	71
Figura 4.5:	Oferta de orientação profissional para diplomados, 2012/13	72
Figura 4.6:	Crítérios relacionados com a empregabilidade nos procedimentos de garantia de qualidade, 2012/13	73
Figura 4.7:	Participação dos empregadores na garantia externa da qualidade, 2012/13	73
Figura 4.8:	Inquéritos de rastreamento de diplomados, 2012/13	76
Figura 4.9:	Exemplos de sistemas de rastreamento de diplomados, 2012/13	78

CÓDIGOS

Códigos de Países

UE/UE-27	União Europeia	MT	Malta
BE	Bélgica	NL	Países Baixos
BE fr	Bélgica – Comunidade francófona	AT	Áustria
BE de	Bélgica – Comunidade germanófona	PL	Polónia
BE nl	Bélgica – Comunidade flamenga	PT	Portugal
BG	Bulgária	RO	Roménia
CZ	República Checa	SI	Eslovénia
DK	Dinamarca	SK	Eslováquia
DE	Alemanha	FI	Finlândia
EE	Estónia	SE	Suécia
IE	Irlanda	UK	Reino Unido
EL	Grécia	UK-ENG	Inglaterra
ES	Espanha	UK-WLS	País de Gales
FR	França	UK-NIR	Irlanda do Norte
HR	Croácia	UK-SCT	Escócia
IT	Itália	CH	Suíça
CY	Chipre	IS	Islândia
LV	Letónia	LI	Listenstaine
LT	Lituânia	ME	Montenegro
LU	Luxemburgo	NO	Noruega
HU	Hungria	TR	Turquia

Códigos estatísticos

:	Dados não disponíveis	(–)	Não aplicável
---	-----------------------	-----	---------------

PRINCIPAIS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Introdução e metodologia

O presente relatório representa o segundo numa série de estudos que acompanham a evolução da agenda de modernização para o ensino superior na Europa, na sequência de um relatório de 2011 que se debruçava sobre o seu financiamento e dimensão social. São aqui examinadas as políticas e as práticas relacionadas com a experiência dos estudantes do ensino superior ao longo de três etapas: o acesso, que requer o conhecimento da oferta de ensino superior, das condições e processos de admissão; a progressão ao longo do programa de estudos escolhido, incluindo a prestação de apoio caso se verifiquem dificuldades; e a transição do ensino superior para o mercado de trabalho.

A informação reunida provém de três fontes diferentes, entre as quais se destacam as unidades nacionais da Rede Eurydice, que facultaram informações sobre as políticas e as práticas relacionadas com os tópicos suprarreferidos, por intermédio de um extenso questionário. Esta fonte foi complementada por informações providenciadas pelas agências de garantia de qualidade de doze países e ainda por visitas a instituições de ensino superior de oito países. As agências de garantia de qualidade responderam a um breve questionário sobre os requisitos em vigor relativos ao acesso, retenção e empregabilidade. As visitas *in loco* foram realizadas em oito instituições de ensino superior europeias com o propósito de compreender melhor a relação entre as políticas nacionais e as práticas institucionais.

Acesso

Não obstante o facto de os documentos estratégicos da UE conferirem prioridade à dimensão social do ensino superior e de, no âmbito do Processo de Bolonha, os países terem assumido o compromisso de desenvolver estratégias e de definir objetivos mensuráveis, na realidade, somente nove países fixaram efetivamente as metas a concretizar para grupos específicos. Porém, estes países constituem exemplos interessantes em termos de elaboração de políticas nesta matéria, demonstrando que são tomadas iniciativas a nível nacional e que existe uma plêiade de modelos e de abordagens possíveis.

Relativamente à monitorização, os resultados sugerem que ainda há muitos progressos a realizar. Existe uma enorme variedade nas práticas relativas às características do corpo discente que são objeto de monitorização e às etapas do processo de ensino superior em que decorre esse controlo. Por conseguinte, quanto ao progresso em matéria de alargamento do acesso, pode considerar-se que há ainda um longo percurso a percorrer antes que seja possível obter, a nível europeu, uma visão de conjunto que seja convincente e fundamentada.

A nível nacional, há aparentemente uma série de questões que não são objeto de monitorização regular e que são consideradas relevantes no debate sobre a sub-representação no ensino superior. Treze sistemas educativos extraem dados sobre o estatuto de migrante e apenas oito obtêm dados sobre a etnicidade dos estudantes e do pessoal. Entretanto, apenas treze sistemas obtêm dados sobre o estatuto dos estudantes no mercado de trabalho previamente à sua entrada no ensino superior.

Mesmo quando são recolhidos dados, estes nem sempre são explorados. Ao serem inquiridos acerca das principais alterações ocorridas durante um período de dez anos, 19 sistemas educativos – incluindo uma maioria deles que recolhe informação sobre as diferentes características dos estudantes – foram incapazes de informar sobre a evolução da diversidade do corpo discente.

A questão da monitorização também se coloca em relação às vias de acesso. Numa série de países onde as vias alternativas têm sido desenvolvidas como uma das medidas destinadas a contribuir para o alargamento do acesso aos estudos, não existe qualquer controlo oficial quanto ao número de estudantes que efetivamente ingressam no ensino superior a partir das diferentes vias de acesso. Nos países onde tal monitorização existe efetivamente, observa-se um padrão de prevalência de uma via de acesso ao ensino superior em relação às outras.

Em cerca de metade dos sistemas europeus de ensino superior verifica-se o recurso a programas que fazem a ponte para o ensino superior e a programas de reconhecimento da aprendizagem prévia. No

entanto, neste aspeto são claramente visíveis determinados padrões geográficos, pois continuam a prevalecer nas regiões da Europa Ocidental e do Norte. São poucos os exemplos de vias alternativas que contribuam para mais de 10% dos ingressos.

Os dados fornecidos pelas agências de garantia de qualidade sugerem que o papel destas vias para o alargamento do acesso ao ensino superior é extremamente limitado e que o enfoque no acesso e nas admissões está longe de constituir a norma. Se é certo que as agências de garantia de qualidade podem analisar algumas questões ligadas aos sistemas de admissão, na realidade não o fazem sob a perspetiva de assegurar que o sistema se encontra preparado para permitir o alargamento do acesso aos estudos. Ao invés, as agências tendem a verificar apenas se o processo de admissão é coerente com os requisitos dos programas de estudo. Nenhuma agência afirma analisar o impacto diferenciado dos sistemas de admissão nos diferentes tipos ou perfis de estudante.

Retenção

A retenção de estudantes pode ser considerada como um indicador chave de desempenho fundamental para os sistemas de ensino superior. O objetivo deveria ser que um maior número possível de estudantes consiga progredir e diplomar-se com sucesso. No contexto do alargamento da participação, se os governos encorajam um maior leque de estudantes a ingressar no ensino superior, por outro lado têm também a responsabilidade social de contribuir para a redução dos riscos psicológicos, financeiros e/ou emocionais associados ao abandono deste ciclo de estudos.

Os resultados do presente relatório sugerem que pode ser necessário, antes de mais, uma maior clarificação de conceitos, quer a nível dos documentos orientadores nacionais, quer a nível dos conceitos utilizados para fins estatísticos. Por exemplo, em alguns países a “taxa de conclusão” pode referir-se à percentagem de estudantes inscritos num programa e que o completam alguns anos mais tarde, enquanto noutros países apenas se considera a coorte de estudantes no último ano de um curso.

Por outro lado, constitui motivo de preocupação o facto de um número significativo de países (13) não calcular sistematicamente as taxas de conclusão e/ou de abandono dos estudos. Este grupo inclui países que implementam políticas que visam favorecer a retenção e a conclusão, mas que manifestam uma clara ausência de dados de base para analisar o impacto das mesmas. Mesmo quando são recolhidos dados relativos às taxas de conclusão, raramente surgem diferenciados os perfis ou as características dos estudantes.

É raro encontrar objetivos claros e precisos que visem a melhoria das taxas de retenção. Por outro lado, é comum os países mencionarem o objetivo geral e global de reduzir o abandono dos estudos e de reforçar a retenção e a conclusão dos mesmos.

Apesar de ser expectável que o financiamento tenha um impacto forte nas políticas destinadas a melhorar as taxas de retenção, o relatório conclui que as melhorias ao nível da retenção e da conclusão dos estudos só afetariam o financiamento das instituições de ensino superior em metade dos países. Dez sistemas apenas acusam a existência de mecanismos de financiamento baseados no desempenho, em que uma parte do financiamento da instituição depende da obtenção dos resultados acordados para um determinado período de tempo.

Entretanto, foi implementada uma série de medidas destinadas a encorajar os estudantes a terminar os seus estudos num prazo “normal”. A ênfase tende a ser colocada nas medidas que incentivam os estudantes a terminar os estudos dentro de um prazo definido ou que penalizam aqueles que não o fazem.

A tendência para encorajar os estudantes a iniciar e completar os seus estudos num prazo razoável decorre em paralelo com o desenvolvimento de opções de estudo mais flexíveis.

Uma das principais formas de evitar a não-conclusão dos estudos consiste em prestar informações, aconselhamento e orientação, particularmente para estudantes que manifestam um maior “risco” de abandono. Se é um facto que a orientação tem um estatuto ubíquo na totalidade dos sistemas, por outro lado, tanto as informações fornecidas pelos países como as visitas às instituições revelaram que subsistem amiúde dificuldades associadas à falta de recursos: os serviços de orientação e aconselhamento estão

demasiado sobrecarregados por uma procura excessiva para conseguirem identificar e alcançar eficazmente aqueles que mais necessitam.

Apesar de cerca de metade dos sistemas de ensino superior afirmarem que nos seus processos de garantia de qualidade utilizam dados sobre a retenção e abandono dos estudos, são poucas as evidências de que tal informação seja objeto de tratamento com vista a compreender e remediar as causas subjacentes ao abandono. Do mesmo modo, no concernente às questões de acesso e admissão, o papel das agências de garantia de qualidade é limitado e as taxas de abandono são vistas como meros indicadores do sucesso e da viabilidade dos programas de estudo e/ou das instituições.

Flexibilidade

A flexibilidade pode estar relacionada com diversas dimensões da organização dos estudos, incluindo o regime de tempo (integral ou parcial), modalidades de aprendizagem (aberta e a distância) ou uma abordagem de ensino mais centrada no estudante. O relatório mostra que a maioria dos países europeus proporciona aos estudantes oportunidades para organizarem os seus estudos formais de uma maneira mais flexível do que os tradicionais regimes a tempo integral. Contudo, o conceito de estudos em regime de tempo parcial varia consideravelmente por toda a Europa, e até mesmo em países sem oferta formal de estudos a tempo parcial, os estudantes podem ter a possibilidade de organizar a sua trajetória de maneira a estudarem efetivamente em regime de tempo parcial.

A existência de programas formais e/ou estatutos de estudantes em regime de tempo parcial adquire particular importância quando consideramos o investimento financeiro privado nos estudos. Em diversos países, os estudos em regime de tempo parcial exigem, ou são suscetíveis de exigir, um investimento financeiro privado mais elevado em comparação com os regimes tradicionais. Por outro lado, os estudantes em regime de tempo parcial são frequentemente elegíveis apenas para um montante limitado de apoio financeiro. Esta realidade sugere que a oferta de tempo parcial nem sempre é organizada com o objetivo de alargar a participação a grupos sociais mais desfavorecidos, destinando-se a outras categorias da população.

Em quase todos os países, as instituições de ensino superior têm competência para decidir a quantidade de oferta a tempo parcial a disponibilizar, e a quase totalidade dos países declara que as suas instituições de ensino superior propõem cursos em regime de tempo parcial. Porém, a experiência resultante das visitas de estudo revela que a proporção de cursos a tempo parcial pode variar significativamente entre as faculdades e os departamentos.

Empregabilidade

O relatório conclui que, não obstante o facto de a empregabilidade dos diplomados do ensino superior ser um tópico central nos debates sobre as políticas de ensino superior, as abordagens e níveis de envolvimento diferem consideravelmente.

Alguns países colocam a empregabilidade e o emprego no mesmo plano ao assumirem uma abordagem centrada no emprego que se centra essencialmente nas taxas de emprego dos diplomados. Outros colocam a tónica no desenvolvimento de competências, enfatizando aquelas que são relevantes para o mercado de trabalho e que devem ser adquiridas por via do ensino superior. Determinados países combinam estas duas perspetivas.

Também existem diferenças relativamente às medidas assumidas pelos países para encorajar as instituições de ensino superior a melhorar o seu desempenho em termos de empregabilidade. A mais corrente é através da garantia de qualidade: a maioria dos sistemas exige atualmente às instituições de ensino superior a submissão de informação relativa à empregabilidade no âmbito dos procedimentos de garantia de qualidade. Além disso, vários países estabeleceram incentivos para as instituições de ensino superior melhorarem o seu desempenho em termos de empregabilidade. Um dos mecanismos mais relevantes consiste em publicar a informação relativa à empregabilidade, quer para os atuais quer para os futuros estudantes. Em alguns países, o nível de financiamento público está ligado ao desempenho em matéria de empregabilidade.

Verificam-se, contudo, limitações à forma como as agências de garantia de qualidade analisam a informação sobre os diplomados. Concretamente, não há provas de que qualquer país ou agência proceda à análise sistemática das oportunidades de emprego em função do perfil social dos diplomados. Por conseguinte, é impossível saber se fatores como a desvantagem socioeconómica ou a origem étnica – que se reconhece terem um impacto no acesso e na conclusão do ensino superior – também podem ter um impacto sobre o emprego após a obtenção do diploma.

Em 18 sistemas educativos, as instituições devem envolver os empregadores em pelo menos uma das seguintes áreas: desenvolvimento curricular, prática pedagógica, participação em órgãos de decisão e garantia externa da qualidade. Vários países obrigam as suas instituições de ensino superior a incluir uma formação prática em (alguns) programas de estudo do ensino superior.

Determinados países implementam incentivos financeiros para encorajar as suas instituições de ensino superior a estabelecer projetos de cooperação entre as universidades e as empresas. O financiamento é igualmente utilizado para estimular a formação prática dos estudantes, de forma a melhorar as competências associadas à sua futura atividade profissional.

A avaliação do impacto das medidas existentes reveste-se de alguma complexidade. Uma maneira eficaz de o fazer é através dos inquéritos a diplomados, a nível nacional e europeu. Atualmente, este tipo de inquérito não é realizado em todos os países e nos sítios onde é aplicado nem sempre é realizado de maneira regular.

Independentemente da abordagem e das medidas tomadas em relação à empregabilidade, os países tendem a abordar os estudantes ou diplomados no seu conjunto, sem se concentrarem em grupos específicos – entenda-se, desfavorecidos – de estudantes. Isto indica que a agenda do alargamento da participação deve ser plenamente respeitada, de modo a serem englobadas não só as questões da retenção, como ainda as políticas e práticas em matéria de empregabilidade.

INTRODUÇÃO

O presente relatório é o segundo de uma série que visa apoiar o desenvolvimento do programa da Comissão Europeia para a modernização do ensino superior na Europa (Comissão Europeia, 2011), tendo surgido na sequência de um relatório de 2011 sobre o financiamento e a dimensão social do ensino superior.

A agenda da modernização ajuda os sistemas de ensino superior na Europa a dar resposta às necessidades da nossa economia e das nossas sociedades, cada vez mais assentes no conhecimento. Para expandir a base de conhecimento e fomentar o progresso, um número crescente de cidadãos europeus requer um elevado nível de conhecimentos e competências. Assim, o apoio ao desenvolvimento de sistemas de ensino superior de qualidade para todos é uma prioridade nas agendas políticas, seja a nível nacional ou europeu.

Tendo em conta estes objetivos e com vista a apoiar uma formulação de políticas de forma otimizada, o presente relatório examina as políticas e as práticas europeias relativamente às três etapas do ensino superior: o acesso, incluindo a informação sobre a disponibilidade da oferta do ensino superior, as condições e processos de admissão; a retenção, incluindo a progressão no programa de estudos, com a eventual prestação de apoio em caso de dificuldades; e empregabilidade, incluindo medidas de apoio aos estudantes durante a fase de transição para o mercado de trabalho.

Metodologia

As informações utilizadas no presente relatório foram reunidas a partir de três fontes distintas. A principal fonte de informação são os dados extraídos de documentos de orientação oficiais reunidos por intermédio da Rede Eurydice entre maio e setembro de 2013. Estes documentos centram-se nas políticas e práticas relacionadas com os tópicos supramencionados. Utilizou-se o ano de referência 2012/13 para a informação compilada a partir de 36 sistemas educativos (todos eles Estados-Membros da UE, com exceção do Luxemburgo e dos Países Baixos, e ainda a Islândia, Lituânia, Montenegro, Noruega e Turquia).

Este material foi suplementado pelas informações facultadas por agências de garantia de qualidade em doze países e por uma série de visitas *in situ* a instituições de ensino superior em oito países. As agências de garantia de qualidade responderam a um breve questionário sobre os requisitos de cada agência em matéria de acesso, retenção e empregabilidade.

Foram efetuadas visitas a oito instituições europeias de ensino superior com vista a compreender melhor a relação entre a política nacional e a prática institucional. Em cada instituição, a equipa de investigação reuniu-se com representantes da direção, uma parte do pessoal académico, um grupo de estudantes de diferentes faculdades, pessoal afeto aos serviços de apoio ao estudante e pessoal responsável pelos dados recolhidos a nível da instituição. As instituições não foram selecionadas com qualquer intenção de serem 'representativas', tendo sido criada uma amostra teórica baseada no grau de autonomia que as instituições de ensino superior possuem em relação à seleção dos seus estudantes e dos seus recursos humanos. Para proceder a esta seleção inicial, a equipa de investigação aplicou os indicadores produzidos no *scorecard* de autonomia da Associação Europeia das Universidades (AEU, 2011).

As oito universidades que acolheram as visitas *in situ* foram: Universidade de Ghent na Bélgica (Comunidade flamenga); Universidade Carolina em Praga, República Checa; Universidade de Tecnologia de Aachen, RWTH-Aachen, Alemanha; Universidade de Tecnologia de Tallinn, Estónia; University College Cork, Irlanda; Universidade de Economia e Negócios de Atenas (AUEB), Grécia; Université Paris-Est Créteil (Universidade de Paris-Este), França; e a Universidade de Jyväskylä, Finlândia. A informação procedente das visitas às instituições é apresentada separadamente no relatório, como informação complementar, na medida em que é de natureza diferente daquela que foi extraída das respostas aos questionários nacionais.

CAPÍTULO 1: ACESSO E ALARGAMENTO DA PARTICIPAÇÃO

1.1. Introdução: o conceito de acesso

O apoio ao desenvolvimento de sistemas de ensino superior de massa em resposta a um modelo de sociedade cada vez mais assente no conhecimento constitui um dos objetivos essenciais das políticas nacionais e europeias. Na Europa, tanto a agenda da modernização como a estratégia Europa 2020, se concentram no reforço da participação no ensino superior, em que um dos cinco objetivos principais é a meta de 40 % de participação até 2020.

No entanto, o acesso não constitui apenas uma questão de números; representa, efetivamente, um elemento chave da dimensão social do ensino superior e, nesse âmbito, a composição social da população estudantil do ensino superior é um fator relevante. Num contexto social e económico em que as qualificações e competências adquiridas e aperfeiçoadas através do ensino superior são cada vez mais importantes (Comissão Europeia, 2010), expandir as oportunidades de acesso ao ensino superior tanto quanto possível tornou-se um imperativo societal. É assim proporcionada “a igualdade de oportunidades no que diz respeito ao acesso a um ensino de qualidade, bem como a equidade de tratamento, nomeadamente mediante a adaptação da oferta às necessidades de cada um”, garantindo desse modo a existência de “sistemas de educação e formação equitativos destinados a dar oportunidades, acesso, tratamento e resultados que sejam independentes das origens socioeconómicas e de outros fatores que possam resultar numa desvantagem em matéria de educação” ⁽¹⁾.

O presente capítulo apresenta as maneiras como estes objetivos políticos são definidos e implementados a nível nacional e analisa em que medida são desenvolvidos sistemas de monitorização para acompanhar os progressos realizados. São estabelecidas comparações entre os países relativamente a algumas das medidas principais, e é facultada informação adicional, resultante de visitas às instituições, relativamente à maneira como estas mudanças societais e a evolução das políticas são percecionados e vividos pelas instituições.

O termo “acesso” pode, à partida, parecer óbvio. Deverá, no entanto, ser objeto de uma interpretação na medida em que não é entendido numa aceção universal. De facto, podem encontrar-se duas definições muito diferentes do termo na documentação internacional – sendo que estas duas definições foram adotadas no espaço de um ano pela mesma organização, o Conselho da Europa. A primeira definição, utilizada em 1997 na Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa (Convenção de Lisboa), é bastante restritiva. O acesso (ao ensino superior) é definido neste texto como “o direito reconhecido a um candidato qualificado de apresentar uma candidatura suscetível de ser considerada para efeitos de admissão ao ensino superior”.

Apesar de se tratar da definição internacional mais clara do termo, não coincide necessariamente com o uso corrente. De facto, na linguagem corrente, o acesso é considerado mais como um sinónimo de admissão ou uma combinação entre admissão e participação. Todavia, há uma outra utilização do termo que vai mais longe, e que foi utilizada pelo Conselho da Europa na sua recomendação sobre o acesso ao ensino superior, de 1998 ⁽²⁾. Neste texto, a “política de acesso” é definida como uma política que visa simultaneamente alargar a participação no ensino superior a todas as classes sociais, e assegurar que esta participação é efetiva (ou seja, em condições que garantem que um esforço pessoal conduzirá a uma conclusão bem-sucedida dos estudos).

Esta aceção de “política de acesso” encontra-se próxima das metas e objetivos da dimensão social definidas no âmbito do processo de Bolonha. Em 2007, em Londres, os ministros acordaram que “*the student body entering, participating in and completing higher education at all levels should reflect the diversity of our populations*”. Os ministros insistiram ainda que “*students [should be] able to complete their studies without obstacles related to their social and economic background*” ⁽³⁾. O relatório de 2007 do

⁽¹⁾ Conclusões do Conselho, de 11 de maio de 2010, sobre a dimensão social da educação e da formação, OJ C 135, 26.05.2010, p. 2.

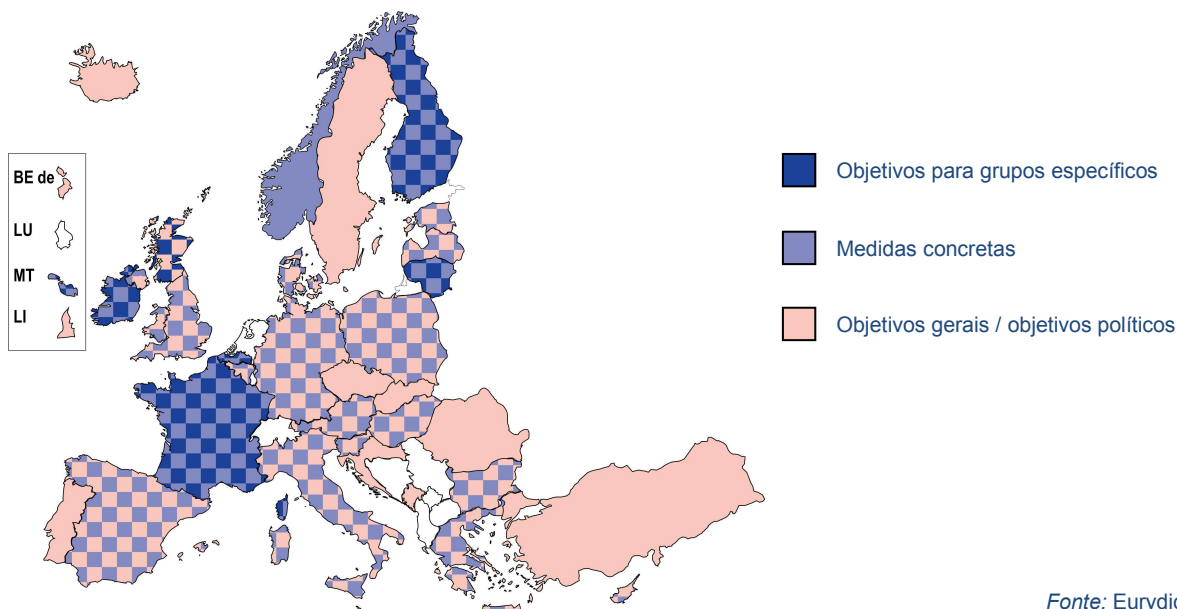
⁽²⁾ Council of Europe Recommendation 98/3 on access to higher education.

⁽³⁾ London Communiqué: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, 18 May 2007.

Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha (BFUG) sobre a dimensão social e os dados relativos à mobilidade clarificaram que a dimensão social é entendida como o processo para alcançar este objetivo global (*Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries*, 2007). Desse modo, a dimensão social é entendida como uma vasta esfera de atividades no âmbito das quais os governos podem adotar políticas para alargar e reforçar a participação no ensino superior.

A natureza das abordagens políticas é ilustrada pela Figura 1.1, em baixo. O mapa contempla três elementos principais: as políticas e objetivos gerais relacionados com a participação e conclusão dos estudos, os objetivos fixados para grupos específicos e a implementação de medidas concretas para prosseguir com o processo de alargamento da participação. Apesar de serem expostas as principais combinações destes elementos, foram realizadas algumas opções de modo a simplificar a figura e evidenciar os elementos mais relevantes. Assim, todos os países que têm objetivos de participação e de conclusão para grupos específicos, na realidade também têm metas gerais. De modo similar, os países onde existem medidas e objetivos concretos também incluem objetivos políticos gerais. Neste sentido, os elementos das medidas e objetivos concretos para grupos específicos podem ser considerados como etapas mais avançadas na abordagem da agenda da dimensão social.

Figura 1.1: Abordagens políticas nacionais em matéria de alargamento da participação, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Somente nove países definiram metas de conclusão para grupos específicos, mas estes países apresentam eventualmente os exemplos mais interessantes de desenvolvimento político neste domínio no decurso dos últimos anos. É interessante observar as diferenças existentes entre os grupos identificados nos diferentes países. Na Bélgica (Comunidade flamenga), a meta refere-se a jovens cujos pais não são titulares de uma qualificação superior e foi fixada em 60 % até 2020. A Finlândia centra-se no reforço da participação masculina, com a ambição de reduzir as disparidades entre os géneros nas faixas etárias mais jovens até 2020, e em metade até 2015. A Lituânia também aborda a questão do género, mas com um foco no aumento da participação feminina em cursos de matemática e ciências. Malta fixou uma meta de 4 % de participação de adultos em cursos de aprendizagem ao longo da vida.

A Irlanda possui o mais abrangente conjunto de objetivos relacionados com os grupos sub-representados. Para além das metas gerais de participação, há metas específicas sobre estudantes adultos (20 % de novas inscrições em regime de tempo integral até 2013) e sobre grupos socioeconomicamente desfavorecidos em que as taxas de admissão devem alcançar pelo menos os 54 % até 2020. Para além disso, em 2006, a Irlanda também definiu um objetivo específico de duplicar o número de estudantes portadores de deficiência até 2013.

Também a França fixou uma meta para grupos socioeconomicamente desfavorecidos que se traduz em 31,5 % para programas de licenciatura e uma percentagem mais baixa (22 %) para programas de mestrado em 2015. O facto de serem estipulados objetivos diferentes para o primeiro e o segundo ciclos constitui, por si só, uma prova das dificuldades de progressão sentidas pelos estudantes desfavorecidos. Adicionalmente, a França fixou uma meta relativamente à percentagem de estudantes que beneficiam de bolsas – ou seja, os mais desfavorecidos em termos financeiros – nos percursos que dão acesso às seletivas e prestigiadas *grandes écoles*, percentagem que deverá atingir os 30% até 2015.

Curiosamente, o Reino Unido (Escócia) é o único país que aborda a origem geográfica. Se bem que a Escócia não fixou quaisquer metas quantitativas a nível nacional, o país adotou um conjunto de documentos estratégicos que concedem prioridade ao reforço da participação dos estudantes provenientes de escolas públicas, estudantes de programas profissionais pós-secundários que ingressam no ensino superior e estudantes adultos oriundos de meios desfavorecidos. No entanto, o exercício de definição e de monitorização das metas fixadas é efetuado a um nível mais local, em que os objetivos quantitativos relacionados com as características socioeconómicas dos estudantes são determinados a nível institucional.

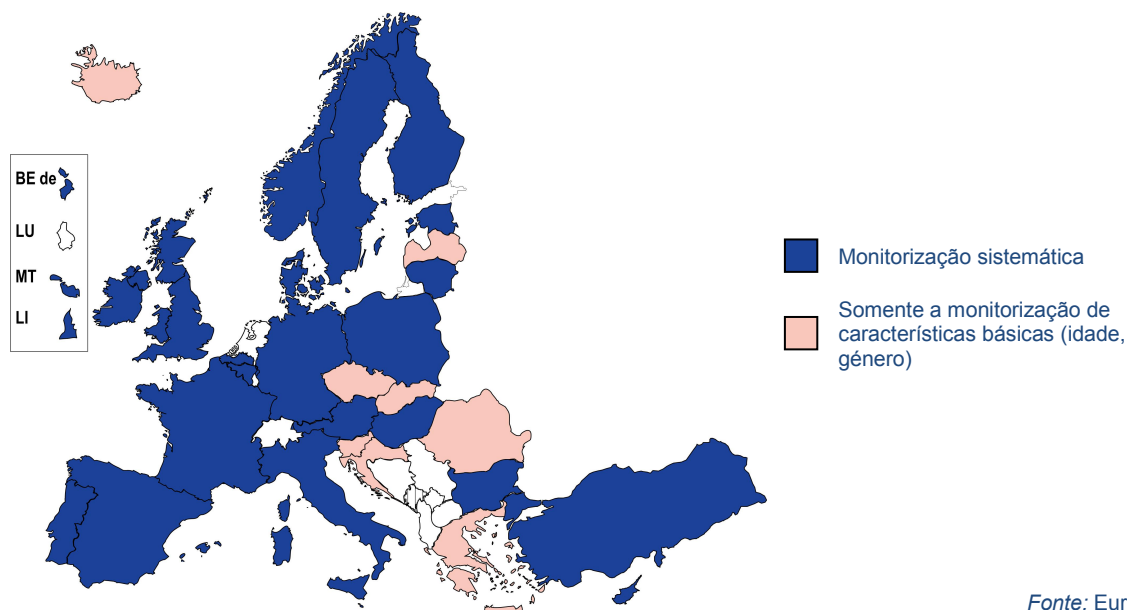
O Reino Unido (Inglaterra) também desenvolveu recentemente uma série de indicadores de impacto, que revelam a percentagem de estudantes beneficiários de refeições escolares gratuitas que prosseguem os seus estudos na etapa do ensino superior. Como a elegibilidade para beneficiar de refeições escolares gratuitas é determinada pela situação socioeconómica dos estudantes, esta informação permite medir o grau de sucesso das políticas de alargamento da participação aos grupos desfavorecidos.

A Eslovénia é outro exemplo de um país que pretende futuramente concentrar-se em grupos específicos. Porém, nesta fase, os grupos encontram-se ainda por identificar e a intenção é que tal seja feito com base nos resultados de um projeto de investigação programado.

Apesar de a Estónia não ter especificado os objetivos de realização para os grupos sub-representados, adotou um conjunto variado de medidas que se destinam a alargar as oportunidades dos estudantes. Salienta-se a reformulação do sistema de apoio ao estudante, com o objetivo de implementar uma estrutura mais abrangente para os estudantes do ensino superior e do ensino profissional, inclusivamente através de um sistema de subsídio para os estudos baseado nas necessidades e de um sistema de empréstimo para estudos destinado a estudantes em regime de tempo parcial. Os aprendentes adultos constituem um dos principais focos, visando a oferta de uma formação de elevada qualidade e o desenvolvimento de competências chave e de competências sociais para a aprendizagem ao longo da vida (contemplando as áreas das TIC, empreendedorismo, línguas e aprendizagem). Um segundo objetivo consiste em ajudar os estudantes que abandonaram o ensino superior ou profissional a retomar os seus estudos. O apoio a estudantes com deficiência também foi uma questão abordada, mais uma vez com medidas de natureza financeira – bolsas de estudo subvencionadas pelo Estado, subsídios e benefícios às instituições educativas.

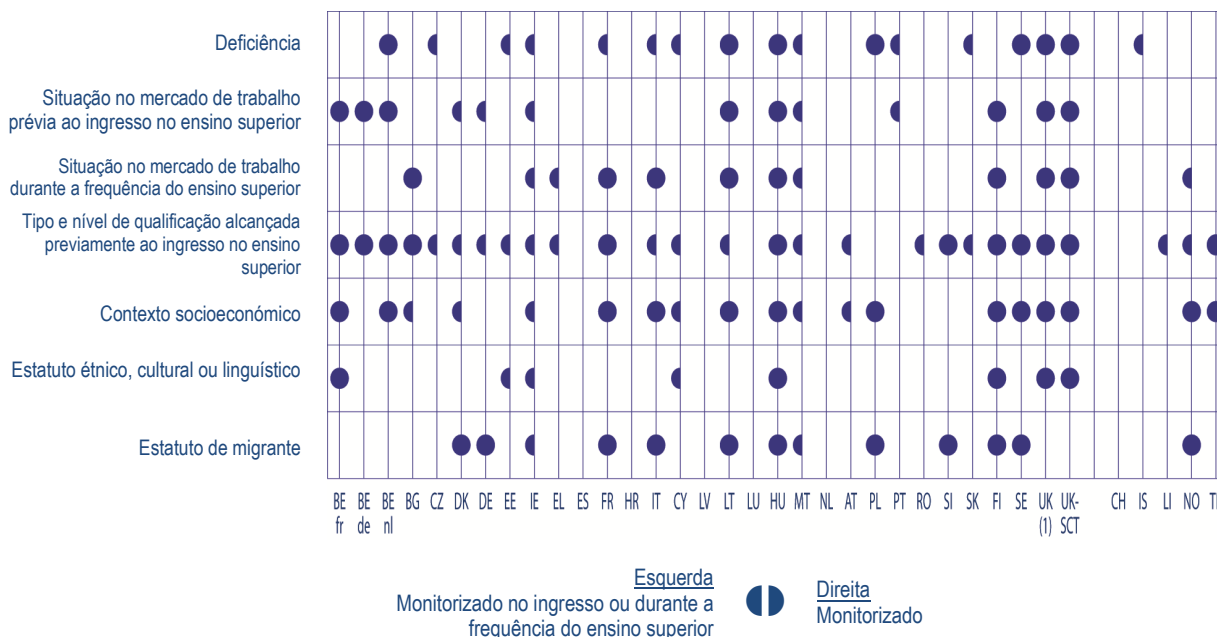
1.2. Monitorização

É raro encontrar, hoje em dia, exemplos de países que não monitorizam as características da sua população estudantil. Contudo, o tipo de características do corpo discente que são objeto de monitorização e as etapas do percurso do ensino superior em que tal acontece variam consideravelmente. A Figura 1.2 oferece uma panorâmica das práticas em vigor em diferentes países, distinguindo entre os que monitorizam de forma sistemática um conjunto de características, os que monitorizam um número limitado de características básicas (idade, género, etc.) e aqueles onde não existe uma monitorização a nível central.

Figura 1.2: Tipo de monitorização do corpo discente, 2012/13


Fonte: Eurydice.

Contudo, a Figura 1.2 não identifica as questões que surgem com maior frequência nos dados recolhidos, pelo que se torna necessário observar também o diagrama seguinte:



Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

A partir desta lista de questões, a que foi mais frequentemente objeto de monitorização é a que diz respeito às qualificações prévias ao ingresso no ensino superior, com dados recolhidos em 27 sistemas educativos. O estatuto socioeconómico é monitorizado em 19 sistemas e a deficiência ocorre em 17 sistemas.

Porém, são de referir outros aspetos que se revestem de alguma importância no debate sobre a sub-representação no ensino superior mas que são monitorizados com menos frequência. O estatuto de migrante é abordado em 13 sistemas e os dados sobre a origem étnica dos estudantes e do pessoal em oito sistemas apenas. Ao mesmo tempo, não obstante a retórica acerca da necessidade dos sistemas de ensino superior se tornarem mais aptos a responder às necessidades do mercado de trabalho, apenas 13 sistemas recolhem dados sobre a situação dos estudantes no mercado de trabalho previamente ao ingresso no ensino superior. O Reino Unido é o único país em que é solicitado às instituições de ensino

A partir das respostas fornecidas pelas agências de garantia de qualidade, é também evidente que são raras as exigências impostas pelos governos relativamente à análise das características da composição social da população estudantil. Somente duas agências – na Estónia e na Suíça – (entre as 12 inquiridas) assumiram desempenhar um papel relativamente a este tópico. No caso da agência suíça, a função restringia-se a questões de género. Porém, na Estónia, uma das características do processo de acreditação institucional é o tratamento das questões relativas às necessidades especiais dos estudantes. Noutros países que afirmam monitorizar de forma sistemática as características do corpo discente – Bulgária, Dinamarca, Hungria e Noruega – é interessante observar que as agências de garantia de qualidade desempenham um papel nulo quanto a esta monitorização.

1.3. Ingresso no ensino superior

1.3.1. O direito de admissão

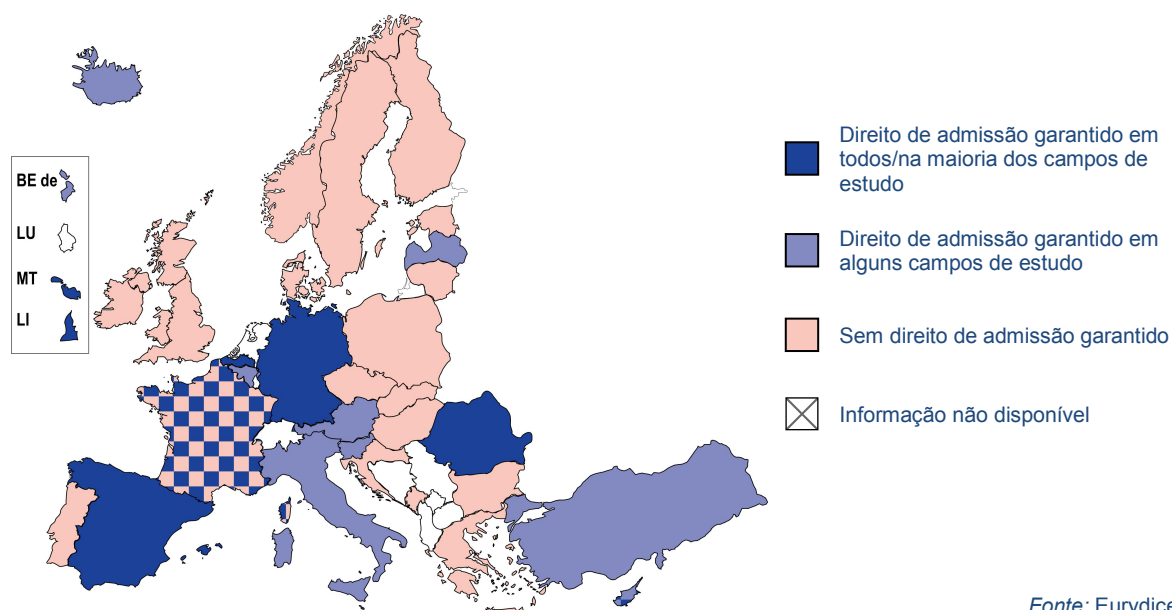
Um elemento crucial da participação no ensino superior é a transição do ensino secundário superior para o ensino superior. Trata-se de um domínio em que as culturas e as práticas de cada país diferem significativamente, como ilustra a Figura 1.4. Em 15 sistemas, o aproveitamento nos exames de conclusão do secundário superior concede automaticamente ao estudante o direito a uma vaga no ensino superior, habitualmente numa instituição e campo de estudo da sua escolha. Estes sistemas são frequentemente categorizados como de “acesso livre”, se bem que cada sistema possui as suas próprias características particulares, algumas das quais oferecem restrições a um acesso verdadeiramente livre. Ou seja, este rótulo pode ser demasiado simplista e enganador.

Na maioria dos sistemas, cabe às instituições de ensino superior, no âmbito da sua autonomia, seleccionar os estudantes, seja com base nos resultados alcançados nos exames de conclusão do ensino secundário, ou em critérios de admissão próprios da instituição, ou ainda numa combinação destes critérios. Estes sistemas podem ser considerados como “seletivos” em menor ou maior grau. Há igualmente sistemas que se situam entre estes dois extremos, em que as admissões em alguns campos de estudo – normalmente os domínios profissionais mais especializados, como a medicina – são determinadas por *numerus clausus* (ou seja, os estudantes competem por um número fixo de vagas, independentemente da escala da procura), enquanto outros campos de estudo são abertos a todos os candidatos habilitados.

Todavia, não é totalmente óbvia a distinção entre acesso livre e sistemas seletivos. Em Espanha, por exemplo, a legislação estipula o direito ao ensino superior e, na realidade, também reconhece o direito do estudante estudar na universidade da sua escolha. No entanto, o mecanismo para colocar em prática esta legislação envolve não só o aproveitamento no exame de conclusão do ensino secundário superior, como também no exame de admissão da universidade. Desse modo, são atribuídas pelas universidades vagas de acesso com base numa “nota de candidatura” que tem em conta, quer o desempenho no exame de conclusão do ensino secundário, quer de ingresso na universidade. Por outras palavras, existe formalmente um direito garantido mas na prática existe uma seleção.

Outros dois países – França and Chipre – apresentam uma situação mista que, à primeira vista, parece contraditória mas que na realidade pode ser claramente explicada. No caso da França, a existência de um direito de admissão garantido aplica-se às universidades. Porém, não há direito de admissão garantido para as intensamente seletivas *grandes écoles*, institutos universitários especializados em tecnologia ou cursos de ensino superior destinados a técnicos superiores (*Section de Technicien Supérieur*). Por outro lado, em Chipre, os estudantes com requisitos de ingresso normais têm um direito garantido de admissão no ensino superior em todos os campos de estudo, com exceção de alguns domínios profissionais altamente seletivos.

Figura 1.4: Direito de admissão ao ensino superior para detentores de um diploma de conclusão do ensino secundário, 2012/13



Fonte: Eurydice.

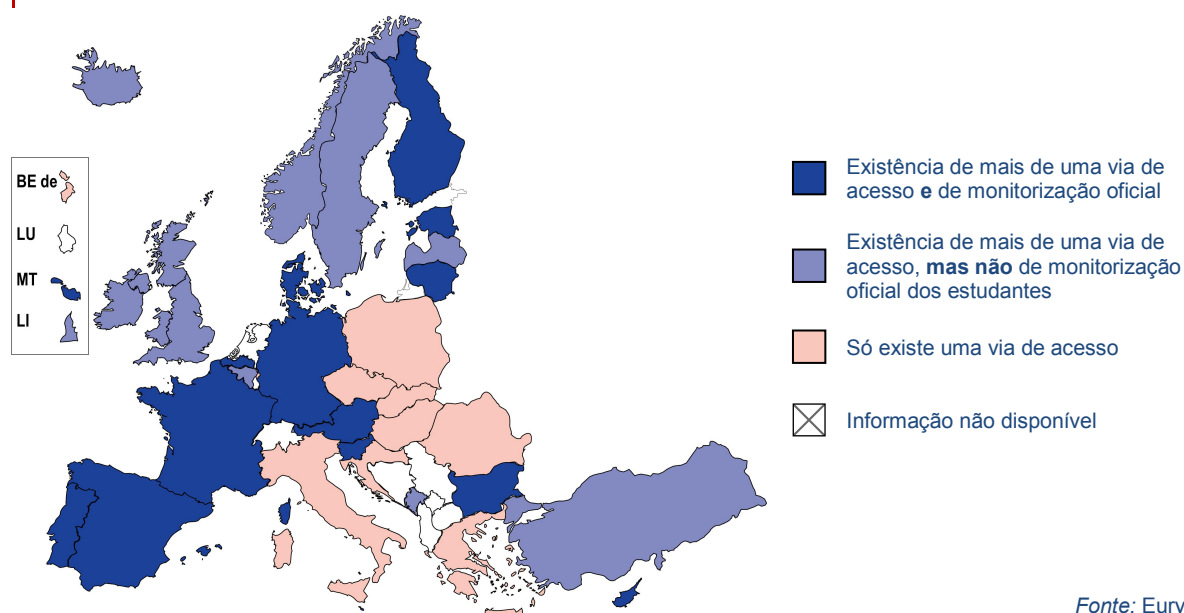
1.3.2. Vias de acesso

Para além da questão dos direitos de admissão, convém analisar também a questão dos percursos efetivamente seguidos para o acesso ao ensino superior. Como ilustra a Figura 1.5, nos países representados a cor-de-rosa esta questão é perfeitamente simples, na medida em que só existe uma via de acesso. No entanto, os restantes sistemas propõem aos estudantes um leque de possibilidades de acesso a este nível. É interessante notar, contudo, que um número considerável de países não garante a monitorização oficial do número de estudantes que ingressa através das diversas vias de acesso possíveis.

Nos países onde tal monitorização é realizada, existe normalmente o padrão de uma via predominante como o meio principal de ingresso no ensino superior. De facto, para a quase totalidade destes países, a percentagem de estudantes que ingressam através de uma via de acesso principal varia entre os 75 % (Grécia) e os 98 % (Itália), e não se registam exemplos de vias alternativas com mais de 10 % de candidatos.

Verificam-se, porém, três exceções a este padrão geral, nomeadamente em países que possuem um sistema binário que diferencia entre o ensino superior académico e profissional, no seio do qual se verifica uma tendência muito menos pronunciada para uma via de acesso principal. Na Finlândia, 71 % dos estudantes ingressam através de uma via principal – o exame de conclusão do ensino secundário geral, e 18 % ingressam através do ensino/formação de nível secundário superior profissional. A Eslovénia revela igualmente uma tendência similar, mas com 55 % de estudantes a ingressar através da via do ensino geral e 43 % através da via do ensino/formação profissional. Montenegro é o único país onde domina a vertente profissionalizante, com 61 % dos ingressos através desta via e 30 % através do ensino secundário escolar.

Figura 1.5: Vias de acesso ao ensino superior e monitorização dos estudantes, 2012/13

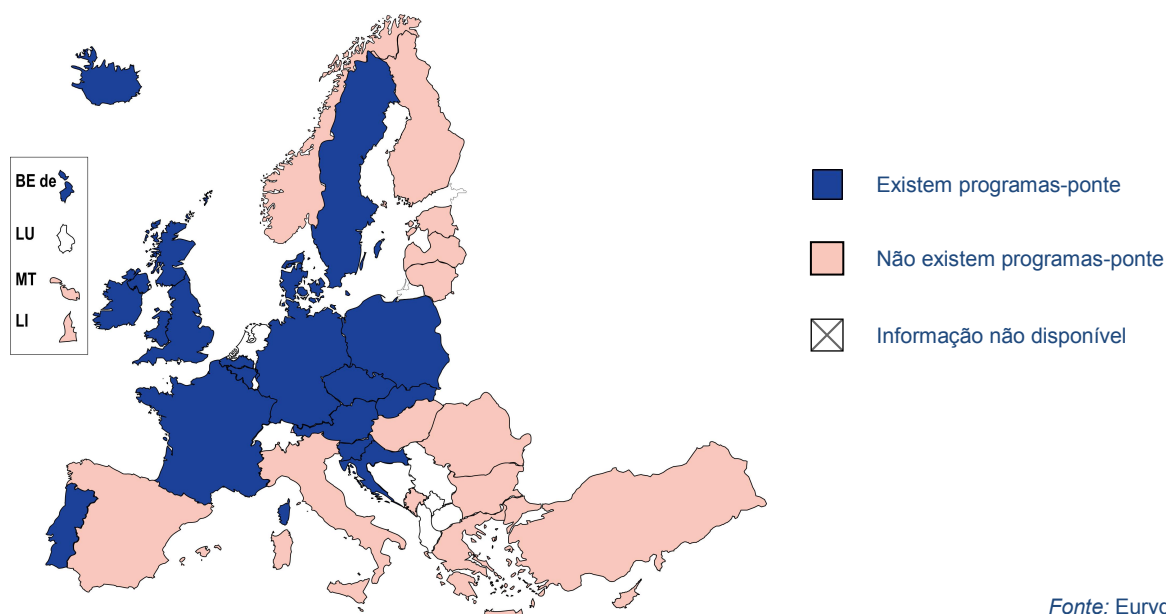


Fonte: Eurydice.

1.3.3. Programas-ponte e reconhecimento da aprendizagem prévia

A existência de programas-ponte e o reconhecimento da aprendizagem prévia são dois aspetos estreitamente ligados às vias de acesso ao ensino superior enquanto mecanismos para aceder a este nível de ensino. Efetivamente, tais programas e práticas podem constituir as vias principais para os cidadãos que, por quaisquer razões, não conseguem concluir com sucesso o nível secundário superior que dá acesso direto ao ensino superior. Como demonstram as Figuras 1.6 e 1.7, quer os programas-ponte quer o reconhecimento da aprendizagem prévia constituem as vias de acesso propostas em cerca de metade dos sistemas de ensino superior na Europa, tendo mais prevalência nas regiões norte e oeste da Europa.

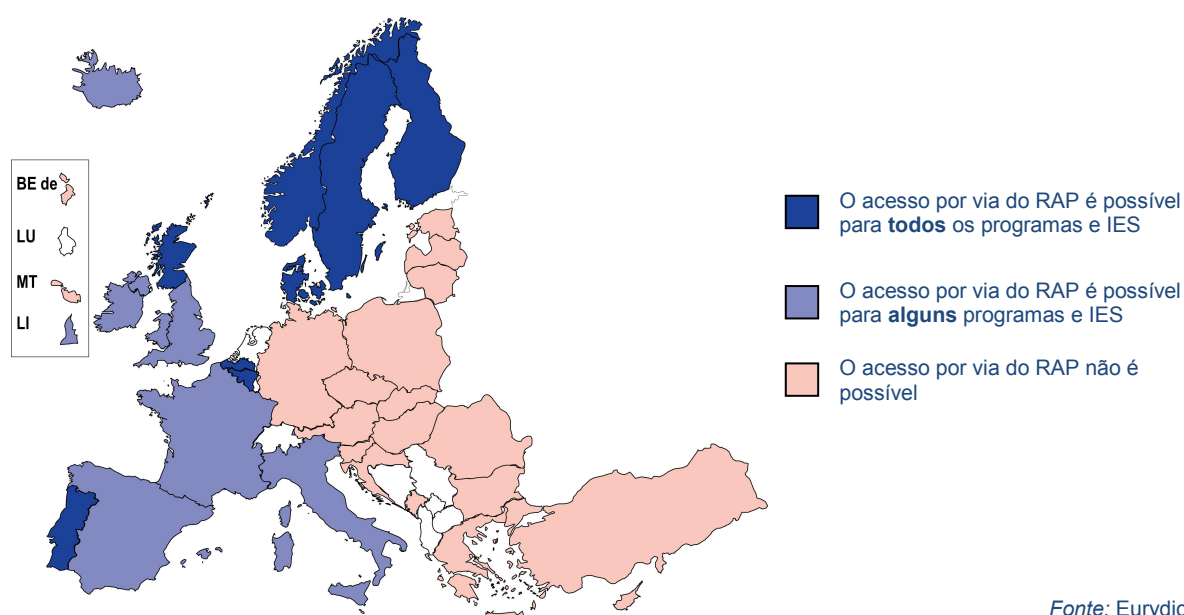
Figura 1.6: Programas-ponte, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Nos países onde existem programas-ponte, estes são normalmente acessíveis aos cidadãos que abandonaram os estudos antes de completar o ensino secundário superior e àqueles que completaram outra forma de ensino secundário superior sem acesso direto ao ensino superior. No caso da Espanha, os programas-ponte só existem para a formação vocacional/profissional avançada, e não para programas de ensino superior universitário. É ainda de salientar que existem diferenças significativas entre os países do norte e oeste da Europa por um lado, e os que se situam no sul e leste, por outro.

Figura 1.7: Reconhecimento da aprendizagem prévia, 2012/13



Fonte: Eurvdice.

Nos países onde a admissão ao ensino superior pode ser atribuída com base no reconhecimento da aprendizagem não formal e informal, existem diferentes abordagens à sua implementação. Nos países nórdicos e no Reino Unido, por exemplo, as instituições de ensino superior têm autonomia para organizar os seus próprios procedimentos. Em Espanha, a legislação define, quer as categorias de aprendentes que são elegíveis para tais procedimentos, quer os métodos e abordagens que devem ser utilizados no momento de avaliar os conhecimentos e competências dos candidatos não tradicionais.

1.3.4. Orientação para futuros estudantes

A prestação de um bom aconselhamento ao estudante no decurso da sua etapa formativa é claramente essencial – especialmente num mundo onde a formação superior é cada vez mais uma exigência e em que muitos dos novos estudantes não possuem referências culturais nos seus contextos familiares que os ajudem a traçar uma trajetória académica apropriada. O aconselhamento pode ser crucial para ajudar os estudantes a adaptarem-se a um novo ambiente, clarificarem as suas expectativas e interpretar a experiência adquirida no ensino superior. Os futuros estudantes podem assim preparar-se para a etapa que os espera e a confusão inicial inerente à experiência de entrar no ensino superior pode ser reduzida se as perguntas e os problemas forem antecipados e respondidos. O aconselhamento académico é, por conseguinte, reconhecido como um fator chave para a melhoria das taxas de retenção de estudantes e para a redução do abandono escolar.

As respostas a este tópico dão azo a algum otimismo. Por toda a Europa, é usual a prestação gratuita de aconselhamento académico a todos os estudantes, seja no ensino superior ou em etapas prévias. De facto, esta prática encontra-se aparentemente tão disseminada que é possível isolar os países onde se existe este tipo de lacuna nos serviços públicos.

Montenegro explica que os seus serviços de aconselhamento se localizam exclusivamente em instituições de ensino superior e não em estabelecimentos de ensino secundário superior. Pelo contrário, os alunos croatas e romenos podem encontrar serviços de orientação académica no seu estabelecimento de ensino, mas não nas instituições de ensino superior.

Deve acrescentar-se uma advertência final relativamente a este panorama aparentemente positivo: a existência destes serviços nada indica sobre a qualidade e a relevância da sua oferta. Esta vertente só poderá ser avaliada através de um estudo que tenha em consideração a experiência do utilizador.

1.3.5. Medidas destinadas a encorajar ou desencorajar a entrada direta no ensino superior após a conclusão do ensino secundário

As diferenças culturais concernentes à idade de entrada no ensino superior são um fenómeno bem conhecido. Um olhar sobre a idade média dos estudantes europeus do ensino superior revela que esta varia entre os 20 anos na Bélgica, França e Irlanda e os 26 anos na Islândia (Eurostat 2012). Neste contexto, e numa altura de grande preocupação no sentido de assegurar a eficácia e a eficiência dos gastos no ensino superior, as autoridades nacionais podem tomar medidas que visam influenciar a idade em que os futuros estudantes decidem iniciar os seus estudos superiores.

Porém, os dados provenientes dos países sugerem que tais medidas são muito pouco frequentes. A França possui requisitos de idade para estudantes não titulares de um certificado de conclusão do ensino secundário que requerem acesso ao ensino superior. A Alemanha menciona especificamente medidas destinadas a encorajar os estudantes a adiar o momento de iniciar os seus estudos, com o propósito explícito de alargarem os seus horizontes. Estas medidas apresentam-se, de facto, sob a forma de um conjunto de programas sociais e culturais de cariz voluntário que se destinam a proporcionar aos estudantes que terminam a escolaridade experiências vividas em diferentes contextos, antes de empreenderem a sua trajetória no ensino superior.

Cinco países implementaram – ou, no caso da Finlândia, preveem implementar – medidas diretas que visam produzir o efeito oposto ao da abordagem alemã, ou seja, encorajar os estudantes a iniciar de imediato os seus estudos superiores. Neste grupo incluem-se três países nórdicos – Dinamarca, Finlândia e Noruega – onde a idade de início do ensino superior é relativamente elevada. Na Finlândia (a partir do Outono de 2014) e na Noruega, a medida traduz-se na reserva de um determinado número de vagas para estudantes abaixo de uma idade definida. Na Dinamarca, são impostas restrições financeiras às bolsas e empréstimos, de modo a encorajar os estudantes a iniciar os seus estudos diretamente e a terminá-los o mais cedo possível. Restrições semelhantes vigoram em Malta, onde o apoio financeiro aos estudantes é cortado após os 30 anos. Em Itália, a abordagem adotada consiste no reforço das ligações entre os estabelecimentos do ensino secundário superior e as instituições de ensino superior, permitindo aos estudantes uma pré-inscrição e desse modo beneficiarem de uma melhor informação e preparação para os estudos superiores.

As medidas indiretas podem igualmente ter um impacto na redução do período de duração dos estudos. Por exemplo, em sete países (Bélgica, República Checa, Alemanha, França, Lituânia, Áustria e Portugal), as famílias são elegíveis para abonos familiares se o filho a cargo for estudante e de uma idade inferior a um limite fixado – normalmente 24-25 anos).

1.3.6. Incentivos às instituições de ensino superior

Dada a importância retórica associada ao alargamento da participação, será razoável esperar que os governos nacionais possam recompensar as instituições de ensino superior que conseguem ser bem-sucedidas no recrutamento e na integração de estudantes provenientes de grupos sub-representados. No entanto, apenas dois países – a Irlanda e o Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte e Escócia) – estabeleceram um sistema em que o financiamento é deliberadamente utilizado para encorajar as instituições de ensino superior a alargarem a participação. Todavia, até esta afirmação pode ser contestada na medida em que, apesar de haver fundos consideráveis consagrados ao alargamento da participação (mais de 140 milhões de libras esterlinas em 2012/13 no Reino Unido (Inglaterra)), estes

fundos não se destinam a servir de recompensa ou incentivo pelo sucesso obtido relativamente ao alargamento da participação, mas sim a compensar pela remoção de uma medida dissuasiva.

Para as autoridades financiadoras irlandesas e britânicas, a fórmula de financiamento reflete o reconhecimento da realidade, isto é, que existem custos adicionais inerentes ao recrutamento e apoio a estudantes provenientes de grupos sub-representados. Por esta razão, as universidades com maior percentagem de estudantes com este perfil recebem mais financiamento.

A ausência de incentivos financeiros às instituições de ensino superior noutros sistemas sugere que o alargamento da participação somente implica custos adicionais às instituições de ensino superior na Irlanda e no Reino Unido, ou que os custos adicionais não são inteiramente reconhecidos pelas autoridades financiadoras nesses outros sistemas. Dado que muitos países exigem pouca monitorização efetiva dos variados grupos sub-representados, é muito provável que não tenham efetivamente conhecimento dos custos diferenciais gerados pelos processos de recrutamento e de apoio ao desempenho académico dos estudantes.

É igualmente interessante constatar que inúmeras respostas à questão sobre a existência de incentivos às instituições de ensino superior foram do género: “Não, mas...”, seguidas de respostas que evidenciam medidas de incentivo dirigidas a estudantes oriundos de grupos sociais sub-representados. Apesar de os países considerarem que o apoio individual justifica a ausência de incentivos às instituições, este tipo de resposta pode ainda revelar uma realidade cultural em que o Estado considera que tem o dever de não interferir nos processos de admissão das instituições de ensino superior, mas sim de apoiar diretamente os cidadãos nas escolhas que fazem.

Na França pode encontrar-se um exemplo interessante de medidas de incentivo às instituições de ensino superior e aos estudantes. Neste país existe um sistema de acesso aberto ou livre para as universidades (combinado com um sistema de acesso seletivo para as *grandes écoles*). Assim, foi implementada entre mais de 300 instituições (*Cordées de la réussite*) uma parceria que junta vários tipos de escolas secundárias e de instituições de ensino superior (geral, profissional, técnico). As parcerias destinam-se a reduzir as desigualdades socioeconómicas entre as populações estudantis de todas as instituições de ensino superior através da prestação de tutoria, aconselhamento sobre programas académicos, orientação sobre oportunidades profissionais e, por vezes, questões de alojamento.

1.4. Experiência adquirida com as visitas *in situ*

As visitas às instituições permitiram uma compreensão mais profunda do funcionamento efetivo de determinados sistemas e suscitou uma série de questões para futura reflexão. Das oito instituições visitadas, apenas uma (University College Cork) tinha deliberado de forma consciente a sua própria estratégia e uma política de alargamento do acesso para diferentes perfis de estudantes. É interessante constatar que esta foi igualmente a universidade que recolheu o leque mais extenso de dados relativamente à população estudantil. Todavia, todas as instituições organizaram formas de responder à evolução da procura de ensino superior e a análise dessas diferentes experiências permitiu evidenciar uma série de problemas e de questões.

Um bom sistema não garante necessariamente bons resultados

As visitas às instituições revelaram em alguns casos que as práticas institucionais em vigor são de excelente qualidade, enquanto noutros veio confirmar a existência de um sistema de organização muito sólido. A Universidade de Ghent combina uma boa prática a nível institucional com um sistema de impressionantes características. Esta universidade confirmou a impressão geral transmitida pelo questionário nacional de que a política de ensino superior está a evoluir um sistema mais aberto, flexível e centrado no estudante. Adicionalmente, a universidade assumiu o desafio de proporcionar um ensino de elevada qualidade a uma população estudantil em rápido crescimento nos últimos 20 anos – com um aumento de cerca de 15 000 estudantes para os atuais 38 000 (aproximadamente).

A universidade – tal como as restantes instituições de ensino superior na Comunidade flamenga da Bélgica – recolhe excelentes dados sobre o perfil social dos seus estudantes. Por conseguinte, detém dados que confirmam que o perfil socioeconómico dos estudantes atuais não mudou dramaticamente durante este processo de expansão. Assim, os estudantes pertencentes a grupos socioeconómicos mais desfavorecidos e comunidades imigrantes têm uma representação muito fraca no corpo discente. Apesar das possibilidades existentes de aceder à universidade através de vias de acesso alternativas, como o reconhecimento da aprendizagem prévia com base na experiência profissional, estas possibilidades são raramente exploradas.

A Universidade de Ghent e o sistema flamengo em geral evidenciam o paradoxo de que um sistema de educação superior de massas concebido para ser aberto e acessível continua na realidade a servir as necessidades dos mesmos perfis de estudantes de sempre.

A explicação para este paradoxo, de acordo com os nossos interlocutores na universidade, reside no facto de que a evolução política visa melhorar o sistema para todos aqueles que participam, mas não tem feito esforços suficientes junto dos grupos sub-representados ou desfavorecidos da sociedade. Adicionalmente, existem outras realidades sociais e culturais, particularmente no que diz respeito à organização do sistema escolar, que têm muito mais impacto na exclusão de facto de grupos desfavorecidos do que as medidas “positivas” introduzidas a nível do ensino superior. Com efeito, uma das grandes dificuldades é que os estudantes desfavorecidos têm muito menos probabilidades de obter o seu certificado de conclusão do ensino secundário e por conseguinte excluem a hipótese de prosseguir os estudos de nível superior.

Os representantes da universidade também explicaram que o sistema se baseia essencialmente no “acesso livre”, pelo que a universidade não considera ter grande influência no ingresso dos estudantes. Além disso, o serviço de orientação académica, apesar de bem organizado e eficaz, trabalha com recursos humanos bastante limitados. Em termos de acesso, o seu papel limita-se a prestar informações claras aos alunos do ensino secundário superior que pretendem ingressar no ensino superior. Esta ação pode ser efetuada através de visitas às escolas ou convidando os alunos do secundário a visitar a universidade. No entanto, o serviço de orientação não tem recursos suficientes que lhe permitam identificar perfis individuais dos alunos, pelo que o seu papel não inclui uma ação mais focada na elevação das aspirações dos jovens com talento que, por razões ligadas ao seu contexto social, não contemplam a hipótese de ingressar no ensino superior.

Este exemplo é muito significativo, pois demonstra claramente duas coisas: em primeiro lugar, que não existe uma receita política que possa garantir o sucesso no alargamento da participação; em segundo lugar que, como as desigualdades emergem numa etapa de educação muito mais precoce, será necessário uma ação concertada em todos os níveis de ensino e sustentada ao longo do tempo, de modo a obter uma transformação significativa na diversidade dos estudantes.

Como identificar os grupos de estudantes relevantes?

Outras visitas a instituições com sistemas de acesso relativamente abertos proporcionaram informações semelhantes. Na Alemanha, a inscrição na Universidade Técnica de Aachen (RWTH) faz-se, antes de mais, através do certificado de conclusão do ensino secundário – o *abitur*. O acesso é aberto e os estudantes são geralmente aceites para o curso que corresponde à sua primeira opção, mas o pessoal académico considera que nem todos os estudantes possuem as habilitações adequadas aos cursos que escolhem. Por exemplo, é possível candidatarem-se a cursos de engenharia sem terem uma classificação elevada a matemática no certificado de conclusão do ensino secundário. A universidade também indicou que, não obstante a existência de cursos ponte disponíveis para estudantes cujos certificados de conclusão do ensino secundário não garantem o acesso direto ou para aqueles que necessitam apoio académico adicional, tais cursos são raramente seguidos pelos estudantes que mais poderiam beneficiar com eles. Consequentemente, as instituições devem dar atenção não só à existência de determinadas medidas e ofertas, mas à melhor maneira de assegurar que elas alcançam os estudantes que delas necessitam.

Um excelente exemplo de uma política bem-sucedida de alargamento da participação foi identificado na University College Cork, na Irlanda. Aqui, o programa de alargamento da participação foi extensamente desenvolvido e, entre os diversos grupos que foram atraídos para o ensino superior, destacam-se os estudantes portadores de deficiência que têm, nesta universidade, a maior representação do país. Os incentivos financeiros para o alargamento da participação na Irlanda também desempenham um papel, sugerindo que incentivos financeiros bem planeados podem, de facto, alcançar os resultados desejados.

Para obter acesso, os estudantes adultos não necessitam de ser titulares de um certificado de conclusão do secundário, mas têm de satisfazer os critérios fixados pelos departamentos. Apesar de ser possível conseguir o acesso através de um reconhecimento da aprendizagem prévia (RAP), este mecanismo não é formalmente aprovado como via de acesso. Nos casos em que é obtido através de uma via não tradicional, o acesso baseia-se numa “declaração pessoal” do futuro estudante, que apresenta informações sobre a sua experiência profissional e os seus estudos, que são objeto de um reconhecimento informal.

Uma outra via de acesso é o programa “UCC+” para estudantes provenientes de áreas socioeconomicamente desfavorecidas, que propõe um número significativo e variado de atividades de preparação, no nível que precede a entrada. O UCC trabalha com 32 escolas da região de Cork, desde o primeiro ao último ano do ensino secundário. Os critérios para obter acesso através do UCC+ são o rendimento, a situação na segurança social, o boletim de saúde, emprego, escola frequentada e local de residência. Estes critérios determinam se um estudante é elegível, mas não garantem uma vaga. Existe também um determinado número de vagas reservadas para estudantes que não conseguem pontos suficientes nos critérios fixados.

As vias de acesso atípicas ou não convencionais contemplam regras muito específicas: para conseguir obter acesso através do programa DARE (para estudantes portadores de deficiência) e beneficiar de um subsídio para deficiência, o estudante tem de obter um registo oficial que comprove que é portador de deficiência. Para obter acesso por intermédio dos programas DARE e HEAR (para grupos socialmente desfavorecidos), é possível reduzir os pontos necessários para ingressar. O curso introdutório que contém elementos sociais, académicos e profissionais constitui uma pedra angular neste sistema. Distingue-se, por um lado, a introdução geral para todos os alunos, organizada em cooperação com os estudantes mentores e, por outro lado, a orientação e receção que são direcionadas para estudantes que entraram por vias de acesso específicas. De facto, o alargamento da população estudantil coloca pressão no sistema de apoio e de orientação aos estudantes. Como este sistema já se encontra sobrecarregado, o aumento no número de estudantes a necessitar de apoio adicional irá indubitavelmente colocar uma pressão acrescida sobre os serviços de apoio e de orientação.

Acentuada diversidade de práticas relacionadas com a recolha de dados relativos ao perfil do estudante

As visitas às instituições confirmaram a informação nacional sobre as diferentes práticas de recolha de dados sobre os estudantes. Em alguns casos, as universidades informaram que a legislação em matéria de proteção de dados impõe restrições relativamente à recolha e utilização de dados sobre as características pessoais dos indivíduos. Na RWTH, Aachen, por exemplo, os únicos dados registados sobre as origens dos estudantes são a idade, género e local de emissão do certificado de conclusão do ensino secundário (*abitur*). No outro extremo temos o University College Cork que é obrigado a fornecer, no âmbito do *Irish Equal Access Survey*, dados sobre o perfil socioeconómico, étnico e dados sobre a deficiência dos estudantes que ingressam, assim como informação sobre todos os novos estudantes, os inscritos e os diplomados. De modo semelhante, a Universidade de Ghent informa o Ministério da tutela sobre um conjunto definido de características sociais do corpo discente, e tem meios para reunir informação adicional para fins de controlo interno, caso o entenda fazer. As restantes universidades situam-se entre estas duas posições em relação às suas práticas de compilação de dados, mas é óbvio que o panorama neste campo é muito heterogéneo.

Conclusões

Não obstante os documentos orientadores da União Europeia sublinharem a prioridade da dimensão social do ensino superior e de os países terem assumido compromissos no quadro do Processo de Bolonha para desenvolver estratégias e definir objetivos mensuráveis, poucos foram os países que fixaram efetivamente objetivos de participação e de realização para grupos específicos. Estes países apresentam, todavia, exemplos interessantes de desenvolvimento político, ilustrando que a nível nacional estão a ser realizados esforços e que existem modelos interessantes de políticas a examinar com maior atenção.

As conclusões do relatório sugerem que, na maioria dos sistemas educativos, a monitorização sistemática das características sociais não constitui ainda uma prática regular, pelo que há ainda muitos progressos a alcançar neste sentido. Existe igualmente uma considerável variação nas características da população estudantil que são objeto de monitorização e nas fases do processo do ensino superior em que esse controlo é feito, o que implica que há ainda um longo caminho a percorrer antes que seja possível obter uma visão abrangente à escala europeia sobre os progressos realizados em matéria de alargamento do acesso aos estudos.

Aparentemente, a nível nacional, há um conjunto de questões que são pertinentes no debate em torno da sub-representação no ensino superior e que não estão a ser objeto de uma monitorização regular. Treze sistemas extraem dados sobre o estatuto de migrante e apenas oito sistemas obtêm dados sobre a origem étnica dos estudantes e do pessoal. Entretanto, apenas 13 sistemas recolhem dados sobre a situação dos estudantes no mercado de trabalho antes de ingressarem no ensino superior. Esta desconexão entre a política e a prática de monitorização é, por conseguinte, uma questão a ser tratada.

Mesmo quando são recolhidos dados, estes nem sempre são tratados. Ao serem inquiridos sobre as principais alterações ocorridas durante um período de dez anos, 19 sistemas – incluindo uma maioria que recolhe informação relacionada com diferentes características dos estudantes – foram incapazes de informar sobre as alterações à diversidade do corpo discente.

A monitorização é também uma questão relevante em relação às vias de acesso. Numa série de países, apesar de terem sido desenvolvidas vias de acesso alternativas como uma das medidas para ajudar a alargar o acesso, não há uma monitorização oficial dos números de estudantes que efetivamente ingressam por via desses diferentes percursos alternativos colocados ao seu dispor. Nos países onde existe essa monitorização, predomina normalmente o modelo de uma via principal de ingresso no ensino superior. Há poucos exemplos de uma via alternativa que reúna uma percentagem substancial de estudantes. Estas conclusões levantam a questão sobre a razão pela qual as vias alternativas parecem pouco atraentes para a população a quem se destinam.

Cerca de metade dos sistemas europeus de ensino superior propõem cursos ponte e o reconhecimento da aprendizagem prévia como vias de acesso alternativas. No entanto, há uma clara divisão geográfica nesta matéria, pois essas vias prevalecem sobretudo nas regiões a norte e ocidente da Europa.

CAPÍTULO 2: RETENÇÃO DE ESTUDANTES

2.1. Introdução: Compreender a retenção e o abandono escolar

A União Europeia fixou o objetivo de aumentar para, pelo menos, 40% a percentagem da população adulta na faixa etária dos 30-34 anos que possui um diploma do ensino superior ou equivalente, até 2020. A Comunicação de 2011 sobre o programa de modernização dos sistemas de ensino superior na Europa sublinha que o aumento de diplomados no ensino superior requer um duplo enfoque no aumento do acesso e da participação no ensino superior (atraindo mais pessoas para ingressar no sistema) e na melhoria das taxas de conclusão (reduzindo ao mínimo o número de estudantes que abandonam os seus estudos). O aumento do número de diplomados no ensino superior é identificado pelos Estados Membros e pelas instituições de ensino superior como uma das questões chave, sendo que a referida comunicação estipula que a Europa deverá encorajar uma camada ampla da sociedade a ingressar no ensino superior e reduzir as taxas de abandono dos estudos (Comissão Europeia 2011, p. 3).

O presente capítulo sobre a retenção dos estudantes encontra-se dividido em três partes. A primeira introduz as políticas nacionais em matéria de retenção de estudantes e debruça-se sobre as definições e objetivos traçados nos documentos orientadores. São também apresentadas as metas específicas de cada país em matéria de retenção dos estudantes e de conclusão dos estudos. Além disso, a primeira secção descreve os incentivos financeiros e não financeiros propostos aos estudantes e às instituições de ensino superior com vista a melhorar os índices de retenção dos estudantes. A segunda secção aborda os seus empregos para medir as taxas de conclusão dos estudos e a terceira secção apresenta informação sobre métodos de cálculo de taxas de abandono no ensino superior.

2.1.1. Principais conclusões das recentes investigações em matéria de ensino

Não existe quanto aos conceitos de retenção e de abandono uma definição genérica e universalmente aceite. O conceito de retenção mais comumente adotado é aquele que remete para o grau de permanência dos estudantes numa instituição de ensino superior e a sua trajetória no sentido de concluir o programa de estudos dentro de um determinado horizonte temporal. Relacionado com este conceito encontra-se o de “abandono”, que se verifica quando um indivíduo sai precocemente de um programa de estudos superiores sem ter completado e obtido um diploma. O termo “taxa de conclusão” refere-se a uma estimativa da proporção de estudantes inscritos que prosseguirão os seus estudos até ao fim. Em certos países, as taxas de conclusão compreendem uma estimativa de estudantes que se prevê mudarem de curso antes da conclusão dos estudos (Quinn 2013, p. 61). De igual modo, as duas definições de retenção habitualmente utilizadas são a permanência de um indivíduo no ensino superior até à conclusão dos estudos (e obtenção do diploma) e a proporção de estudantes no ensino superior um ano após a sua inscrição (Gazeley e Aynsley 2012, p. 5).

Para melhorar a taxa de retenção, é importante que as instituições de ensino superior identifiquem e apoiem as necessidades dos diferentes grupos de estudantes. As pesquisas indicam que deve ser prestada particular atenção aos estudantes do primeiro ano e ao desenvolvimento das suas competências. Uma das intervenções chave neste domínio será a prestação de informações, aconselhamento e orientação no sentido de contribuir para a retenção dos estudantes e a sua graduação no final do curso (Gazeley e Aynsley, 2012).

Apesar de a retenção representar um indicador chave de desempenho, é na verdade uma questão de justiça social garantir que os estudantes que são atraídos para o ensino superior no âmbito de um programa de alargamento da participação beneficiem de um protecionismo ativo contra os custos psicológicos, financeiros e emocionais da não-conclusão dos estudos, nos casos em que não resulta de uma escolha positiva por parte do indivíduo em questão (Gazeley e Aynsley 2012, p. 15). Tal como é acentuado por Quinn, o abandono é influenciado por fatores sociais assim como por políticas e práticas de ensino superior (Quinn 2013, p. 60). De facto, a existência de políticas nacionais em matéria de ensino superior, assim como a adoção de medidas concretas e respetiva monitorização, representam etapas vitais para o cumprimento das metas preconizadas (as quais se traduzem num alargamento efetivo da participação no ensino superior).

2.2. Políticas nacionais para assegurar a retenção dos estudantes

2.2.1. Definições

Apesar de termos como retenção, conclusão, graduação (ou obtenção de diploma) e abandono serem assiduamente utilizados em documentos estratégicos, a sua definição exata pode variar de um país para outro. Enquanto alguns sistemas educativos têm a preocupação de clarificar alguns ou o conjunto destes conceitos, outros tantos fazem uso deles mas sem os definir de todo. As conclusões das pesquisas efetuadas indicam que os países que atribuem definições a estes termos associam diversas componentes de maneiras variadas e com horizontes temporais diferentes também (Quinn 2013, p. 61).

Nas suas respostas, cerca de dois terços dos países definem os termos retenção, conclusão e abandono relativamente aos respetivos sistemas de ensino superior. Alguns países explicam que as definições destes termos foram desenvolvidas para fins de recolha de dados estatísticos, mas que não constam de documentos de orientação. Todavia, um certo número de países utiliza os termos na sua legislação e outros documentos oficiais, mesmo que não forneça uma definição para os mesmos. Por exemplo, a República Checa menciona que, não obstante não existir uma definição oficial para os termos, estes são amplamente utilizados em documentos e relatórios em matéria de ensino superior publicados a nível nacional e institucional. Assim, é possível inferir o seu significado e interpretá-los nos diferentes documentos. De igual modo, a Hungria utiliza os termos retenção e conclusão na sua legislação em matéria de ensino superior, apesar de não avançar qualquer definição.

Entre os três termos, o mais comumente definido é a “conclusão”. As suas definições exatas não são uniformes e colocam a ênfase em diferentes aspetos. Certos sistemas de educação centram-se no aproveitamento em exames e na obtenção de diplomas durante último ano de um programa de estudos (Bélgica (Comunidades germanófona e flamenga) e Polónia). Outros países incluem nas suas definições o conceito de créditos (“número de créditos necessários”), anos (“um determinado número de anos”) ou outras formulações para a duração dos estudos (“duração nominal”/“tempo programado”) (Grécia, Espanha, França, Montenegro e Noruega). Por fim, a Áustria e a Suécia definem a taxa de conclusão utilizando a aplicação de um conceito de análise da secção transversal. Significa isto a conclusão é considerada como o número de diplomados num ano letivo que ingressaram num programa um determinado número de anos antes.

Alguns países apresentam uma definição de retenção. Em vez de se centrarem no grau de permanência ou de progressão numa instituição de ensino superior, esses países explicam habitualmente a retenção em termos de “exigências” impostas para a progressão dos estudantes. Por exemplo, estabelecem um limite máximo para a duração efetiva dos estudos de modo a serem concluídos com sucesso. A retenção também pode ser associada com a obtenção de determinadas classificações nos exames.

O estudante que é admitido no ano que se segue deve obter pelo menos 50 % em cada exame e ter uma média de pelo menos 60 % na **Bélgica (Comunidade germanófona)**.

Na **República Checa**, a definição estatística indica que a retenção diz respeito aos estudantes que iniciam um programa de estudos numa instituição de ensino superior e ainda não o terminaram ou não suspenderam os estudos por um período superior a três anos. As instituições de ensino superior fixam normalmente nos seus Regulamentos de estudos e exames “um período máximo de estudos”, o qual poderá ou não incluir o período de interrupção.

Na **Grécia**, segundo o currículo indicativo, a duração dos estudos não excede a duração dos semestres requeridos para obter a qualificação, acrescido de quarto semestres.

Considera-se o facto de os estudantes se reinscreverem de um semestre para o seguinte ou de um ano para o próximo (**Noruega**), permanecerem na mesma instituição de ensino superior, seja no mesmo curso ou noutro departamento da instituição (**Reino Unido – Escócia**).

O termo abandono, muitas vezes considerado pejorativo, é raramente utilizado e frequentemente substituído por uma terminologia mais formal e burocrática, como por exemplo, não-continuação, não-conclusão ou interrupção dos estudos.

Os países que disponibilizam uma definição estatística do termo “abandono” utilizam uma formulação semelhante, como esta que se segue: estudantes inscritos num determinado ano letivo mas que não se

inscrevem “um ano mais tarde” (Finlândia, Portugal e Reino Unido). O Reino Unido alarga a definição aos estudos em regime de tempo parcial, contemplando um período de “dois anos mais tarde”.

Alguns países definem uma duração máxima dos estudos, exigindo que os estudantes terminem os seus estudos nesse período sob pena de serem considerados desistentes:

O *Exmatrikulation* definido pela **Bélgica (Comunidade germanófona)** diz respeito a estudantes que necessita de mais do que o dobro da duração normal dos estudos.

Na **República Checa**, considera-se em situação de abandono escolar os estudantes que iniciam os estudos numa instituição de ensino superior e não os terminam com aproveitamento ou não frequentam o mesmo nível de ensino em três anos consecutivos. Se um estudante começa a frequentar mais do que um programa de estudos em simultâneo e só termina um deles, tal não é considerado como abandono.

Alguns países também estabelecem uma relação específica entre abandono dos estudos e a não-renovação da inscrição no ano letivo seguinte (Espanha, Itália e Noruega).

2.2.2. Objetivos e metas

Com base na informação prestada pelos países inquiridos relativamente aos objetivos das políticas que incidem na retenção de estudantes, distinguem-se as seguintes características:

1. Estudar mais rapidamente: completar os programas de estudo dentro de um período regular

Numa época caracterizada pela massificação do ensino superior e por condicionalismos financeiros, as iniciativas que visam limitar o tempo necessário à obtenção de um grau académico podem ter um papel chave num programa de melhoria da eficácia na utilização dos fundos públicos. Alguns países adotaram um leque de medidas destinadas a incentivar os estudantes a terminar os seus estudos num período de tempo regular. Os objetivos de países como a Dinamarca, Hungria, Eslovénia e Noruega em matéria de ensino superior são exemplos consistentes desta tendência. A Dinamarca ressalta que, em anos recentes, a ênfase tem incidido no encorajamento dos estudantes a iniciar os seus estudos mais cedo e a completá-los mais depressa. A Hungria também exige às suas instituições de ensino superior uma maior atenção relativamente a aspetos de retenção e apela aos estudantes que completem o seu programa de estudos dentro de um período de tempo limitado. Do mesmo modo, a Eslovénia enfatiza a melhoria das taxas de conclusão e a redução do tempo necessário para concluir os estudos. Uma melhor taxa de conclusão é igualmente um dos objetivos da reforma norueguesa sobre a qualidade do ensino superior, no âmbito da qual a conclusão de um programa de estudos dentro de uma duração fixa constitui um critério chave da qualidade do ensino superior.

Estes resultados sugerem a emergência de uma tendência clara no decurso dos últimos anos para uma limitação do tempo disponibilizado para os estudos.

2. Centrar-se na especificidade das áreas de estudo, ciclos ou grupos específicos de estudantes

Enquanto alguns países revelam uma tendência para um enfoque na duração dos estudos para todos os estudantes, a Espanha e o Reino Unido (Escócia) destacam, nos seus documentos estratégicos, grupos específicos de estudantes. No Reino Unido (Escócia), há um objetivo particular de aumentar a taxa de retenção dos estudantes provenientes de meios desfavorecidos e de melhorar a taxa de retenção dos estudantes em geral. Na sua política global para melhorar os índices de retenção, a Espanha também se detém na igualdade de géneros e no número de estudantes portadores de deficiência.

Alguns países prestam uma atenção especial à conclusão em áreas de estudo consideradas prioritárias, normalmente em virtude da sua importância para o desenvolvimento económico. É o caso da Estónia, Irlanda, Montenegro e Polónia, onde as matemáticas, as ciências e tecnologias constituem o principal foco.

Em todos os países mencionados como exemplo, há um esforço consciente para definir objetivos que contribuam para responder às exigências de uma economia baseada no conhecimento. Esses países esforçam-se para assegurar uma mão-de-obra melhor qualificada, ao mesmo tempo que combinam a necessidade económica com os objetivos de justiça social.

3. Reduzir a taxa de abandono enquanto se mantém uma política de livre acesso

Muitos países aplicam uma abordagem política não seletiva ou de livre acesso para a admissão no ensino superior (ver Capítulo 1). Contudo, os elementos disponíveis demonstram que, neste tipo de sistema, as taxas de abandono têm tendência para subir. Países como a Áustria estão a desenvolver esforços concretos para reduzir o abandono ao mesmo tempo que mantêm a política de livre acesso.

A **Áustria** estipula a necessidade de regulamentar o acesso ao ensino superior e de aumentar a população estudantil nos programas de estudo mais populares, mas ao mesmo tempo afirma que as instituições de ensino superior deverão empenhar-se na redução das elevadas taxas de abandono, enquanto mantêm a política de “livre acesso” ao ensino superior.

A Itália, com uma política geral de livre acesso mas com limitações em algumas áreas de estudo, e Chipre, onde as universidades mantêm o livre acesso mas o setor do ensino superior profissional insiste no acesso limitado (ver Capítulo 1, Figura 2.1), também estipulam a necessidade de reduzir o abandono e apresentam este aspeto como uma das suas prioridades para o ensino superior.

4. Metas

A identificação de metas claras e precisas associadas à melhoria das taxas de retenção não é tarefa fácil. Os países mencionam com frequência o objetivo geral de reduzir o abandono e de reforçar as taxas de retenção e de conclusão dos estudos. Muitos países também fazem referência às metas nacionais no quadro da Estratégia Europa 2020 para o desempenho no ensino superior (a meta da UE é de 40 % de pessoas diplomadas entre os 30-34 anos de idade). Convém ressaltar, no entanto, que a referência a estas metas da UE não é particularmente relevante no que respeita à melhoria das taxas de retenção e de abandono, na medida em que os objetivos de desempenho podem ser atingidos sem qualquer melhoria a nível da retenção.

Todavia, um conjunto de países estipula metas específicas:

Na **Irlanda**, o *ICT Action Plan* define o objetivo de melhorar, até 2014, as taxas de retenção em 7 % no setor universitário e de 9 % no setor dos institutos de tecnologias nos seguintes domínios: ciências, tecnologias, engenharias e matemáticas.

Chipre avança com uma tentativa de diminuir o número de estudantes que reprovam repetidamente, com o objetivo de reduzir o número dos que não conseguem concluir os seus estudos dentro do período de seis anos.

A **Eslovénia** indica que a percentagem de estudantes que se inscrevem em instituições de ensino superior e que não conseguem concluir os estudos deve ser reduzida em dois terços até 2020; essa proporção chega aos 35 % atualmente.

A **Finlândia** visa a redução da idade média dos novos diplomados do ensino politécnico para 24,1 e a idade média para os diplomados com mestrado para 26,3.

As taxas de retenção e de conclusão dos estudantes são indicadores medidos em todas as instituições de ensino superior (IES) do **Reino Unido** pela *Higher Education Statistics Agency* (HESA). Em **Inglaterra**, as IES estabelecem acordos de acesso (*Access Agreements*) que são objeto de avaliação pelo *Office for Fair Access*, que tem em conta o desempenho das instituições em matéria de acesso confrontado com uma série de indicadores de desempenho e de critérios de referência da HESA quanto ao alargamento da participação e retenção dos estudantes. Entretanto, na **Escócia** são utilizados dados para medir os progressos realizados em confronto com as metas estipuladas para a retenção definidas pelos *Outcome Agreements* da universidade. Para o ano letivo de 2012/13, as IES definiram o objetivo de manter ou de melhorar a retenção dos estudantes provenientes de 20% e de 40% das categorias mais desfavorecidas da população, segundo os critérios do *Scottish Index of Multiple Deprivation* (SIMD 20/40) e observa-se igualmente um foco contínuo na retenção de estudantes provenientes de todos os contextos. As metas precisas fixadas variam segundo a instituição.

Em **Montenegro**, a meta traduz-se na redução da percentagem de abandono para 10 % em 2020 e um aumento do número de estudantes diplomados em ciências naturais e em programas de tecnologia em 10 % por ano.

2.3. Medidas

Para atingir as metas e objetivos fixados ao nível central, regional ou institucional, devem ser elaboradas e implementadas medidas concretas nos sistemas nacionais. A Secção 2.3.1 descreve um conjunto de medidas gerais destinadas a melhorar a retenção dos estudantes, enquanto a Secção 2.3.2 faz referência a incentivos financeiros e não-financeiros concretos dirigidos a estudantes e instituições de ensino superior.

2.3.1. Medidas gerais no âmbito da retenção e do abandono escolar de estudantes

Retenção de Estudantes

São várias as medidas apresentadas pelos diferentes países destinadas a apoiar a retenção dos estudantes e a conclusão dos estudos superiores. Alguns sistemas de educação colocam a tónica em medidas orientadas para o estudante, esforçando-se por apoiá-los com a carga de estudo e uma melhor compreensão dos conteúdos académicos. Certos países podem igualmente desenvolver um sistema de reorientação que permita aos estudantes mudar de curso sem necessidade de abandonarem os estudos numa instituição de ensino superior (Bélgica – comunidades francófona e flamenga). Outros países, como a França, desenvolveram um pacote geral de medidas de apoio que visam a melhoria das taxas de retenção de estudantes.

A **Dinamarca** adotou uma série de medidas concretas relacionadas com a organização dos estudos. Os estudantes devem inscrever-se em cursos e exames equivalentes a um total de 60 ECTS por cada ano letivo. Foi abolida a possibilidade de revogação da inscrição no primeiro exame. Para ajudar os estudantes com os conteúdos dos estudos, até 2020 todas as instituições de ensino superior são obrigadas a aumentar a oferta de cursos de verão. Uma outra medida institucional destinada a estudantes consiste num melhor sistema de transferência de créditos para cursos de outras instituições ou para mudança de curso. Uma melhor transição entre cursos de licenciatura e pós-licenciatura é também um objetivo a ser assegurado. O contrato de desenvolvimento das universidades com o Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior contempla entre três a cinco objetivos obrigatórios que são determinados pelo Ministro da tutela, e três a cinco objetivos auto selecionados que são escolhidos pela própria instituição. Um dos objetivos obrigatórios é que os estudantes concluam rapidamente os seus estudos.

Os países conseguem ainda analisar a situação a nível central com base nas práticas das instituições de ensino superior e podem dar o seu contributo para um intercâmbio de boas práticas.

O **Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte)** implementa projetos com vista a identificar, avaliar e disseminar a análise institucional e as boas práticas relativamente à retenção dos estudantes. Cada instituição descreve as abordagens planeadas no âmbito da retenção de estudantes nos seus acordos de acesso, mas sem necessariamente estabelecer metas numéricas.

No **Reino Unido (Escócia)**, o *Scottish Funding Council* (SFC) que financia as universidades escocesas estabelece acordos com cada universidade relativamente aos resultados a atingir. Estes acordos esquematizam as iniciativas atuais e futuras das universidades no sentido de avaliar e melhorar os índices de retenção dos estudantes. Quando oportuno, o SFC fixa metas acordadas com as instituições de ensino superior para melhoria da retenção ou manutenção dos níveis de retenção existentes.

Abandono

Apesar de os sistemas de educação tratarem o abandono dos estudantes a partir de ângulos diferentes, partilham o objetivo de reduzir as taxas deste indicador. As diversas abordagens procuram lidar com questões inerentes às instituições ou elaborar estratégias dirigidas aos estudantes. As que se centram nas instituições procuram descobrir uma forma de motivá-las a reduzir a taxa de abandono. A Bélgica (Comunidade flamenga), por exemplo, salienta o facto de financiar as instituições de ensino superior com base nos seus resultados, o que significa que estas dispõem de um incentivo financeiro para se focarem na retenção dos estudantes. Menos estudantes a concluir os seus estudos implica efetivamente menos financiamento para a universidade. A Áustria celebra acordos de desempenho com universidades, com vista a remediar problemas de abandono.

As instituições de ensino superior de vários países identificam os estudantes em risco e tentam implementar processos que os possam ajudar a concluir com sucesso os seus estudos e assim evitar o abandono. Por exemplo, os estudantes cipriotas que reprovam consecutivamente são assinalados pela instituição de ensino superior e passam a usufruir de uma orientação académica complementar.

É difícil localizar exemplos de países que efetuem um rastreio dos estudantes após o abandono dos estudos superiores. Contudo, a *Statistical Agency for Higher Education* (HESA) no Reino Unido procura saber se os estudantes continuam a estudar na mesma instituição, numa instituição diferente ou se se desligaram definitivamente do ensino superior.

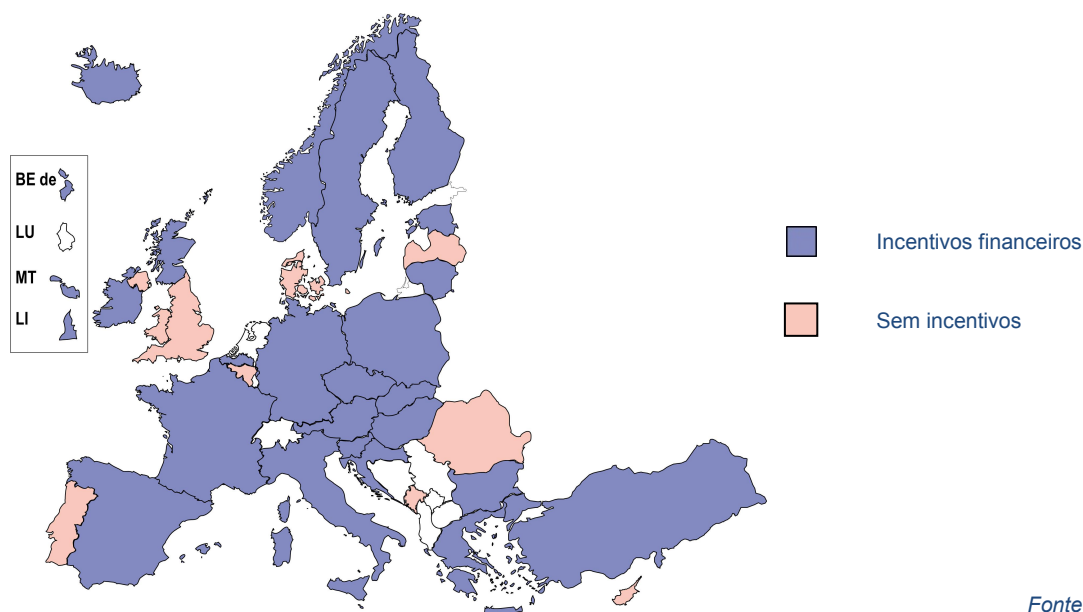
2.3.2. Incentivos a estudantes e a instituições de ensino superior

Incentivos a estudantes

Vinte e seis sistemas educativos declaram desenvolver incentivos financeiros que visam encorajar os estudantes a completar os seus estudos dentro de um determinado horizonte temporal.

Somente oito sistemas educativos mencionam que não dispõem de incentivos destinados a encorajar os estudantes a concluir os seus estudos dentro de um período limitado de tempo. A falta de incentivos em alguns desses casos pode estar associada à natureza dos sistemas nacionais de propinas e de apoio aos estudantes. Por exemplo, a obrigação de pagar um determinado montante de propinas pode ser considerado um fator de motivação suficiente para muitos estudantes completarem os seus estudos dentro de um prazo regular.

Figura 2.1: Incentivos aos estudantes para completarem os estudos num período de tempo limitado, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Nota específica por país

Dinamarca: Prevê a implementação de incentivos a partir de 1 de janeiro 2015.

As propinas podem ser encaradas como um instrumento importante, mesmo em países onde oficialmente não existem. Em sistemas educativos onde só é exigido o pagamento de taxas administrativas ou que contam com um sistema de vagas subvencionadas pelo Estado, os estudantes pagam propinas somente nos casos em que excedem a duração regular dos estudos, conforme estipulado nos documentos orientadores (República Checa, Lituânia, Hungria, Eslováquia e Turquia). No caso da Espanha, os estudantes pagam propinas mais elevadas caso se inscrevam mais do que uma vez numa determinada disciplina.

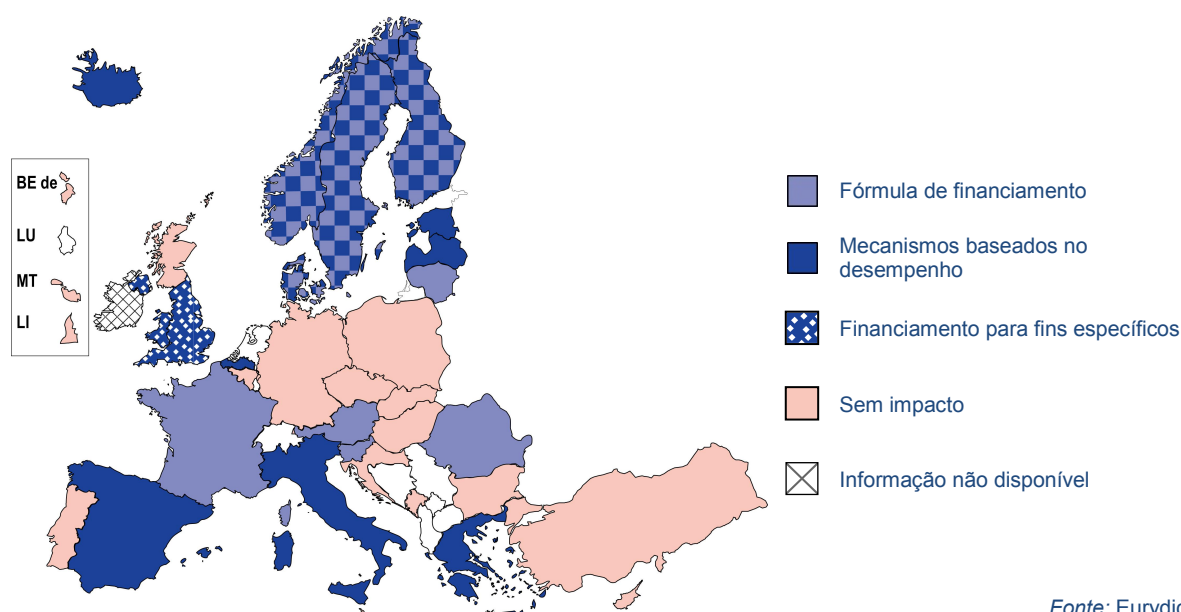
Em **Espanha**, os estudantes pagam 15 % dos custos reais dos créditos quando se inscrevem pela primeira vez numa disciplina, 50 % pela segunda vez e 100 % à terceira vez.

Ao serem inquiridos acerca dos incentivos de natureza financeira destinados a encorajar os estudantes a completar os seus estudos dentro de um período de tempo limitado, os países referem habitualmente os mecanismos de ajuda financeira aos estudantes, que têm limites de tempo. Por exemplo, em 18 países, os estudantes que recebem bolsas continuam a ser elegíveis desde consigam concluir com sucesso cada ano do curso ou durante um determinado período de tempo fixado por documentos orientadores.

Incentivos às instituições de ensino superior

Os países podem igualmente implementar mecanismos que assegurem a transferência de verbas adicionais às instituições de ensino superior no caso de estas demonstrarem que os seus estudantes progredem dentro de um período de estudo regular. A Figura 2.2 ilustra a relação entre as taxas de conclusão e de abandono e o financiamento das instituições de ensino superior. Contudo, é interessante observar que em metade dos sistemas de ensino superior europeus, uma melhoria das taxas de conclusão ou de abandono não teria qualquer impacto no financiamento das instituições. Na outra metade, esta situação provoca efetivamente um impacto sobre o financiamento e são aplicados pelos países diferentes mecanismos.

Figura 2.2: Impacto das taxas de conclusão/abandono no financiamento das IES, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Onze países utilizam um mecanismo baseado no desempenho em que uma parte do financiamento de uma instituição depende dos resultados reais obtidos durante um determinado período. Tal financiamento pode basear-se em resultados (*outputs*), tais como o número de diplomados, ou em *inputs*, tais como o número de estudantes/pessoal com determinadas características.

Nove países implementam uma fórmula de financiamento segundo a qual determinados fatores fazem acionar automaticamente a afetação de verbas às instituições. O Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) é o único caso que recorre ao financiamento para fins específicos. Este financiamento baseia-se em categorias de despesa, em que a despesa assumida pelas instituições de ensino superior está diretamente ligada a determinadas funções, tarefas e objetivos (Salmi e Hauptman 2006, p. 9; Lepori et al. 2007, p. 88).

Como indica a Figura 2.2, os países nórdicos são os únicos exemplos na Europa onde se utilizam os dois incentivos – uma fórmula de financiamento e um mecanismo baseado no desempenho.

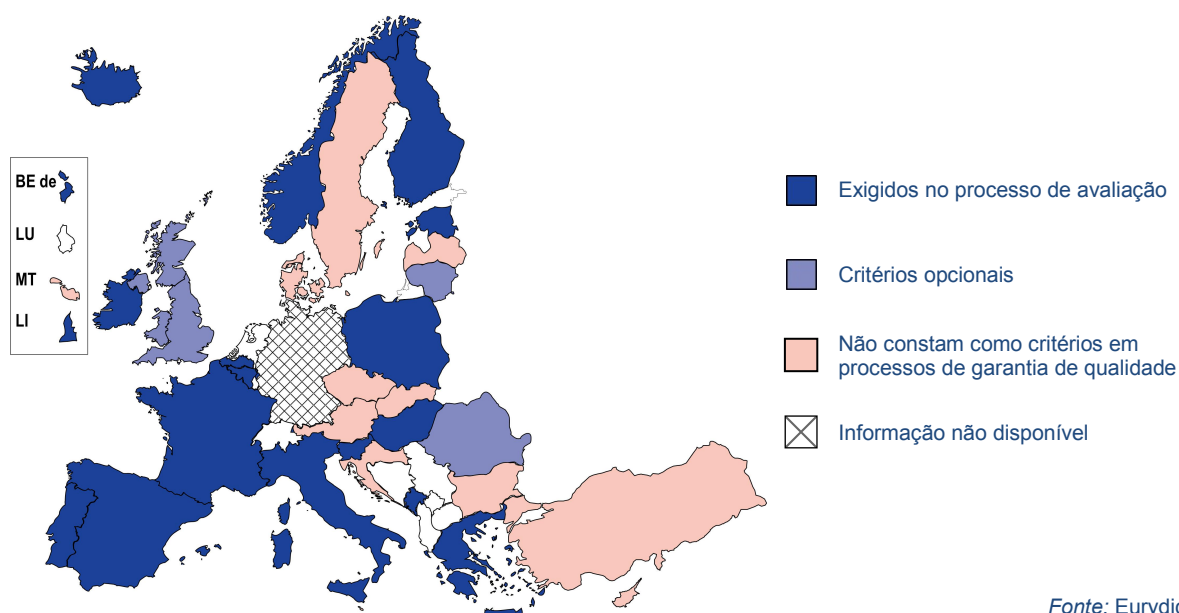
No que respeita aos sistemas de garantia externa da qualidade, as taxas de conclusão e/ou abandono são consideradas como critérios necessários nos processos de avaliação em 18 sistemas educativos. Em sete países, estas taxas são tidas em conta em avaliações a nível dos programas e a nível das instituições. Em outros 11 sistemas de ensino superior, são utilizadas como critérios de garantia da qualidade tanto a nível das instituições (Irlanda, Itália, Hungria, Finlândia e Noruega), como a nível de programas (Bélgica (comunidades francófona, flamenga e germanófona), Grécia, Polónia e Portugal).

Na Lituânia, Roménia e Reino Unido, as taxas de conclusão e de abandono são um critério facultativo para fins de avaliação. Na Escócia, o *Quality Code*, referência central utilizada pelas agências de garantia de qualidade nas suas atividades de acompanhamento, cria a expectativa de que os prestadores de ensino superior implementam sistemas que se destinam a aumentar as taxas de conclusão dos estudos. No

entanto, as taxas de conclusão e de abandono não são tidas como critérios diretos no quadro dos processos de garantia de qualidade. Do mesmo modo, na Bélgica (Comunidade flamenga), a redução da taxa de abandono e o aumento das taxas de conclusão não são “exigências”, mas exige-se que o estudante complete o seu curso com aproveitamento caso tenha despendido um esforço razoável. Neste contexto, as taxas de abandono são um indicador das hipóteses de um estudante concluir o seu curso com aproveitamento.

Onze países declaram que a informação sobre a taxa de conclusão ou de abandono não faz parte dos critérios aplicados nos procedimentos externos de garantia da qualidade.

Figura 2.3: Taxas de conclusão ou de abandono enquanto critérios utilizados nos processos de garantia externa da qualidade, 2012/13



Fonte: Eurydice.

2.4. Medição das taxas de conclusão dos estudantes

A maioria dos sistemas educativos mede sistematicamente as taxas de conclusão no final do primeiro e segundo ciclos do ensino superior. Contudo, 13 países não calculam estas taxas de forma sistemática. Trata-se de uma questão preocupante, na medida em que alguns destes países desenvolvem políticas que visam melhorar as taxas de retenção e de conclusão, mas carecem de dados de base que permitam analisar o impacto dessas políticas. Esses países que não procedem à medição das taxas de conclusão apresentam diferentes justificações. Alguns só esporadicamente procedem a este tipo de medição. Outros não se consideram aptos a fornecer estas taxas para a totalidade das instituições de ensino superior e por conseguinte não conseguem traçar um retrato abrangente a nível nacional. Uma série de países consegue deduzir as taxas de conclusão a partir de outros dados recolhidos, mas não as calculam ou publicam de forma regular.

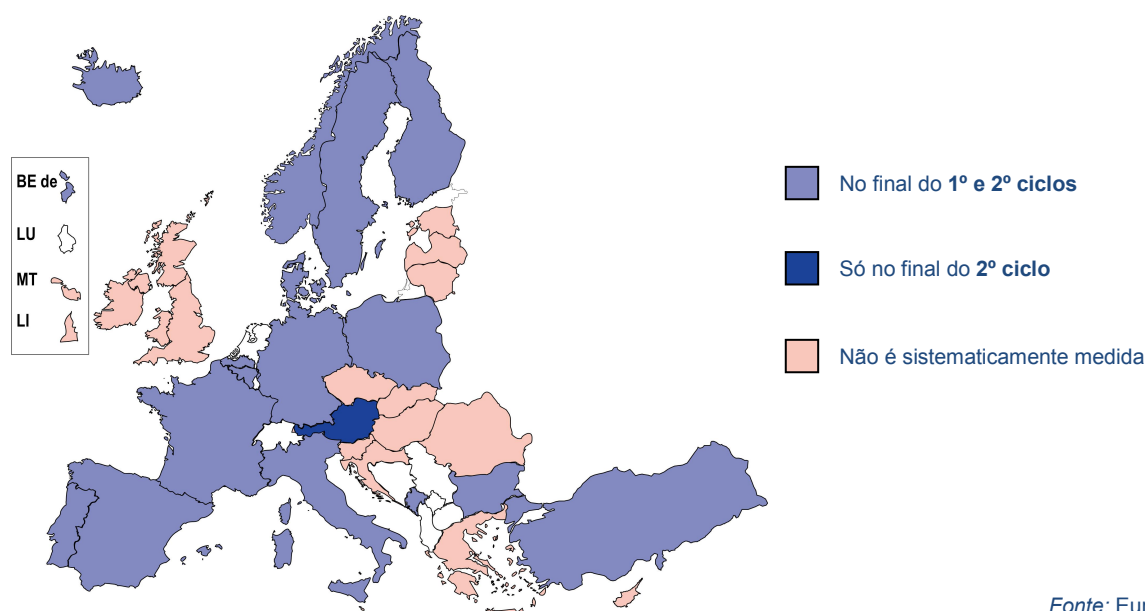
Na **República Checa**, são medidas as taxas de conclusão, mas não sistematicamente. São habitualmente calculadas para os módulos *ad-hoc* do Eurostat sobre o ensino superior, mas raramente são utilizadas no âmbito dos processos de decisão.

Em **Espanha**, os dados relativos às taxas de conclusão são calculados no contexto dos procedimentos de acreditação. A publicação “*La Universidad Española en Cifras*” contém taxas de conclusão de algumas, mas não da totalidade. Porém, os dados não são utilizados para fornecer uma média nacional.

A **Letónia** não procede à medição das taxas de conclusão, mas estas podem ser calculadas a partir de dados extraídos de relatórios estatísticos preenchidos e submetidos pelas instituições de ensino superior.

Os dados **lituanos** sobre a conclusão dos estudos estão disponíveis no Sistema de Informação para a Gestão da Educação (ŠVIS), mas até ao momento não está em vigor qualquer prática sistemática de medição das taxas de conclusão. Contudo, estão a ser utilizadas informações *ad-hoc* sobre as taxas de conclusão nos indicadores de avaliação externa das instituições de ensino superior assim como nos debates políticos.

Figura 2.4: Taxas de conclusão sistematicamente medidas, 2012/13



Fonte: Eurvdice.

Notas específicas por país

Grécia: O primeiro conjunto de informações sobre taxas de conclusão estará disponível no ano letivo de 2014/15.

Reino Unido: As taxas de conclusão no Reino Unido não são medidas de forma direta. A HESA recolhe os “resultados projetados”, que representam uma projeção da percentagem de estudantes admitidos em cursos de licenciatura em regime de tempo integral que têm hipóteses de figurar nas “etapas/situações finais” possíveis 15 anos depois – ou seja, terem obtido um diploma (conclusão dos estudos), terem sido transferidos para outra instituição ou estarem ausentes do ensino superior durante dois anos consecutivos.

Alguns países fornecem informação baseada no número de diplomados, em vez de taxas de conclusão:

Na **Grécia**, são recolhidos dados anuais apenas sobre taxas de diplomados dentro de um período normal e até ao período máximo permitido (n+4 semestres).

Apesar de a Universidade de **Malta** publicar anualmente os números absolutos sobre os seus diplomados, não há estatísticas nacionais relativamente a taxas de conclusão.

Na **Eslováquia**, somente é medido o número absoluto de estudantes (recém-chegados e diplomados). No entanto, o registo central de estudantes, que se encontra atualmente numa fase experimental, providenciará dados relativos a taxas de conclusão.

A Roménia e a Suécia explicam que não calculam as taxas de conclusão propriamente ditas, mas ambos os países dispõem de informação sobre o número de diplomas concedidos.

As taxas de conclusão na **Roménia** não são medidas diretamente, mas podem ser induzidas a partir de diferentes procedimentos, como por exemplo, a emissão de certificados de licenciatura aos diplomados.

O número de diplomas na **Suécia** é medido anualmente para ambos os ciclos e para cursos que não se dividem em ciclos. Contudo, nem todos os estudantes decidem levantar o seu diploma de licenciatura, pelo que a taxa real de conclusão para o primeiro e segundo ciclos é mais elevada.

É interessante observar que, com base nos dados reportados no Capítulo 1, Figura 1.1, todos os países desenvolvem uma política geral sobre o alargamento da participação no ensino superior e quase todos os países afirmam definir objetivos gerais em termos de aproveitamento. Por outro lado, as respostas acerca dos dados recolhidos ilustram que alguns desses países não medem de forma sistemática os resultados das suas políticas sob a forma de taxas de conclusão. Desse modo, a implementação das políticas nacionais permanece um pouco imprecisa.

Os países também foram inquiridos sobre se são calculadas taxas de conclusão para grupos específicos de estudantes, particularmente os pertencentes a grupos sociais sub-representados, suscetíveis de serem identificados e seguidos em conformidade com objetivos políticos concretos. Com base nos dados reportados, constata-se, com raras exceções, uma clara ausência de informação relativamente a estes grupos. Os únicos dados recolhidos incluem o género, que é mais o resultado de uma recolha sistemática das características básicas do estudante e não de uma escolha direcionada para grupos específicos.

Somente a Polónia recolhe concretamente dados sobre taxas de conclusão concernentes a pessoas com deficiências. A Bélgica (Comunidade flamenga) monitoriza os dados relativos às taxas de conclusão de estudantes da primeira geração (ou seja, aqueles cujos pais não obtiveram uma qualificação de nível superior). A França identifica o estatuto socioeconómico dos estudantes na sua compilação de dados para medir taxas de conclusão. A Lituânia calcula taxas de conclusão para grupos específicos apenas entre a população de estudantes subsidiados pelo Estado. Outros países acompanham os dados relativos à taxa de conclusão para a totalidade do corpo discente, ou não realizam qualquer monitorização destes dados.

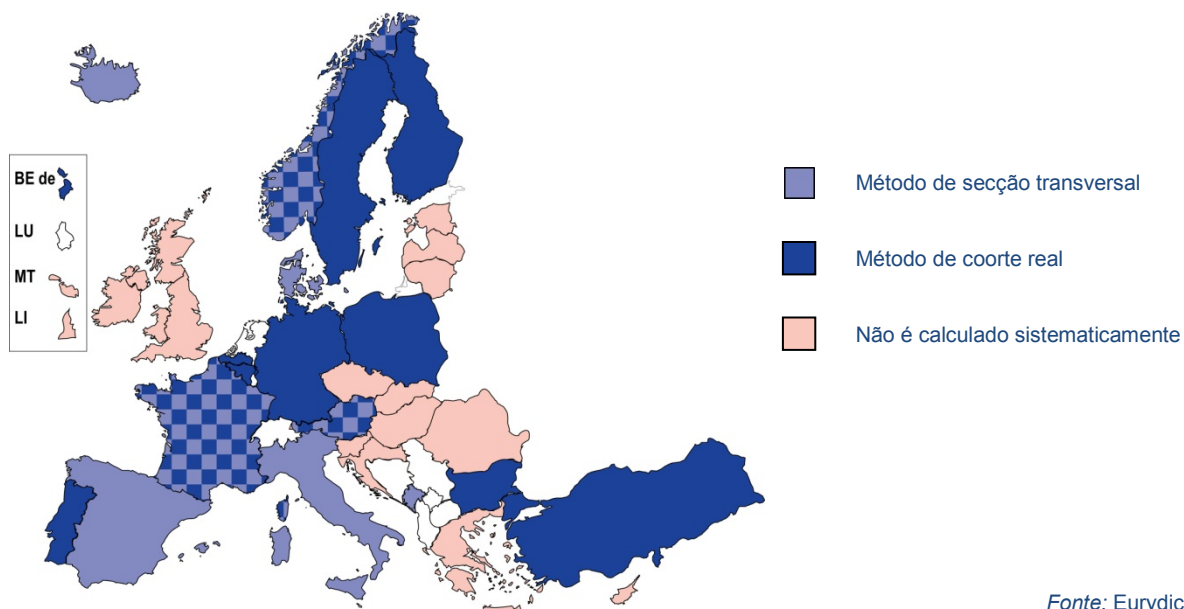
Na vasta maioria dos países, os requisitos em matéria de taxas de conclusão dos estudantes são fixados a nível nacional. Os organismos que mais frequentemente solicitam esses dados são os serviços nacionais de estatística e os ministérios. Entre outras autoridades mencionadas como solicitantes deste tipo de cálculos encontram-se as agências de acreditação e de garantia de qualidade, observatórios e o Eurostat.

Métodos para calcular as taxas de conclusão

Os países que calculam taxas de conclusão de forma sistemática utilizam o método de secção transversal ou o método de coorte real. O método de secção transversal refere-se ao número de diplomados num determinado ano civil que ingressaram num curso um dado número de anos atrás (sempre que possível, esta estimativa toma em consideração as diferentes durações dos cursos). O método de coorte real apoia-se em dados de painel (inquéritos ou registos) que seguem um estudante individual desde a sua inscrição até à conclusão do curso.

Os países encontram-se divididos de forma bastante uniforme quanto à seleção do método de análise. Doze países utilizam o método de secção transversal enquanto outros treze utilizam o método de coorte real. A França, Áustria e Noruega usam ambos os métodos.

Figura 2.5: Método de cálculo das taxas de conclusão, 2012/13



Regra geral, os dados relativos a taxas de conclusão que são calculados de forma sistemática estão disponíveis ao público. As principais fontes são os sítios Internet dos serviços de estatística e dos ministérios. Certos países dispõem de estatísticas e/ou bases de dados específicos para o ensino superior (por exemplo, a Polónia, o Reino Unido e Noruega). A informação é normalmente publicada uma vez por ano.

Em alguns casos, só determinadas informações são disponibilizadas ao público. Por exemplo, na Bélgica (Comunidade francófona), o Observatório do Ensino Superior somente publica informação sobre estudantes que completam o primeiro ano com sucesso e que representam a primeira geração no ensino superior.

Por último, entre os países que medem sistematicamente as taxas de conclusão mas não as publicam, encontram-se a Bélgica (Comunidade germanófona), Portugal e Turquia. Nestes casos, os dados são teoricamente usados para fins de planeamento e decisão política e, no caso da Turquia, podem ser disponibilizados a investigadores mediante solicitação.

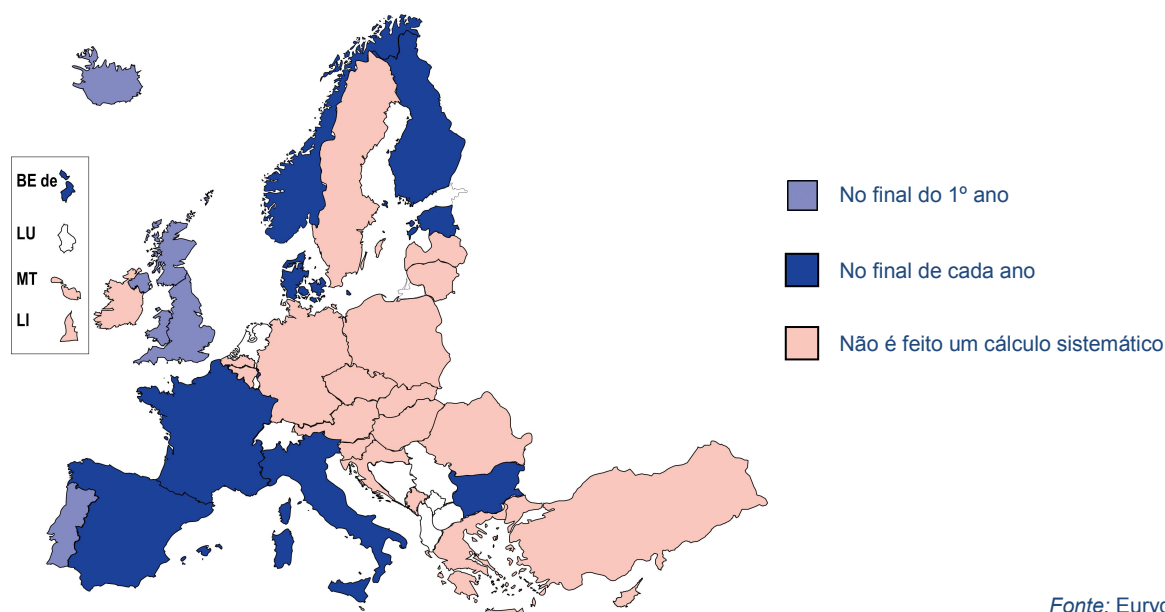
2.5. Medição das taxas de abandono de estudantes

Para além das taxas de conclusão, foi pedido aos países inquiridos que informassem sobre as formas de medição das taxas de abandono. A situação é similar à das taxas de conclusão. Cinco países (França, Itália, Portugal, Reino Unido e Islândia) medem sistematicamente as taxas de abandono no final do primeiro ano. Oito sistemas educativos (Bélgica (Comunidade germanófona), Bulgária, Dinamarca, Estónia, França, Itália, Finlândia e Noruega) declaram medir as taxas no final de cada ano. No entanto, a maioria dos sistemas educativos não medem de forma sistemática as taxas de abandono. Em alguns casos, podem fazê-lo em situações pontuais ou mediante pedido (Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), República Checa, Chipre, Lituânia e Áustria).

Tomar em consideração as taxas de abandono para grupos específicos de estudantes não é uma prática comum. Somente o Reino Unido define um conjunto de características utilizadas nesse tipo de análise sistemática, nomeadamente a idade, área de estudo, qualificações no momento de ingresso, género, origem étnica, deficiência, taxa de participação de jovens, taxa de participação de adultos, estabelecimento de ensino prévio (escola pública ou privada) e a região onde se localiza a instituição.

Entre os países que calculam as taxas de abandono, a Bélgica (Comunidade germanófona), Bulgária e Portugal não as publicam. A Bulgária calcula as taxas apenas para uso oficial. A Bélgica (Comunidade germanófona) tem apenas uma instituição de ensino superior e os dados recolhidos são utilizados para debates internos e para controlo externo da qualidade. Em Portugal, o ano académico de 2012/13 foi o primeiro ano de implementação de um sistema de rastreio de estudantes, pelo que ainda não foram calculadas as taxas de abandono. No entanto, prevê-se, no decurso de 2014, a publicação desta informação.

Figura 2.6: Medição sistemática das taxas de abandono, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Os países inquiridos também foram questionados sobre se os estudantes que mudam de curso são contemplados nos cálculos das taxas de abandono. Muitos sistemas educativos determinam que os esses estudantes só são contados em estudos de coorte do seu novo programa de estudos. Outros sistemas contam-nos como casos de abandono do curso inicial em que se inscreveram. Porém, em alguns países a situação é mais complexa e não é possível traçar uma linha clara a este respeito.

No contexto do controlo externo da qualidade na **Bélgica (Comunidade flamenga)**, os estudantes que mudam de curso são considerados como casos de abandono escolar. Mas em geral os estudantes que mudam de curso não são considerados como tendo abandonado os estudos se estiverem inscritos em outro curso.

Na **República Checa**, os estudantes que mudam de curso contam como casos de “abandono” do curso em que se inscreveram. No entanto, esses estudantes não contam como casos de “abandono” do ensino superior. Caso terminem o seu novo curso, são incluídos nos estudos de “coorte do seu primeiro programa de estudos” para cálculo das taxas de conclusão (método de coortes reais).

Na **Dinamarca**, considerar se um estudante abandonou os estudos ou não, depende do grau de aproximação entre o novo curso frequentado pelo estudante e o curso anterior, do nível de detalhe da declaração específica e do período de tempo que decorreu entre a saída do estudante e o seu ingresso num novo programa de estudos.

Na **Lituânia**, ambas as possibilidades são permitidas no interface do Sistema de Informação de Gestão da Educação (ŠVIS).

A transferência para outra instituição de ensino superior no **Reino Unido** é registada pela *Higher Education Statistics Agency* (HESA). A compilação de dados relativos à não-continuação dos estudos baseia-se no seguimento dos estudantes a partir do ano de ingresso numa instituição até ao ano seguinte (para estudantes em regime de tempo integral) ou até aos dois anos seguintes (para estudantes em regime de tempo parcial), e faculta informação sobre onde se encontram os estudantes nesse ano: continuam na mesma instituição (seja no mesmo curso ou noutro), transferiram-se para outra instituição, ou ausentaram-se definitivamente do ensino superior. Os Registos de Estudantes da HESA usam o termo ‘*instance*’ para descrever a trajetória de um estudante dentro de uma instituição. Um estudante pode estar inscrito em mais de um curso e por conseguinte ter mais do que uma “incidência”.

2.6. Experiência resultante das visitas às instituições

Orientação e aconselhamento

Se muitos países assumem como um desafio nacional a medição da escala de abandono e a adoção de medidas que visam a redução deste fenómeno, por seu lado, as instituições estão mais preocupadas com as medidas que podem tomar para prevenir a situação. Todas as universidades confrontadas com uma procura crescente estão de comum acordo em relação a um aspeto: a importância de reforçar os serviços de orientação – ou, pelo menos, identificar maneiras de assegurar que essa orientação seja disponibilizada a todos aqueles que dela mais necessitam.

Esta questão foi explorada com um conjunto de interlocutores da *Université de Paris Est*, em França. A universidade está essencialmente focada no desenvolvimento regional e assegura uma oferta dirigida a um leque diversificado de estudantes. Os estudantes explicaram a sua experiência pessoal – que tinham recebido pouca ou nenhuma orientação académica antes de ingressarem no ensino superior. Consideravam que era comum, entre os estudantes no ensino superior francês, sentirem-se perdidos e sem orientação durante o primeiro ano na universidade. O pessoal académico também confirmou esta realidade nesta universidade, explicando que era impossível, até para os profissionais mais dedicados, encontrar disponibilidade de tempo para esses estudantes que perdem o interesse pelos estudos durante o primeiro ano. Acrescentaram que existem demasiados estudantes motivados cujas necessidades de aprendizagem não devem ser sacrificadas às custas daqueles outros estudantes que revelam desinteresse pelos estudos.

A perceção geral de que os serviços de orientação não conseguem desenvolver-se tão rapidamente quanto a participação é particularmente corrente entre as instituições de acesso aberto. No entanto, a extraordinária abordagem holística desenvolvida pela *Université de Paris Est* nos serviços dirigidos aos estudantes desfavorecidos e vulneráveis pode ser retida como um exemplo de boas práticas. Em vez de adotar uma organização assente em serviços distintos (previdência social, empregos, carreira profissional, orientação e alojamento), o modelo organizacional destes serviços consistiu na criação de uma rede de assistência integrada e interligada que se concentrava nas possíveis necessidades dos estudantes desfavorecidos e vulneráveis. Desse modo, um estudante cuja razão imediata para abordar estes serviços consistisse numa questão de alojamento, poderia de qualquer modo encontrar igualmente informação disponível sobre uma ampla variedade de outras questões eventualmente relevantes para a sua integração na universidade e na sociedade.

Adicionalmente, foram desenvolvidos outros tipos de serviços disponíveis em resposta às necessidades identificadas de outros grupos vulneráveis. Curiosamente, esses serviços tinham um alcance mais vasto do que é habitual em muitos contextos do ensino superior e por vezes abordavam as questões de maneiras pouco convencionais. Por exemplo, os serviços de alojamento procuravam de forma consciente oportunidades para os estudantes ficarem a residir com membros da comunidade local, em vez de procurarem alojamento em residências universitárias. Esta estratégia revelou ter efeitos colaterais positivos consideráveis – incluindo a diminuição do receio e do preconceito entre a comunidade local em relação a estudantes estrangeiros.

Para além dos serviços típicos, a universidade também se centrou no desenvolvimento de um considerável número de serviços culturais. A oportunidade de participar em atividades de desporto, teatro, dança e música, por exemplo, comprovou ser um fator crucial para a integração de estudantes imigrantes e refugiados na universidade.

A orientação e o aconselhamento constituíram ainda um desafio chave na Universidade Técnica de Tallinn, onde as taxas de abandono atingiram os 50 % em alguns cursos. À imagem do que sucede em outras universidades que passam por um grande aumento no número de estudantes, muitas das questões associadas ao abandono são consideradas demasiado sérias para serem resolvidas pela universidade sozinha e parece ser inevitável que ocorra um determinado nível de abandono. Todavia, a universidade desenvolveu recentemente um excelente sistema de acompanhamento dos estudantes que permite atuar ao nível das faculdades e analisar as escolhas feitas previamente pelos estudantes, tornando assim possível uma intervenção precoce junto dos que estão em risco de abandono. Apesar de ser ainda cedo para avaliar a eficácia deste trabalho, a universidade é otimista em relação aos potenciais benefícios da compilação e utilização de dados relevantes.

A questão da intervenção precoce é também enfatizada pela Universidade de Ghent. Aqui sentiu-se que muitos estudantes podiam ser apoiados e que se podiam evitar as consequências negativas de um eventual abandono, caso fossem identificados numa fase precoce. Todavia, o principal problema é que inúmeros estudantes “em risco” não têm consciência da amplitude das suas dificuldades até se encontrarem já em situação de fracasso. Infelizmente, apesar de existirem possibilidades de apoio académico nas faculdades, e também a nível da universidade por intermédio dos serviços de orientação e aconselhamento, a universidade não dispõe de recursos suficientes para procurar ou identificar ativamente os estudantes em situação de risco e limita-se a responder aos que requerem apoio.

Na Universidade de Tecnologia de Aachen (RWTH), o mesmo tipo de desafios é abordado através de medidas mais proativas. Um programa de mentoriação baseado num modelo proativo e interativo de aconselhamento de estudantes, criado há dois anos, está atualmente a ser alargado a todas as faculdades. Os mentores são membros do pessoal académico e têm acesso aos resultados dos estudantes nos trabalhos e exames do curso. Com base nos resultados do desempenho, contactam os estudantes que não conseguem atingir um determinado patamar previsto e convidam-nos a debater a situação. O estudante não é obrigado a aceitar, mas é altamente recomendado que o faça. O objetivo do debate é encontrar a melhor forma de o estudante progredir. Curiosamente, a ideia desta abordagem partiu do próprio pessoal académico, e os mentores também se organizaram em rede para tratarem de questões coletivas. Esta estratégia permite-lhes, por exemplo, identificar os módulos que causam frequentemente problemas aos estudantes e debater com os seus pares aspetos que possam ser alterados.

Conclusões

A retenção de estudantes pode ser considerada como um indicador de desempenho de fulcral importância para os sistemas de ensino superior. O objetivo a alcançar é que o maior número possível de estudantes progrida e complete os seus estudos com sucesso. No contexto do alargamento da participação, a retenção representa também uma questão de justiça social. Se os governos devem incentivar um leque mais amplo de estudantes a ingressar no ensino superior, também terão a responsabilidade de ajudar a reduzir os riscos psicológicos, financeiros e/ou emocionais que a não-conclusão acarreta.

As conclusões do presente capítulo sugerem que, em primeiro lugar, pode haver necessidade de uma maior clareza de definições, quer a nível dos documentos orientadores nacionais, quer no âmbito das

análises estatísticas. Por exemplo, a “taxa de conclusão” pode referir-se em alguns países à percentagem de estudantes que ingressam num curso e o completam alguns anos mais tarde, enquanto noutros países apenas se considera a coorte de estudantes no último ano de um curso.

Um número significativo de países não calcula de forma sistemática as taxas de conclusão e/ou de abandono, inclusivamente aqueles países que desenvolvem políticas que visam lidar com problemas de retenção e de conclusão, mas que carecem claramente de dados de base para analisar o impacto destas políticas.

É raro encontrar metas claras e precisas relacionadas com a melhoria das taxas de retenção. Regra geral, os países mencionam um objetivo global de redução do abandono e de reforço das taxas de retenção e de conclusão dos estudos. Quanto aos dados sobre grupos específicos, estes raramente são compilados e analisados.

Se é certo que se pode esperar que o financiamento produza um forte impacto nas políticas de melhoria das taxas de retenção, por outro lado este relatório conclui que uma melhoria nas taxas de retenção e de conclusão somente afetaria o financiamento das instituições de ensino superior em metade dos países. Apenas dez países implementaram mecanismos de financiamento baseados no desempenho, de acordo com os quais uma parte do financiamento da instituição depende de alcançar os resultados acordados para um determinado horizonte temporal.

Todavia, têm sido desenvolvidas algumas iniciativas destinadas a encorajar os estudantes a terminar os seus estudos durante um período “normal” de tempo. O foco tende a incidir sobre medidas que incentivam os estudantes a terminar dentro de um período definido ou a penalizar os que não o fazem. Esta tendência para reduzir o tempo necessário para a obtenção do diploma inscreve-se claramente no programa mais global que visa uma utilização das finanças públicas mais eficiente.

A tendência para encorajar os estudantes a iniciarem e concluírem os seus estudos atempadamente decorre em paralelo com o desenvolvimento de opções de estudo mais flexíveis.

Um dos principais meios de combater a não-conclusão consiste em fornecer informação, aconselhamento e orientação, particularmente para estudantes que se encontram em maior “risco” de abandono. Se bem que a orientação é onnipresente em todos os sistemas educativos, tanto as informações fornecidas pelos países como as visitas às instituições mostraram que subsistem dificuldades relacionadas com o nível dos recursos disponíveis: os serviços de orientação e de aconselhamento estão frequentemente tão sobrecarregados por uma procura crescente que se tornam incapazes de identificar e alcançar aqueles que mais necessitam.

Ainda que metade dos sistemas de ensino superior declarem utilizar dados sobre a retenção e o abandono nos seus processos de garantia de qualidade, são poucos os indícios de que tal informação seja objeto de um acompanhamento no sentido de tentar compreender e remediar as causas subjacentes ao abandono. O papel das agências de garantia de qualidade é limitado e as taxas de abandono são vistas puramente como indicadores do sucesso e da viabilidade dos cursos e das instituições.

CAPÍTULO 3: FLEXIBILIDADE NOS ESTUDOS SUPERIORES

A discussão sobre a crescente heterogeneidade da população estudantil anda frequentemente a par com o debate acerca da flexibilidade dos estudos superiores. Por outras palavras, a aprendizagem flexível é comumente identificada como um meio para lidar com a evolução da composição da população estudantil e acomodar as necessidades e constrangimentos de uma população mais diversificada. No contexto desta abordagem, a agenda europeia para a modernização do ensino superior reconhece que a flexibilidade da aprendizagem e dos métodos de ensino pode ser um meio de melhorar a qualidade e a pertinência dos estudos superiores ao mesmo tempo que aumenta o número de estudantes, alarga a participação a diversos grupos de estudantes e combate o abandono (Comissão Europeia, 2011). No âmbito deste programa, os Estados-Membros foram convidados a “incentivar uma maior variedade de formas de aprendizagem (a tempo parcial, à distância, através de módulos, formação contínua para adultos que retomam os estudos ou outros indivíduos já no mercado de trabalho), adaptando se necessário os mecanismos de financiamento” (Ibid.).

O presente capítulo explora a questão da flexibilidade no ensino superior em seis secções. A primeira examina o conceito de flexibilidade, ressaltando as suas diferentes dimensões e componentes. A secção que se segue analisa a flexibilidade no ensino superior à luz da agenda de modernização do ensino superior, centrando-se em determinados domínios considerados como prioritários. Neste âmbito, a segunda secção examina até que ponto os sistemas de ensino superior oferecem oportunidades para os estudantes organizarem os seus estudos em regime de tempo parcial e estuda também o impacto desta modalidade nos aspetos financeiros associados aos estudos. A terceira secção lida com a aprendizagem a distância, *e-learning* e *blended learning*, analisando até que ponto estas modalidades são asseguradas pelas instituições de ensino superior por toda a Europa. A quarta secção concentra-se nas possibilidades dos aprendentes verem reconhecidas e validadas as suas aprendizagens não formais e informais adquiridas previamente no sentido de satisfazerem os requisitos de conclusão dos estudos superiores. A quinta secção faculta informação sobre outros meios de fomentar a flexibilidade no ensino superior, enquanto a secção final considera a experiência adquirida durante as visitas *in loco* às instituições de ensino superior.

3.1. Uma abordagem ao conceito de aprendizagem flexível

Se é certo que existe um entendimento comum relativamente à noção de aprendizagem flexível, por outro lado também se reconhece que se trata de um conceito difícil de definir. As definições vigentes fazem normalmente referência a um nível mais elevado de individualização em comparação com os estudos tradicionais e a um leque de opções mais abrangente no que concerne aos diferentes aspetos do processo de aprendizagem (Collins e Munem, 2001). A aprendizagem flexível é também mencionada como centrada no aprendente e não no professor, ou como uma forma de aprendizagem que reforça a independência do aprendente e altera o papel do professor, que se transforma em facilitador e mentor (Moram e Moringue, 1999; citados em Cornélia e Gordon, 2008).

A literatura que menciona a aprendizagem flexível evoca com frequência as cinco dimensões identificadas por Collins et al. (1997), nomeadamente a flexibilidade em matéria de tempo, conteúdo, requisitos de admissão, abordagem ao ensino e recursos didáticos, e ainda modalidades de aprendizagem e logística. Cada uma destas dimensões comporta diferentes opções de flexibilidade. Por exemplo, a flexibilidade associada ao tempo pode incluir (ou combinar) a possibilidade de estudar a horas acordadas durante um horário diurno normal, durante a noite ou aos fins de semana, ou ainda durante um bloco de tempo libertado, inteiramente fora das horas de trabalho (ibid., p. 206). A flexibilidade associada a modalidades de aprendizagem e logística pode englobar o apoio através de um *helpdesk*, sessões presenciais com um tutor, a possibilidade de contactar um tutor através de meios eletrónicos, sessões de grupo, etc. (ibid., p. 207).

Para além das cinco dimensões da aprendizagem flexível, Collis e Moonen (2001) identificam quatro elementos chave que interagem entre eles no momento de implementar um processo de aprendizagem flexível: a tecnologia, a pedagogia, estratégias de implementação e os contextos institucionais. Entre estes

elementos, é especialmente a Internet que, associada a uma pressão crescente sobre as instituições de ensino superior, está a permitir a criação de novas oportunidades de aprendizagem flexível (ibid.).

As secções que se seguem exploram aspetos variados da flexibilidade no ensino superior, mais concretamente a oferta de estudos a tempo parcial, a aprendizagem a distância, o reconhecimento da aprendizagem prévia para fins de progressão nos estudos e meios adicionais para valorizar a flexibilidade da aprendizagem.

3.2. Estudos superiores em regime de tempo parcial

Uma das abordagens mais comuns de adaptação do ensino superior às necessidades dos indivíduos que não conseguem seguir o tradicional regime a tempo integral consiste na possibilidade de se registarem com um estatuto de estudante alternativo, o qual garante mais flexibilidade do que o estatuto de estudante a tempo integral. Contudo, tal como já foi salientado em relatórios comparativos anteriores (por exemplo, Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, Eurostat & EuroStudent, 2012), é complicado abordar este tópico numa perspetiva comparativa, pois a interpretação de termos como estudos a “tempo integral” ou a “tempo parcial” varia consideravelmente entre os países. O objetivo da secção que se segue é contribuir para a compreensão da situação por toda a Europa, prestando particular atenção às questões conceptuais, mecanismos financeiros relacionados com diferentes modalidades de estudo e em que medida as instituições de ensino superior propõem os regimes alternativos.

3.2.1. Existência e definição de estudos a tempo parcial

A Figura 3.1 ilustra o facto de a maior parte dos países europeus oferecerem a possibilidade aos estudantes de organizarem os seus estudos de uma maneira mais flexível do que o tradicional regime a tempo integral. No entanto, o conceito de estudos a tempo parcial varia consideravelmente por toda a Europa.

Em muitos países, os estudos a tempo parcial são definidos em relação à carga de trabalho dos estudos a tempo integral: estudar a tempo parcial implica ter uma carga de trabalho menos intensiva. A carga de trabalho dos estudantes pode ser expressa em créditos ECTS (por exemplo, Lituânia e Irlanda), em horas de estudo por semana (por exemplo, Reino Unido – Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) ou pode basear-se na combinação de ambas (por exemplo, Letónia, Suécia e Reino Unido – Escócia).

Na **Letónia**, os estudos a tempo integral correspondem a 40 créditos letões (60 ECTS) por ano académico e não menos do que 40 horas letivas por semana. Os estudos a tempo parcial correspondem a não menos de 40 créditos letões (60 ECTS) por ano letivo e menos de 40 horas letivas semanais.

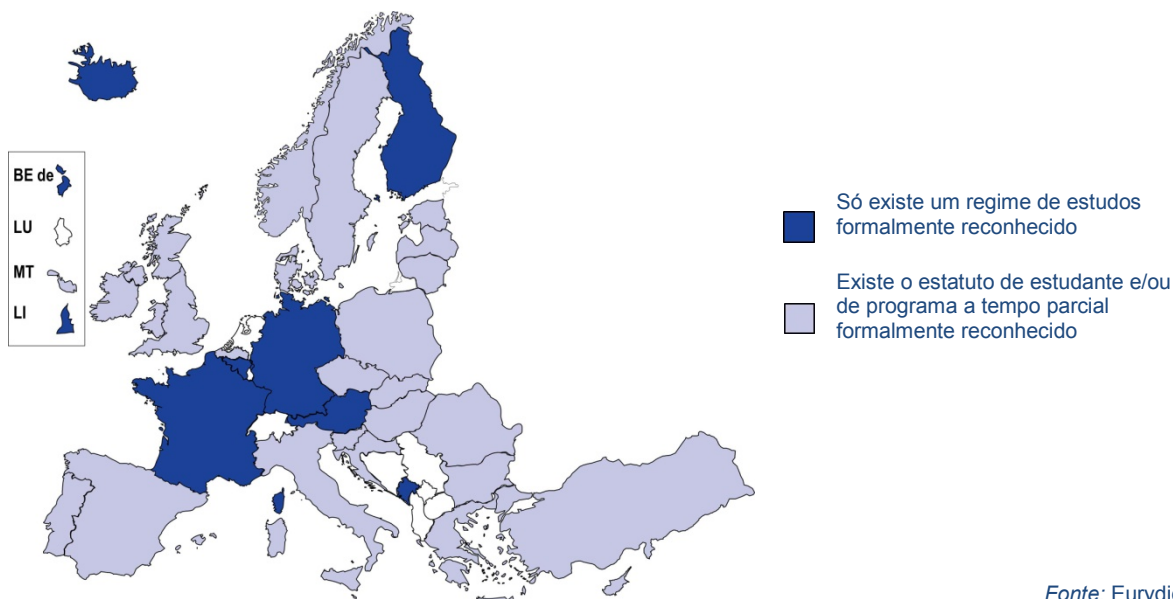
A **Lituânia** oferece duas modalidades de estudo: “contínua” (ou seja, a tempo integral) e “prolongada” (a tempo parcial). No primeiro caso, o estudante deve completar um máximo de 60 créditos e um mínimo de 45 créditos por ano letivo. No segundo caso, um estudante não completa mais do que 45 créditos por ano letivo.

Na **Suécia**, o decreto-lei que regulamenta o ensino superior estipula que os estudos a tempo integral têm a duração de 40 semanas por ano letivo e correspondem a 60 ECTS. A intensidade dos estudos de um estudante em regime de tempo parcial é inferior a este limite.

No **Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte)**, os estudantes são considerados a tempo integral se estiverem inscritos num curso em que se exige a frequência de um mínimo de 24 semanas do ano letivo. Os estudantes a tempo parcial são os que frequentam um curso com uma intensidade inferior ao mínimo fixado para o regime de tempo integral. Também se consideram a tempo integral os estudantes inscritos em cursos com menos de 24 semanas anuais, desde que dispostos em bloco ou em regime noturno.

A Estónia e Portugal adotam uma abordagem semelhante, mas definem a diferença entre estudantes a tempo integral e a tempo parcial em termos da percentagem de carga de trabalho dos estudantes a tempo integral. Ambos os países exigem que estes últimos completem pelo menos 75 % da carga de trabalho anual e, consequentemente, os estudantes a tempo parcial são definidos como aqueles que completam menos de 75%.

Figura 3.1: Reconhecimento formal do estatuto de estudante a tempo parcial e/ou de programas a tempo parcial em países europeus, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

A Figura não tem em consideração os regimes dirigidos unicamente a categorias específicas de estudantes (como é o caso de estudantes portadores de deficiência ou os desportistas). A possibilidade de os estudantes interromperem temporariamente os seus estudos também não é tida em conta.

Todas as abordagens mencionadas atrás se encontram combinadas nos documentos de orientação para o Reino Unido (Escócia), onde se exige que os estudantes a tempo integral frequentem uma instituição por períodos equivalentes pelo menos 24 semanas durante o ano letivo e consagrem pelo menos 21 horas semanais aos estudos. Os estudantes a tempo parcial são aqueles cujo curso representa 50 % de um curso a tempo integral. Compete à instituição ou ao organismo que ministra a formação a distância decidir se a carga de trabalho do estudante representa pelo menos 50% de um curso superior a tempo integral.

Na Bulgária, Croácia, Hungria, Polónia e Roménia, os estudantes a tempo parcial não beneficiam de uma carga de trabalho reduzida em termos de horas de estudo ou de créditos, mas a sua participação direta em sessões de estudo é limitada (ou seja, as horas de contacto são limitadas). Na Hungria, por exemplo, estudantes em regime de tempo parcial são aqueles que seguem um programa de estudos que inclui no mínimo 30 % e no máximo 50 % das horas de contacto de um curso em regime de tempo integral. Na Bulgária, Croácia e Roménia, espera-se que os estudantes em regime de tempo parcial concluam o mesmo volume de estudo em termos de créditos, mas aqueles não são obrigados a frequentar todas as aulas. Na Polónia, as aulas destinadas aos que estudam a tempo parcial decorrem entre sexta-feira e domingo.

Em alguns países (por exemplo, em Espanha, Itália e Eslovénia), os documentos orientadores mencionam os estudos a tempo parcial, mas não avançam com uma definição exata. Isto significa que as instituições de ensino superior são livres de definir nos seus regulamentos internos as modalidades de estudos a tempo parcial. Uma situação semelhante pode observar-se na Noruega, onde os estudantes se podem registar em regime de tempo parcial ou integral, mas a carga de trabalho associada a cada estatuto é definida numa base individual e fixada num plano de formação individual. A elaboração deste plano é obrigatória para todos os programas financiados pelo Ministério da Educação e da Investigação.

Há ainda sistemas educativos em que a legislação se refere expressamente a modalidades de estudos alternativos, mas que não são os regimes a “tempo integral” ou a “tempo parcial”. É o caso na Comunidade flamenga da Bélgica, onde os estudantes podem escolher entre três estatutos formais de estudante ou “contratos”: um “contrato de licenciatura” para estudos que conduzem a uma qualificação superior completa, um “contrato de créditos” para estudos conducentes a um número limitado de créditos e um “contrato de exame” para estudos em que os estudantes não têm aulas, somente participam nos exames

que visam completar um número limitado de créditos. Na República Checa e Eslováquia, os documentos orientadores referem-se a três regimes de estudo distintos, a saber, estudos “presenciais”, “a distância” e “mistos”. Enquanto o primeiro termo se refere aos estudos tradicionais a “tempo integral”, as duas últimas opções permitem aos estudantes uma via mais flexível. Os “estudos mistos”, em especial, são normalmente organizados durante os fins de semana e o seu conceito é semelhante aos regimes alternativos de que existem na Bulgária, Croácia, Hungria, Polónia e Roménia (ver a informação facultada nos parágrafos precedentes).

Para além da questão da terminologia associada a regimes de estudo alternativos, é também de salientar que os estudos a tempo parcial não são necessariamente abertos a todos os estudantes. Na Grécia, por exemplo, o quadro legal que está atualmente a ser implementado prevê a possibilidade de estudar em regime de tempo parcial apenas para os estudantes que conseguem provar que trabalham pelo menos 20 horas por semana.

Por último, se um país não oferece a possibilidade de os estudantes se inscreverem formalmente a tempo parcial, isso não significa necessariamente que esses estudantes não possam estudar em modalidades de estudo flexíveis. Na Áustria, por exemplo, não existe um estatuto oficial de estudante a tempo parcial, mas os estudantes não são obrigados a estudar de acordo com o limite de tempo indicado no currículo. Uma situação semelhante pode ser observada em França, onde as instituições de ensino superior podem proporcionar aos estudantes a oportunidade de adaptar o seu ritmo de estudo às suas necessidades. Esta possibilidade é geralmente oferecida a desportistas de alto nível, trabalhadores estudantes, estudantes envolvidos em várias associações e/ou órgãos do ensino superior e aos estudantes que seguem vários cursos superiores em paralelo. Na Alemanha, é oferecida flexibilidade através de programas duais, que combinam experiência profissional e estudos superiores, e de programas individualizados concebidos para permitir aos estudantes uma melhor articulação dos estudos com os deveres familiares (tais como prestação de cuidados a crianças ou a idosos).

3.2.2. Aspectos financeiros associados aos estudos a tempo parcial

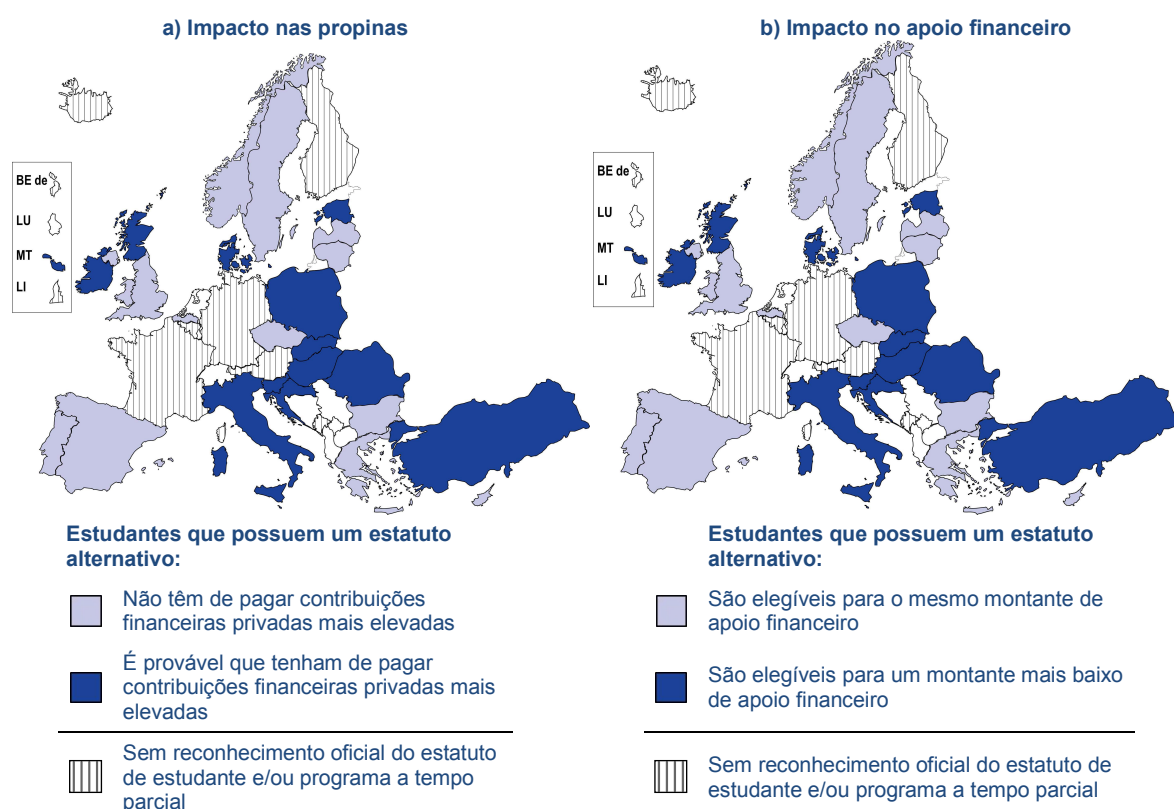
No contexto de uma análise dos estudos a tempo parcial, uma das questões centrais é em que medida este regime tem um impacto nos aspetos financeiros associados aos estudos. Ou seja, se um estudante frequenta um curso que não seja a tempo integral, é espectável que pague um montante diferente de propinas? Esse estudante é elegível para um montante diferente de apoio financeiro?

Os dados disponíveis (ver Figura 3.2a) mostram que em diversos sistemas de ensino superior (Dinamarca, Estónia, Irlanda, Croácia, Itália, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslovénia, Eslováquia, Reino Unido – Escócia, e Turquia), os estudos a tempo parcial estão associados, ou é provável que estejam associados, a um investimento financeiro privado mais elevado em comparação com os estudos tradicionais.

Na Dinamarca, Malta, Polónia, Eslovénia e Eslováquia, os estudantes a tempo integral geralmente não pagam propinas pela sua primeira licenciatura, enquanto os que estão no regime parcial têm de pagar. Uma situação semelhante pode observar-se na Turquia, onde que não é exigido pagamento de propinas desde 2012, exceto para aqueles que participam em cursos de licenciatura em regime noturno. Na Croácia, determinadas categorias de estudantes a tempo integral pagam propinas enquanto outros não. Todos os estudantes a tempo parcial pagam propinas e estas são mais elevadas do que as que pagam os estudantes a tempo integral. A possibilidade de efetuar contribuições financeiras mais elevadas também pode ser expressa de forma indireta, como sucede em países onde as propinas para os estudos a tempo parcial não são reguladas, enquanto as propinas para os cursos em regime de tempo integral estão sujeitos a regulação (Estónia e Reino Unido – Escócia). Uma situação similar pode ser observada na Irlanda e na Itália, onde as instituições detêm um certo grau de autonomia em relação às taxas de estudantes e, conseqüentemente, os estudantes a tempo parcial podem ser tratados de forma distinta dos que os que estudam a tempo integral. Outra medida indireta que pode obrigar os estudantes a tempo parcial a pagar contribuições mais elevadas observa-se na Hungria, onde é muito limitado o número de vagas a tempo parcial que não estão “sujeitas a taxas”, e onde os estudantes neste regime normalmente pagam propinas que estão próximas do total de custos associados a um curso a tempo integral.

Na maioria dos países onde os estudantes em regime de tempo parcial pagam ou é provável que venham a pagar propinas mais elevadas, o apoio financeiro ao qual têm direito é igualmente limitado (ver Figura 3.2b). No entanto, existem exceções. Na Eslovénia, por exemplo, os estudantes em regime de tempo parcial pagam propinas mais altas mas são elegíveis para montantes equivalente de apoio financeiro, exceto aqueles que estão empregados ou inscritos no desemprego.

Figura 3.2: Impacto do estatuto formal de estudante nas disposições financeiras associadas aos estudos superiores, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

A Figura apenas contempla a situação em países que reconhecem formalmente o estatuto de estudante em regime de tempo parcial e/ou programas de estudo em regime de tempo parcial.

As comparações apresentadas na Figura entre o apoio financeiro ou a contribuição financeira (propinas) fazem referência ao montante que é calculado proporcionalmente à carga de trabalho dos estudantes.

Na Bulgária, República Checa, Espanha, Letónia, Portugal e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), não se prevê que os estudantes neste regime paguem propinas mais elevadas, mas por outro lado, não são elegíveis para o mesmo montante de apoio financeiro que recebem os estudantes a tempo integral. No entanto, esta medida pode referir-se apenas a determinados tipos de apoio financeiro. Por exemplo, em Espanha, os estudantes a tempo parcial são geralmente elegíveis para bolsas, mas não para determinados componentes dessas bolsas, incluindo custos de alojamento e um bônus pelo desempenho académico. De modo semelhante, na República Checa, os estudantes a tempo parcial são elegíveis para diferentes tipos de apoio financeiro, exceto para o subsídio de alojamento, o qual apenas está disponível para os que estudam a tempo integral (isto é, em regime presencial; para detalhes adicionais, ver Secção 3.2.1). No Reino Unido (Inglaterra), os estudantes a tempo parcial têm acesso a empréstimos para pagamento de propinas mas não para bolsas de subsistência. Esta questão deve-se ao facto de se considerar que conseguem conciliar os estudos com o trabalho, ou beneficiar de outros sistemas de apoio no caso de não estarem integrados no mercado de trabalho. Uma situação comparável pode observar-se na Eslováquia, onde os estudantes a tempo parcial podem candidatar-se a empréstimos para os estudos, mas não para bolsas baseadas nas suas necessidades.

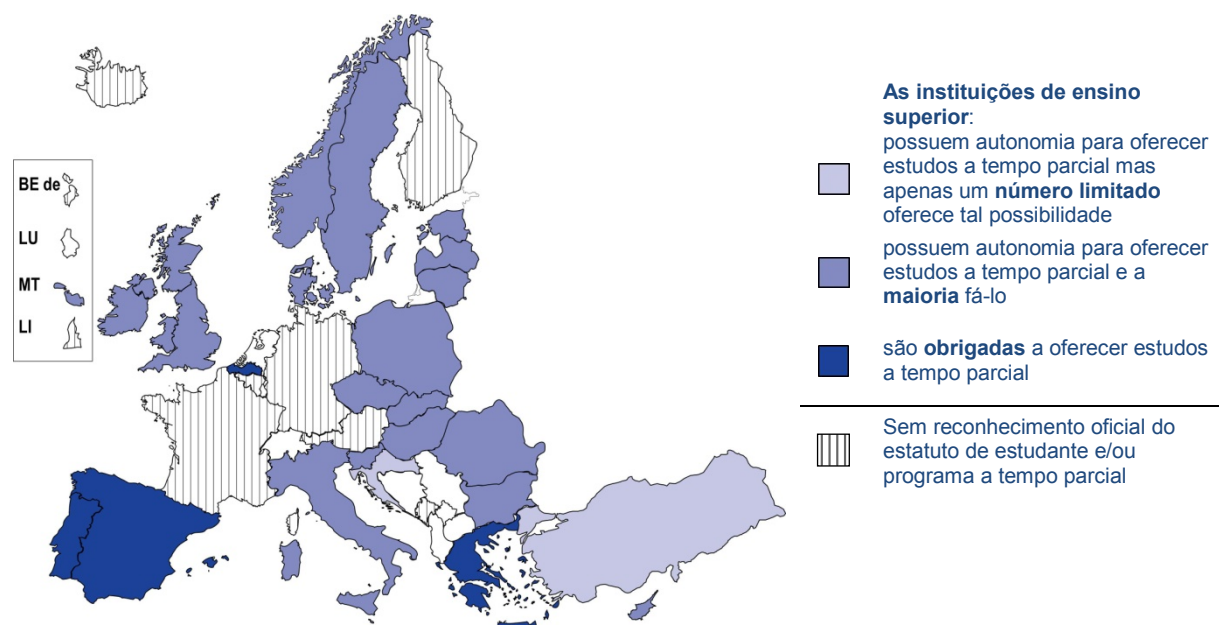
Só alguns países ou regiões dentro de países (Comunidade flamenga da Bélgica, Grécia, Chipre, Lituânia, Suécia e Noruega), não impõem aos seus estudantes a tempo parcial o pagamento de propinas mais elevadas para a mesma carga de estudos e, por outro lado, são elegíveis para o mesmo montante de apoio financeiro. Nos países nórdicos, os estudantes – à exceção dos estudantes internacionais oriundos de países exteriores à EU – não pagam geralmente propinas, independentemente de estudarem a tempo integral ou parcial. O mesmo se aplica à Grécia, mas apenas no que diz respeito ao primeiro ciclo dos estudos superiores.

Apesar de a Figura não representar a situação em países que não reconhecem oficialmente o estatuto de estudante ou programa de estudos em regime de tempo parcial, na maior parte destes países os estudantes a tempo parcial estudam efetivamente sob as mesmas condições financeiras que os estudantes em regime de tempo integral. No entanto, na medida em que se prevê que os estudos a tempo parcial se estendam efetivamente por um maior número de anos – sendo que cada ano exige o pagamento de propinas – os custos globais deste regime de estudos podem ser mais elevados em comparação com os estudos concluídos num período de tempo regular (é o caso, por exemplo, na Comunidade germanófona da Bélgica e no Liechtenstein). Esta realidade não se aplica a países que não exigem pagamento de propinas para qualquer categoria de estudantes (a Finlândia, por exemplo).

3.2.3. Extensão da oferta

Tendo analisado a existência de estatutos de estudantes ou de programas em regime de tempo parcial e respetivo impacto nas disposições financeiras associadas aos estudos, a presente secção avalia em que medida as instituições de ensino superior propõem a possibilidade de estudar a tempo parcial.

Figura 3.3: Extensão da oferta de estudos a tempo parcial onde existe um estatuto formal de estudante ou programa em regime de tempo parcial, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

A Figura apenas considera a situação em países que reconhecem formalmente o estatuto de estudante e/ou programa em regime de tempo parcial.

A Figura 3.3 demonstra que em quase todos os países, as instituições de ensino superior podem decidir autonomamente se oferecem ou não estudos a tempo parcial. Na maioria dos países onde tal autonomia existe, a maioria das instituições de ensino superior oferece esta possibilidade. A Croácia e a Turquia são os dois únicos casos onde os estudos em regime de tempo parcial são oferecidos por um número limitado de instituições. No outro extremo temos a Comunidade flamenga da Bélgica, Grécia, Espanha e Portugal, que indicam que todas as suas instituições de ensino superior são obrigadas a oferecer estudos a tempo

parcial. A Eslovénia é um caso especial, pois a autonomia institucional na oferta de cursos a tempo parcial é mais limitada do que na maioria dos outros países. Nesse país, as instituições de ensino superior públicas podem apresentar propostas relativamente ao número de vagas em regime de tempo parcial que pretendem disponibilizar, mas tais propostas devem ser aprovadas pelas autoridades centrais. Apesar desta limitação, a maioria das instituições de ensino superior na Eslovénia oferece estudos a tempo parcial.

No que diz respeito a países que reconhecem um só estatuto formal de estudante (Comunidades francófona e germanófona da Bélgica, Alemanha, França, Áustria, Finlândia, Islândia, Listenstaine e Montenegro), a disseminação da oferta de estudos a tempo parcial é variável. Enquanto em alguns desses países a maioria das instituições de ensino superior oferece possibilidades de os estudantes prosseguirem efetivamente os seus estudos a tempo parcial (por exemplo, a Comunidade francófona da Bélgica, França, Islândia e Listenstaine), outros países reportam que só um muito número limitado de instituições oferecem essa possibilidade (é o caso da Comunidade germanófona da Bélgica e da Alemanha).

3.3. Aprendizagem a distância, *e-learning* e *blended learning*

Na esfera do ensino superior, os termos aprendizagem a distância, *e-learning* e *blended learning* são com frequência utilizados indistintamente. No entanto, enquanto o primeiro destes fenómenos já fazia parte do ensino superior na primeira metade do século XIX enquanto alternativa ao curso seguindo num campus universitário, o segundo termo é relativamente recente e encontra-se associado à utilização de meios eletrónicos para uma variedade de atividades de aprendizagem que podem ocorrer dentro ou fora das salas de aula tradicionais. Por outras palavras, o *e-learning* não é necessariamente utilizado para fins de aprendizagem a distância, da mesma forma que esta não é necessariamente facultada através dos novos *media* eletrónicos (Guri-Rosenblit, 2005). Existe, porém, uma forte sobreposição entre as duas áreas atualmente, na medida em que a aprendizagem a distância se apoia muitas vezes nas tecnologias de *e-learning*. Por outro lado, as abordagens de *e-learning* também podem ser integradas na aprendizagem que decorre na sala de aula tradicional, e nesse caso é comumente referida como aprendizagem mista ou *blended learning*.

Esta secção explora em que medida as instituições de ensino superior por toda a Europa asseguram a oferta de programas de aprendizagem a distância, em linha (*e-learning*) e mista (*blended learning*). Ao fazê-lo, foca-se em primeiro lugar nas instituições de ensino superior que utilizam estas modalidades de aprendizagem alternativas como a principal abordagem pedagógica. Em segundo lugar, avalia o grau de implementação da aprendizagem a distância, *e-learning* e *blended learning* nas instituições de ensino superior tradicionais.

3.3.1. Instituições de ensino superior especializadas em aprendizagem a distância

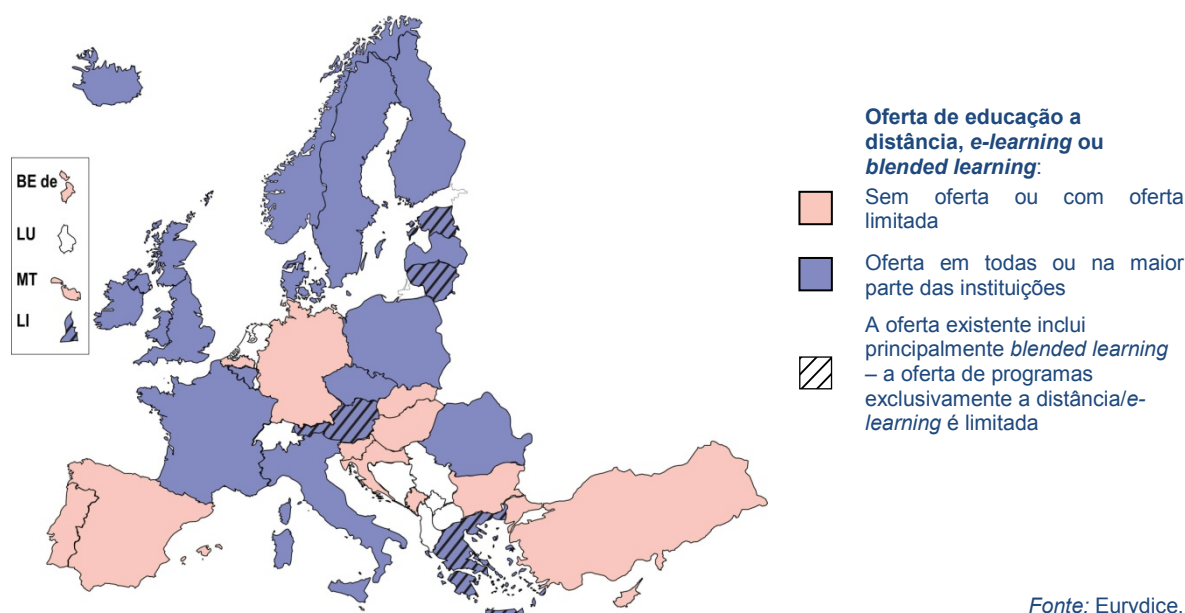
Os dados disponíveis (ver Figura 3.4) mostram que as instituições de ensino superior que se centram na oferta de programas de estudos assentes na aprendizagem a distância e *e-learning* são raras em toda a Europa. Atualmente existem apenas numa dúzia de sistemas de ensino superior, incluindo a Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, Itália, Chipre, Malta, Portugal, Eslovénia e Reino Unido. Em alguns destes países, estes prestadores especializados são principalmente pequenas instituições privadas (por exemplo, na Irlanda, Itália, Malta e Eslovénia), enquanto em outros países podemos encontrá-los entre os principais intervenientes no sistema (como sucede na Alemanha, Grécia, Espanha, Chipre, Portugal e Reino Unido).

A Europa meridional caracteriza-se pela mais elevada concentração de instituições de ensino superior centradas na oferta de educação a distância. A mais antiga e maior instituição nesta região é a Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) em Espanha, criada no início da década de 70 e que conta, atualmente, com mais de 180 000 estudantes inscritos. As instituições de ensino superior financiadas pelo Estado que existem em outros países da Europa meridional – nomeadamente a Universidade Aberta em Portugal, a Universidade Aberta na Grécia e a Universidade Aberta em Chipre – foram fundadas um pouco mais tarde, em 1988, 1992 e 2006 respetivamente, e a sua população estudantil varia entre cerca de 4 300 estudantes em Chipre a aproximadamente 7 800 em Portugal e 33 000 na Grécia.

3.3.2. A educação a distância, *e-learning* e *blended learning* nas tradicionais instituições de ensino superior

A oferta de cursos de educação a distância, *e-learning* ou *blended learning* em universidades convencionais varia um pouco por toda a Europa. Enquanto alguns países ou regiões dentro dos países (Comunidade germanófona da Bélgica, Croácia e Montenegro) referem que nenhuma das suas instituições de ensino superior tradicional oferece este tipo de curso, uma dúzia de outros sistemas reporta a existência de um limitado número de instituições que propõem esta oferta. Por outro lado, outra dúzia de países indica que todas ou a maioria das suas instituições de ensino superior oferecem educação a distância, *e-learning* ou *blended learning*. Para complicar mais o panorama, distinguem-se ainda alguns países (por exemplo, a Estónia, Grécia, Áustria, Lituânia e Listenstaine) que reportam uma oferta limitada de cursos em universidades convencionais que são inteiramente prestados através da educação a distância ou *e-learning*, mas mencionam também uma oferta significativa de *blended learning*, ou seja, o *e-learning* integrado nos convencionais cursos superiores.

Figura 3.5: Oferta de educação a distância, *e-learning* e *blended learning* em instituições de ensino superior tradicionais, 2012/13



Nota explicativa

A Figura refere-se a instituições de ensino superior, onde a educação a distância ou *e-learning* não são a modalidade principal da oferta de cursos. Somente as instituições que oferecem programas de estudos de graduação são consideradas (i.e. não é tida em consideração a oferta de cursos não-graduados/não-formais).

Estas disparidades, se bem que refletem uma verdadeira diversidade de situações por toda a Europa, também podem espelhar o facto de as instituições terem autonomia nesta área e não terem, em geral, de reportar às autoridades centrais a extensão da sua oferta de programas de educação a distância. A Áustria e a Noruega parecem constituir exceções a esta realidade, na medida em que criaram um mecanismo que obriga as instituições de ensino superior a informar sobre o grau de implementação de cursos de educação a distância e de *e-learning*. Mais especificamente, na Áustria, este elemento faz parte dos critérios para avaliar o desempenho das instituições de ensino superior. Na Noruega, o governo indica no seu orçamento anual que a oferta flexível é um dos objetivos das instituições de ensino superior, e que estas devem informar as autoridades relativamente a este ponto. Segundo as informações disponíveis, no sistema educativo norueguês, em 2012, entre 6 % e 7 % de todos os estudantes estavam inscritos em cursos de *e-learning*.

3.3.3. Outras atividades de apoio à educação a distância, *e-learning* e *blended learning*

Não obstante o facto de a oferta de educação a distância, *e-learning* e *blended learning* recaírem essencialmente na esfera da responsabilidade das instituições de ensino superior, as autoridades centrais de diversos países ou regiões (por exemplo, a Comunidade germanófona da Bélgica, Bulgária, República

Checa, Irlanda, Estónia, França, Letónia, Lituânia, Polónia, Reino Unido e Noruega) garantiram um apoio específico ao desenvolvimento destas modalidades de aprendizagem.

O apoio pode assumir a forma de declarações em documentos orientadores que convidam as instituições de ensino superior a integrar tal oferta nos seus programas (por exemplo, a Comunidade germanófono da Bélgica, Irlanda, Letónia e Polónia) ou de uma permissão para a acreditação de programas de educação a distância (como na República Checa). Por outro lado, algumas autoridades centrais estipularam formalmente o seu compromisso de reforçar a oferta de educação a distância, *e-learning* e *blended learning* em documentos de orientação estratégicos. Este é o caso da República Checa, França e Reino Unido.

Na **República Checa**, o Plano Estratégico para as Atividades Académicas, Científicas, de Investigação, Desenvolvimento, Inovação, Artísticas e outras de âmbito criativo organizadas pelas instituições de ensino superior em 2011-2015 compreende um objetivo de diversificação das modalidades de estudo e dos métodos pedagógicos em estreita relação com as necessidades das diferentes categorias de estudantes. Neste contexto, e no âmbito dos planos de desenvolvimento das instituições de ensino superior, o ministério deve apoiar a aprendizagem orientada para projetos, *e-learning* e *blended learning*, entre outras, servindo as necessidades de grupos-alvo específicos de estudantes (adultos já inseridos no mundo do trabalho, indivíduos em situação de desvantagem física ou social). As instituições de ensino superior podem candidatar-se a um apoio financeiro para estes projetos de desenvolvimento.

Em **França**, a nova lei relativa ao ensino superior e investigação adotada em julho 2013, estabelece as TIC como uma prioridade no ensino superior. Em outubro de 2013, o ministério que tutela o ensino superior e a investigação lançou uma agenda TIC para o ensino superior, constituída por 18 medidas distintas e a criação da primeira plataforma francesa de cursos online (*Massive Open Online Courses – MOOC*).

No **Reino Unido (Inglaterra)**, o documento estratégico *Higher Education: Students at the Heart of the System* (2011) enfatiza a importância de modalidades de ensino flexíveis tais como a educação a distância e a aprendizagem online, licenciaturas aceleradas de dois anos e percursos flexíveis para transitar do pós-secundário para o superior, incluindo formações em contexto de trabalho.

No **Reino Unido (Escócia)**, em 2011, o Governo publicou o documento *Putting Learners at the Centre: Delivering our Ambitions for Post-16 Education*, segundo o qual as autoridades centrais devem ter em consideração a forma como as novas tecnologias, incluindo as plataformas digitais, podem potenciar o uso dos ambientes virtuais de modo a reforçar as opções dos aprendentes, apoiar um maior número de estudantes (incluindo aqueles que já trabalham) e conseguir uma maior cobertura geográfica através da educação a distância.

Para além de documentos de orientação estratégica que definem as futuras iniciativas, as autoridades centrais em alguns países apoiaram recentemente projetos destinados a reforçar a oferta de educação a distância, *e-learning* ou *blended learning*. A Bulgária, Estónia, França, Lituânia e Noruega oferecem exemplos relevantes a este respeito.

Com o apoio dos fundos europeus, a **Bulgária** conseguiu implementar uma série de iniciativas para apoiar a educação a distância no ensino superior. Por exemplo, no âmbito do projeto *“Elevar a qualificação dos professores universitários”* (2008-2011), mais de 250 docentes universitários receberam formação na utilização de métodos de *e-learning* e educação a distância na disciplina da sua especialidade. Para além disso, está a ser implementado em 2013-2014 um projeto intitulado *“Desenvolvimento de meios eletrónicos de educação a distância no ensino superior”*.

Na **Estónia**, o Ministério da Educação apoiou o *e-learning* através do programa intitulado “Best” para 2008-2013 que abrangeu 20 instituições de ensino superior. Para além desta iniciativa, o Centro de Inovação para as Iniciativas de Educação Digital coordena e facilita atividades e desenvolvimentos no campo da educação baseada nas tecnologias da informação e da comunicação. As suas atividades incluem a coordenação do consórcio estoniano de e-universidades para o setor do ensino superior.

Em **França**, a primeira plataforma de cursos online – *“France Université Numérique”* – foi lançada em 2014, contando já com mais de 200 000 estudantes inscritos num dos 25 primeiros MOOCs. Esta plataforma experimental visa agregar os recursos online de várias instituições de ensino superior num só lugar e torná-los disponíveis para o público mais vasto. Serão mobilizados fundos públicos para financiar concursos direcionados para empresas francesas do setor das TIC para apoio e desenvolvimento da plataforma MOOC.

Na **Lituânia**, o Programa da Universidade Virtual lituana, que funcionou de 2007 a 2012, destinou-se a promover o *e-learning* e o desenvolvimento das infraestruturas necessárias nas instituições de ensino superior. O programa foi financiado a partir do orçamento de Estado e de fundos estruturais da UE. Este programa foi renovado em dezembro 2012 e tem continuidade sob a designação de “Programa para o Desenvolvimento da Investigação e da Infraestrutura Informática no Ensino Superior na Lituânia 2013-2016”.

Na **Noruega**, em 2004, o Ministério da Educação e Investigação criou a Universidade Aberta da Noruega (NOU) como um instrumento para estimular as modalidades flexíveis de ensino e aprendizagem no ensino superior por via do financiamento de projetos e da produção e partilha de conhecimento. Cada dois anos, a NOU realiza um inquérito nacional sobre a utilização das TIC no sistema norueguês de ensino superior. Além disso, em 2012, o Ministério da Educação e Investigação iniciou e financiou um programa quinquenal de construção de infraestruturas informáticas – o programa *eCampus*. O objetivo do programa é facilitar a aprendizagem, o ensino e a investigação através do fornecimento de ferramentas TIC e facilitar o acesso a recursos de aprendizagem digitais.

3.4. Reconhecimento da aprendizagem prévia como um meio de satisfazer as condições de acesso aos programas de estudos superiores

O reconhecimento da aprendizagem prévia tem sido abordado em vários documentos estratégicos sobre o ensino superior, incluindo os comunicados de Bolonha e a Carta das Universidades Europeias para a Aprendizagem ao Longo da Vida (EUA, 2008). De acordo com estes documentos, a aprendizagem prévia refere-se a qualquer tipo de aprendizagem – seja formal, não formal ou informal. Todavia, enquanto as instituições de ensino superior são relativamente abertas ao reconhecimento da aprendizagem formal anterior, em particular os estudos frequentados em outras instituições de ensino superior, já o reconhecimento da aprendizagem prévia adquirida pelas vias não formal e informal permanece subexplorada. Em 2012, as instituições da UE encorajaram novos desenvolvimentos neste domínio, adotando uma recomendação sobre a validação da aprendizagem não formal e informal ⁽⁴⁾. Esta recomendação abrange todos os setores da educação e da formação, incluindo o setor do ensino superior, e convida os Estados Membros a “estabelecer, o mais tardar em 2018 — de acordo com as circunstâncias e especificidades nacionais, e conforme considerem adequado — disposições para a validação da aprendizagem não formal e informal” ⁽⁵⁾.

A presente secção analisa o reconhecimento da aprendizagem não formal e informal prévia como um meio para satisfazer as condições de acesso aos programas de estudos superiores. Encontra-se dividida em três partes: a primeira examina se a aprendizagem prévia não formal e informal pode ser tida em consideração no processo de cumprimento dos requisitos para um programa de estudos superiores. A segunda parte oferece um mapeamento dos requisitos impostos aos candidatos que desejam beneficiar dos procedimentos de reconhecimento. A última parte observa o conjunto de requisitos dos programas de ensino superior que podem ser preenchidos através do reconhecimento da aprendizagem prévia. O conteúdo desta secção complementa a informação facultada na secção sobre acesso aos estudos superiores (ver Secção 1.3.3), a qual analisa a possibilidade de o reconhecimento da aprendizagem não formal e informal prévia ser utilizado no contexto do acesso ao ensino superior.

3.4.1. Extensão da oferta nos países europeus

Como ilustra a Figura 3.6, na maioria dos países europeus, os estudantes podem ver reconhecidas e validadas as suas aprendizagens prévias não formais e informais no contexto dos requisitos para os estudos superiores. Somente na Comunidade germanófila da Bélgica, Bulgária, Grécia, Chipre, Malta, Áustria, Roménia, Eslováquia e Montenegro, as instituições de ensino superior não podem ter em consideração a aprendizagem fora do contexto educativo formal.

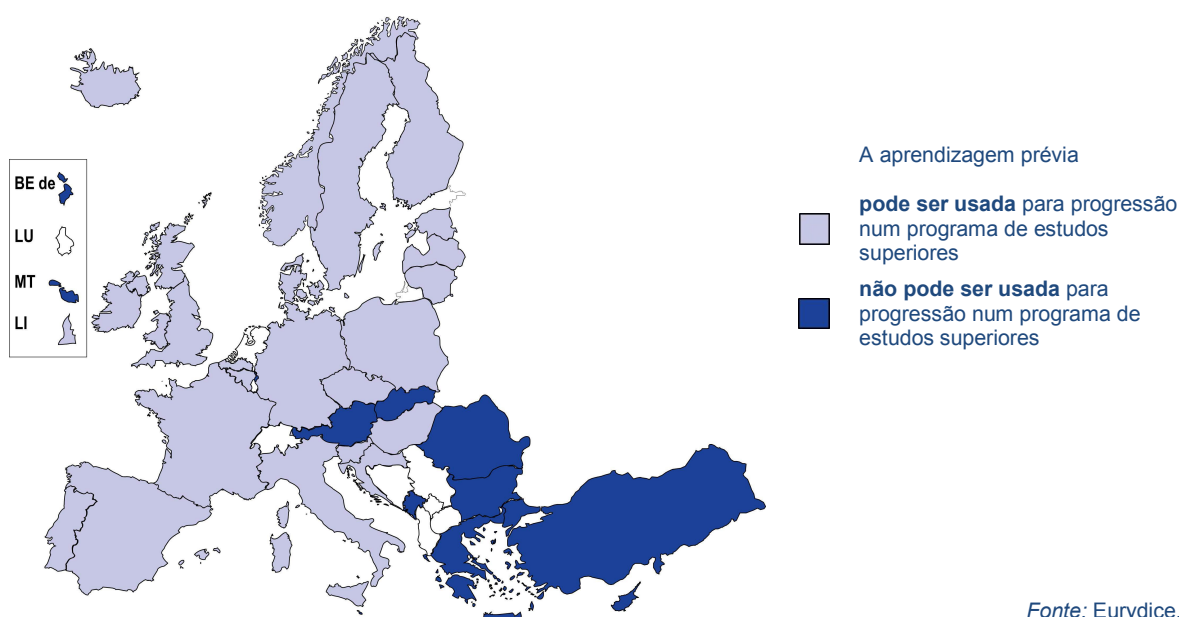
No entanto, não obstante a Figura 3.6 examinar se tal reconhecimento é possível no plano legal, não fornece informações sobre o grau de disseminação desta prática. De facto, na maioria dos países, as instituições de ensino superior podem decidir livremente se põem em prática procedimentos de avaliação que permitam aos estudantes verem reconhecidas as suas aprendizagens não formais e informais. Somente a Comunidade flamenga da Bélgica, Dinamarca, Estónia, França e Letónia reportam que os estudantes têm legalmente o direito a procedimentos relevantes neste domínio e que as instituições de ensino superior devem assegurar a aplicação dos mesmos. Ainda assim, as normas jurídicas que regulam tal obrigação encontram-se formuladas de maneiras diferentes. Por exemplo, na Comunidade flamenga da

⁽⁴⁾ Recomendação do Conselho de dezembro de 2012 sobre a validação da aprendizagem não formal e informal, OJ C 398, 22.12.2012, p. 1.

⁽⁵⁾ Ibid.

Bélgica, a obrigação não é imposta individualmente a cada instituição de ensino superior, mas a uma “associação de instituições”. A situação é diferente em França, onde a legislação permite aos cidadãos verem a sua aprendizagem prévia reconhecida na instituição da sua escolha (o que significa que todas as instituições têm de implementar procedimentos adequados). Este direito diz respeito a quase todas as qualificações superiores, exceto aquelas qualificações que estão sujeitas a *numerus clausus* (como Medicina) ou qualificações não registadas no reportório nacional de qualificações profissionais (*Répertoire National des Certifications Professionnelles* – RNCP). Na Estónia e na Letónia, a legislação do ensino superior inclui disposições gerais que exigem às instituições de ensino superior a definição de condições e de procedimentos para o reconhecimento da aprendizagem prévia.

Figura 3.6: Reconhecimento da aprendizagem não formal e informal prévia no âmbito da progressão de estudos superiores, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Em geral, as autoridades centrais não monitorizam o número de instituições que reconhecem a aprendizagem não formal e informal prévia. Por conseguinte, muitos países não estão aptos a quantificar a proporção de instituições que têm já implementados procedimentos relevantes para esse fim. Quando existem estatísticas ou estimativas oficiais disponíveis, observa-se que a situação varia de país para país. Por exemplo, na Hungria e na Noruega, menos de 5 % das instituições oferecem procedimentos de reconhecimento, enquanto no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) entre 75 % e 95 % das instituições.

Nos sistemas educativos que estabeleceram o direito legal ao reconhecimento da aprendizagem prévia, a prática institucional neste domínio nem sempre está sujeita a monitorização. A França, onde as autoridades centrais monitorizam o sistema, parece representar uma exceção positiva. No entanto, enquanto o ministério que tutela o ensino superior em França monitoriza a situação em universidades e no *Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)*, os dados relativos à implementação do reconhecimento da aprendizagem prévia em outros tipos de instituições de ensino superior, em particular nas *grandes écoles*, encontram-se incompletos.

Outra abordagem que permite avaliar em que medida o reconhecimento da aprendizagem prévia é aplicado consiste na análise do número de estudantes que beneficiam desses procedimentos. Porém, mais uma vez, os dados encontram-se indisponíveis na vasta maioria dos países. Só os três Estados Bálticos, a Comunidade flamenga da Bélgica e a França dispõem de tal informação. No que respeita aos Estados Bálticos, a Estónia calcula que, em 2012, cerca de 15 % de todos os estudantes participaram no processo, enquanto na Letónia e na Lituânia os números representam menos de 1 % (cerca de 50 e 120 estudantes, respetivamente). Na Comunidade flamenga da Bélgica a percentagem situa-se abaixo dos 5 %. Os números oficiais recolhidos pelas autoridades centrais em França sobre as universidades e o CNAM

parecem mais significativos. Indicam que em 2011, cerca de 4 000 candidatos completaram com sucesso o processo (Le Roux, 2012). No entanto, ao interpretar estes dados, é necessário ter em consideração a dimensão da população estudantil em França. É também de salientar que as autoridades centrais neste país recolhem informações sobre as diferentes categorias de população envolvidas no processo de reconhecimento. Os dados disponíveis demonstram que os candidatos aprovados são principalmente os empregados (85 %), seguidos pelos desempregados (14 %) e inativos (1 %). Quanto ao campo profissional dos empregados, a maioria (45 %) ocupa posições de gestão (*cadres*), seguidos por profissões intermédias (*professions intermédiaires*) – 33 %, administrativas, vendas e serviços (*employés*) – 21 %, e operários (*ouvriers*) – 1 % (Le Roux, 2012). Por outras palavras, em França, os profissionais que ocupam posições de liderança (*cadre*) são os principais beneficiários do reconhecimento da aprendizagem prévia com vista a uma progressão no ensino superior.

3.4.2. Requisitos dos candidatos e abordagens para avaliar a aprendizagem prévia

Na maior parte dos países, não existem requisitos definidos a nível central que indique quais são os candidatos que podem participar no processo de reconhecimento da aprendizagem prévia para fins de progressão nos estudos. Nos países onde tais requisitos existem, referem-se comumente à duração da aprendizagem experiencial anterior ou a critérios de idade específicos. Em França, por exemplo, exige-se que os candidatos tenham pelo menos três anos de experiência relevante, que inclua uma atividade remunerada ou não, assim como atividades voluntárias. De igual modo, na Comunidade francófona da Bélgica também é possível ter em consideração quer a experiência profissional quer a extra profissional. Contudo, a duração da aprendizagem empírica deve ser pelo menos de cinco anos.

Adicionalmente, a Comunidade francófona da Bélgica definiu critérios de idade específicos, em função do nível de qualificação a atingir: os candidatos que pretendem obter um diploma do ensino superior devem ter a idade mínima de 22 anos, enquanto os que se candidatam a diplomas de licenciatura e de mestrado devem ter um mínimo de 23 e de 24 anos, respetivamente. Requisitos semelhantes podem ser fixados diretamente pelas instituições de ensino superior nos seus regulamentos internos em vez de constarem nos documentos orientadores centrais. Por exemplo, no Reino Unido, não existem requisitos obrigatórios aplicáveis a todas as instituições, mas as linhas de orientação para a avaliação dos estudantes e o reconhecimento da aprendizagem prévia publicadas em 2013 pela *Agency for Higher Education* indicam que cada instituição pode definir um limite temporal relativamente à obtenção dessa aprendizagem prévia.

Os métodos e abordagens para a avaliação da aprendizagem prévia dos candidatos são comumente determinados pelas próprias instituições de ensino superior, sem qualquer orientação das autoridades centrais. Somente em alguns países, ou regiões (Comunidade francófona da Bélgica, Estónia, França, Letónia, Lituânia e Reino Unido), os documentos orientadores para o ensino superior fazem referência a métodos e abordagens a utilizar no âmbito deste processo. Estes documentos estabelecem por vezes alguns critérios obrigatórios ou vinculativos (por exemplo, a preparação de um portefólio), mas geralmente deixam um grau significativo de autonomia às instituições de ensino superior para o desenvolvimento das suas próprias abordagens. Em países como a Lituânia e o Reino Unido, os documentos orientadores sobre o reconhecimento da aprendizagem prévia assumem a forma de diretrizes ou recomendações, o que significa que não há elementos vinculativos para as instituições.

Na **Comunidade francófona da Bélgica**, os candidatos devem preparar um portefólio e participar numa entrevista. Podem igualmente ser convidados a realizar testes ou exames adicionais. Para harmonizar as abordagens adotadas em todo o setor, as instituições de ensino superior têm vindo a implementar várias iniciativas ascendentes (*bottom-up*).

Na **Estónia**, a legislação do ensino superior estipula que toda a experiência profissional ou outra deverá ser justificada (ou documentada) por contratos e certificados de emprego. Para além da certificação da experiência profissional, os candidatos devem incluir a respetiva descrição assim como uma autoavaliação. O órgão de direção da instituição educativa tem o direito de fixar exigências adicionais. A instituição tem ainda o direito de atribuir tarefas práticas, entrevistar a pessoa ou avaliar o seu conhecimento e competências por outros meios.

Em **França**, todos os candidatos são obrigados a preparar um portefólio que deve ser avaliado por um painel de júris constituído por docentes do ensino superior, e profissionais que trabalham no domínio da qualificação requerida. O papel do júri é de examinar o portefólio e realizar uma entrevista com o candidato.

Na **Letónia**, a legislação do ensino superior estipula que todos os candidatos devem submeter um portefólio que é avaliado com base nos critérios definidos pela lei. Por exemplo, o reconhecimento da aprendizagem não formal e/ou informal prévia não pode ser aplicado para substituir a submissão de uma tese final ou de um exame, e a experiência profissional certificada só pode ser validada face à componente prática incluída no programa de estudos.

Na **Lituânia**, as autoridades centrais emitiram uma recomendação estipulando que os candidatos devem apresentar comprovativos das suas competências num portefólio, o qual pode incluir certificados de emprego, referências de empregadores, exemplos de trabalhos escritos, documentação de projetos, autoanálises, registos áudio e vídeo, etc. O candidato pode ser convidado para uma entrevista ou a instituição pode escolher outro método de avaliação.

No **Reino Unido**, o documento sobre a avaliação de estudantes e o reconhecimento da aprendizagem prévia (*Assessment of students and the recognition of prior learning*) publicado em 2013 pela *Quality Assurance Agency for Higher Education* enfatiza que o aspeto essencial do reconhecimento da aprendizagem prévia é o facto de a avaliação incidir sobre a aprendizagem adquirida através da experiência do estudante e não sobre a experiência em si. Este documento não prescreve exatamente como é que a aprendizagem dos candidatos deve ser apresentada e avaliada, mas indica que as instituições de ensino superior utilizam frequentemente portefólios de provas documentais, entrevistas e/ou resultados de uma avaliação. Seja qual for a abordagem escolhida, as instituições devem explicitar quais são os seus mecanismos de tomada de decisão relativamente ao reconhecimento da aprendizagem prévia.

3.4.3. Proporção de estudos que podem ser objeto de uma validação

Na maioria dos países, os documentos orientadores definem limitações explícitas no que diz respeito aos resultados do reconhecimento da aprendizagem não formal e informal prévia. Isto significa que, em geral, o processo não pode conduzir à atribuição de uma qualificação superior completa. As limitações estabelecidas variam de um país para outro e são formuladas de modo diferente um pouco por toda a Europa. Por exemplo, na Itália, o reconhecimento está limitado a 12 créditos de um curso completo, enquanto em Espanha, Letónia e Lituânia, o reconhecimento da aprendizagem prévia permite a validação de 15 %, 30 % e 75 % respetivamente, de um programa de estudos superiores. Os documentos de orientação estonianos estipulam que o programa completo pode ser sujeito ao reconhecimento da aprendizagem prévia, à exceção do exame final ou da tese. Na Noruega, os estudantes devem frequentar pelo menos um ano completo de estudos. Por último, é de salientar o caso da Hungria, que reformulou recentemente a sua legislação do ensino superior, aumentando o número de créditos que podem ser atingidos através do reconhecimento da aprendizagem prévia. Enquanto a anterior lei de 2005 limitava a validação a 30 créditos, a nova Lei do Ensino Superior, que passou a vigorar em 2012, permite validar até dois terços do total de créditos do programa de estudos.

Se bem que em alguns países a legislação não estipula quaisquer limitações quanto aos resultados do processo de reconhecimento, a maior parte deles informa que é raro as instituições de ensino superior atribuírem uma qualificação completa com base no reconhecimento da aprendizagem prévia não formal e informal. Neste contexto, a França parece ser o único país com provas estatísticas sobre o número de candidatos que obtiveram uma qualificação superior completa assente no reconhecimento da aprendizagem experiencial prévia ⁽⁶⁾: entre os cerca de 4 000 candidatos que concluíram processo de reconhecimento com sucesso em 2011, aproximadamente 2 400 obtiveram o grau completo, enquanto cerca de 1 600 validaram uma parte do seu programa de estudos (Le Roux, 2012).

⁽⁶⁾ A informação só abrange as universidades e a instituição de ensino superior especializada 'CNAM' (*Conservatoire national des arts et métiers*). Não são incluídos outros tipos de instituições de ensino superior (por exemplo, as *grandes écoles*).

3.5. Outros meios de reforçar a flexibilidade

Para além das iniciativas enumeradas nas partes precedentes deste capítulo, alguns países tratam a flexibilidade no ensino superior através de abordagens adicionais, entre as quais a modularização dos programas, a criação de subsistemas específicos de ensino superior ou a implementação de projetos e de programas que combinam diversas abordagens à flexibilidade. A Comunidade francófona da Bélgica, Espanha, Eslovénia e Reino Unido proporcionam exemplos relevantes a este respeito.

Na **Comunidade francófona da Bélgica**, existe um subsistema específico de ensino superior destinado a aprendentes não tradicionais e que é proposto no âmbito de iniciativas de promoção social. Os programas deste subsistema têm em conta as necessidades dos estudantes que não conseguem seguir a tradicional via do ensino superior (os cursos são comumente ministrados em regime pós-laboral ou aos fins de semana) e são organizados em módulos. Os estudos em programas de *promotion sociale* podem conduzir à obtenção de diplomas equivalentes aos que são atribuídos no setor tradicional do ensino superior assim como a diplomas específicos deste subsistema.

Em **Espanha**, existe um subsistema específico de ensino superior conhecido como formação profissional avançada. Os programas oferecidos dentro deste sistema encontram-se organizados em módulos de formação (equivalentes a disciplinas), que podem ser certificados de forma independente. Podem ser propostos em regime de tempo integral ou parcial, em estabelecimentos de ensino secundário, escolas de formação ou centros específicos de formação profissional. Os diferentes módulos também podem utilizar abordagens alternativas (como a educação a distância) ou ver os seus conteúdos validados através do processo de reconhecimento da aprendizagem não formal e informal.

Na **Eslovénia**, todos os programas de ensino profissional superior de curta duração devem estar associados a uma ou mais normas profissionais e estarem organizados em módulos, sendo que cada módulo permite a aquisição de uma qualificação profissional. Os estudantes podem optar por concluir apenas um módulo ou uma combinação de módulos, de modo a adquirir as qualificações profissionais necessárias para procurar um emprego.

Entre 2005 e 2010, as autoridades centrais no **Reino Unido (Inglaterra)** outorgaram verbas a oito instituições de ensino superior para o desenvolvimento de projetos-piloto no domínio dos programas de aprendizagem flexíveis. Este programa foi designado como *Flexible Learning Pathfinders* e testou uma série de programas de formação, incluindo os programas acelerados de dois anos (em vez dos programas de três anos) e os programas baseados na atividade profissional, todos eles propostos por via de métodos flexíveis tais como a aceleração, desaceleração, novas tecnologias de ensino e educação a distância e *blended learning*.

3.6. Experiência resultante das visitas às instituições

A necessidade de uma maior flexibilidade académica representou uma preocupação partilhada por todas as instituições de ensino superior visitadas. Esta preocupação faz-se acompanhar da constatação do aumento da diversidade da população estudantil, e mais particularmente de uma proporção mais elevada de estudantes que conciliam a sua carreira académica com a vida profissional, familiar ou com outros aspetos. As visitas *in loco* confirmaram que as instituições de ensino superior respondem ativamente às necessidades de uma população estudantil mais diversificada, reforçando a sua oferta de modalidades de estudo mais flexíveis (incluindo estudos em regime de tempo parcial, planos de estudo individuais e currículos modulares), oferta de educação a distância e/ou mista (*blended learning*), assim como oportunidades para a validação da aprendizagem não formal e informal. Paralelamente a estas tendências gerais, surgiram outras questões relacionadas com a flexibilidade do ensino superior que atraíram a atenção específica da equipa de investigação.

As instituições de ensino superior operam muitas vezes em contextos em que uma proporção significativa de estudantes necessita de combinar os estudos com a atividade profissional – um fenómeno que tem vindo a ser acentuado pela crise económica pós-2008. Esta situação tem levado as instituições de ensino superior a reforçar a oferta de programas de estudo flexíveis. A Universidade de Jyväskylä, na Finlândia, por exemplo, desenvolveu programas de estudo especiais para estudantes empregados com uma duração que varia entre três e seis anos. Adicionalmente, a universidade prevê implementar este ano a opção dos estudantes realizarem os seus exames *online*.

Uma situação semelhante pode observar-se na Universidade de Tecnologia de Tallinn, na Estónia e na University College Cork, na Irlanda, onde as autoridades reconheceram a necessidade crescente de os estudantes combinarem os estudos e o trabalho num regime a tempo parcial (pelo menos). Para apoiar os estudantes em tais situações, a Universidade de Tecnologia de Tallinn investiu significativamente no

reforço da sua oferta *online* de materiais de estudo e de programas. Entretanto, a University College Cork centrou a sua atenção na oferta de uma maior flexibilidade nos horários de estudo.

Contudo, a administração e o pessoal académico de diversas instituições ressaltaram que os mecanismos de estudo flexíveis merecem ser tratados com atenção, pois em alguns casos podem ser associados com um desempenho académico baixo e/ou com a não-conclusão dos estudos. Esta realidade pode estar associada ao facto de os estudantes que recorrem aos mecanismos flexíveis terem de articular os seus estudos com outras responsabilidades, designadamente de natureza pessoal e profissional. Neste contexto, tornou-se crucial para as instituições de ensino superior encontrar um equilíbrio entre, por um lado, uma flexibilidade que seja suficiente para os estudantes e, por outro, mecanismos eficientes de apoio ao estudo.

Nos países onde a flexibilidade se encontra fortemente desenvolvida e “institucionalizada”, certas instituições estão agora em vias de reconsiderar o grau de flexibilidade concedido aos estudantes. Por exemplo, os gestores e representantes da faculdade na Universidade de Ghent assinalaram que demasiada flexibilidade pode ser considerada contraprodutiva para alguns estudantes. Esta afirmação baseia-se na experiência dos estudantes que conseguiram progredir nos seus estudos sem concluir determinados módulos frequentemente encarados como essenciais pelos seus professores. Isto pode significar, por exemplo, que os estudantes não conseguiriam concluir com sucesso um módulo de Matemática, fundamental do primeiro ano do curso, mas estariam aptos de qualquer modo a continuar os seus estudos até ao final do primeiro ciclo ou até ao segundo ciclo. Todavia, sem o módulo da matemática, estes estudantes não poderão obter a qualificação. Em virtude da introdução de regras de progressão nos estudos ligeiramente mais restritivas, em que o primeiro ano de um curso não pode ultrapassar um determinado limite de tempo, a universidade pode observar uma melhoria nos resultados dos estudantes.

Outra abordagem que segue uma lógica semelhante foi observada na Universidade de Jyväskylä, onde os estudantes tinham a possibilidade de inscrever-se na universidade durante sete anos adicionais. Uma vez inscritos, podiam estudar em diferentes partes da universidade. Atualmente, e no seguimento de medidas políticas nacionais, a universidade está gradualmente a introduzir um limite de sete anos de estudos.

Estes desenvolvimentos na Universidade de Jyväskylä decorrem em paralelo com uma ênfase em novos métodos de ensino e de aprendizagem, nomeadamente o *e-learning*. Esta universidade é uma das duas únicas instituições de ensino superior na Finlândia que exigem que a totalidade do seu pessoal docente prossiga um programa de formação de professores e o pessoal académico é encorajado a testar uma variedade de formatos de ensino e de aprendizagem. Constata-se também uma utilização crescente de programas de estudo *online*, o que é explicado pelo facto de entre 20 % a 30 % dos estudantes viverem fora de Jyväskylä.

A experiência das visitas às instituições também demonstrou que o grau de flexibilidade pode variar, não apenas entre as instituições, mas também entre as faculdades e/ou departamentos de uma mesma instituição. As entrevistas realizadas na República Checa permitiram uma melhor compreensão das razões que podem explicar as diferenças intra-institucionais em matéria de modalidades de estudo flexíveis. De facto, todos os entrevistados na Universidade Charles de Praga informaram que as modalidades de estudo flexíveis (designadas como “estudos combinados” que normalmente decorrem durante os fins de semana) estão disseminadas pelas faculdades em grau variável: enquanto algumas faculdades oferecem um extenso número de “programas combinados”, a extensão da oferta noutras faculdades é mais limitado. Tal como foi esclarecido pelos representantes das faculdades, este aspeto é explicado pelo facto de que os programas oferecidos de acordo com mecanismos flexíveis requerem uma aprovação separada (“acreditação”), exigindo a elaboração de materiais de apoio ao estudo específicos. As autoridades centrais estabeleceram este pré-requisito com o objetivo de limitar as taxas de abandono deste tipo de programas. No entanto, o investimento necessário para desenvolver estes materiais específicos de apoio ao estudo tem sido indicado pelos representantes da faculdade como uma das razões pelas quais algumas faculdades não propõem “estudos combinados”.

Na Universidade de Tecnologia de Aachen (RWTH) foi possível encontrar um exemplo final de boas práticas. Esta instituição encontra-se atualmente a implementar o conceito de “universidade favorável à vida familiar”. A ideia central é dar uma resposta positiva às necessidades dos estudantes que, devido a

responsabilidades familiares, exigem maior flexibilidade na organização do seu horário de estudo. O conceito permite que modalidades de estudo a tempo parcial sejam adaptadas tanto quanto possível ao ritmo ideal de cada estudante, e abre novas oportunidades, particularmente para as jovens mães.

Conclusões

A partir de considerações teóricas ligadas à aprendizagem flexível, este capítulo examinou determinados aspetos da flexibilidade no ensino superior. Centrou-se essencialmente na oferta de estudos a tempo parcial, em possibilidades para a educação a distância, *e-learning* e *blended learning*, abordagens ao reconhecimento da aprendizagem prévia para fins de progressão nos estudos e em meios adicionais para reforçar a flexibilidade no ensino superior.

A análise efetuada indica que a maior parte dos países europeus propõe aos estudantes a possibilidade de organizarem formalmente os seus estudos de modo mais flexível do que o regime tradicional a tempo integral. No entanto, a perceção do conceito de estudos a tempo parcial varia consideravelmente em toda a Europa, tal como a terminologia empregue para descrever as modalidades de estudo a “tempo parcial”. Por outro lado, mesmo que um país não ofereça o estatuto formal de estudante ou de programa em regime de tempo parcial, tal não significa necessariamente que os estudantes não têm possibilidades de estudar de maneira mais flexível. De facto, em diversos países sem oferta formal de estudos em tempo parcial, os estudantes podem organizar o seu programa de maneira flexível e seguir efetivamente os seus estudos a tempo parcial.

A existência de programas e/ou estatutos de estudante formais em regime de tempo parcial adquire uma importância específica quando consideramos o investimento financeiro privado nos estudos. Os dados mostram que são vários os países onde os estudos a tempo parcial exigem, ou é provável que exijam, um investimento financeiro privado mais elevado quando comparado com as modalidades de estudo tradicionais. Adicionalmente, os estudantes em regime de tempo parcial são com frequência elegíveis apenas para um montante limitado de apoio financeiro.

No que respeita à extensão da oferta de estudos em regime de tempo parcial, em quase todos os países as instituições de ensino superior podem decidir autonomamente se propõem ou não tal possibilidade. Todavia, não obstante a autonomia institucional neste campo, muitos países declaram que a maioria das suas instituições de ensino superior oferece estudos em regime de tempo parcial. Contudo, convém interpretar esta informação com alguma prudência, pois as visitas às instituições revelou que o nível de atividade pode variar de uma faculdade e/ou departamento para outra/o: alguns propõem aos estudantes uma oferta substancial de cursos em regime de tempo parcial, enquanto outros têm uma atividade limitada neste domínio.

Da análise à oferta de educação a distância, ficou a ideia de que só existem em alguns países europeus instituições especializadas neste tipo de oferta. No entanto, entre os países onde não existem estas instituições, alguns implementaram mecanismos de apoio sistemático aos estudantes inscritos em estabelecimentos de educação a distância localizados noutro país. A análise revela igualmente que a educação a distância e o *e-learning* se encontram já bastante disseminados entre as tradicionais instituições de ensino superior. Ainda assim, é mais comum as instituições de ensino superior integrarem estas abordagens em programas tradicionais (*blended learning*) do que oferecerem programas integralmente organizados nas modalidades à distância e *e-learning*. É interessante observar que, em vários países, as autoridades centrais apoiaram o desenvolvimento da educação a distância, *e-learning* e *blended learning*, seja através de orientações estratégicas ou de projetos concretos destinados a reforçar estas modalidades de aprendizagem.

Atualmente, na vasta maioria dos países europeus, parece ser possível optar por uma outra abordagem à flexibilidade: o reconhecimento da aprendizagem prévia não formal e informal para progressão nos estudos. No entanto, as instituições de ensino superior são bastante autónomas nesta área e são livres de decidir se desejam ou não implementar os procedimentos necessários. Por outro lado, não é habitual as autoridades centrais monitorizarem o nível de atividade das instituições neste domínio, pelo que se torna difícil avaliar com precisão a atividade das instituições neste campo ou o número de estudantes que dela beneficiam. Além do mais, as informações são muito limitadas relativamente aos métodos e abordagens

utilizados para avaliar a aprendizagem prévia não formal e informal, pois são normalmente estabelecidas pelas próprias instituições de ensino superior sem qualquer orientação ou intervenção por parte das autoridades centrais. Porém, em diversos casos, os quadros normativos fixam os limites explícitos relativamente à porção dos programas de estudo que pode ser validada através do reconhecimento da aprendizagem prévia. Isso significa que o processo geralmente não pode conduzir à atribuição de uma qualificação superior completa. Neste contexto, a França parece ser o único país que dispõe de dados estatísticos evidentes sobre o número de candidatos que obtiveram um grau superior completo exclusivamente com base no reconhecimento da aprendizagem experiencial prévia.

Alguns sistemas adotam outras abordagens que visam reforçar a flexibilidade dos estudos superiores, incluindo a modularização dos programas, a criação de subsistemas especiais de ensino superior destinados a aprendentes não tradicionais ou a implementação de programas que combinam diferentes abordagens à flexibilidade.

No geral, a análise dos quadros normativos em conjunto com as visitas locais às oito instituições de ensino superior são reveladoras de uma evolução no sentido de uma forma de ensino superior menos estruturada e institucionalizada, com poucos ou nenhuns constrangimentos de tempo e de espaço. Estes novos modelos organizacionais surgem como uma resposta direta às necessidades de uma população estudantil mais diversa. No entanto, as visitas às instituições também sugerem que a maioria delas encontra dificuldades na conciliação entre a flexibilidade dos estudos e a oferta de mecanismos de apoio aos estudantes, com vista a promover a excelência e o sucesso académicos.

CAPÍTULO 4: EMPREGABILIDADE E TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

A empregabilidade joga um papel central na estratégia de reforma do ensino superior da Comissão Europeia (Comissão Europeia, 2011), assim como nas estratégias Europa 2020 (Comissão Europeia, 2010) e Educação e Formação 2020 ⁽⁷⁾. No âmbito da Estratégia Educação e Formação 2020, o Conselho da União Europeia adotou um critério de referência sobre a empregabilidade de diplomados em 2012 ⁽⁸⁾. De acordo com este critério de referência, “até 2020 a percentagem de diplomados empregados (20-34 anos) que concluíram os estudos ou a formação no máximo três anos antes do ano de referência deverá ser de pelo menos 82 %” ⁽⁹⁾. O termo “diplomado”, neste contexto, não se refere apenas àqueles que terminaram o ensino superior mas também aos detentores de diplomas do ensino secundário superior, do pós-secundário e de qualificações não superiores. Tanto as autoridades públicas como as instituições de ensino superior têm um papel proeminente na concretização deste objetivo estratégico.

A política da Comissão Europeia enfatiza o papel do ensino superior no esforço de equipar os diplomados com os conhecimentos e as competências nucleares transferíveis de que necessitam para ser bem-sucedidos em profissões altamente especializadas, assim como ressalta a importância de envolver os empregadores e as instituições do mercado de trabalho na conceção e na organização de programas de estudo, inserindo nestes uma componente prática. Sublinha ainda a importância de uma melhor monitorização por parte das instituições relativamente ao percurso profissional dos antigos estudantes, com vista a reforçar a pertinência dos programas (Comissão Europeia, 2011).

Neste contexto político, o presente capítulo examina as práticas nacionais que visam reforçar a empregabilidade dos diplomados e facilitar a sua transição para o mercado de trabalho. A primeira secção propõe uma breve introdução sobre as diferentes formas de entender a empregabilidade, quer em termos teóricos quer nas práticas nacionais. A segunda e terceira secções observam algumas situações em que as instituições de ensino superior são consideradas como capazes de responder às expectativas em relação às exigências do mercado de trabalho e à empregabilidade dos diplomados. Na quarta secção, o Capítulo volta-se para as práticas de avaliação do desempenho das instituições de ensino superior neste âmbito. A parte final apresenta as conclusões.

4.1. Definição do conceito de empregabilidade

A empregabilidade é um conceito complexo que engloba uma diversidade de definições e abordagens. Por conseguinte, esta primeira secção debate algumas hipóteses e limitações das diferentes conceptualizações de empregabilidade. Ao fazê-lo, sublinha a importância da empregabilidade para todos os estudantes e diplomados, e também coloca a empregabilidade no contexto da política de alargamento da participação. Esta secção também destaca o potencial papel das instituições de ensino superior no reforço da empregabilidade, e mostra como os países europeus definem este termo nos seus documentos estratégicos.

4.1.1. Um enfoque no sucesso dos diplomados

As definições de empregabilidade centram-se na transição dos diplomados para o mercado de trabalho depois de concluírem os estudos superiores. Estas definições podem dividir-se em dois grupos: um centrado no emprego e o outro nas competências.

Uma definição centrada no emprego é utilizada, por exemplo, no âmbito do programa de Educação e Formação 2020, nas conclusões do Conselho de 2012 supra mencionadas sobre a empregabilidade. Estas conclusões do Conselho definem empregabilidade como “uma combinação de fatores que permitem às

⁽⁷⁾ Conclusões do Conselho, de 12 de Maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação, OJ 2009/C 119/02, 28.5.2009.

⁽⁸⁾ Conclusões do Conselho, de 11 de maio de 2012, sobre a empregabilidade dos diplomados dos sistemas de educação e de formação (‘EF 2020’), OJ 2012/C 169/04, 15.6.2012.

⁽⁹⁾ Ibid., p. 10.

peças evoluir no sentido do emprego ou a ele aceder, mantê-lo e progredir na sua carreira”⁽¹⁰⁾. De igual modo, no âmbito do Processo de Bolonha, o termo é entendido como a capacidade [dos diplomados] de obterem um emprego inicial que seja relevante, de criar o próprio emprego, ou de conservar o emprego, e ser capaz de circular dentro do mercado de trabalho (*Working Group on Employability*, 2009, p. 5).

Uma abordagem alternativa (ou complementar) consiste em focar as aptidões e competências adquiridas pelos estudantes do ensino superior durante os seus estudos. Por exemplo, Yorke (2006, p. 8.) define empregabilidade como uma série de realizações – competências, compreensões e atributos pessoais – que permitem aos diplomados ter mais hipóteses de obter um emprego e de serem bem-sucedidos nas profissões que escolhem. Tais aptidões e competências são normalmente entendidas como necessárias (e exigidas) pelos empregadores. Em suma, o estudante é considerado empregável no contexto de uma dada atividade, se for capaz de demonstrar um conjunto de realizações relevantes para essa atividade (Yorke 2006, p. 8).

Existem inúmeras classificações para tais aptidões e competências relevantes. Há competências ditas “genéricas”, “transferíveis” ou “essenciais”, que não são necessariamente úteis para uma profissão específica, mas que permitem aos diplomados encontrar trabalho e movimentarem-se no mercado de trabalho (por exemplo, competências comunicativas, capacidade empreendedora, competências para ‘aprender a aprender’, mas também a capacidade para trabalhar em equipa, etc., ver e.g. Teichler, 2011). Adicionalmente, existem aptidões e competências associadas a profissões ou campos de estudo específicos (por exemplo, Medicina, Direito, etc.).

Contudo, no conjunto das definições, deve salientar-se que *empregabilidade* não se equipara a *emprego*. As definições centradas no emprego podem por vezes esbater as diferenças, especialmente quando utilizam as taxas de emprego para medir indiretamente a empregabilidade. As definições centradas nas competências – sobretudo se são formuladas como Yorke (2006) descreveu – podem ajudar a clarificar a relação entre empregabilidade e emprego: determinadas aptidões e competências aumentam as probabilidades de os diplomados conseguirem emprego, mas não representam em si uma garantia.

De facto, é certo que o emprego não depende somente da qualidade da educação recebida pelos diplomados durante o seu percurso académico. Por um lado, a evolução da situação geral da economia e do mercado de trabalho são os elementos que mais influenciam as oportunidades de emprego. Por outro lado, há muitos fatores que influenciam as perspetivas de emprego de um indivíduo, o que significa que nem todos os diplomados que recebem a mesma educação têm as mesmas oportunidades no mercado de trabalho. Tais fatores incluem o regime de estudos (tempo integral ou tempo parcial), localização e mobilidade dos estudantes, experiência profissional prévia dos diplomados, assim como a sua idade, género, grupo étnico ou classe social (Harvey 2001, p. 103). Relativamente ao último conjunto de fatores, as práticas discriminatórias que os diplomados podem enfrentar no mercado de trabalho são muitas vezes negligenciadas pela reflexão sobre a empregabilidade (Morley, 2001). Por exemplo, como demonstram Moreau e Leathwood (2006), os aprendentes “não tradicionais” (com base na sua origem étnica, contexto socioeconómico, deficiência ou outras características) são sistematicamente colocados em desvantagem quando procuram emprego no mercado de trabalho para diplomados (ver também Gorard et al., 2006).

Por conseguinte, as questões políticas no âmbito da empregabilidade apresentam um aspeto duplo. Em primeiro lugar, é crucial reforçar a empregabilidade de todos os estudantes, e esta prioridade é reconhecida por todas as autoridades públicas assim como pela estratégia Europa 2020. É também necessário reconhecer que a empregabilidade é um elemento integral do programa de alargamento da participação no ensino superior (Thomas e Jones, 2007). Este alargamento não se limita a garantir o acesso dos estudantes provenientes de grupos sub-representados (ou, por outras palavras, os aprendentes “não tradicionais”), mas deve incluir medidas que assegurem a conclusão dos seus estudos e que monitorizem a sua transição para o mercado de trabalho (Ibid.). Esta perspetiva evidencia o papel complexo representado pelas instituições de ensino superior no contexto da empregabilidade.

⁽¹⁰⁾ Ibid., p. 4.

4.1.2. O papel das instituições de ensino superior

Ao concentrarem-se no sucesso dos seus diplomados no mercado de trabalho, as instituições de ensino superior tornam-se necessariamente conscientes dos *outputs* e dos resultados dos programas que oferecem (Teichler 2011, p. 29). No entanto, de acordo com alguns investigadores, este processo pode dar lugar a alguma estreiteza quanto à definição dos *outputs* dos programas do ensino superior, ou seja, negligencia-se um leque de outros *outputs* individuais e sociais do ensino superior para se centrar nas perspetivas de emprego dos diplomados. Nesta perspetiva, as instituições de ensino superior são habitualmente entendidas como responsáveis pela “produção” de diplomados empregáveis e ao fazê-lo, respondem às necessidades do mercado de trabalho.

Como se verá em baixo, quanto à definição dos resultados associados à empregabilidade no ensino superior, distinguem-se duas grandes perspetivas. Por um lado, a ênfase pode ser colocada nas necessidades do mercado de trabalho, refletindo a perspetiva da procura (análise das necessidades a que as instituições de ensino superior devem dar resposta); por outro lado, a ênfase é colocada na empregabilidade dos diplomados, na perspetiva da oferta (análise dos resultados ou *outputs* que as instituições de ensino superior necessitam de atingir). No entanto, na maioria dos casos, estas duas perspetivas são difíceis de dissociar.

Em termos de implementação concreta, as definições de empregabilidade centradas no emprego deixam o papel das instituições de ensino superior relativamente em aberto. As inúmeras atividades práticas em vigor nas universidades podem aumentar as hipóteses dos diplomados encontrarem um emprego num curto espaço de tempo após a graduação: os exemplos incluem a introdução de formação prática e de estágios de trabalho nos programas de estudo, envolvendo empregadores no curso e no desenvolvimento curricular, ou proporcionando orientação profissional ou de carreira a todos os estudantes (ver também a Secção 4.3.2).

Por outro lado, as definições que se centram nas aptidões e competências antevêm para as instituições de ensino superior uma tarefa mais concreta. Para além de proporcionarem conhecimentos e competências específicas de determinadas profissões, as universidades devem reforçar as competências genéricas, transferíveis e essenciais dos estudantes. Contudo, mantém-se em aberto a forma como as instituições de ensino superior alcançam este objetivo. As instituições (ou as faculdades e departamentos) podem decidir “integrar” tais aptidões e competências nos cursos existentes (através de novos métodos de ensino, por exemplo); ou podem adicionar ao currículo cursos específicos visando desenvolver essas competências (Mason, Williams e Cranmer, 2009).

No contexto da agenda de alargamento da participação, é também importante destacar o papel das instituições de ensino superior no reforço da empregabilidade de aprendentes não tradicionais. Segundo Thomas e Jones (2007, p. 23), para além de permitirem aos estudantes provenientes de contextos “não tradicionais” o acesso a experiência profissional relevante, as instituições de ensino superior têm a responsabilidade específica de assegurar que estes aprendentes podem beneficiar de aconselhamento e orientação profissional ao longo de toda a sua trajetória (ou seja, logo a partir do início da carreira de estudante). Tal orientação pode contribuir para: 1) sensibilizar os estudantes para as questões da empregabilidade; 2) reforçar o grau de confiança e de autoestima dos estudantes; e 3) desenvolver de forma adequada métodos de procura de emprego e de apresentação de candidaturas (Ibid.). Desta forma, a orientação pode ajudar a derrubar os obstáculos “indiretos” que os aprendentes não tradicionais podem ter de enfrentar no mercado de trabalho: em virtude da sua origem e oportunidades de educação anteriores, podem não estar conscientes da realidade do mercado de trabalho e das suas próprias competências, e consequentemente excluem-se a eles próprios das possibilidades de conseguir um emprego compatível com as suas habilitações ⁽¹¹⁾ (Thomas e Jones, 2007).

4.1.3. Definição de empregabilidade nos países europeus

Após uma análise das potenciais definições de empregabilidade e do papel das instituições de ensino superior neste domínio, a presente secção avalia a forma como os países europeus refletem sobre este conceito nos seus documentos de orientação para o ensino superior.

Poucos são os países que definem diretamente a empregabilidade ou utilizam o termo de forma explícita. A própria tradução do termo original em inglês para muitas outras línguas pode revelar-se uma tarefa difícil.

⁽¹¹⁾ Por outro lado, os ‘obstáculos diretos’ referem-se às práticas discriminatórias dos empregadores (Thomas e Jones, 2007).

Por esta razão, a presente secção, em vez de examinar as definições diretas, debruça-se sobre as concepções em torno do papel das instituições de ensino superior em matéria de empregabilidade.

Tal como mencionado atrás, podem distinguir-se duas perspetivas relativamente aos papéis das instituições de ensino superior: uma perspetiva mais virada para o lado da procura que se centra nas necessidades do mercado de trabalho, e uma perspetiva mais virada para o lado da oferta que se centra na empregabilidade dos diplomados. É certo que estas duas perspetivas estão interligadas, mas os países podem optar por enfatizar uma em vez da outra. Em alguns países, podem coexistir as duas abordagens, com ênfases diferentes de acordo com as missões das instituições específicas – algumas mais orientadas para o ensino profissional do que outras. A Figura 4.1 ilustra as diferentes perspetivas e fornece alguns exemplos nacionais.

A perspetiva mais virada para o lado da procura centra-se na necessidade das instituições de ensino superior e na sua responsabilidade de *responder às exigências do mercado de trabalho*. Esta responsabilidade pode ser formulada de forma geral ou pode referir-se especificamente à necessidade de consultar os empregadores ou as organizações patronais ao elaborar programas de estudo. Neste caso, esta consulta assegura que os currículos do ensino superior integram informação e exigências do mercado de trabalho. Os países que só referem de um modo geral a necessidade do setor do ensino superior responder à procura do mercado de trabalho são a Estónia, Espanha, Hungria, Roménia, o Reino Unido (algumas universidades insistem mais na procura do que outras) e Listenstaine. Os países que mencionam especificamente nos seus documentos orientadores a necessidade de envolver ou consultar empregadores são a Bélgica (Comunidade francófona), Bulgária, República Checa, Grécia, Irlanda, França, Itália, Letónia, Lituânia, Áustria (somente as universidades de ciências aplicadas), Polónia, Eslovénia, Montenegro, Noruega e Turquia.

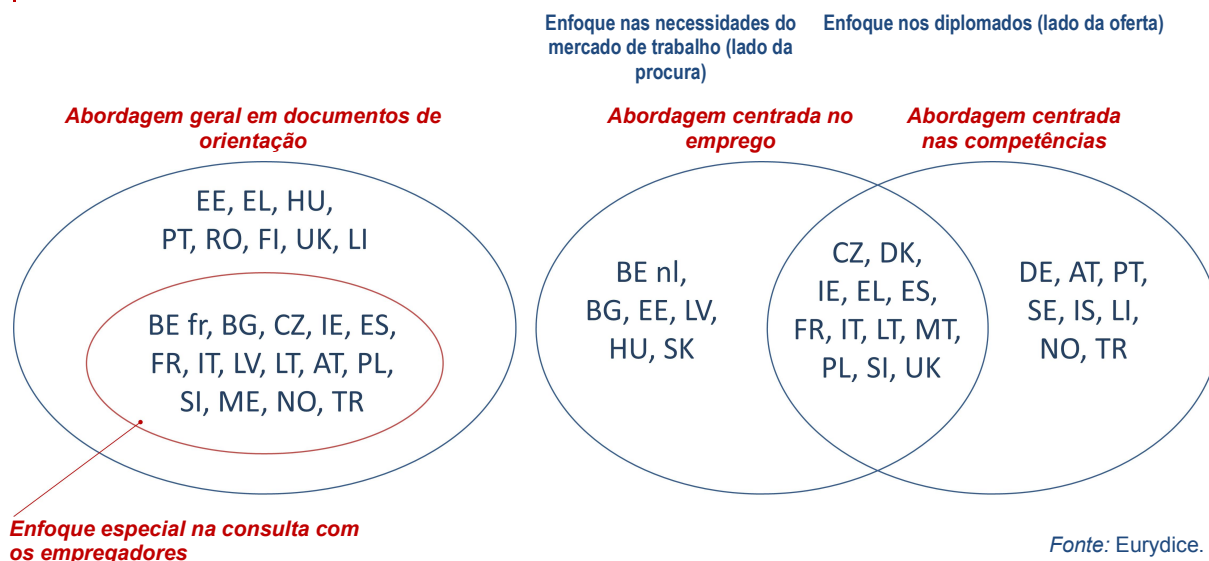
Neste segundo caso, as instituições de ensino superior são encaradas como responsáveis pela produção de diplomados “empregáveis”. No que concerne a empregabilidade dos diplomados, podemos encontrar as duas abordagens debatidas atrás (ora centrada no emprego, ora nas competências) nos documentos estratégicos e orientadores para o ensino superior nos países europeus.

As *abordagens centradas no emprego* focam diretamente as perspetivas de emprego dos diplomados: as instituições de ensino superior são responsáveis pela preparação dos diplomados para o emprego. Nestes casos, as instituições de ensino superior são frequentemente avaliadas com base nas taxas de emprego dos diplomados. Esta abordagem centrada no emprego pode ser encontrada na Bélgica (Comunidade flamenga), Bulgária, República Checa, Estónia, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Eslovénia, Eslováquia e o Reino Unido (Escócia).

As *abordagens centradas nas competências*, por outro lado, referem-se à responsabilidade das instituições de ensino superior de desenvolver as aptidões e as competências que os diplomados necessitam para encontrar um emprego. Convém referir, porém, que as abordagens centradas no emprego e nas competências não são contraditórias e muitas vezes coexistem. Nestes casos, a abordagem centrada nas competências indica como é que as instituições de ensino superior podem reforçar a empregabilidade dos diplomados. Esta abordagem pode encontrar-se em países como a República Checa, Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, Itália, Lituânia, Malta, Áustria, Eslovénia, Suécia, Reino Unido ⁽¹²⁾, Islândia, Listenstaine, Noruega e Turquia.

Independentemente da perspetiva ou abordagem que enfatizam, os países europeus debatem normalmente os assuntos relacionados com a empregabilidade a partir da perspetiva das instituições de ensino superior ou da população estudantil como um *todo*. Desse modo, este aspeto das políticas em matéria de empregabilidade é uma questão de relativa visibilidade.

⁽¹²⁾ No Reino Unido (Inglaterra), o *Department for Business, Innovation and Skills* adotou a definição de empregabilidade empregue por Yorke (Yorke, 2006).

Figura 4.1: Perspectivas e abordagens sobre a empregabilidade no ensino superior, 2012/13

A vasta maioria dos países não presta atenção particular à empregabilidade de certos grupos sociais sub-representados. Constituem exceções a Estónia, a Grécia e o Reino Unido. A Estónia, por exemplo, aplica medidas que visam alargar o período de estudos para estudantes que não são suficientemente proficientes na língua oficial e para estudantes com deficiências ou com crianças pequenas/deficientes a seu cargo. Na Grécia, as medidas específicas destinadas a reforçar a formação prática dos estudantes compreendem disposições especiais para estudantes com necessidades especiais, minorias, estrangeiros ou estudantes pertencentes a outros grupos sociais vulneráveis. No Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), os estudantes com deficiências têm acesso específico a informação sobre profissões e a orientação de carreira. Além disso, em Inglaterra, em 2010, o *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) outorgou verbas a um programa de apoio a estágios para estudantes desfavorecidos com o objetivo de alargar o acesso ao mundo das profissões.

4.2. Responder às necessidades do mercado de trabalho

Nos seus documentos de orientação para o ensino superior, diversos países insistem que as instituições de ensino superior devem responder às necessidades do mercado de trabalho. Existem essencialmente duas fontes de informação acerca da procura por parte do mercado de trabalho: as previsões do mercado de trabalho e os empregadores ou as organizações patronais. A presente secção debate as práticas associadas a cada uma destas fontes.

4.2.1. Previsão do mercado de trabalho como fonte de informação

O prognóstico do mercado de trabalho constitui a forma habitual de antecipar as necessidades do mercado de trabalho em termos de procura e de oferta de competências. Esta previsão é normalmente organizada por profissão e níveis de qualificação. De acordo com o Cedefop (2008), tais previsões obedecem essencialmente a dois propósitos: têm uma “função política”, na medida em que informam o planeamento de políticas; e têm uma “função informativa”, pois ajudam os serviços de orientação e de informação a conhecer as tendências do mercado de trabalho. No caso das instituições de ensino superior, isso significa que a previsão do mercado de trabalho pode influenciar potencialmente a planificação e gestão dos programas, como por exemplo a conceção de programas de estudo, a fixação de vagas subsidiadas pelo Estado ou a alocação de financiamento público. Adicionalmente, os serviços de orientação e de informação podem ajudar (potenciais) estudantes a direcionarem as suas opções para campos de estudo com maior “procura”.

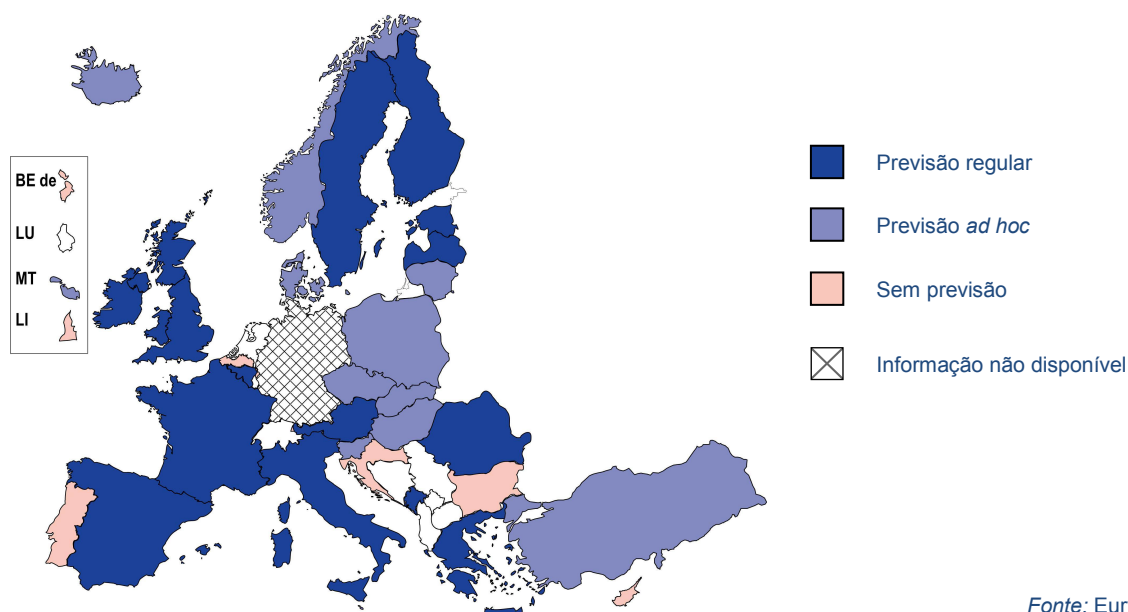
É certo que a atual “economia global baseada no conhecimento” pode evoluir de forma muito mais acelerada do que indicam os prognósticos do mercado de trabalho. Estes baseiam-se sempre em tendências prévias e não conseguem prever mudanças mais significativas na procura de competências resultantes de alterações na

conjuntura económica (por exemplo, as crises económicas). Os próprios diplomados do ensino superior podem alterar o mundo do trabalho e é difícil ter em consideração a sua capacidade de inovação. Adicionalmente, enquanto as previsões do mercado de trabalho tendem a ser nacionais, na União Europeia os mercados de trabalho estão a tornar-se cada vez mais “europeus”. Além disso, tal como foi debatido atrás, as competências que os estudantes adquirem durante os seus estudos superiores podem ser mais importantes do que a qualificação que recebem no final ⁽¹³⁾. Por conseguinte, confiar nas previsões do mercado de trabalho comporta algumas limitações.

Com algumas exceções (Bulgária, Croácia, Portugal e Lituânia), na maior parte dos países europeus existem previsões do mercado de trabalho a nível nacional e/ou regional ⁽¹⁴⁾. Como ilustra a Figura 4.2, as previsões do mercado de trabalho são conduzidas de forma *ad hoc* em 10 países, enquanto noutros 13 países existe um sistema regular já implementado. Na Lituânia, está atualmente a ser desenvolvido um sistema regular de previsão do mercado de trabalho.

Todavia, é relativamente rara nos países europeus a utilização sistemática de informação sobre o mercado de trabalho na política de planeamento do ensino superior. Apenas 11 países (Irlanda, França, Itália, Letónia, Lituânia, Polónia, Roménia, Finlândia, Reino Unido, Montenegro e Noruega) informaram que as autoridades educativas dos seus países têm em conta a informação sobre o mercado de trabalho no planeamento e gestão do ensino superior.

Figura 4.2: Previsão do mercado de trabalho em países europeus, 2012/13



Fonte: Eurydice.

A informação extraída de prognósticos do mercado de trabalho é habitualmente utilizada para determinar o *número de vagas subsidiadas pelo Estado* em alguns ou em todos os programas. É este o caso em sete sistemas educativos: Letónia, Lituânia, Roménia, Finlândia, Reino Unido (Escócia), Montenegro e Noruega. Alternativamente, na Irlanda, Polónia e Reino Unido (Inglaterra), são afetos *fundos suplementares* em setores que manifestem necessidades em termos de qualificações ou em disciplinas consideradas como sendo de “importância estratégica”.

Na **Irlanda**, os relatórios *Future Skills Needs* contribuem para o desenvolvimento de fundos específicos e de oferta educativa direcionada para colmatar a necessidade de qualificações emergentes. Tais iniciativas incluem os programas *Springboard* e *ICT skills conversion*. O primeiro oferece cursos superiores gratuitos em regime de tempo parcial para pessoas desempregadas em áreas em que tenha sido identificada no mercado de trabalho uma escassez de competências ou oportunidades de emprego. Os programas de conversão de competências TIC são oferecidos para diplomados à procura de emprego, sendo parte do Plano de Ação conjunto entre a indústria e o Governo para reforçar a oferta de competências TIC de nível elevado a nível nacional.

⁽¹³⁾ Têm sido desenvolvidos em diversos países esforços no sentido de incluir competências genéricas nos modelos de previsão do mercado de trabalho, mas a operacionalização desta integração é bastante difícil (Gács e Bíró, 2013).

⁽¹⁴⁾ Para uma lista de previsões do mercado de trabalho e estudos relacionados por país, pode consultar-se *EU Skills Panorama*: <http://euskills Panorama.ec.europa.eu/>

No **Reino Unido**, o *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) monitoriza a disponibilidade de programas nas chamadas “disciplinas estrategicamente importantes e vulneráveis” (SIVS), entre as quais estão incluídas as ciências, tecnologias, engenharias e matemáticas (CTEM), línguas estrangeiras modernas e ciências sociais quantitativas. O Governo está preocupado em priorizar as disciplinas que requerem apoio no sentido de evitar reduções indesejáveis em termos de oferta. Em 2012, o HEFCE subsidiou investigações sobre o modo como outros países ou estados com sistemas semelhantes ao da Inglaterra (em termos de financiamento do ensino superior e dos estudantes), identificaram e mitigaram os riscos para determinadas disciplinas ou competências e ainda a abordagem política adotada. O HEFCE também oferece financiamento adicional para o ensino de disciplinas CTEM de elevado custo, incluindo um suplemento para as mais onerosas (química, física, engenharia química e mineral, metalurgia e engenharia de materiais). Esta iniciativa aumentou o nível geral de financiamento do ensino das CTEM a partir de 2012/13. Adicionalmente, o HEFCE criou “Routes into Languages”, um programa de 7,3 milhões de libras que se destina a encorajar a frequência de cursos de línguas estrangeiras modernas em Inglaterra e que funcionou até julho de 2013.

4.2.2. A participação dos empregadores

Uma outra forma de explorar a informação sobre o mercado de trabalho no domínio do ensino superior é através da consulta aos empregadores, organizações patronais e representantes do setor empresarial e do seu envolvimento nas várias etapas dos processos de desenvolvimento e de avaliação dos programas de estudos superiores. A participação dos empregadores é um mecanismo descentralizado que permite assegurar que os programas de estudo vão ao encontro das necessidades do mercado de trabalho.

A presente secção considera a participação dos empregadores nas seguintes áreas: desenvolvimento curricular, prática pedagógica e participação em processos decisórios ou consultivos a nível nacional, regional, setorial ou institucional. A participação dos empregadores na garantia externa da qualidade é abordada na secção 4.1.

São 18 os sistemas educativos que obrigam os empregadores a participar pelo menos num destes domínios. Em 16 destes 18 sistemas, é exigida a participação dos empregadores em órgãos de decisão ou em órgãos consultivos (ver Figura 4.3c). Estes órgãos podem ser nacionais (é o caso em França, Letónia, Eslovénia ou Finlândia), regionais (como em Itália), setoriais (em Montenegro) ou institucionais (por exemplo, na Lituânia, Áustria, Suécia ou Noruega). O envolvimento dos empregadores no desenvolvimento de currículos é obrigatório em sete sistemas de educação; a sua participação na prática pedagógica é um requisito em cinco sistemas.

De qualquer modo, os empregadores podem estar envolvidos no planeamento e desenvolvimento de programas de ensino superior, mesmo que tal não seja uma exigência das autoridades centrais. Na prática, o envolvimento dos empregadores no desenvolvimento curricular e na prática pedagógica ou a sua participação em órgãos de decisão ou consultivos encontra-se muito mais disseminada do que a lei prescreve. Uma vez mais, como ilustra a Figura 4.3c, a participação dos empregadores é mais frequente assegurada através da sua integração em órgãos de decisão dos diferentes níveis: em 22 sistemas educativos os empregadores participam normalmente em tais órgãos de decisão. Estão envolvidos no desenvolvimento curricular em 19 sistemas de educação e participam com frequência na prática pedagógica em 15 sistemas de educação.

A participação dos empregadores pode ser facilitada pelos projetos de cooperação entre universidades e empresas. Através de meios financeiros, os governos conseguem fornecer incentivos, quer às instituições de ensino superior, quer às organizações empresariais, com vista ao desenvolvimento conjunto de projetos de inovação. Em alguns países (por exemplo, na Dinamarca e no Reino Unido), os projetos de cooperação que envolvem instituições de ensino superior e empresas podem receber diretamente esse apoio financeiro. Em alternativa, outros países estabeleceram centros especiais (como os serviços de inovação e de ligação na Grécia e os centros de transferência de tecnologia na Letónia), cujo papel é facilitar a cooperação entre universidades e empresas.

O Governo **dinamarquês** atribuiu 40 milhões de coroas dinamarquesas (5,3 milhões de euros) para o ano de 2013 com o fim de apoiar projetos de inovação em universidades e escolas empresariais em cooperação com empresas públicas e privadas. Os projetos destinam-se a fomentar atividades generalizadas de inovação e conhecimento assentes na prática. Os projetos focar-se-ão em desafios práticos e específicos em empresas e envolvem os professores e estudantes no reforço das competências dos estudantes no domínio da inovação e na conceção de programas de educação. Para participarem, as empresas terão de contribuir para os projetos com um autofinanciamento significativo.

Figura 4.3a: Participação dos empregadores no desenvolvimento curricular, 2012/13

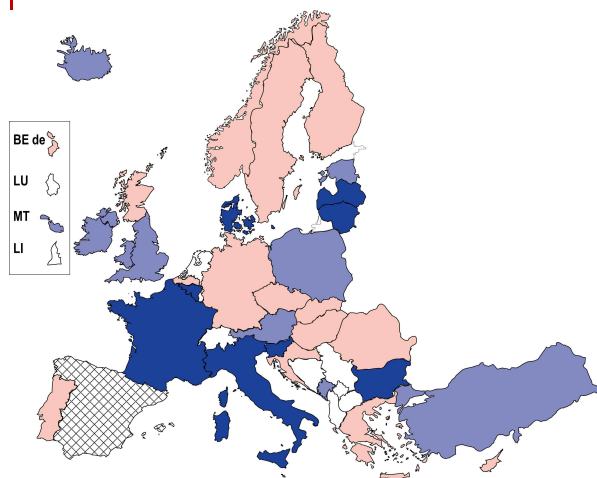


Figura 4.3b: Participação dos empregadores no ensino, 2012/13

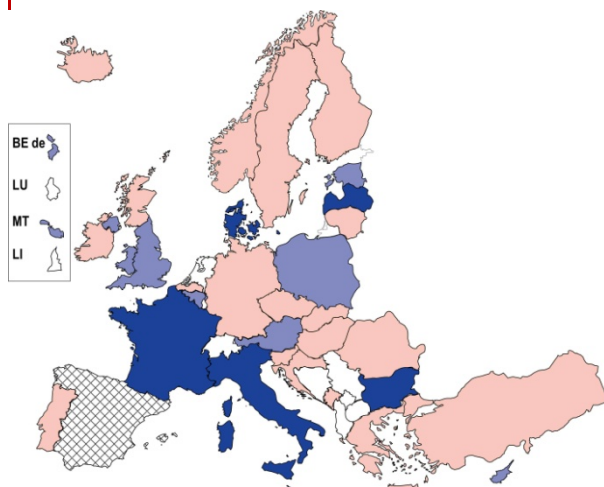
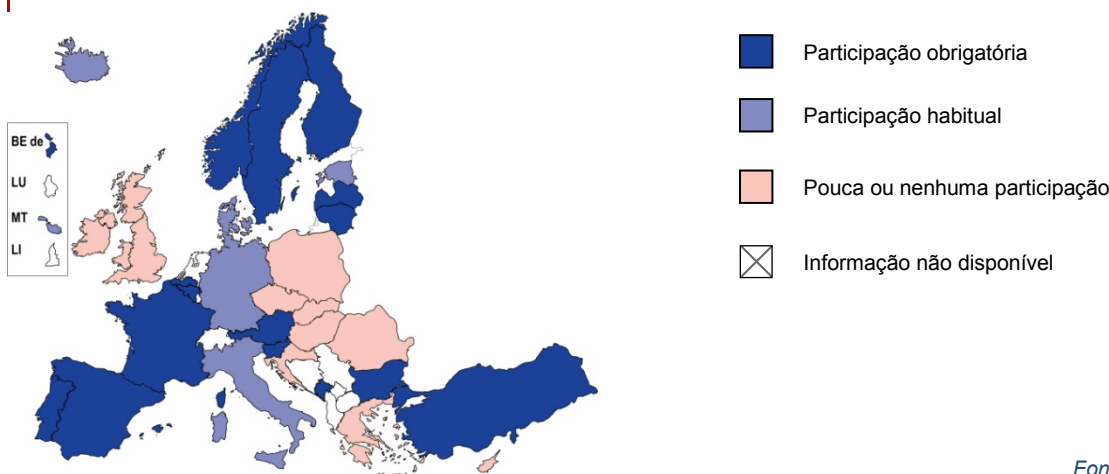


Figura 4.3c: Participação dos empregadores no planeamento e gestão com órgãos de decisão e consultivos, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Notas específicas por país

Espanha: Figuras 4.3a/b. É da competência das Comunidades Autónomas a regulação da participação dos empregadores.

França: A participação só é exigida no ensino superior profissional e técnico.

Eslovénia: Figura 4.3b. No ensino superior de ciclo curto, exige-se também que os empregadores sejam envolvidos nas atividades de ensino.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): Figura 4.3c. Tal atividade ocorre mas a informação sobre a sua frequência não é registada a nível central.

Na **Grécia**, o Programa Operacional 'Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida' no âmbito do Quadro Estratégico Nacional de Referência (2007-2013) financia os serviços de ligação. Estes têm a missão de facilitar as ligações entre o setor da educação e o mercado de trabalho através do desenvolvimento de canais de comunicação, trabalho em rede e colaboração com empresas, organizações patronais e a sociedade em geral, assim como através da prestação de um apoio completo e de orientação aos estudantes e diplomados no planeamento dos seus estudos e carreira pessoal. O orçamento global desta iniciativa eleva-se a 10 milhões de euros. O número de estudantes a beneficiar do programa, que funciona em 39 instituições de ensino superior, excede os 150 000.

Adicionalmente, as unidades de inovação e empreendedorismo visam reforçar a cooperação entre o meio académico e os parceiros industriais, e promover a investigação em áreas relacionadas com o empreendedorismo. O seu objetivo é o desenvolvimento das aptidões e competências de empreendedorismo, tanto ao nível básico como específico. O orçamento global desta ação eleva-se a 9,97 milhões de euros. Até ao momento foram criadas 33 unidades, tendo sido beneficiados mais de 37 000 estudantes.

Na **Letónia**, foram estabelecidos centros de transferência de tecnologia, parcialmente financiados a partir dos fundos estruturais comunitários. O seu objetivo é facilitar a colaboração entre universidades, indústria e instituições científicas. Existem nove centros deste tipo organizados na Letónia.

No **Reino Unido**, o *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) assegura a gestão do *Higher Education Innovation Funding* (HEIF), que distribui 150 milhões de libras por ano para incentivar as IES a reforçar as suas interações com as empresas, organizações públicas e do terceiro setor, organismos da comunidade e o público em geral. O financiamento destina-se a apoiar uma série de atividades de intercâmbio de conhecimento que produzem um impacto económico e social. Atualmente, o encorajamento de atividades suscetíveis de contribuir para o crescimento económico do país representa uma prioridade elevada.

Em alguns países, existem ainda cursos de licenciatura especiais destinados a satisfazer a procura dos empregadores, sendo os respetivos currículos desenvolvidos com o envolvimento destes.

Em **França**, o *diplôme de licence professionnelle*, criado em 1999, é emitido pela universidade e tem o objetivo primordial de assegurar a empregabilidade do estudante. Esta qualificação oferece uma oportunidade para uma formação concebida e organizada através de uma estreita parceria com os empregadores. A universidade tem de submeter uma candidatura para a criação de um programa de licenciatura de cariz profissional, que é depois avaliada por uma comissão nacional de peritos com um mandato de três anos e envolve uma representação paritária de peritos nomeados pela sua especialidade profissional e por representantes do meio académico.

No **Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte)**, os *foundation degrees*, disponíveis desde 2001/02, são qualificações de dois anos que oferecem formas flexíveis e acessíveis de estudar para aquisição das competências que têm mais procura entre os empregadores. Adicionalmente, o *Higher Education Funding Council for England* criou um programa de desenvolvimento de mão-de-obra, sendo um dos seus objetivos a conceção e a oferta de cursos superiores em parceria com empregadores. No sítio Internet do HEFCE estão disponíveis mais detalhes sobre os projetos que contam com o envolvimento de empregadores e focados no desenvolvimento e na oferta de cursos superiores em cooperação com empregadores ⁽¹⁵⁾.

4.3. Reforçar a empregabilidade dos diplomados

Uma visão da empregabilidade no ensino superior mais orientada para o lado da oferta coloca a ênfase nas perspetivas de emprego dos diplomados e/ou nas competências que reforçam a sua empregabilidade. Esta secção considera duas maneiras de melhorar a empregabilidade dos diplomados: por um lado, a inserção de formação prática e de estágios profissionais nos programas de estudo; por outro, a oferta de orientação profissional ou de carreira.

4.3.1. Formação prática e estágios profissionais

A formação prática e os estágios profissionais são vistos como elementos chave no reforço da empregabilidade dos diplomados. As informações extraídas de estudos comparativos europeus e de relatórios nacionais revelam que os estudantes que participam em formações práticas antes da sua graduação têm mais probabilidades de encontrar trabalho do que os seus colegas sem experiência profissional relevante (ver e.g. Blackwell et al., 2001; Garrouste e Rodrigues, 2012; Mason, Williams e Cranmer, 2009; van der Velden e Allen, 2011). Thomas e Jones (2007) também sublinham a importância da experiência profissional para aprendentes não tradicionais. Por conseguinte, é importante perceber se e de que forma os países europeus proporcionam incentivos às instituições de ensino superior para que integrem nos seus programas de estudo as experiências profissionais estruturadas ou as formações práticas.

Na União Europeia, a Diretiva 2005/36/EC sobre o reconhecimento das qualificações profissionais ⁽¹⁶⁾ regulamenta a incorporação de formação prática em determinados programas de estudo profissionalizantes (por exemplo, nos estudos médicos ou farmacêuticos). Na maioria dos países, a inclusão de formação prática é obrigatória neste tipo de curso.

Para outros programas de estudo, as instituições de ensino superior são essencialmente livres para decidir se incluem tais experiências profissionais estruturadas e se estas são opcionais ou obrigatórias. No entanto, alguns países colocam limites à liberdade das instituições de ensino superior. Em alguns casos,

⁽¹⁵⁾ Ver: <http://www.hefce.ac.uk/econsoc/employer/projects/>

⁽¹⁶⁾ Directiva 2005/36/EC do Parlamento Europeu e do Conselho de 7 setembro 2005 sobre o reconhecimento das qualificações profissionais, OJ L 255, 30.9.2005.

tal limitação pode associar-se a determinados tipos de instituições. Por exemplo, na Dinamarca, é requerida formação prática nas academias de ensino superior profissional e em escolas superiores, mas não é universidades. Em outros países, é exigida formação prática para determinados tipos de licenciatura (por exemplo, para a *licence professionnelle* em França). Na Lituânia, todos os estudantes do 1º ciclo têm de passar por uma formação prática. Em Montenegro, no processo de acreditação de um novo programa de estudos, as instituições de ensino superior são obrigadas a anexar pré-acordos de cooperação empresarial respeitantes à formação prática dos estudantes.

A larga maioria dos países não disponibiliza a proporção de estudantes que participam em formação prática ou estágios profissionais. Entre os que têm dados disponíveis, a Finlândia é o que conta com uma das mais elevadas participações (100 %), pois todos os cursos politécnicos do primeiro ciclo incluem períodos de, pelo menos, três meses de estágio profissional e a formação prática é obrigatória para algumas licenciaturas. A participação também é bastante elevada na Lituânia (participam 100 % dos estudantes do 1º ciclo), Letónia (86 % de estudantes do 1º ciclo e 14 % do 2º ciclo obtêm experiência através de formação prática) e Itália (participam aproximadamente 60 % dos estudantes do 1º ciclo e 56 % do 2º ciclo).

No entanto, para além dos estágios profissionais estruturados –a maioria de curta duração –, existem ainda outros esquemas criados para assegurar que os estudantes adquirem experiência profissional durante os seus estudos. Por exemplo, em França, os estudantes podem participar num sistema dual (*alternance*) que combina os estudos teóricos nas instituições de ensino superior com a experiência profissional obtida no trabalho. Neste caso, os estudantes assinam contratos de trabalho durante os seus estudos. Atualmente, 7 % dos estudantes do ensino superior e 5 % dos estudantes universitários estudam com este tipo de esquema.

As regulamentações não constituem o único meio utilizado pelos governos para promover a experiência profissional como parte integrante de um número crescente de cursos superiores. Muitos países oferecem incentivos financeiros às instituições de ensino superior e aos empregadores para aumentarem o número de estágios disponíveis. Estas iniciativas estão abertas a todos os estudantes, e, na maior parte dos casos, isso significa que os custos da formação prática são – pelo menos parcialmente – cobertos por fontes públicas (por exemplo, na Bélgica (Comunidade francófona), Bulgária, Grécia, França, Croácia, Itália, Lituânia, Portugal, Finlândia e o Reino Unido). Iniciativas direcionadas para estudantes desfavorecidos só existem no Reino Unido (Inglaterra).

Na **Bulgária**, o projeto “Estágios para estudantes” funciona no âmbito do Programa Operacional de Desenvolvimento dos Recursos Humanos e visa assegurar uma formação prática em contexto real de trabalho, estando aberto a estudantes em regime de tempo integral e parcial. As verbas consignadas destinam-se à remuneração dos estudantes, orientadores académicos das universidades e orientadores profissionais (das empresas que acolhem os estágios).

Na **Grécia**, o Programa Operacional “Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida”, inscrito no Quadro Estratégico Nacional de Referência (2007-2013), desenvolve um conjunto de incentivos que visam aumentar o número de estudantes participantes e para atrair mais empresas a acolher estágios profissionais. O orçamento global desta ação totaliza 82,5 milhões de euros. Para além disso, os serviços de inovação e de ligação que funcionam nas IES também organizam formações práticas para estudantes.

Na **Croácia**, a Lei sobre a Promoção de Emprego (2012) proporciona a oportunidade de os empregadores contratarem por um período máximo de 12 meses, diplomados do ensino superior sem experiência profissional prévia, utilizando o esquema designado como “acordo de formação profissional para trabalhar sem contrato de trabalho”. Durante este período, os empregadores estão isentos de pagar quaisquer impostos e outras contribuições (seguro de saúde, etc.) para estes estagiários e, por sua vez, estes formandos recebem do Estado o subsídio mensal de cerca de 200 euros. O objetivo desta iniciativa é permitir que os diplomados do ensino superior sem experiência profissional prévia obtenham alguma experiência inicial, tornando-se assim mais atrativos para o mercado de trabalho.

Na **Lituânia**, a implementação de formação prática é incentivada por via do Programa Nacional de Estudos, através do qual é proporcionado apoio à formação prática de estudantes dos dois ciclos de estudos e de todas as áreas de estudo, em empresas, instituições e organizações privadas ou públicas. O objetivo é desenvolver as competências empreendedoras dos estudantes, assim como criar parcerias entre as IES e os vários parceiros sociais. São elegíveis a este apoio as associações de empregadores em parceria com IES, instituições e organizações. Adicionalmente, as práticas científicas dos estudantes de orientação académica são apoiadas por via do Programa de Carreira do Investigador. Esta medida garante o financiamento de estágios e de formação prática de estudantes de ambos os ciclos e de todas as áreas de estudo nos principais grupos científicos e instituições nacionais.

Na **Polónia**, um novo programa foi lançado pelo Ministério da Ciência e Ensino Superior e pelo Centro Nacional de Investigação e Desenvolvimento (uma agência governamental) em 2013, destinado a apoiar as instituições de ensino superior na oferta de estágios a estudantes. Os fundos são atribuídos através de um concurso entre as instituições que criaram os melhores programas de formação com o setor profissional privado. A edição piloto do novo programa financiará o mínimo de três meses de formação em empresas para aproximadamente 10 000 estudantes. O orçamento para o programa é de 50 milhões de zloty (cerca de 12 milhões de euros).

No **Reino Unido**, o *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) tem a funcionar uma série de programas de financiamento concebidos para ajudar as empresas a encontrar as qualificações de que necessitam e também para ajudar os diplomados a adquirir as competências conducentes à obtenção de emprego, como por exemplo, estágios para estudantes finalistas e para diplomados. Num destes programas, o HEFCE outorgou, em 2010, 1 milhão de libras a trinta IES para apoiar estágios destinados a estudantes desfavorecidos pré-graduados em organizações profissionais, com vista a alargar o acesso às profissões. Foram realizados 850 estágios no âmbito desta iniciativa.

Na **Escócia**, desde 2010 que o programa *Adopt-an-Intern*, dirigido pelo *Centre for Scottish Public Policy*, faz a correspondência entre diplomados e empresas, oferecendo estágios remunerados, relevantes e promotores de carreira.

4.3.2. Orientação de carreira

Uma outra forma de reforçar a empregabilidade dos diplomados é através da prestação de informações sobre o mercado de trabalho, ou serviços de orientação e aconselhamento de carreira para os estudantes. Tal como mencionado atrás, a orientação profissional ou de carreira é encarada como sendo particularmente importante para os aprendentes não tradicionais (Thomas e Jones, 2007), especialmente se for providenciada ao longo do ciclo de vida do estudante.

Figura 4.4: Oferta de orientação de carreira ao longo de todo o ciclo de vida do estudante, 2012/13

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	HR	IT	CY	LV	LT
IES *	●	○	●	●	○	●	:	●	●	●	●		●	●	○	●
Externa **		●		○			:	●				●		●		●
	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	ME	NO	TR
IES *	●	○	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Externa **		●		●	○		●	●	●		●		●			●

● Todos os estudantes ○ Alguns estudantes

*: Orientação de carreira disponível para os estudantes nas IES; **: Orientação de carreira externa disponível para os estudantes.

Fonte: Eurydice.

Como ilustra a Figura 4.4, os serviços de orientação e aconselhamento de carreira estão disponíveis ao longo de todo o ciclo de vida do estudante nas instituições de ensino superior em quase todos os países. Constituem exceções a Comunidade germanófona da Bélgica, onde este tipo de orientação só está disponível no último ano antes da graduação; a República Checa, Letónia e Portugal, onde as instituições de ensino superior são completamente autónomas nas suas decisões relativamente à implementação de serviços de orientação profissional ou de carreira; a Croácia, onde apenas são disponibilizados serviços externos; Malta, onde somente alguns estudantes têm acesso a serviços internos de orientação de carreira, mas onde todos podem aceder a serviços externos.

Os serviços de orientação de carreira tendem a ser abertos a todos os estudantes, e respondem às exigências individuais de cada estudante. Os únicos países que acusam a existência de orientação direcionada são a Grécia e o Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte). Na Grécia, os serviços de ligação responsáveis pela orientação e aconselhamento de carreira proporcionam um apoio específico a estudantes e diplomados provenientes de grupos sociais vulneráveis, com vista a desenvolver as suas qualificações profissionais e apoiar a sua integração profissional. No Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), os estudantes com deficiências são particularmente apoiados, de forma a assegurar que têm acesso à mesma oferta que os outros estudantes.

Os serviços de orientação nas instituições de ensino superior são menos frequentemente propostos para diplomados e estudantes antigos. Tal como descreve a Figura 4.5, 18 sistemas educativos propõem serviços de orientação profissional para todos os estudantes em instituições de ensino superior, e em oito

destes sistemas alguns diplomados podem ter acesso a este serviço. Em França, para além de serviços gerais de orientação para diplomados, há ainda serviços especiais de colocação profissional disponíveis nas *grandes écoles*.

A orientação de carreira para diplomados encontra-se completamente externalizada na Comunidade germanófila da Bélgica, Estónia, Croácia, Lituânia, Malta e Suécia. Não existem serviços deste tipo disponíveis na Irlanda, Roménia e Noruega.

Figura 4.5: Oferta de orientação profissional para diplomados, 2012/13

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	HR	IT	CY	LV	LT
IES *	●		○	○	○	●	:			●	●		●	●	○	
Externa **		●		●			:	●			●	●		●	●	●
	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	ME	NO	TR
IES *	○		●	○	○	-	●		●		●	●	●	●	-	●
Externa **		●		●	○	-	○	●	●	●	●	●	●		-	●

● Todos os estudantes ○ Alguns estudantes - Sem orientação

*: Orientação profissional disponível a diplomados nas IES; **: Orientação profissional externa disponível a diplomados

Fonte: Eurydice.

4.4. Avaliação da empregabilidade

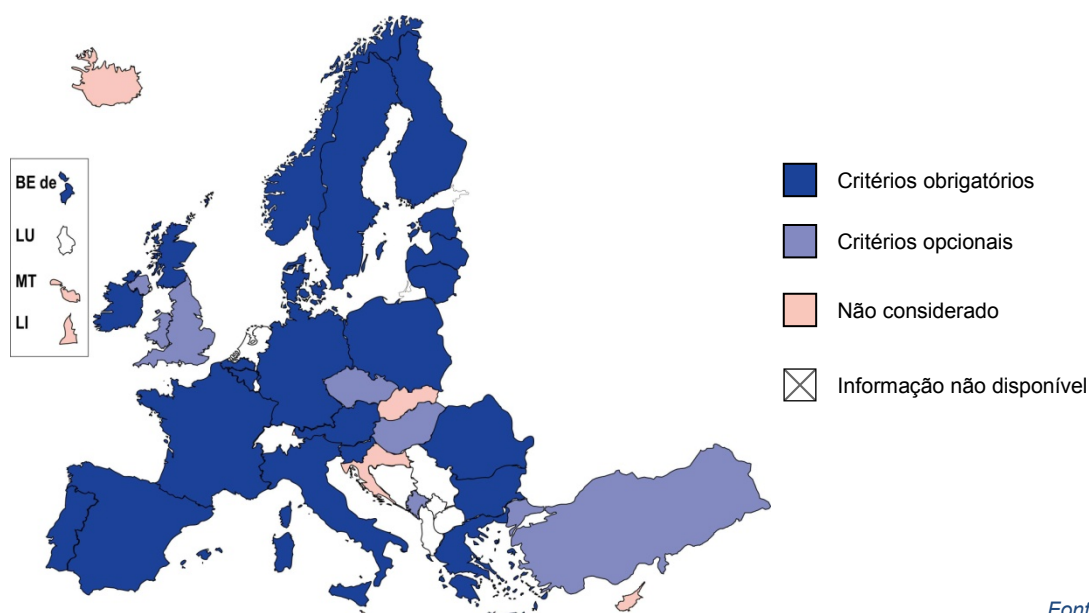
O desempenho das instituições de ensino superior relativamente à empregabilidade está muitas vezes sujeito a avaliação externa. Os processos de avaliação sobre a qualidade da oferta de ensino superior podem incluir critérios sobre a empregabilidade. Todavia mais importante, os critérios de empregabilidade podem fazer parte dos procedimentos externos de garantia da qualidade. Adicionalmente, diversos países implementaram outros procedimentos para avaliar o nível de desempenho das instituições de ensino superior na “produção” de diplomados empregáveis. A presente secção oferece uma perspetiva geral sobre tais processos de avaliação.

4.4.1. Garantia de qualidade

A garantia de qualidade é o principal mecanismo através do qual as autoridades educativas podem encorajar as instituições de ensino superior a reforçar a empregabilidade dos seus diplomados. Efetivamente, tal como mostra a Figura 4.6, na larga maioria dos países, as instituições de ensino superior são obrigadas a submeter a informação relativa à empregabilidade a agências de garantia de qualidade no quadro da acreditação dos seus programas de estudos ou para fins de avaliação contínua das instituições e/ou dos programas. A informação relativa à empregabilidade pode ou não ser considerada durante o processo de avaliação em nove sistemas de educação. Entre estes incluem-se também sistemas como a Hungria, onde os procedimentos de acreditação têm em conta o fator empregabilidade, mas não contemplam requisitos mínimos relacionados com este critério. São seis os países onde critérios relativos à empregabilidade não fazem parte dos procedimentos de garantia de qualidade.

As normas de qualidade relacionadas com a empregabilidade podem centrar-se numa variedade de questões. As instituições de ensino superior podem ter de comprovar que os seus programas são relevantes para o mercado de trabalho, correspondendo à procura existente (por exemplo, na Bélgica, Bulgária, República Checa, Itália, Áustria (obrigatório para a acreditação dos currículos das universidades de ciências aplicadas, mas não para as universidades) e Eslovénia). Em outros casos, as instituições de ensino superior têm de apresentar prova de que promovem o envolvimento de empregadores ou que incluem os seus pareceres no desenvolvimento dos programas (por exemplo, na Bélgica (Comunidade francófona), Bulgária, Dinamarca, Estónia, Áustria, Polónia, Finlândia, Suíça e Noruega). Em diversos países, as instituições de ensino superior tem de submeter com regularidade dados sobre o emprego dos seus diplomados ou têm de provar que dispõem de um sistema de monitorização ou de rastreio (por exemplo, na Bulgária, Dinamarca, Estónia, Irlanda, Grécia, Espanha, Itália, Letónia e Lituânia). Na Itália, a agência de garantia de qualidade verifica a existência de serviços de estudantes que apoiam a transição dos seus diplomados para o mercado de trabalho.

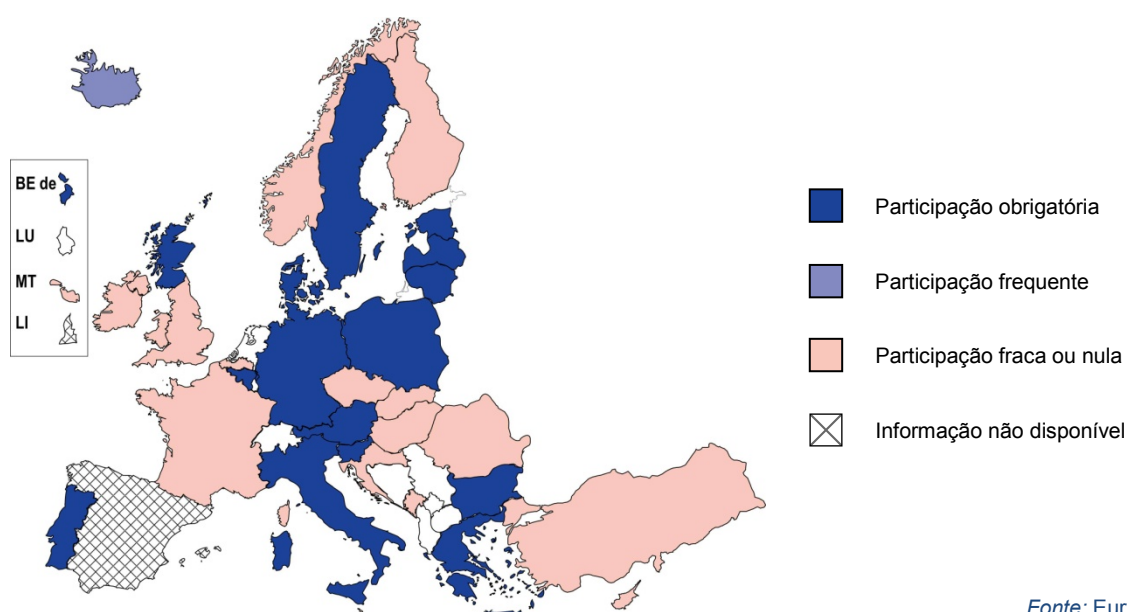
Figura 4.6: Critérios relacionados com a empregabilidade nos procedimentos de garantia de qualidade, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Uma outra maneira de assegurar que os critérios de empregabilidade – a relevância dos programas em relação ao mercado de trabalho ou o envolvimento dos empregadores na conceção de programas – são tidos em consideração durante o processo de avaliação é através da participação dos empregadores nos procedimentos externos de garantia de qualidade. Os empregadores participam em processos externos de garantia de qualidade em cerca de metade dos sistemas educativos (ver Figura 4.7). Em quase todos os países onde os empregadores participam, existe uma obrigação legal para o fazerem. As exceções são a comunidade germanófono da Bélgica e a Islândia, onde os empregadores estão envolvidos nos processos externos de garantia da qualidade sem quaisquer requerimentos formais.

Figura 4.7: Participação dos empregadores na garantia externa da qualidade, 2012/13



Fonte: Eurydice.

Notas específicas por país

Espanha: É da competência das Comunidades Autónomas a regulamentação da participação dos empregadores.

França: A participação é exigida somente para as escolas de engenharia.

4.4.2. Outros processos de avaliação e mecanismos financeiros

Para além dos procedimentos externos de garantia de qualidade, diversos países implementaram outros processos de avaliação dos programas de estudo com base em critérios de empregabilidade. Estas avaliações apoiam-se muitas vezes em inquéritos a estudantes e a diplomados, nos quais estes podem avaliar o seu programa de estudos e ainda podem fornecer pormenores sobre a sua transição para o mercado de trabalho. A secção 4.3 examina em maior detalhe alguns exemplos de inquéritos a diplomados e sistemas de rastreamento de diplomados.

Para além de estudantes e diplomados, os empregadores também podem constituir uma fonte de informação. Os inquéritos a empregadores podem revelar o grau de satisfação destes com o nível de competências dos seus trabalhadores recrutados após a conclusão dos estudos e o grau de correspondência dessas competências com as exigências profissionais. Muitos países europeus têm realizado inquéritos a empregadores ⁽¹⁷⁾. A Irlanda, por exemplo, organizou o seu primeiro Inquérito Nacional de Empregadores em 2012, e pretende implementar um sistema regular de avaliação das instituições de ensino superior.

Por último, as próprias instituições de ensino superior podem constituir outra fonte de informação. Para além de organizarem os seus próprios inquéritos a diplomados ou sistemas de rastreamento, podem também publicar os seus planos em matéria de reforço da empregabilidade dos seus diplomados. Por exemplo, no Reino Unido, foi solicitado às instituições de ensino superior financiadas pelo *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) que redigissem declarações de empregabilidade, que sintetizam a sua ação junto dos estudantes para reforçar a empregabilidade destes e a sua transição para o mercado e trabalho e não só.

Um dos principais objetivos da implementação destes processos de avaliação é tornar públicas as informações relativas à dimensão de empregabilidade dos programas de estudo do ensino superior. Desse modo, atuais e futuros estudantes podem ser melhor informados sobre as perspetivas futuras das suas potenciais profissões. Por exemplo, a Bulgária estabeleceu um sistema de *ranking* de Universidades ⁽¹⁸⁾, em que o emprego e o rendimento dos diplomados faz parte de um indicador composto sobre a “carreira e a sua relevância para o mercado de trabalho”. No Reino Unido, o sítio *Internet Unistats* ⁽¹⁹⁾ apresenta dados comparativos sobre cursos superiores, permitindo aos futuros estudantes comparar a informação sobre diferentes cursos (ver também a Secção 4.3). A informação inclui o grau de satisfação de antigos estudantes, acreditação por organismos profissionais, empregos e salários de diplomados, assim como declarações de instituições de ensino superior relativamente à empregabilidade. Além disso, a *Higher Education Statistics Agency* (HESA) publica indicadores de desempenho para as instituições de ensino superior, sendo um deles a taxa de emprego dos diplomados.

Diversos países (por exemplo, República Checa, Estónia (a partir de 2016), Espanha, Itália, Áustria, Polónia e Finlândia) também desenvolveram (ou estão em vias de desenvolver) sistemas de financiamento baseados no desempenho ou para fins específicos, em que a informação relacionada com a empregabilidade não só é tornada pública, como também os critérios relevantes podem influenciar o financiamento de instituições de ensino superior.

Na **República Checa**, o orçamento que as IES recebem diretamente do Estado é composto por muitos itens. Cerca de 80 % o orçamento global do Estado constitui a chamada parte normativa. Cerca de 75 % da parte normativa é atribuída através de uma fórmula de financiamento baseada no número de estudantes matriculados; e aproximadamente 25 % da parte normativa é atribuída pelos designados indicadores qualitativos, sendo um deles o nível de emprego dos diplomados.

Em **Espanha**, a inserção profissional dos diplomados no mundo do trabalho é um elemento a ter em consideração no financiamento das universidades. Os indicadores para medir a inserção profissional incluem: a taxa de emprego dos diplomados um ano após a graduação; a taxa de emprego dos diplomados cinco anos após a graduação; e a percentagem de diplomados que, cinco anos após a graduação, atingem um nível de rendimento mais elevado do que a população com o nível de estudos secundários. Todavia, a forma como esta informação afeta o financiamento das universidades depende das Comunidades Autónomas.

⁽¹⁷⁾ Para exemplos, ver EU Skills Panorama: <http://euskillspanorama.ec.europa.eu/>

⁽¹⁸⁾ Ver: <http://rsvu.mon.bg/>

⁽¹⁹⁾ Ver: <http://unistats.direct.gov.uk/>

Em **Itália**, os indicadores utilizados para calcular os recursos financeiros afetos às instituições de ensino superior compreendem os estágios realizados durante o programa de estudos e a proporção de diplomados empregados um ano após a graduação sobre o número total de diplomados do mesmo ano.

Na **Áustria**, as universidades públicas são financiadas por orçamentos globais que consistem em orçamentos de base e em fundos estruturais para a área do ensino superior. O orçamento de base deve ser negociado no âmbito de contratos de desempenho (*Leistungsvereinbarungen*) concluídos entre cada universidade e o Ministério Federal da Ciência, Investigação e Economia cada três anos. Em tais contratos de desempenho, as universidades têm de definir os seus planos, por exemplo, para a melhoria da empregabilidade. As universidades são então avaliadas com base nestes contratos.

Na **Finlândia**, a partir de 2014, uma parte do financiamento público dos politécnicos passa a basear-se no seu desempenho em relação à empregabilidade. Por exemplo, o número de estudantes que completam a licenciatura faz parte do financiamento baseado no desempenho. Também os indicadores sobre I&D e a influência no desenvolvimento regional e na cooperação com a vida ativa são usados nos cálculos do financiamento baseado no desempenho.

4.4.3. Acompanhamento da trajetória profissional dos diplomados

Os inquéritos que se apoiam na autoavaliação dos diplomados são considerados como as ferramentas mais eficazes para a avaliação da empregabilidade dos diplomados do ensino superior (van der Velden & van Smoorenburg, 1997). Os inquéritos que visam o rastreamento das carreiras dos diplomados (ou por outras palavras, estudos de rastreamento), não só fornecem meios para medir a percentagem de diplomados que encontram trabalho depois da graduação, como também permitem descrever a qualidade dos empregos, a duração do período de procura de emprego, o grau de satisfação dos diplomados no emprego e a correspondência entre as qualificações dos diplomados e as exigências profissionais (ver Teichler, 2011). Além disso, com base em inquéritos a diplomados, é possível realizar análises sobre o impacto relativo das características individuais dos diplomados e o curso superior que frequentaram (Ibid.). Desta forma, os estudos de estudos de rastreamento são ferramentas úteis para uma avaliação multidimensional da empregabilidade no ensino superior.

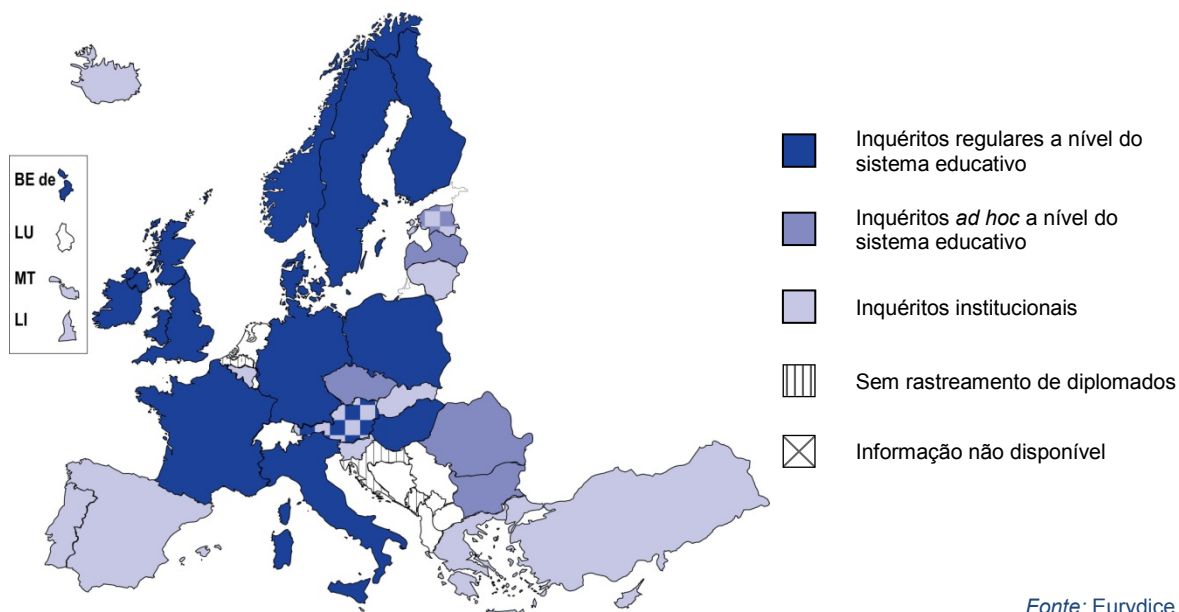
Existem poucos inquéritos comparativos a diplomados realizados a nível europeu ⁽²⁰⁾. A sua vantagem é a comparabilidade da informação entre os países. No entanto, estes inquéritos decorrem apenas num número limitado de países e uma única vez, o que não permite comparações ao longo do tempo. Adicionalmente, torna-se mais difícil esta informação voltar a ser canalizada para as instituições de ensino superior. Por conseguinte, os inquéritos a diplomados também devem ser realizados regularmente a nível nacional de modo a permitirem um fluxo de informação eficaz entre diplomados, instituições de ensino superior/cursos e autoridades educativas.

Com exceção da Croácia e Montenegro, existem inquéritos a diplomados em todos os sistemas educativos participantes no presente relatório, pelo menos a nível de (algumas) instituições de ensino superior. Todavia, em Montenegro, uma nova lei prevê a obrigação das instituições de ensino superior realizarem tais inquéritos regularmente. Como mostra a Figura 4.8, existem em 14 sistemas educativos inquéritos a diplomados regulares a nível nacional ou regional, enquanto em outros seis sistemas são realizados inquéritos nacionais ou regionais de forma *ad hoc*. Na Bélgica, a nível da Comunidade francófona, está a ser desenvolvido um sistema regular para estudos de rastreamento de diplomados. A Figura 4.9 sintetiza alguns exemplos de sistemas de rastreamento de diplomados ⁽²¹⁾.

⁽²⁰⁾ Tais inquéritos comparativos a diplomados incluem o projeto CHEERS, que decorreu entre 1998 e 2000, abrangendo 12 países (Schomburg & Teichler, 2006; Teichler, 2007); o projeto REFLEX, que decorreu em 2005-2006, cobrindo 16 países (Allen & van der Velden, 2011); o projeto HEGESCO, que decorreu dois ou três anos depois do REFLEX prosseguindo com a mesma metodologia em cinco países adicionais (Allen, Pavlin & van der Velden, 2011); e o projeto TRACKIT da Associação Europeia das Universidades (see: <http://www.eua.be/trackit>).

⁽²¹⁾ O EU Skills Panorama também apresenta inquéritos a diplomados por país: <http://euskillspanorama.ec.europa.eu/>

Figura 4.8: Inquéritos de rastreamento de diplomados, 2012/13



Nota específica por país

Espanha: O rastreamento de diplomados também decorre a nível das Comunidades Autónomas (ver também a Figura 4.9).

No entanto, só em alguns sistemas educativos as autoridades educativas fazem um uso sistemático da informação recolhida a partir dos inquéritos a diplomados. Na maior parte dos casos, este tipo de inquérito é utilizado nos processos de garantia de qualidade ou em outros processos de avaliação dos programas de estudo do ensino superior (por exemplo, na Estónia, Espanha, França, Itália, Eslováquia, Reino Unido, Islândia e Noruega). Na Polónia, tal sistema está em fase inicial. Adicionalmente, os serviços de informação e orientação podem utilizar informação para orientar futuros e atuais estudantes do ensino superior.

4.5. Experiência resultante das visitas às instituições

Reforçar a empregabilidade nas universidades

O conjunto das oito universidades que foram visitadas indicou dedicar mais atenção às questões da empregabilidade nos últimos anos. Porém, verificaram-se diferenças notáveis relativamente aos campos de estudo, em que as faculdades de orientação mais técnica mostraram uma tendência para desenvolver abordagens mais sistemáticas às questões da empregabilidade do que as faculdades de artes e humanidades. Todavia, todas as universidades reportaram uma tendência geral no sentido de darem uma atenção mais sistemática aos processos de facilitação da transição dos diplomados para o mercado de trabalho, com alguns exemplos notáveis de boas práticas em contextos inesperados.

A abordagem às questões de empregabilidade estava muitas vezes vinculada à “posição” das instituições no universo académico. Por exemplo, na prestigiada Universidade Técnica de Aachen, não obstante o emprego dos diplomados ser considerado um assunto de grande importância, domina a perceção de que todos os diplomados terão necessariamente adquirido os conhecimentos e as competências que os equipam para o mercado de trabalho, e por conseguinte não se vê necessidade de dedicar uma atenção específica a esta questão. Em algumas universidades, tal como a Universidade Técnica de Tallinn, as questões de empregabilidade foram tratadas e abordadas na política e na prática institucionais, em conformidade com desenvolvimentos ocorridos nas políticas nacionais neste domínio. Na Universidade de Jyväskylä, as questões da empregabilidade estão incorporadas numa abordagem política integrada que visa criar mais ligações às empresas regionais e também encoraja os estudantes a realizar projetos voluntários para reforçar as competências de que necessitam para a vida ativa.

No entanto, o exemplo mais marcante de pensamento inovador em relação à empregabilidade foi encontrado em Atenas, na Universidade de Economia e Gestão (AUEB). Aqui, a mudança foi claramente acelerada por um clima económico, político e social extremamente difícil, em que a Grécia experienciava uma realidade descrita pelo reitor da universidade, não como uma mera crise económica, mas como um colapso económico estrutural. A Universidade de Economia e Gestão de Atenas é uma universidade especializada, e a mais antiga do género na Grécia (criada em 1920), oferecendo formação para os três ciclos do ensino superior, nos campos da Economia, Gestão de Empresas, Informática, Estatística, Marketing, Contabilidade e Finanças. Não obstante a universidade contar com uma elevada posição no *ranking* nacional e uma excelente reputação seja na Grécia ou no estrangeiro, o foco da discussão centrou-se nas iniciativas relacionadas com o apoio à empregabilidade dos estudantes num conjuntura em que o mercado de trabalho nacional deixou praticamente de existir. Desse modo, os estudantes foram forçados a mudar radicalmente as suas expectativas relativamente ao mercado de trabalho. Com pouca esperança de obtenção de emprego no setor público, ou até de conseguir o típico emprego para diplomados no setor privado, os estudantes começaram a ficar gradualmente mais interessados na criação de novas formas de emprego por iniciativa própria, apoiando-se reciprocamente no desenvolvimento das competências de que necessitarão para o futuro. Consequentemente, ocorreu uma mudança extremamente significativa na universidade, em que o apoio foi canalizado para uma mistura dinâmica de empregabilidade e empreendedorismo. Foram desenvolvidos estágios e serviços interligados sobre inovação de carreiras e empreendedorismo extremamente interessantes.

Todos estes serviços foram criados a partir de fundos estruturais europeus, por pessoal jovem, dinâmico e altamente motivado. Contudo, a orientação de pessoal académico experiente foi vital, garantindo assim uma ligação entre o ensino e o trabalho de investigação no seio da universidade. O pessoal envolvido adotou claramente uma abordagem muito centrada no estudante. Os três serviços foram igualmente bem integrados uns nos outros e têm tido um grande impacto.

Os serviços de orientação profissional ou de carreira não se limitam a prestar informação e formação aos estudantes ao longo do seu curso, mas também funcionam como uma agência que faz corresponder candidatos específicos com as empresas que mais lhes convêm. Segundo os relatórios, muitos estudantes encontram o seu primeiro emprego na empresa onde realizam o seu estágio profissional. Este serviço também efetua pesquisas através de um inquérito regular sobre situação profissional dos diplomados. Este serviço também é muito ativo na utilização dos *media* sociais, tais como Facebook e LinkedIn, nomeadamente na prestação de informações e no acompanhamento da progressão dos diplomados.

No decurso dos últimos anos, tem sido dada maior relevância à promoção da inovação e do empreendedorismo. A universidade oferece cursos neste domínio, seminários sobre criação de empresas, e prevê a criação de um centro de empreendedorismo. Os estudantes que encontramos foram extraordinariamente ativos nos estágios, desenvolvendo os seus próprios projetos de *start-ups*, contribuindo para projetos de investigação, apoiando outros colegas nos esforços que realizavam e até aconselhando os seus pares de outros países.

A oferta de estágios foi ativamente apoiada por um serviço especial que funciona para toda a universidade, ainda que o estágio só fosse obrigatório para os estudantes de um departamento – e os estudantes receberam uma remuneração fixa do governo pelo seu trabalho. Através de seminários, os estudantes receberam formação sobre como submeter uma candidatura e que comportamento adotar durante uma entrevista; a sua candidatura foi colocada numa base de dados onde, após a aprovação da candidatura e do currículo, podia ser visualizada por potenciais empresas que procuravam um estagiário. O estágio tem a duração de dois ou três meses e existem mais de 1 500 empresas na base de dados, depois de um pequeno esforço, bem-sucedido, para integrar as PME. Os administradores explicaram que muitos estudantes encontraram o seu primeiro emprego através do estágio e foi prestada uma atenção especial à importância da mobilidade. O programa Erasmus em particular está a ser utilizado para oferecer estágios em outros países europeus.

Outro exemplo de evolução no sentido de uma maior ênfase em questões de empregabilidade pode ser encontrado na Universidade de Jyväskylä, onde representa um tópico comum que flui por toda a oferta curricular da universidade; relativamente aos estudantes, também se concluiu que estes consideram cada vez mais importante a sua preparação para a fase que se segue à conclusão dos seus estudos. Por

consequente, há tentativas de fazer com que a orientação profissional fique disponível ao longo de todo o percurso académico e de incluir os antigos estudantes, seja como conselheiros para o desenvolvimento curricular ou como mentores dos estudantes. Foram introduzidos pequenos módulos que contribuem para esta missão e são atribuídos 1-2 ECTS para a realização de projetos com participação externa – um desses projetos envolve empresas que apresentam algum problema que pretendem ver resolvido por estudantes. Foi introduzido um e-portefólio que ajuda o estudante a identificar, não as suas competências académicas, mas também outras que sejam necessárias no mercado de trabalho. Os estágios estão, de uma forma ou de outra, a tornar-se gradualmente populares e estão a ser desenvolvidos esforços para recolher informação sobre os mesmos e dar aos estudantes a possibilidade de se candidatarem.

Os serviços de orientação profissional ajudam os estudantes na sua procura de emprego: ajudam a definir as suas competências e a sua abordagem – ajudam na elaboração de CVs, e no reforço das capacidades para procurar um emprego. Uma das ferramentas especiais utilizadas para este fim é um portefólio eletrónico (e-portefólio), mencionado atrás; outra consiste em encorajar os estudantes a seguir um percurso estruturado para adquirir competências genéricas numa variedade de cursos. O portefólio é desenvolvido com atividades de natureza académica e extracurricular (por exemplo, trabalho voluntário) que podem figurar no portefólio. A sua utilização é voluntária, por isso ainda não são muitos os estudantes que o utilizam.

Alguns cursos na universidade são orientados para o mercado de trabalho ou centram-se na obtenção de competências através da criação de escolas de verão ou outras formas de envolvimento prático na sociedade. São designados como cursos de especialização, centrados na carreira e no desenvolvimento de competências genéricas. Surgiu ainda um novo curso de empreendedorismo, pois prevê-se que mais diplomados se tornem trabalhadores por conta própria.

Figura 4.9: Exemplos de sistemas de rastreamento de diplomados, 2012/13

Pais/região	Autoridade/instituto responsável	Regularidade	Período de realização do inquérito	Participação/amostra da IES	Resultados
República Checa	Criado pelo Ministério da Educação, realizado pelo Centro de Política Educacional (Universidade Charles, Praga) ⁽²²⁾	<i>Ad hoc</i> (no seguimento do projeto REFLEX, realizado em 2010 e 2013).	Até cinco anos após a graduação	Voluntária (21 entre 26 IES públicas participaram em 2013)	Informação sobre: satisfação com os estudos; transição da IES para o mercado de trabalho; estatuto profissional atual; competências dos diplomados
Alemanha	Sistema de Informação do Ensino Superior (HIS) ⁽²³⁾	Cada quatro anos	Um, cinco e dez anos após a graduação	Amostra de diplomados (2013: licenciatura e mestrado separadamente pela primeira vez)	Dados sobre o estatuto profissional
Alemanha	Cooperação de tipo ascendente (<i>bottom-up</i>) entre IES: projeto KOAB; análise comparativa realizada por INCHER-Kassel ⁽²⁴⁾	Anualmente	1,5 e 4,5 anos após a graduação como acompanhamento	Voluntária (cerca de 60 IES)	Dados sobre: áreas profissionais e ocupacionais onde trabalham os diplomados, tipo de contratos e salário, correspondência de competências, satisfação com os estudos, etc.
Irlanda	A Higher Education Authority (HEA) publica os <i>First Destination Reports</i> ⁽²⁵⁾	Anualmente	Seis a nove meses após a graduação	Amostra de diplomados em diferentes níveis	Informação sobre: padrão dos primeiros empregos, composição do mercado de trabalho dos diplomados, setor profissional e classificação de profissões, região na Irlanda e no estrangeiro onde se

⁽²²⁾ Ver: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/default.asp?page=reflex13>

⁽²³⁾ Ver: <http://www.dzhw.eu/ab22>

⁽²⁴⁾ Ver: <http://koab.uni-kassel.de/en/koab/state-of-the-project.html>

⁽²⁵⁾ Ver: <http://www.heai.ie/en/statistics/statistics-section-publications/first-destinations-reports>

País/região	Autoridade/instituto responsável	Regularidade	Período de realização do inquérito	Participação/amostra da IES	Resultados
					conseguiu emprego, salário
Catalunha, Espanha	AQU Catalunya ⁽²⁶⁾	Cada três anos	Três anos após a graduação	Amostra representativa de diplomados (dados para cada programa de estudos)	Dados sobre: situação de emprego, segurança do emprego, correspondência emprego-formação, salário, satisfação no emprego, transição para o mercado de trabalho, satisfação com os estudos, etc.
França	<i>Conférence des Grandes Écoles</i> (CGE) ⁽²⁷⁾	Anualmente	Cada mês de janeiro (os períodos de transição são diferentes para diplomados)	<i>Grandes écoles</i>	Proporção de diplomados a trabalhar, taxa líquida de emprego, quem tem contratos de duração indeterminada, quem encontrou o seu primeiro emprego em menos de dois meses. Os salários também são reportados com e sem bónus.
França	Direção Geral do Ensino Superior e Inserção Profissional (DGESIP) do Ministério da Educação Nacional, Ensino Superior e Investigação ⁽²⁸⁾	Anualmente	30 meses após a graduação	Universidades	Quatro indicadores: taxa de emprego, rácio de empregos em posições de gestão (<i>cadres</i>) e em profissões intermédias (<i>professions intermédiaires</i>), proporção de diplomados empregados com contratos permanentes e a proporção de diplomados empregados a tempo integral
Letónia	Ministérios da Educação e Ciência	Anualmente	Anualmente durante os primeiros três anos após a graduação	Recolha obrigatória de dados por cada IES	Sem metodologia comum, incomparabilidade de informação devido à diversidade de abordagens na recolha de dados
Hungria	Financiado através do ESF, realizado pelo Educatio Nkft ⁽²⁹⁾	Anualmente	Um, dois e cinco anos após a graduação	Requerido o envolvimento das IES (32 participaram no mais recente)	Dados sobre o estatuto de emprego e salário
Reino Unido	A Higher Education Statistics Agency (HESA) realiza o inquérito <i>Destination of Leavers from Higher Education</i> (DLHE) ⁽³⁰⁾	Inquérito inicial: anualmente; Inquérito longitudinal: cada dois anos	Inquérito inicial: seis meses após a graduação; Inquérito longitudinal: 3,5 anos após a graduação	Inquérito inicial: todos os estudantes; Inquérito longitudinal: amostra representativa	Os <i>Key Information Sets</i> ⁽³¹⁾ resultantes permitem uma tomada de decisão informada por parte dos futuros estudantes.

Fonte: Eurydice.

Conclusões

Todos os países europeus que participaram neste relatório desenvolvem, de uma forma ou de outra, esforços no sentido de melhorar a empregabilidade dos diplomados do ensino superior. No entanto, as abordagens adotadas diferem, tal como o nível de envolvimento. Como foi demonstrado na primeira parte, existem diferenças entre os países relativamente a um enfoque ora na procura ora na oferta do mercado de trabalho, mesmo que estas abordagens sejam por vezes indissociáveis. Por outro lado, alguns países assumem uma abordagem centrada no emprego para medir a empregabilidade através das taxas de

⁽²⁶⁾ Ver: http://www.aqu.cat/insercio/graduats/2011_en.html

⁽²⁷⁾ Ver: <http://www.studyramagrandesecoles.com/home.php?idRubrique=643&Id=6124>

⁽²⁸⁾ Ver: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24624/taux-insertion-professionnelle-des-diplomes-universite.html>

⁽²⁹⁾ Ver: <http://www.felvi.hu/felsooktatasi-muhely/dpr>

⁽³⁰⁾ Ver: http://www.hesa.ac.uk/index.php?option=com_content&task=view&id=1899&Itemid=239

⁽³¹⁾ Ver: <http://unistats.direct.gov.uk/>

emprego dos diplomados; outros enfatizam a importância de equipar os estudantes com competências relevantes para o mercado de trabalho; diversos outros combinam as duas abordagens.

Adicionalmente, existem diferenças entre os países no que respeita às medidas que visam encorajar as instituições de ensino superior a melhorar o seu desempenho em termos de empregabilidade. A maneira mais comum de promover a agenda da empregabilidade é através da *garantia de qualidade*: 23 sistemas educativos exigem às instituições de ensino superior a submissão de informação relacionada com a empregabilidade em procedimentos de controlo de qualidade. Além disso, diversos países estabelecem procedimentos de avaliação alternativos destinados a incitar as instituições de ensino superior a melhorar o seu desempenho em matéria de empregabilidade. Um mecanismo importante através do qual as autoridades esperam melhores resultados consiste em *tornar pública a informação relativa à empregabilidade* tanto para os estudantes atuais como para os futuros. Outro mecanismo, mais direto, consiste em *ligar os níveis de financiamento público ao desempenho em termos de empregabilidade*. Neste último caso, o financiamento parcial das instituições de ensino superior depende dos seus esforços no sentido de reforçar a empregabilidade dos seus diplomados.

Quanto às medidas destinadas a melhorar a empregabilidade dos diplomados, podem ser detetadas diferenças similares entre as abordagens políticas adotadas. Uma das abordagens mais relevantes é de natureza *regulatória*: as autoridades educativas tornam simplesmente obrigatório para as instituições de ensino superior a implementação de certas práticas. Por exemplo, em 21 sistemas educativos, é solicitado às instituições que envolvam os empregadores num dos seguintes domínios: desenvolvimento curricular, prática pedagógica, participação em órgãos de decisão e garantia externa da qualidade. Noutro caso, diversos países obrigam as instituições de ensino superior a incluir a formação prática em (alguns) programas de estudos do ensino superior.

Uma outra abordagem que muitas autoridades educativas assumem é a *atribuição de incentivos financeiros* a instituições de ensino superior para estabelecerem certas práticas institucionais. As autoridades podem, por exemplo, financiar projetos de cooperação entre universidades-empresas com o objetivo de aumentar o envolvimento dos empregadores nos programas de estudo do ensino superior. Ou por outro lado, podem financiar a formação prática dos estudantes de modo a melhorar as suas competências úteis à sua futura atividade profissional.

No entanto, independentemente da abordagem assumida pelos sistemas educativos, esta visa sobretudo os estudantes ou diplomados como *um todo*, sem se concentrar em grupos específicos – ou desfavorecidos – de estudantes. Isto demonstra que a agenda de alargamento da participação ainda precisa de ser alargada de forma a cobrir também as políticas de empregabilidade.

A avaliação do impacto das medidas e abordagens existentes não é tarefa fácil. Uma maneira de o fazer é através da organização de inquéritos regulares a diplomados, quer a nível nacional, quer a nível europeu. Os inquéritos a diplomados realizados a nível nacional podem fornecer um melhor *feedback* para as próprias instituições de ensino superior, enquanto os inquéritos a diplomados à escala europeia fornecem uma perspetiva comparativa em relação à eficácia das diferentes abordagens políticas.

As questões da empregabilidade foram tidas em conta nas oito instituições visitadas, embora obedecessem a abordagens diferentes, dependendo do país e do tipo de instituição em questão. Na Universidade de Economia e Negócios de Atenas, na Grécia, a evolução da conjuntura económica forçou a universidade a encontrar formas radicais de reforçar as perspetivas profissionais dos seus estudantes. Este facto resultou numa tônica mais forte no empreendedorismo, na medida em que a criação de emprego representa não só uma das grandes prioridades da economia, como também a melhor perspetiva de emprego para os futuros diplomados.

REFERÊNCIAS

- Allen, J. & van der Velden, R. eds., 2011. The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education. *Higher Education Dynamics*, 35. Dordrecht: Springer.
- Allen, J., Pavlin, S. & van der Velden, R. eds., 2011. *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.
- Blackwell, A., et al., 2000. Transforming work experience in higher education. *British Educational Research Journal*, 27(3), pp. 269-285.
- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), 2008. *Systems for anticipation of skill needs in the EU Member States*. Cedefop Working Paper No. 1. [pdf] Thessaloniki: Cedefop. Disponível em: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/WORKINGPAPER01_OCT2008.PDF [Acedido em 22 julho 2013].
- Collis, B., Vingerhoet, J. & Moonen, J., 1997. Flexibility as a key construct in European training: Experiences from the TeleScopia Project. *British Journal of Educational Technology*, 28(3), pp. 199-218.
- Collis, B. & Moonen, J., 2001. *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. London: Kogan Page.
- Cornelius, S. & Gordon, C., 2008. Providing a Flexible Learner-Centred Programme: Challenges for Educators. *The Internet and Higher Education*, 11(1), pp. 33-41.
- EACEA/Eurydice, 2011. *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Brussels: EACEA/Eurydice.
- EUA (European University Association), 2008. *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA.
- EUA (European University Association), 2011. *University autonomy in Europe II: the scorecard*. Brussels: EUA.
- European Commission, 2010. *Communication from the Commission on 'Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth'*. COM(2010) 2020 final.
- European Commission, 2011. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on 'Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems'*. COM(2011) 567 final.
- European Commission/EACEA/Eurydice, Eurostat & Eurostudent, 2012. *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gács, J. & Bíró, A., 2013. *A munkaerő-piaci előrejelzések nemzetközi gyakorlata. Áttekintés a kvantitativ módszerekről és felhasználásukról 12 ország és az Európai Unió előrejelzési tapasztalatai alapján* [Experiência Internacional em matéria de previsões relativas aos mercados de trabalho. Síntese dos métodos quantitativos e das suas aplicações nas práticas de prognóstico de 12 países e da União Europeia]. Budapest Working Papers On The Labour Market/Budapest Munkagazdaságtani Füzetek, BWP – 2013/10. [pdf] Disponível em: <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1310.pdf> [Acedido em 2 setembro 2013].
- Garrouste, C. & Rodrigues, M., 2012. The employability of young graduates in Europe. Analysis of the ET2020 benchmark. *JRC Scientific and Policy Reports*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gazeley, L. & Aynsley, S., 2012. *The contribution of pre-entry interventions to student retention and success. A literature synthesis of the Widening Access Student Retention and Success National Programmes Archive*. York: Higher Education Academy.
- Gorard, S. et al., 2006. *Review of widening participation research: addressing the barriers to participation in higher education*. Bristol: Higher Education Funding Council for England (HEFCE).
- Guri-Rosenblit, S., 2005. 'Distance education and 'e-learning': Not the same thing. *Higher Education*, 49, pp. 467-493.
- Harvey, L., 2001. Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 97-109.
- Kappel, H-H., Lehmann, B. & Loeper, J., 2002. Distance Education at Conventional Universities in Germany. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol 2, No 2. [Online] Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/62/127> [Acedido em 17 outubro 2013].
- Lepori, B., et al., 2007. Changing models and patterns of higher education funding: some empirical evidence. In: A. Bonaccorsi and C. Daraia, eds. *Universities and strategic knowledge creation*. Cheltenham: Edward Elgar, pp. 85-111.

- Le Roux, A., 2012. La validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les établissements d'enseignement supérieur en 2011. *Note d'information* 12.31 (décembre). [pdf] Paris: DEPP. Disponível em: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/88/5/DEPP-NI-2012-31-VAE-etablissements-enseignement-superieur-2011_237885.pdf [Acedido em 13 agosto 2013].
- Mason, G., Williams, G. & Cranmer, S., 2009. Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), pp. 1-30.
- Moran, L. & Myringer, B., 1999. Flexible learning and university change, Higher Education through Open and Distance Learning. In: K. Harry, ed. *World Review of Distance Education and Open Learning*. London: Routledge.
- Moreau, M.-P. & Leathwood, C., 2006. Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), pp. 305-324.
- Morley, L., 2001. Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 131-138.
- Quinn, J., 2013. *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups*. [pdf] Disponível em: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/neset/higher/report_en.pdf [Acedido em 5 dezembro 2013].
- Salmi, J. & Hauptman, A.M., 2006. Innovations in Tertiary Education Funding: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms. *Education Working Paper Series*, 4. Washington: Worldbank.
- Schomburg, H. & Teichler, U. eds., 2006. Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduates Surveys from Twelve Countries. *Higher Education Dynamics*, 15. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. ed., 2007. Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives. *Higher Education Dynamics*, 17. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U., 2011. Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates? In: H. Schomburg and U. Teichler, eds. *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 3-41.
- Teichler, U., 2012. *Challenges for Future Research on Graduate "Employability"*. Plenary presentation at the 2nd DEHEMS International Conference: "Employability of Graduates and Higher Education Management Systems", University of Ljubljana, 27-28 September 2012.
- Thomas, L. & Jones, R., 2007. Embedding employability in the context of widening participation. *ESECT Learning and Employability Series* 2, York: Higher Education Academy.
- van der Velden, R.K.W. & van Smoorenburg, M.S.M., 1997. *The Measurement of Overeducation and Undereducation: Self-Report vs. Job-Analyst Method*. ROA Working Paper ROA-RM-1997/2E. Maastricht: Maastricht University. Faculty of Economics and Business Administration. Research Centre for Education and the Labour Market.
- Velden, R.; Allen, J., 2011. The Flexible Professional in the Knowledge Society: Required Competences and the Role of Higher Education. In: J. Allen & R. van der Velden, eds. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer, pp. 15-53.
- Working Group on Employability, 2009. *Report to Ministers, Bologna Conference, Leuven/Louvain-la Neuve 28-29 April 2009*. [pdf] Disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf [Acedido em 16 julho 2013].
- Yorke, M., 2006. Employability in higher education: what it is – what it is not. *ESECT Learning and Employability Series* 1, York: Higher Education Academy.

AGRADECIMENTOS

AGÊNCIA DE EXECUÇÃO RELATIVA À EDUCAÇÃO, AO AUDIOVISUAL E À CULTURA

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E DE JUVENTUDE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1049 Brussels
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Direção Científica

Arlette Delhaxhe

Autores

David Crosier, Anna Horvath, Viera Kerpanova,
Daniela Kocanova, Jari Matti Riiheläinen

Perito externo

Hanne Smidt Sodergard

Paginação e Gráficos

Patrice Brel

Coordenação da Produção

Gisèle De Lel

UNIDADES NACIONAIS EURYDICE

ALEMANHA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU Bureau of the German Ministry for Education and Research
Rosa-Luxemburg-Str.2
10178 Berlin

Contribuição da Unidade: Hannah Gebel

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn

Contribuição da Unidade: Brigitte Lohmar

ANTIGA REPÚBLICA JUGOSLAVA DA MACEDÓNIA

National Agency for European Educational Programmes and Mobility
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje

ÁUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien

Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

BÉLGICA

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/012
1080 Bruxelles

Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel

Contribuição da Unidade: Erwin Malfroy e Patrick Willems (higher education policy), Koen Salmon e Tessa Mouha (statistics), Marie-Anne Persoons (coordination)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen

Contribuição da Unidade: Stéphanie Nix

BULGÁRIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.

1000 Sofia
Contribuição da Unidade: Ivana Radonova

CHIPRE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia

Contribuição da Unidade: Christiana Haperi; peritos: Despina Martidou-Forcier, Mary Psalidopoulou, Department of Higher and Tertiary Education, Ministry of Education and Culture

CROÁCIA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Donje Svetice 38
10000 Zagreb

Contribuição da Unidade: Duje Bonacci

DINAMARCA

Eurydice Unit
Danish Agency for Universities and Internationalisation
Bredgade 43
1260 København K

Contribuição da Unidade: Peder de Thurah Toft

ESLOVÁQUIA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava

Contribuição da Unidade: Marta Ivanova, Martina Račkova; perito externo: Daniela Drobna

ESLOVÉNIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Education Development Office
Masarykova 16
1000 Ljubljana

Contribuição da Unidade: Tanja Taštanoska; peritos de Ministry of Education, Science and Sport, Ministry of Labour, Family, Social Affairs and Equal Opportunities, Eslovénian Quality Assurance Agency for Higher Education, e Centre of the Republic of Slovenia for Mobility and European Educational and Training Programmes

ESPANHA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/General Oraa 55
28006 Madrid

Contribuição da Unidade: María Rodríguez Moneo, Montserrat Grañeras Pastrana, Flora Gil Traver, Patricia Vale Vasconcelos Cerveira Pinto, Adriana Gamazo García

ESTÓNIA

Eurydice Unit
Analysis Department
Ministry of Education and Research
Munga 18
50088 Tartu

Contribuição da Unidade: Kersti Kaldma (coordination); perito: Helen Põllo (Head of the Higher Education Department, Ministry of Education and Research)

FINLÂNDIA

Eurydice Unit
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribuição da Unidade: Matti Kyrö; peritos: Maija Innola, Birgitta Vuorinen (Ministry of Education and Culture)

FRANÇA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribuição da Unidade: Robert Rakocevic (perito)

GRÉCIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribuição da Unidade: Athina Plessa – Papadaki (Director), Anna Krompa (Acting Head of Unit)

HUNGRIA

Eurydice National Unit
Hungarian Institute for Educational Research and Development
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribuição da Unidade: Andras Derenyi

IRLANDA

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Secção
Marlborough Street
Dublin 1
Contribuição da Unidade: Julie Smyth (Assistant Principal Officer, Equity of Access, Higher Education Secção, Department of Education and Skills)

ISLÂNDIA

Eurydice Unit
Education Testing Institute
Borgartúni 7a
105 Reykjavik
Contribuição da Unidade: Gísli Fannberg

ITÁLIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contribuição da Unidade: Alessandra Mochi;
peritos: Paola Castellucci (Direzione Nazionale per gli Affari Internazionali, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca) e Marzia Foroni (Direzione Generale per l'università, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca)

LETÓNIA

Eurydice Unit
State Education Development Agency
Valņu street 3
1050 Riga
Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta
perito: Inese Stūre (Deputy Head of the Higher Education, Science and Innovations Department, Ministry of Education and Science)

LISTENSTAINÉ

Informationsstelle Eurydice
Schulamts des Fürstentums Listenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contribuição da Unidade: National Eurydice Information centre

LITUÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta da Unidade em cooperação com Assoc. Prof. Dr. Giedrius Viliūnas e Research and Higher Education Monitoring and Analysis Centre

LUXEMBURGO

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
29, rue Aldringen
2926 Luxembourg

MALTA

Eurydice Unit
Research and Development Department
Ministry for Education and Employment
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contribuição da Unidade: Christine Scholz e Alexander Spiteri (peritos)

MONTENEGRO

Eurydice Unit
Rimski trg bb
81000 Podgorica
Contribuição da Unidade: Mubera Kurpejović (director of the Directorate for Higher Education), Zora Bogičević (senior adviser for vocational education) e Biljana Mišović (senior adviser for higher education)

NORUEGA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

PAÍSES BAIXOS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag

POLÓNIA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribuição da Unidade: Magdalena Górowska-Fells;
perito nacional: Ewa Brańska

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
(DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contribuição da Unidade: Isabel Almeida; externamente à
Unidade: Madalena Fonseca, Afonso Costa, Nuno
Rodrigues, Carlos Malaca, Inês Branco

REINO UNIDO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contribuição da Unidade: Hilary Grayson

Eurydice Unit Scotland
c/o Intelligence Unit
Education Analytical Services
Scottish Government
Area 2D South, Mail point 28
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

REPÚBLICA CHECA

Eurydice Unit
Centre for International Cooperation in Education
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribuição da Unidade: Sofie Doškářová, Helena
Pavlíková e Jana Halamová; peritos externos: Věra Šťastná,
Vladimír Roskovec, Jan Koucký, Karolína Gondková, Jakub
Fischer, Jan Hrabá, Vladimír Hulík, Zuzana Freibergová, Jiří
Smrčka e Josef Beneš

ROMÉLIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribuição da Unidade: Veronica – Gabriela Chirea, em
cooperação com Ovidiu Solonar (perito, Ministry of National
Education)

SÉRVIA

Ministarstvo prosvete i nauke
Nemanjina 22-26
11000 Belgrade

SUÉCIA

Eurydice Unit
Universitets- och högskolerådet/The Swedish Council for
Higher Education
Universitets- och högskolerådet
Box 45093
104 30 Stockholm
Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

SUIÇA

Foundation for Confederal Collaboration
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

TURQUIA

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribuição da Unidade: Osman Yıldırım Uğur, Dilek
Güleçyüz; perito: associate professor Paşa Tevfik CEPHE

Agências de Garantia de Qualidade

ACE

País: Dinamarca
Autor: Vibeke Fahlen

EVA

País: Dinamarca
Autor: Tue Vinther-Jørgensen

AEQES

País: Bélgica
Autor: Caty Duykaerts-

VLUHR

País: Bélgica (Flandres)
Autor: Marleen Bronders

AQU

País: Catalunha (Espanha)
Autor: Josep Grifoll

OAQ

País: Suíça
Autor: Laura Beccari

ECCE

País: (International – ECCE)
Autor: Cynthia Peterson

EKKA

País: Estónia
Autor: Maiki Udam

FINHEEC

País: Finlândia
Autor: Sem autor

FIBAA

País: Alemanha
Autor: Daisuke Motoki

AERES

País: França
Autor: Patricia Pol

MAB

País: Hungria
Autor: Christina Rozsnyai

NEAA

País: Bulgária
Autor: Kamelia Kostova

NVAO

País: Países Baixos & Flandres
Autor: Axel Aerden

NOKUT

País: Noruega
Autor: Tove Blytt Holmen

QAA

País: Reino Unido
Autor: Stephen Jackson

Facilitadores das visitas às universidades

Luc François
Universidade de Ghent

Maret Hein
Universidade de Tallin

Katerina Galanaki-Spiliotopoulos
Universidade de Economia e Gestão de Atenas (AUEB)

Claire Sotinel
Universidade Paris-Est Créteil

Ian Pickup
University College Cork

Anja Fitter
RWTH_Aachen

Mari Ikonen
Universidade de Jyväskylä

Vera Stastna,
Universidade Charles, Praga

A Modernização do Ensino Superior na Europa: Acesso, Retenção e Empregabilidade 2014

Este relatório coloca em evidência as políticas e as práticas nacionais e institucionais destinadas a incrementar e alargar o acesso, reduzir o abandono escolar e melhorar a empregabilidade dos diplomados do ensino superior na Europa. O seu principal objetivo é apoiar os Estados Membros nos seus esforços de reforma através da descrição e da análise das políticas nacionais, ressaltando as práticas comprovadas que contribuem eficazmente para a obtenção de resultados positivos. Merece articular atenção, no presente relatório, o impacto das políticas e das práticas em grupos não tradicionais no ensino superior.

A Rede Eurydice tem como objetivo analisar e explicar a organização e o funcionamento dos diferentes sistemas educativos europeus. A Rede apresenta descrições dos sistemas educativos nacionais, estudos comparativos sobre temas específicos, indicadores e dados estatísticos. Todas as publicações da Rede Eurydice são disponibilizadas de forma gratuita no sítio oficial da Rede ou em formato impresso mediante pedido. Através da sua atuação, a Rede Eurydice pretende promover a compreensão, a cooperação, a confiança e a mobilidade aos níveis europeu e internacional. A Rede é constituída por unidades nacionais localizadas em países europeus e é coordenada pela Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura da União Europeia. Para mais informações sobre a Rede Eurydice, ver <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

