

AS RESPONSABILIDADES DA UNIVERSIDADE NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

1. A (in)sustentabilidade da posição tradicional da Universidade

A posição tradicional da Universidade quanto às suas responsabilidades para com os estudantes é de relativo isolamento tanto a montante quanto a jusante, isto é, a instituição universitária tende a considerar a sua responsabilidade limitada ao período de frequência dos estudantes.

Efectivamente, a universidade dispunha até recentemente de um número suficiente de candidatos de elevada qualidade, o que lhe permitia impor filtros de entrada através dos exames de admissão, primeiro, e do sistema de *numerus clausus* mais tarde. A interacção com o ensino secundário e os potenciais candidatos ao ensino superior era, por conseguinte, mínima.

A jusante, a Universidade lançava na Sociedade os quadros superiores, destinados a constituir uma elite social com garantia quase absoluta de um emprego adequado à formação recebida. A ausência de preocupações com a empregabilidade traduzia-se ainda num relativo alheamento em relação aos estudantes o longo do próprio percurso de formação, expresso na forma de ensino magistral, com reduzidas preocupações pedagógicas, em que a principal responsabilidade assumida pelos docentes era a de debitar matéria. As competências que os graduados pelo ensino superior deveriam adquirir eram presumidas — e não explicitamente especificadas e avaliadas —, na expectativa de que a ênfase nos aspectos cognitivos, ao longo de um percurso de formação rígido, tenderia a favorecer a aquisição dessas competências. O insucesso era visto como uma fatalidade inelutável, com culpas remetidas para o ensino secundário, que prepararia mal os alunos.

O surpreendente — e talvez não tão surpreendente como, à primeira vista, se poderia esperar — é que o sistema funcionou razoavelmente, fruto da qualidade da grande maioria dos estudantes, que constituíam inegavelmente uma nata intelectual da Sociedade (a percentagem da faixa etária relevante que frequentava o ensino superior era, na década de 70,

ainda inferior a 8%), e do forte incentivo pessoal para concluir os estudos e, por essa via, adquirir um estatuto social de liderança na Sociedade.

Universidades de grande prestígio, como Oxford ou Cambridge, ainda hoje adoptam, basicamente, este modelo de funcionamento, oferecendo aos seus estudantes "processos" de formação que, pelos actuais padrões de análise, são considerados maus, mas cujo "produto" continua a ser do melhor, na medida em que, dada a elevadíssima qualidade dos estudantes que recruta e os standards interiorizados na instituição, a excelência dos graduados fica à partida garantida independentemente dos métodos pedagógicos utilizados.

A posição referida não é, contudo, sustentável para a generalidade das instituições de ensino superior no quadro da democratização do acesso ao ensino superior. Na realidade, o ensino superior não se pode, hoje em dia, isolar da Comunidade, face às expectativas do seu contributo para preparar os cidadãos — o maior número possível de cidadãos — para a Sociedade do Conhecimento. Neste contexto, a Sociedade, sem pôr directamente em causa os elementos nucleares da missão tradicional da Universidade, vê o ensino superior como elemento essencial em duas dimensões complementares:

- a) o ensino superior como factor de inclusão social, que implica um ensino superior aberto a todos, tanto em termos de estudantes tradicionais, com coberturas crescentes da faixa etária (em Portugal, a percentagem dos jovens de 18 anos que entra no ensino superior é já superior a 50%), como através da emergência crescente de novos públicos que, em segunda oportunidade ou como complemento de formação, numa perspectiva de formação ao longo da vida, procuram o ensino superior;
- b) o ensino superior como elemento estruturante para o desenvolvimento económico, o que atenua a distinção entre educação e formação, reforçando a importância da formação profissional especializada e introduzindo preocupações novas com a empregabilidade dos graduados e, conseqüentemente, com os perfis de competências que estes deverão possuir.

A massificação do ensino superior significa que, nos cursos de formação inicial, cada vez mais é o "aluno médio" que entra no ensino superior, em vez da pequena elite de tempos passados, fenómeno este que não pode deixar de ter fortes implicações na organização do ensino, desde a especificação do perfil de competências associado ao curso à respectiva organização curricular e às correspondentes metodologias de aprendizagem. Como resposta à massificação assistiu-se a uma diversificação considerável dos sistemas de ensino superior e ao aparecimento de novas instituições e novos operadores a oferecer "serviços educacionais", introduzindo um factor novo de competitividade, cada vez mais forte, entre instituições de ensino superior para o recrutamento de alunos, competição essa que, nas instituições de maior prestígio, se centra no recrutamento dos melhores alunos, por forma a manter padrões de

excelência mais próximos do tradicional.

Um elemento adicional a ter em atenção é o da maior consciencialização dos cidadãos em relação aos seus direitos e, no que respeita ao sistema de ensino, a emergência dos conceitos de "serviços educacionais" e de considerar o estudante como "cliente" da instituição de ensino superior. A problemática do direito do estudante a condições de sucesso e da obrigação de existirem mecanismos institucionais para lidar, em cada instituição, com os problemas e queixas dos estudantes, é já aguda em alguns países ¹, sendo preocupante o número crescente de casos litigiosos que extravazam para os tribunais ^{2,3,4}.

Em conclusão, as instituições de ensino superior deparam-se actualmente com responsabilidades acrescidas em relação aos seus estudantes, que obrigam a uma maior abertura a montante, no processo de formação e a jusante, traduzida, nomeadamente:

- numa interacção mais forte com os estudantes do ensino secundário, para recrutar os melhores alunos;
- na necessidade de marketing e publicidade dos serviços educacionais oferecidos, para atrair novos públicos;
- no assumir de responsabilidades para com os graduados e o mercado de emprego, encarando frontalmente os problemas associados à empregabilidade, como sejam os perfis de competências e o valor da experiência de trabalho, investindo em gabinetes de saídas profissionais e na ligação às empresas e aos empregadores, potenciando o auto-emprego entre os graduados, etc.;
- na reorganização dos processos de formação, deslocando o enfoque da "aquisição de conhecimentos" para a "aquisição de competências".

2. Políticas de acesso ao ensino superior: abertas ou restritivas?

As primeiras questões suscitadas por uma reflexão sobre as políticas de acesso ao ensino superior à luz das considerações anteriores são, desde logo:

- deverão as políticas de acesso ser restritivas ou abertas?
- e deverão, ou não, ser orientadas para a inclusão social?

As políticas restritivas de acesso foram introduzidas como mecanismos das

instituições de ensino superior contra a degradação de qualidade que poderia estar associada a uma

massificação não controlada. Efectivamente, nos países com sistemas de acesso completamente abertos, onde todo o jovem que termina o ensino secundário tem automaticamente acesso a um lugar no ensino superior, assistiu-se a uma degradação acentuada das rácios *aluno/docente* em especial nas áreas de conhecimento mais procuradas pelos estudantes. É, por exemplo, o caso da Itália, como se pode depreender dos seguintes valores relativos à Universidade de Palermo, em 1997, para a rácio *aluno/docente*: 115 em Direito, 99 em Ciências Políticas, 76 em Economia, 74 em Educação, 41 em Arquitectura e em Humanidades, 26 em Engenharia, 14 em Ciências. Note-se que, para além dos valores anormalmente elevados, se verificam assimetrias claras entre domínios que traduzem modismos de procura. Pode citar-se igualmente o caso da Universidade *La Sapienza*, em Roma, que dispõe no corrente ano lectivo de 4 200 docentes para os 190 000 alunos que a frequentam, o que corresponde a uma rácio média de 45 alunos/docente.

Os dados anteriores parecem justificar a bondade das medidas restritivas e selectivas de acesso. Contudo, os sistemas restritivos têm efeitos perversos consideráveis:

- contrariam o princípio do acesso para todos e, conseqüentemente, a expectativa da inclusão social, o que constitui aliás a principal razão para a impossibilidade política de os introduzir em diversos países;
- abrem campo para o aparecimento de sistemas alternativos de oferta, por norma menos controlados, com frequentes problemas de qualidade e de defesa do consumidor;
- distorcem o princípio da igualdade de oportunidades, nomeadamente face a factores de natureza sócio-económica;
- podem distorcer o acesso a certas profissões, como acontece presentemente com a Medicina em Portugal.

A segunda questão, relevante para os sistemas restritivos, é a de até que ponto se deverão introduzir medidas de discriminação positiva tendentes a promover a inclusão social em grupos mais desfavorecidos, subrepresentados no acesso ao ensino superior. A posição mais conservadora, compreensível na lógica de um certo elitismo ainda associado ao ensino superior, é a de que entrem os mais capazes. Contudo, a operacionalização deste conceito nem sempre é fácil, levantando interrogações variadas: que critérios de decisão adoptar? baseados em conhecimentos ou em capacidades? serão os que demonstram maior capacidade no momento da entrada efectivamente os mais capazes para a frequência do ensino superior e

para o papel activo que deles se espera na Sociedade do Conhecimento? como evitar distorções resultantes, por exemplo, do desenvolvimento intelectual mais precoce na mulher ou de um menor acompanhamento no ensino secundário aos jovens socialmente mais desfavorecidos?

A relevância destas questões tem conduzido a posições mais liberais em diversos países, onde são explicitamente expressas preocupações com grupos subrepresentados no ensino superior. Como exemplo da actualidade e interesse desta matéria pode referir-se o eco dado pelo suplemento de educação do Times à comunicação de Maggie Woodrow na recente conferência anual dos coordenadores de gabinetes de acesso das Universidades do Reino Unido, onde o sistema vigente de acesso, afectado por classes sociais, é fortemente criticado ⁵:

"A questão é: como mudar o sistema no qual selectividade e privilégio se disfarçam em rótulos de qualidade? (...) Temos um sistema classista de ensino superior e é necessário reconhecê-lo. (...) É necessária uma mudança de atitude. Para isso é necessária uma abordagem institucional, que venha do topo da instituição".

Também a última Convenção da *European Access Network*, que teve lugar em Malta em Julho de 1999, se debruçou sobre este tema. Sob o lema "*Changing the Culture of the Campus — Towards an inclusive higher education*", as discussões centraram-se no dilema entre "o objectivo socialmente legítimo de alargar a participação de grupos subrepresentados" e "manter os standards intelectuais e a liberdade académica". O debate conduziu, a certo ponto, à apresentação da moção ⁶:

"This house believes that it is the function of higher education to promote academic excellence rather than social inclusion",

moção essa que foi derrotada, tendo no entanto a maioria dos congressistas defendido que os dois aspectos não devem ser vistos como mutuamente exclusivos mas sim como complementares.

3. A emergência de novos públicos

A aprendizagem ao longo da vida, indispensável para uma plena integração na Sociedade do Conhecimento, é hoje vista na óptica alargada da uma aprendizagem que vai do berço à sepultura, i.e., ultrapassa o âmbito da formação contínua pós-educação formal. Este conceito tem, efectivamente, impacto nos níveis formais de ensino, nomeadamente no ensino superior onde o acesso em segunda oportunidade e a procura crescente de formações moduladas, intermitentes, têm vindo a ganhar relevância. Estas questões entraram recentemente na agenda política em Portugal, nos debates no âmbito da Presidência Aberta sobre o ensino superior, tendo o Senhor Presidente da República chamado repetidamente a tenção das instituições de ensino superior para o facto de a democratização do acesso ser um

fenómeno recente que não abrangeu importantes faixas da população activa portuguesa, às quais é importante dar uma segunda oportunidade de educação superior.

A agenda europeia tem igualmente dedicado grande atenção à aprendizagem ao longo da vida, que foi objecto recente de uma conferência — o Forum 2000 — que reuniu em Bruxelas quase três centenas de especialistas e decisores políticos. É ainda de salientar o lançamento do Programa Grundtvig pela comissão Europeia, especificamente para a aprendizagem ao longo da vida, com autonomia e destaque na estrutura orgânica da Direcção-Geral de Educação e Cultura (ex-DG XXII, reestruturada).

A incidência de novos públicos nos cursos de formação inicial corresponde a um fenómeno em crescimento que, em alguns países, tem já impacto considerável. Um testemunho recente é dado por Chipman, Reitor da *Central Queensland University*, Austrália, numa conferência sobre "Crise e oportunidades no ensino transnacional" ⁷:

"In Australia, the number of first year undergraduates who were in the final year of high school the preceeding year is now falling to below 50%".

Em Portugal a situação é ainda incipiente a nível da formação inicial, fruto, em parte, de um sistema de acesso que não está preparado para receber os novos públicos. Na realidade, o sistema *ad hoc* de acesso, para candidatos pós-25 anos, é altamente elitista, traduzindo aliás o facto de as expectativas das instituições de ensino superior em relação aos candidatos ao acesso estarem ainda exageradamente focalizadas nos conhecimentos formais, não valorizando a dimensão das "competências", designadamente as associadas à experiência de trabalho e de vida. A este respeito, no contexto organizacional, Chipman é fortemente crítico quando afirma, na comunicação anteriormente referida ⁷:

"Universities in the English-speaking world are operating *foundations programmes*, even in basic literacy, and dismantling once cherished assumptions about what students will be presumed to know when they begin"

Também em Portugal a competitividade no recrutamento de estudantes irá obrigar as instituições de ensino superior a olhar com nova atenção e mais abertura para os problemas do acesso e as respectivas implicações na integração dos estudantes recém-admitidos. A ênfase na presunção de conhecimentos prévios deslocar-se-á, inevitavelmente, para novas abordagens que coloquem o enfoque no diagnóstico das capacidades e conhecimentos de cada estudante à entrada e na necessária acção de homogeneização, com um provável recurso intensivo às novas tecnologias.

A emergência de novos públicos traz novos desafios à forma de organizar o ensino, Citam-se, em particular, os seguintes aspectos:

- a relevância da proximidade da instituição e da acessibilidade aos programas educacionais, seja em termos de proximidade física e adequabilidade dos horários, seja pela oferta de ensino a distância, sendo de notar a este respeito que um número crescente de instituições de ensino superior presenciais oferecem igualmente ensino a distância (nos E.U.A., em 1995, um terço das universidades presenciais organizava também cursos de ensino a distância e muitas outras estavam a planear fazê-lo) e novas formas de ensino pela Internet estão em franco desenvolvimento;
- a necessidade de abordagens modulares, flexíveis, na organização dos *curricula*, que permitam percursos intermitentes de formação e acumulação de créditos;
- o reconhecimento de formações prévias, obtidas no mesmo ou em outros subsistemas, ou relativas a aprendizagens informais ou a auto-aprendizagem, bem como a creditação de experiências profissionais relevantes.

Uma ideia nuclear na forma de tratar a questão dos novos públicos é, efectivamente, a de adequar os percursos de formação à vocação e capacidades de cada um. Essa mensagem, de orientação dos programas educacionais para as necessidades e interesses dos formandos, foi veiculada de forma clara num relatório da OCDE sobre formação ao longo da vida ⁸:

"Demand-led and client-driven approaches are needed, where learners can shop for education from diverse sources and in ways they themselves plan".

4. Os novos perfis de competências

O acesso ao ensino superior não pode ser visto isoladamente dos objectivos da formação. A questão do interface a jusante constitui, contudo, um tema em si próprio, cujo tratamento não cabe na presente comunicação, pelo que se deixam a este respeito apenas três mensagens telegráficas e apontadores para dois estudos anteriormente produzidos sobre esta matéria ^{9,10}:

- os perfis de competências hoje exigido: aos graduados pelo ensino superior são muito exigentes e contêm mesmo alguns elementos contraditórios;
- predomina a ideia de que há três ingredientes essenciais para uma formação adequada à empregabilidade:

- Conhecimento básico, constituído pelo conhecimento em si e também por capacidades metodológicas que permitam, uns e outros, a auto-aprendizagem;
- Conhecimento técnico, relacionado com uma ocupação específica;
- Aptidões sociais relativas a competências interpessoais, onde se incluem a capacidade para cooperar e trabalhar em equipa, a criatividade e a busca de qualidade,

ou, em linguagem também corrente, o saber aprender, o saber fazer e o saber integrar-se, dimensões estas cruzadas horizontalmente pela atitude pessoal de procura de excelência;

- a aquisição de competências interpessoais não está ligada à introdução de disciplinas curriculares específicas para esse efeito mas, pelo contrário, deverão ser desenvolvidas ao longo do curso através de metodologias de ensino que favorecem a cooperação e trabalho em equipa, o desenvolvimento de capacidades de comunicação, de liderança, de inovação e iniciativa empresarial,

5. Processos e percursos de formação

Uma análise recente da situação da organização pedagógica no Reino Unido ¹¹ conclui que grande parte do conteúdo curricular dos cursos obedece à lógica do "*just in case*", i.e., muitos dos conteúdos cognitivos transmitidos revelam-se desnecessários ao longo de toda a carreira profissional dos graduados.

Este tipo de abordagem curricular, a que se associam metodologias de ensino centradas no ensino magistral, passivo, tende a conduzir a cursos enciclopédicos, com estruturas curriculares rígidas e fragmentadas onde a atomização disciplinar se propaga frequentemente à organização das estruturas físicas — por exemplo em mini laboratórios que promovem pouca ou nenhuma integração disciplinar — e à organização do próprio ensino, onde os estudantes se perdem numa multiplicidade de pequenos trabalhos em detrimento de trabalhos ou projectos incentivadores de uma síntese de conhecimentos de proveniências diversas.

No que respeita à formação contínua, verificou-se uma evolução para o "*just-in-time*", com vista a oferecer aos formandos programas educacionais que correspondam às suas reais necessidades pessoais e profissionais no momento da formação. Esta lógica não

é, porém, adequada aos cursos de formação inicial, dadas as constantes de tempo envolvidas e à rápida evolução do conhecimento, das técnicas e do próprio mercado de emprego, no qual se verifica um número crescente de postos de trabalho qualificado para os quais a área específica de formação é praticamente irrelevante ¹².

Preconiza-se, por conseguinte, uma nova filosofia do tipo "*just for you*" ¹¹, em que os estudantes possam seleccionar, de forma criteriosa, os percursos de formação que melhor se ajustem às suas apetências e capacidades. Para levar esta filosofia à prática as instituições de ensino superior deverão assumir de forma clara, sem subterfúgios, o novo paradigma da democratização e massificação do ensino superior, tirando daí as ilações necessárias, nomeadamente:

- em termos da organização curricular, que deve ser flexível, promover a multi, a inter e a intradisciplinaridade, permitir percursos alternativos que possam conduzir a competências semelhantes, incentivar a obtenção de "*majors*" e de "*minors*" permitindo que os "*minors*" possam ser obtidos em áreas muito diferenciadas, em suma, que tire verdadeiro partido da organização por unidades de créditos; o currículo deverá ainda promover os contactos com a realidade profissional, designadamente através de estágios;
- em termos das metodologias de ensino, que se devem transformar em metodologias de aprendizagem centradas no aluno, i.e., metodologias que não façam do estudante um objecto passivo mas sim um elemento activo do processo de aprendizagem, devidamente enquadrado por um apoio tutorial empenhado e eficaz.

Defende-se, assim, um novo paradigma de excelência: não a excelência do curso em abstracto, mas a preocupação de levar cada estudante, dentro das suas capacidades pessoais, ao máximo possível de desempenho, atingindo por essa via o seu nível de excelência pessoal que melhor o prepare para um papel actuante na Sociedade do Conhecimento.

Uma abordagem desta natureza tem implicações práticas significativas, das quais se realçam, em síntese:

- a forma de recepção e enquadramento dos novos alunos, com substituição das práticas de presunção de conhecimentos pela adopção de mecanismos de homogeneização promotores, de uma literacia básica em conhecimentos específicos basilares e também em aspectos práticos, como sejam o uso da informática e da Internet, as técnicas de pesquisa de informação, de preparação de relatórios, de efectuar citações, ..., com recurso a bons manuais e/ou às novas tecnologias;
- a institucionalização de sistemas de tutoria e de aconselhamento;
- o reforço dos sistemas de apoio psicológico, social e a grupos com dificuldades especiais;

- acima de tudo, uma mudança de atitude e de mentalidade que retire a ênfase dos percursos fixos e estáticos de formação e leve os docentes a reconhecer e assumir outras responsabilidades para com os seus estudantes, para além da simples transmissão de conhecimentos.

A este respeito, e em jeito de caricatura, costumo afirmar que o curso superior é um pouco como uma pena de prisão, com trabalhos forçados mas em regime de voluntariado, embora exista uma grande pressão social para sujeição à pena. Quem cumprir a pena com bom comportamento (leia-se aproveitamento) sai ao fim do tempo estipulado, com um símbolo de mérito expresso no diploma recebido. Os casos de mau comportamento são penalizados com retenções, registando-se mesmo casos de prisão perpétua! Este sistema (prisional) tem muitas fugas (abandonos), mas ninguém parecer importar-se ou preocupar-se, até porque o sistema é voluntário e há muitos outros interessados em aderir.

Contraponho, a esta visão, uma nova abordagem para o ensino superior, em que o cerne esteja não nos percursos de formação mas nas competências — capacidades, valores e atitudes — a serem adquiridas pelos formandos, sendo de admitir a existência de uma multiplicidade de percursos para atingir os objectivos da formação, que poderão passar por uma via única ou por vias múltiplas, ser monoetápicas, multietápicas ou intermitentes, permitindo em todos os casos uma grande flexibilidade curricular e a possibilidade de acumulação de créditos, em termos de formação acreditada, numa perspectiva de formação ao longo da vida.

Sérgio Machado dos Santos
19.Maio.2000

REFERÊNCIAS

- ¹ Times Higher Education Supplement, "Complaints boom is looming", THES, 04.Dec.1998.
- ² Times Higher Education Supplement, "Students sue LGU for 'inadequate teaching' ", THES, 25.Feb.2000.
- ³ Times Higher Education Supplement, "Father sues over quality of course", THES, 14.Apr.2000.
- ⁴ Times Higher Education Supplement, "Student can sue for low grade", THES, 28. Apr.2000.
- ⁵ Times Higher Education Supplement, " 'Class-ridden' sector slated", THES, 07.Apr.2000.
- ⁶ Cooper, M., "Towards an Inclusive Higher Education", EAIE Forum, Autumn 1999, Vol. 1, nº 3
- ⁷ Chipman, L., "The Changing Face of Transnational Education: Moving Education — Not Learners, Part I: Crisis and Opportunity in Transnational Education", Higher Education in Europe, Vol. XXIV, nº 2, 1999.
- ⁸ OECD, "Lifelong Learning for All", OECD Report, Paris, 1996.
- ⁹ Santos, S.M., "O Papel das Instituições de Ensino Superior", Jornadas Empresariais Portuguesas — Encontro de Vidago, Comunicações e Discussões, I Volume.
- ¹⁰ Santos, S.M., "Ensino Superior, do Elitismo à Massificação: Percursos ou Competências", comunicação apresentada no Curso de Verão "Estratégias Educativas para o Novo Milénio", Cursos da Arrábida, 1-3. Setembro.1999.
- ¹¹ Newby, H., "Higher Education in the Twenty-first Century: some possible futures", New Reporter Supplement, 22.Nov.1999.
- ¹² Azevedo, M.J., "Acesso ao Ensino Superior: O Império da Selectividade Social", comunicação oral apresentada no Seminário *Transição para o Ensino Superior*, Universidade do Minho, Braga, 18.Maio.2000.