

Expansão do Ensino Superior: Realidades e significados em alguns países de língua portuguesa e espanhola

Leandro S. Almeida, Claudia P. P. Canal, Marta Sainz-Gómez, Isabel Romero, Farissai Campira, Graciela Ordoñez, Alexandra R. Costa, Camila Fior, Maria José Ruiz-Melero, Samuel Tumbula, Paulo Bulaque, & Carlos Alfaro

Resumo

Nas últimas décadas ocorre uma expansão do ensino superior (ES) na generalidade dos países, traduzida no aumento de número de instituições, de cursos e de estudantes, traduzida numa maior diversificação dos ingressantes. Neste artigo, pretendemos descrever a organização e o processo de acesso ao ES em alguns países de língua portuguesa ou espanhola (Angola, Brasil, Costa Rica, Espanha, Moçambique e Portugal), apontando a legislação e práticas que suportam a sua expansão. Em particular destacamos as políticas que aumentaram a heterogeneidade da população estudantil, favorecendo a igualdade de oportunidades de acesso por estudantes provenientes de grupos socioculturais mais desfavorecidos. As conclusões apontam para a existência de estruturas de ES bastante diferentes nos vários países, contudo em todos eles implementam políticas favoráveis ao ingresso dos novos públicos. Paralelamente as instituições de ensino são incentivadas a implementar medidas que favoreçam a adaptação e sucesso de estudantes que ingressam com perfis diferenciados face aos seus estudantes tradicionais.

Palavras-chave:

ensino superior; expansão do ensino superior; acesso ao ensino superior; democratização do ensino superior.

Expansion of Higher Education: Realities and meanings in some Portuguese and Spanish speaking countries

Abstract: In recent decades; there has been an expansion of higher education (HE) in most countries, resulting in an increase in the number of institutions, courses and students, but also in the diversification of the profiles of these new entrants. In this article, we intend to describe the organization and process of access to HE in some Portuguese or Spanish-speaking countries (Angola, Brazil, Costa Rica, Spain, Mozambique and Portugal), pointing out the legislation and practices that support its expansion. In particular, the policies that have increased the heterogeneity of the student population are highlighted, favoring equal access opportunities for students from more disadvantaged socio-cultural groups. Conclusions point to the existence of very different higher education structures in these countries. At the same time, there is a growing concern with the implementation of access measures for different audiences adapted to the cultural specificities of each country, leaving in HEIs the responsibility to implement measures that favor the adaptation and success of students who enter with different profiles from more traditional students.

Keywords: higher education; expansion of higher education; access to higher education; democratization of higher education.

Expansión de la enseñanza superior: realidades e implicaciones en algunos países de habla portuguesa e hispana

Resumen: En las últimas décadas se ha producido una expansión de la enseñanza superior (ES) en la mayoría de los países, lo que se ha visto reflejado en un aumento del número de instituciones, titulaciones y estudiantes, así como, en una mayor diversificación de los matriculados. En este trabajo, describimos la organización y el proceso de acceso a la ES en algunos países de lengua portuguesa e hispana (Angola, Brasil, Costa Rica, España, Mozambique y Portugal), indicando la legislación y las prácticas que apoyan su expansión. En concreto, destacamos las políticas que han aumentado la heterogeneidad de la población estudiantil, favoreciendo la igualdad de oportunidades de acceso para los estudiantes de grupos socioculturales más desfavorecidos. Las conclusiones apuntan a la existencia de estructuras de ES muy diferentes en los distintos países, aunque todos ellos aplican políticas que favorecen la entrada de nuevos estudiantes. A su vez, se incentiva a las instituciones educativas a poner en marcha medidas que favorezcan la adaptación y el éxito de los estudiantes que ingresan con perfiles diferentes a sus estudiantes tradicionales.

Palabras-clave: enseñanza superior; expansión de la enseñanza superior; acceso a la enseñanza superior; democratización de la enseñanza superior.

Expansion de l'enseignement supérieur: réalités et significations dans certains pays lusophones et hispanophones

Résumé: Au cours des dernières décennies, on a assisté à une expansion de l'enseignement supérieur (ES) dans la plupart des pays, ce qui s'est traduit par une augmentation du nombre d'établissements, de formations et d'étudiants, mais aussi par la diversification des profils de ces nouveaux entrants. Dans cet article, nous avons l'intention de décrire l'organisation et le processus d'accès à l'enseignement supérieur dans certains pays lusophones et hispanophones (Angola, Brésil, Costa Rica, Espagne, Mozambique et Portugal), en soulignant les législations et les pratiques qui soutiennent son expansion. En particulier, nous mettons en évidence les politiques qui ont accru l'hétérogénéité de la population étudiante, favorisant l'égalité des chances d'accès pour les étudiants issus de groupes socioculturels plus défavorisés. Les résultats indiquent l'existence de structures d'enseignement supérieur très différentes dans les différents pays. En même temps, on s'inquiète de plus en plus de la mise en place de mesures d'accès à différents publics en fonction des spécificités culturelles de chaque pays, laissant aux établissements d'enseignement supérieur la mise en œuvre de mesures favorisant l'adaptation et la réussite des étudiants qui entrent avec des profils différents des étudiants plus traditionnels.

Mots-clés : enseignement supérieur; expansion de l'enseignement supérieur; l'accès à l'enseignement supérieur; démocratisation de l'enseignement supérieur.

Introdução

Nos últimos anos assiste-se a uma expansão do Ensino Superior (ES), traduzida no aumento do número de instituições de formação, de cursos e, sobretudo, de estudantes (UNESCO, 2020). Esta expansão aparece incentivada pelas maiores necessidades de mão de obra qualificada por parte do mundo empresarial e dos serviços públicos, justificando-se o investimento dos governos e das sociedades na qualificação da população adulta que ingressa no mercado de trabalho. Acresce, ainda, o investimento que as famílias e os jovens fazem na formação académica superior, sentindo que esta formação aumenta as oportunidades de trabalho e de um melhor emprego, e conseqüente promoção ou ascensão social (Monteiro & Almeida, 2021; UNESCO, 2020).

A expansão do ES está associada ao ingresso de públicos não tradicionais. Por outras palavras, passamos de um ES destinado às elites sociais, económicas e culturais, para um ES de massas e, assim, aos públicos tradicionais se juntam hoje estudantes que tradicionalmente estavam afastados da sua frequência. Políticas públicas de maior equidade e democratização do acesso têm permitido o ingresso de estudantes de grupos socioeconómicos e étnicos desfavorecidos, por exemplo estudantes mais velhos, estudantes com deficiência, estudantes internacionais e mulheres nalguns países/culturas (Heringer, 2023; Soares et al., 2010). Contudo, nem sempre esta expansão se reflete em maior democratização do acesso pois as instituições e os cursos mais prestigiados socialmente são sobretudo frequentados por estudantes dos grupos socioculturais mais favorecidos.

Por norma o ingresso destes “novos públicos” coloca desafios às instituições pois tendencialmente as taxas de insucesso e de abandono são mais elevadas junto destes grupos estudantis (Carreira & Lopes, 2020; Fernández et al., 2017). Neste sentido, importam não apenas políticas que aumentem e diversifiquem o acesso da população ao ES, mas também medidas que possam favorecer a adaptação e sucesso académico dos estudantes ingressantes (Almeida et al., 2012; Casanova et al., 2021; Fonte & Macedo, 2020).

Neste artigo, sucintamente, descrevemos a organização do ES e como se processa o seu acesso em Angola, Brasil, Costa Rica, Espanha, Moçambique e Portugal. Quando disponível, descrevem-se também as formas de apoio previstas na legislação e/ou implementadas nas instituições tendo em vista o sucesso académico e a permanência dos estudantes que ingressam com menos recursos. Por outras palavras, procura-se apresentar as formas de ingresso nestes países e se as mesmas traduzem preocupações de maior democratização promovendo o acesso de estudantes provenientes dos grupos sociais tradicionalmente afastados da frequência do ES.

Organização e acesso ao ES nos vários países

Situação em Angola

Ingressar no ES parece constituir-se num objetivo superior de muitos angolanos para o alcance de um determinado *status* socioeconómico, político e, eventualmente, cultural (Mendes et al., 2019). Deste modo, o subsistema de ES cresceu significativamente desde 2009. Em 2020 o Executivo reorganizou o programa de reforma e redimensionamento das instituições públicas conforme o Decreto Presidencial 285/20, de 29 de outubro, com o objetivo de atender as necessidades de desenvolvimento nacional, bem como enquadrar novas iniciativas de criação de IES públicas e zelar pela transparência e qualidade dos processos educacionais (Canoquena et al., 2023).

O ES em Angola distribui-se por instituições públicas, público-privadas e privadas, tomando o Decreto Presidencial 310/20. O acesso ao ES é regido pelo Regulamento Geral de Acesso ao Ensino Superior (Decreto 5/19), que se constitui num procedimento metodológico, fundamental, permitindo aferir o perfil de entrada dos candidatos (Mendes et al., 2019). Este Diploma legal estabelece o período de candidaturas às IES, as vagas e os regimes especiais de acesso, atribuindo às IES a fixação anual das vagas por curso. De acordo com esta legislação, podem candidatar-se ao exame de acesso ao ES os cidadãos que tenham concluído o II Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente e façam a prova de capacidade. Esta legislação refere, ainda, que a candidatura ao exame de acesso a um determinado curso deve obedecer, em regra, à relação entre o curso e a área correspondente do ensino secundário. O cidadão estrangeiro pode candidatar-se ao exame de acesso, ficando a sua admissão definitiva condicionada à regularização da sua situação migratória, pelo que devem ser observados os mesmos requisitos que ao cidadão nacional. Segundo Mendes e colaboradores (2019), o processo de seleção considera a avaliação do rendimento académico dos alunos no nível de ensino precedente.

O *numerus clausus* ou vagas por instituição e/ou curso é fixado anualmente por cada uma das IES. Para o efeito deve-se ter em conta a viabilidade e manutenção do curso, evitando-se desperdícios de recursos, para que o departamento ministerial possa ou não aprovar por despacho as vagas e o número mínimo de candidatos a admitir em cada IES. O processo de candidatura tem requisitos de carácter geral e de carácter específico que são definidos pelas Comissões de Acesso ao Ensino Superior (CIAES), de cada instituição em função da natureza do curso, que propõem os requisitos à Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior (CNAES) que é coordenada pelo Secretário de Estado para o Ensino Superior. É exigida a idade mínima de 18 anos para a candidatura ao exame de acesso ao ES, podendo candidatos com idade inferior, nomeadamente quando apresentam elevadas capacidades intelectuais,

ser admitidos mediante acordo dos progenitores ou representantes legais, sendo a situação particular destes alunos devidamente comprovada por histórico académico e por equipas médicas especializadas. A nota mínima de acesso é fixada em 10 valores numa escala de 0 a 20 valores, para todos os cursos.

O Decreto Presidencial N.º 5/19, também prevê regimes especiais de acesso nas IES Públicas, Público-Privadas e Privadas. Assim, as IES devem reservar dentro do *numerus clausus* previsto e aprovado 3% das vagas para os antigos combatentes, deficientes de guerra e filhos de combatentes tombados ou pericidos. Para o efeito, estes candidatos devem apresentar os documentos pertinentes que lhe conferem este estatuto. Igualmente, são previstas 3% de vagas para os candidatos com deficiência, respeitando os requisitos e procedimentos exigidos para o acesso ao ES, devendo-se proporcionar aos candidatos o apoio necessário, em função da deficiência apresentada.

Por outro lado, e apesar de não estar legislado, é notório uma mudança de comportamento, nas Comissões Institucionais de Acesso, bem como nas Comissões Científicas dos cursos de Graduação e Pós-graduação, relativamente ao acesso aos cursos em função do género dos estudantes. Em particular, mesmo que informalmente, já se começam a estabelecer cotas a favor da mulher, permitindo deste modo uma maior adesão e um maior número de mulheres no ES. Corroboramos com Silva (2016), quando refere que a Universidade em Angola deve assumir-se como mola impulsadora para o progresso do país e bem-estar das comunidades. Também neste sentido importa assegurar práticas inclusivas favorecendo o sucesso académico dos estudantes independentemente da sua condição física, social, cultural ou outra.

No que se refere aos direitos dos estudantes e em conformidade com o Decreto Presidencial 310/20, Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Superior, cabe destacar que usufruem de tratamento excepcional os estudantes que se encontrem abrangidos por um dos seguintes tipos de situação ou atividade: a) Serviço Militar; b) Maternidade; c) Necessidades Educativas Especiais; d) Dirigente Associativo Estudantil; e) Estudante-Atleta de Alta Competição.

Situação no Brasil

O ES no Brasil reparte-se por 2.595 instituições, sendo que 12% são públicas e gratuitas e 88% são privadas e cobram mensalidades aos estudantes. As instituições são organizadas em faculdades (75,8%), centros universitários (14,7%), universidades (7,9%) e institutos e centro tecnológicos federais (1,6%). Das 205 universidades brasileiras, caracterizadas pelas propostas pluridisciplinares de formação, com atividades de pesquisa, extensão e ensino, 56,1% são públicas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2023). De acordo com o Censo da Educação Superior, referente ao ano de 2022, 9.443.597 estudantes estavam

matriculados no ES, dos quais 54,4% frequentavam universidades, 31,1% centros universitários, 12% faculdades e 2,4% institutos e centros tecnológicos federais (INEP, 2023). Entre esses estudantes, 22% frequentavam as instituições públicas e destes, 64,8% estavam vinculados às federais (INEP, 2023).

No Brasil, o ingresso ao ES ocorre após a conclusão do Ensino Médio, nível de ensino que compõe a terceira e última etapa da educação básica, obrigatória e gratuita a todas as pessoas de 4 a 17 anos (Lei nº 9394, 1996).

O acesso aos cursos de graduação ocorre por meio da classificação em processos seletivos, possuindo as IES autonomia para decidirem acerca do seu processo de seleção, o que resulta em uma diversidade de procedimentos. Neste artigo priorizar-se-á a descrição dos processos presentes nas instituições federais, pois elas têm sido responsáveis pela implementação de políticas importantes para democratizar o ingresso no ES.

O principal processo de seleção para o ensino federal no Brasil ocorre por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este exame é constituído por provas objetivas nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, todas em diálogo com as Tecnologias, além de uma redação em Língua Portuguesa. Essas provas são aplicadas anualmente, em todo território nacional, em dois dias distintos e resultam em uma pontuação que se assume traduzir nível de competência. No ano de 2023, 2,7 milhões de estudantes realizaram o ENEM, cuja presença é voluntária.

Para o acesso ao ES federal, os candidatos registam o seu interesse por um curso e por uma instituição, no Portal único de acesso ao ES, uma plataforma nacional do Sistema de Seleção Unificado (Sisu). Por meio deste sistema, estudantes de qualquer região do país podem concorrer a vaga das instituições federais. Os candidatos são colocados a partir dos seus resultados no ENEM e de acordo com o número de vagas do curso no qual se inscreveram. Em algumas instituições, como critério para inscrição, há o estabelecimento de uma nota mínima a ser atingida pelos candidatos no ENEM. Soma-se que cursos tradicionalmente mais concorridos possuem maior percentual de ocupação, não conseguindo atender a toda demanda de matrícula existente.

A distribuição das vagas ofertadas pelas instituições federais é regulada por lei que estabelece regime de reserva para o acesso ao ES. A Lei 12.711, também conhecida como Lei de Cotas, promulgada no ano de 2012, foi a primeira legislação federal que estabelece reserva de vagas no acesso ES e determinou como público-alvo da política estudantes da rede pública de ensino, com renda familiar inferior a 1,5 salário-mínimo, preto, pardo ou indígena (Lei nº 12.711, 2012). Em 2016 a Lei foi revisada e incluiu estudantes com deficiência entre o público participante da reserva de vagas. Recentemente, em 2023, a Lei 14.723 estabeleceu que, inicialmente, todos os candidatos (reserva ou não de vagas) concorrerão às vagas em ampla concorrência. Apenas quando

não for obtida a classificação para ingresso nessa modalidade, o estudante, público-alvo das ações afirmativas de reserva de vagas, passará a concorrer nesta segunda modalidade (Lei n.º 14.723, 2023).

Atualmente, nas instituições federais, 50% das vagas em todos os cursos, incluindo os de maior procura, são reservadas para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas estatais. Entre essas vagas, 50% são destinadas a estudantes oriundos de família com renda per capita até um salário-mínimo (atualmente, cerca de 1400 reais ou 270 dólares). Também no percentual de reserva de vagas para ingressos de escolas públicas, há distribuição entre estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas e com deficiência, na proporção de representatividade percentual desses grupos na população brasileira. Por último, a Lei 14.723 estabelece ainda o prazo de 10 anos para avaliação das ações de reserva de vagas, assim como a produção anual de relatórios com dados sobre o ingresso.

Soma-se que a adoção de políticas inclusivas no ES público federal brasileiro esteve acompanhada por ampliação nas ações de assistência estudantil, com estímulo à permanência e redução das taxas de evasão. Por exemplo, estabelece-se que os estudantes em situação de vulnerabilidade social terão prioridade no recebimento de auxílios, tais como moradia, alimentação, transporte e saúde.

Situação na Costa Rica

A Costa Rica possui cinco universidades públicas, que são: Universidade da Costa Rica (UCR), Tecnológico de Costa Rica (TEC), Universidade Nacional (UNA), Universidade Estadual a Distância e Universidade Técnica Nacional. Além disso, existem instituições parauniversitárias, públicas e privadas, que oferecem cursos completos de dois a três anos de duração para pessoas que ingressam no ES. Da mesma forma, a Costa Rica possui 53 universidades privadas e 5 internacionais. No entanto, a maioria das pessoas ingressa no sistema de ES público, devido às bolsas que estas instituições oferecem a pessoas com recursos económicos limitados. Além disso, as universidades privadas oferecem um pequeno número de cursos, pelo que a maioria é relativamente pequena (por exemplo, em 2020, 87% ofereciam menos de 30 cursos, enquanto 13% ofereciam 30 cursos ou mais) (PEN, 2023).

Com relação às universidades públicas UCR, TEC e UNA, elas possuem um teste de admissão que é aplicado uma vez por ano para quem opta por ingressar em uma dessas instituições. No caso da UCR e da UNA, utilizam o mesmo vestibular, mas o limite de admissão varia conforme a instituição. A escala de ponderação de ingresso varia de 0 a 800 pontos, que integra a nota da disciplina no exame de admissão e a nota média do décimo ano do ensino secundário. No caso da UNED e da UTN não existe exame de admissão, o requisito é ter o ensino médio completo. Na UNED não há filtro de entrada e são aplicadas medidas afirmativas com grupos vulneráveis; por

exemplo, em 2023 se assumiu como gratuita para povos indígenas e pessoas em prisão privadas de liberdade. Por outro lado, a UCR tem o ingresso diferido, que consiste na concessão de vagas a alunos que não conseguiram ser admitidos no processo regular e que provêm de escolas onde 15% ou menos da sua população estudantil foi admitido na Universidade. No caso da UNA, a maior proporção de novos alunos é proveniente de escolas públicas (85,6% em 2022), isto porque é levado em consideração o mérito académico dos alunos, bem como a sua origem socioeconómica. As cinco universidades públicas possuem medidas complementares de admissão para grupos específicos, por exemplo, para a população indígena (PEN, 2023).

De acordo com o 9º Relatório sobre o Estado da Educação (PEN, 2023), as matrículas nas universidades públicas aumentaram 1,3 vezes na última década, atingindo 124.458 alunos em 2022. Por outro lado, a UNED adiantou a data de obtenção da bolsa o que contribuiu para o aumento das matrículas, pois compensa a barreira que os estudantes enfrentam na hora de tomar a decisão de matricular-se sem saber se irão ter o apoio socioeconómico para os seus estudos.

É importante referir que a Costa Rica mantém tendências e níveis de cobertura relativamente semelhantes no nível universitário, bem como probabilidades de acesso diferenciadas entre grupos populacionais por sexo, idade, local de residência e nível de rendimento familiar; isso há pelo menos uma década (PEN, 2023). O 9º Relatório sobre o Estado da Educação indica que menos de um terço da população adulta jovem (entre 25 e 34 anos) frequenta o ES, o que parece traduzir que mudanças no acesso ao ES não se fizeram refletir num aumento expressivo de graduados no país (PEN, 2023).

Importa referir que a maioria dos jovens que frequenta o ES são estudantes de primeira geração, ou seja, os primeiros na sua família a aceder aos estudos universitários (PEN, 2023). Em 2023 essa condição situou-se em 90,2% dos ingressos. Por outro lado, as universidades públicas destinam parte do seu orçamento em bolsas para atrair e reter estudantes de baixo nível socioeconómico. Em Gutiérrez e colaboradores (2020) argumenta-se que 48,8% das pessoas que estudam em universidades públicas foram financiadas através de bolsas de estudo, sendo esta a principal fonte de financiamento em regiões fora do Vale Central (Grande Região Metropolitana). Por exemplo, na região de Brunca 74,7% dos alunos receberam bolsa, em Huetar Caribe o percentual chegou a 69,9%, enquanto em Chorotega foi de 61,1%. Desta forma, as universidades, até 2022, conseguiram evitar o abandono de estudantes por razões económicas. Acresce que as universidades públicas têm adotado medidas de apoio aos novos ingressantes na aquisição de conhecimentos que não foram assegurados no ensino secundário, oferecendo cursos de recuperação para colmatar as lacunas do ensino secundário em disciplinas como Matemática, Química e Física, entre outras.

Situação em Espanha

Em Espanha as IES são Universidades, que podem ser públicas ou privadas. Além disso, o sistema universitário é descentralizado por Comunidades Autónomas, conforme previsto na Lei Orgânica 2/2023, do sistema universitário. Esta lei estabelece que compete às comunidades autónomas fixar a oferta de ensino nos diferentes centros universitários sob a sua jurisdição, o que é comunicado à Conferência Geral das Universidades e, após avaliação favorável, é publicado no Ministério das Universidades. A lei estabelece especificamente que 5% das vagas oferecidas nos estudos oficiais devem ser reservadas para alunos com deficiência. Além disso, afirma que as universidades devem estabelecer os mecanismos necessários para o reconhecimento regional dos estudos no âmbito europeu. Assim, quando a gestão dos recursos educativos é realizada por comunidades autónomas, podem existir diferenças entre as universidades de acordo com a comunidade de pertença (Sicília & Simancas, 2023).

Para aceder aos estudos universitários oficiais nas universidades espanholas, o Real Decreto 412/2014 estabelece as vias e os procedimentos de admissão: (i) Do Bacharelado LOMCE ou equivalente, tendo sido aprovado na Avaliação do Bacharelado para Acesso à Universidade (EBAU), onde se considera tanto a nota obtida no Bacharelado como a nota relativa. (ii) Do Bacharelado LOE, tendo sido aprovado no vestibular, ou seja, no exame de admissão à universidade (PAU) ou na EBAU, destacando-se em ambos os casos a realização de uma prova de acesso que é nacional e que se apresenta como requisito imperativo de acesso (Revisado, 2018); (iii) De qualquer dos títulos de Técnico Superior não é exigida aprovação em qualquer prova; (iv) De Bacharelados estrangeiros, podendo ocorrer diversos casos dependendo da origem, concordância, etc.; (v) Possuir grau universitário (Licenciatura, Mestrado ou equivalente); (vi) Pessoas com mais de 25 ou 45 anos sem outro acesso, tendo obtido aprovação em concurso específico, caso não possuam qualquer qualificação académica que dê acesso à universidade. Apesar disso, existem algumas diferenças entre as características da prova de ingresso, onde aos maiores de 25 anos é aplicada uma prova de Língua Estrangeira, enquanto para os maiores de 45 anos a referida prova tem uma exigência diferente, que é uma entrevista pessoal, com o requerente, que concluirá com uma avaliação de adequado ou não adequado; (vii) Os maiores de 40 anos sem outro acesso, é valorizada a sua experiência laboral ou profissional relacionada com os estudos universitários selecionados e não possuem uma qualificação que permita o acesso à Universidade por outra via. Note-se que, para estabelecer a ordem de prioridade dos requerentes, serão seguidas as disposições do Real Decreto 1393/2007; (viii) Estudantes que tenham concluído estudos universitários parciais estrangeiros ou espanhóis, ou que tenham concluído estudos universitários estrangeiros, mas não tenham obtido a sua homologação em Espanha e queiram continuar os estudos numa universidade espanhola.

Como assinala o Real Decreto 412/2014, cada universidade pública determinará os critérios de admissão que estabelecerá para os seus graus, os relativos à ordem de prioridade, bem como os procedimentos de admissão e percentagens para as diferentes cotas. Assim, no que diz respeito à reserva de vagas de Licenciatura em universidades para as diferentes vias de acesso, a percentagem depende de cada universidade, porém, em geral, independentemente da instituição, a maior percentagem de vagas é destinada a estudantes que acedem ao ES através do Bacharelado e depois de passar na EBAU. Apesar destas cotas que visam promover o acesso de diferentes perfis ao ES, observa-se que as taxas de participação de estudantes imigrantes, adultos e pessoas com deficiência são muito baixas, portanto subsistem variáveis que dificultam o acesso ao sistema por esses grupos. Além disso, é importante propor medidas de apoio da universidade, não só relacionadas com o acesso ao ES, mas também com o desenvolvimento da carreira universitária até à conclusão do curso. De referir que os serviços de apoio oferecidos nas universidades espanholas são muito diversificados e encontram-se em diferentes pontos de desenvolvimento, sendo mais avançados e consolidados para pessoas com deficiência do que para outros grupos (Egido-Gálvez et al., 2014).

Situação em Moçambique

Existem em Moçambique 56 IES, das quais 22 públicas e 34 privadas. As IES são entidades públicas que atuam de acordo com os princípios de democracia e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos; inclusão, equidade e igualdade; valorização da pátria, ciência e humanidade; participação do desenvolvimento económico, político, científico, tecnológico, cívico, social, cultural e artístico do país, da região e do mundo; autonomia administrativa, financeira, patrimonial e científico-pedagógica, nos termos da lei; ética e deontologia profissional; e a Educação como direito do cidadão e dever do Estado (Lei nº 1/2023). O acesso às IES privadas implica a contribuição do aluno, através do pagamento de propinas mensais, o que torna este ES menos acessível a muitas famílias moçambicanas.

Para o acesso ao ES, as instituições definem regimes especiais de frequência para os estudantes que preencham os requisitos legais e regulamentares exigíveis para o seu enquadramento nomeadamente, nas seguintes categorias: a) estudante-trabalhador; b) estudante com deficiência e com necessidades educativas especiais; c) estudante praticante de desporto de alto rendimento, campo artístico e grupos culturais de índole nacional e internacional; d) estudante militar e paramilitar; e) estudante paramédico; f) estudante em situação de maternidade; g) membro da direção de associações de estudantes; h) estudante em outras situações de interesse do Estado; i) outros estudantes definidos por lei (Lei n.º1/2023). De acordo com essa lei, para garantir o acesso ao ES inclusivo para pessoas com deficiência e com necessidades educativas

especiais, exige-se das IES, que assegurem: a) condições de admissão e permanência; b) acessibilidade tendo em conta a tipologia de deficiências; c) apoio institucional para orientação, mobilidade e acesso aos benefícios como estudante universitário de forma equitativa; e, d) disponibilização de sala com recursos pedagógicos e acesso a tecnologias.

Em termos gerais, constitui condição do acesso ao ES a conclusão do 2º ciclo do Ensino Secundário Geral, Técnico-profissional ou equivalente. No entanto, cada IES, regulamenta as condições específicas de acesso, de acordo com os parâmetros: (a) enquadramento legal existente e políticas nacionais do sector; (b) preferência do candidato, o seu nível do conhecimento científico e aptidões; (c) capacidade da respetiva instituição. A admissão aos cursos de graduação nas IES públicas, geralmente é mediante a realização de exames de admissão em todos os regimes de funcionamento (i.e., laboral, pós-laboral e a distância). Nas IES privadas, a admissão aos cursos de graduação é feita com base em concurso documental.

Antes da realização dos exames de admissão, para cursos do 1º ciclo, as IES públicas, publicam editais em suas páginas *web*, onde são expressos todos os cursos, vagas, procedimentos de candidatura, datas e locais de realização dos exames. A candidatura às IES, é *online*, podendo em algumas situações concorrer a dois cursos (sendo curso de 1ª ou de 2ª opção), ou opção única em cada modalidade de ensino.

Uma experiência de inclusão no acesso ao ES é desenvolvida pela Universidade Eduardo Mondlane, ao criar cotas regionais para garantir que todos os moçambicanos por cada região (sul, centro e norte) pudessem ter oportunidade de ingressar no ES. Para o efeito, esta instituição reserva anualmente 5% do total de vagas dos cursos oferecidos, excetuando o curso de medicina e distribui equitativamente pelas províncias de conclusão no nível pré-universitário ou equivalente por sexo. Essa política visa reduzir as assimetrias regionais em termos de acesso ao ES.

Importa sublinhar que os exames de admissão ocorrem a escala nacional para cada IES pública, no modelo integrado (i.e., exame de duas disciplinas num único momento); modelo misto (i.e., exame de uma disciplina de cada vez) numa única época. São admitidos os candidatos com a melhor nota de exame, até ao limite das vagas estabelecidas em cada curso e regime.

Importa destacar que o Estado, através do Instituto de Bolsas de Estudos, garante a atribuição de bolsas de estudo com cotas pré-estabelecidas e outras formas de apoio a estudantes economicamente carenciados de IES públicas e privadas. As bolsas de estudo contemplam ainda estudantes cobertos pelos memorandos de entendimentos, jovens com talentos, inovadores e criativos e com bom desempenho académico.

Situação em Portugal

Portugal possui uma rede de Institutos Politécnicos e de Universidades, públicos e privados, sendo que a maioria dos estudantes frequenta as instituições públicas. Os Institutos Politécnicos asseguram 1º e 2ºs ciclos de formação (Licenciatura e Mestrado), e mais recentemente poderão também assegurar o doutoramento (Lei nº 16/2023), e as Universidades asseguram 1º, 2º e 3ºs ciclos (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento). Em linha com uma formação mais tecnológica e profissionalizante os institutos politécnicos desde 2014 passaram também a lecionar Cursos Técnicos Superiores Profissionais (Dec.-Lei nº 43/2014), com duração de dois anos.

O acesso é gerido a nível nacional pela Direcção-Geral do Ensino Superior, através do *Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior Público* e decorre em três fases de candidatura. A nível nacional os estudantes são colocados em função da sua nota de candidatura, sendo o número de vagas no par curso/instituição fixado pelo governo em negociação com as instituições. Vagas não ocupadas na 1ª fase são disponibilizadas na 2ª fase de concurso, e as não preenchidas na 2ª fase são disponibilizadas numa 3ª fase já da responsabilidade das próprias instituições. De acrescentar que na sua candidatura o estudante indica até seis pares de curso(s)/instituição(ões), isto é, seis combinações diferentes de instituições e cursos, indicadas por ordem de preferência, sendo a sua colocação feita a nível nacional por ordem da nota de candidatura.

Todos os candidatos ao Concurso Nacional de Acesso têm de ser titulares de ensino secundário (possuir o 12º ano de escolaridade), ou habilitação legalmente equivalente, e realizar (ou ter realizado nos últimos dois anos) os exames nacionais correspondentes às provas de ingresso exigidas para os diferentes cursos e instituições a que vai concorrer, de realizar os pré-requisitos (se exigidos pela instituição para o curso a que vai concorrer). Na 1.ª fase do Concurso Nacional de Acesso, as vagas fixadas para cada curso em cada IES são distribuídas pelo *contingente geral* e também por *contingentes prioritários*, destinados a: (i) Candidatos oriundos dos Açores e da Madeira (regiões autónomas); (ii) Candidatos emigrantes portugueses, familiares e lusodescendentes; (iii) Candidatos militares em regime de contrato; (iv) Candidatos com deficiência; (v) Candidatos beneficiários de Ação Social Escolar. Na 2.ª fase as vagas fixadas são distribuídas por um contingente geral e por dois contingentes prioritários: candidatos com deficiência e candidatos emigrantes, familiares e lusodescendentes. Na 3.ª fase as vagas fixadas são distribuídas por um único contingente.

São ainda fixadas vagas para admissão de estudantes ao abrigo de *regimes especiais* para acesso e ingresso no ES. Estas são definidas pelo Governo até ao limite de 5% de número máximo de admissões de cada ciclo de estudos e destinam-se a: (i) funcionários portugueses de missão diplomática portuguesa no estrangeiro e seus

familiares que os acompanhem; (ii) Portugueses bolseiros no estrangeiro, funcionários públicos portugueses em missão oficial no estrangeiro e funcionários portugueses de instituições da União Europeia e seus familiares que os acompanhem; (iii) Militares das Forças Armadas em serviço efetivo nos quadros permanentes e em regime de contrato especial para a prestação de serviço militar; (iv) Bolseiros nacionais de países africanos de língua oficial portuguesa; (v) Funcionários estrangeiros de missão diplomática acreditada em Portugal e seus familiares aqui residentes, em regime de reciprocidade; (vi) Praticantes desportivos de alto rendimento; (vii) Nacionais de Timor -Leste.

Vagas complementares por curso/instituição decorrem dos *concursos especiais*, designadamente para: (i) Estudantes aprovados nas provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ES dos maiores de 23 anos; (ii) Titulares de um diploma de especialização tecnológica; (iii) Titulares de um diploma de técnico superior profissional; (iv) Titulares de outros cursos superiores; (v) Titulares dos cursos de dupla certificação de nível secundário e cursos artísticos especializados.

Expansão como esforço de democratização

O aumento de instituições, cursos e estudantes do ES nos países analisados neste artigo decorre de políticas públicas voltadas para aumentar, por um lado, os níveis de qualificação da população adulta no mercado de trabalho, e, por outro, a equidade educativa através da democratização do acesso ao ES. A título de exemplo, em vários dos países analisados algumas vagas suplementares são criadas nas IES para garantir o acesso efetivo de públicos tradicionalmente afastados ou menos representados. Estudantes com deficiência, estudantes mais velhos, mulheres e estudantes de grupos étnicos e socio-económicos mais desfavorecidos ilustram esse esforço de democratização. A via legal mais frequente para garantir o acesso a estes estudantes passa pela criação de um número específico de vagas ou cotas, sendo que este aumento de vagas pode ser genérico a nível da instituição, mas não se aplicar a todos os seus cursos.

Uma questão que subsiste, é se esta expansão significa efetivamente maior democratização e igualdade de oportunidades do ES. A resposta não pode ser claramente positiva, pois nem sempre os estudantes de grupos socio-económicos mais desfavorecidos acedem aos cursos e instituições que desejariam, por exemplo (Almeida et al., 2012). Seguramente a percentagem de estudantes do estrato social mais baixo é superior em cursos de humanidades e inferior em cursos de medicina e engenharia. Por outro lado, quando o país possui um ES repartido por instituições politécnicas e universitárias, os estudantes dos estratos sociais mais baixos frequentam em taxa superior as instituições de ensino politécnico ou cursos superiores de formação técnico-profissional.

Importante acrescentar que as formas de ingresso no ES assentes nas notas de candidatura decorrentes das classificações no Ensino Secundário/Médio e das classificações em exames nacionais de acesso explicam essa diferenciação social pois assistimos a diferenças de percursos escolares na Educação Básica e Secundário em função dos recursos económicos das famílias. O sistema de cotas no Brasil exclusivamente dirigidas a alunos provenientes de escolas públicas, pode mencionar-se como uma exceção. Neste caso, o ingresso de estudantes provenientes de grupos étnicos e socioeconómicos desfavorecidos é assegurado através de cotas próprias.

Acresce uma outra reflexão a propósito da democratização do acesso ao ES. A investigação revela taxas superiores de insucesso académico e de abandono, já durante o 1º ano, por parte dos estudantes provenientes de grupos étnicos e socioeconómicos mais desfavorecidos. As razões para tal fenómeno são múltiplas, podendo referir-se as dificuldades na aprendizagem no ES, as dificuldades financeiras para suportar encargos, a não frequência de uma instituição e de um curso de primeira opção vocacional, os problemas relacionais com colegas e/ou professores, o afastamento da família e as dificuldades em gerir autonomamente as tarefas e responsabilidades do quotidiano (Casanova et al., 2021; Fernández et al., 2017).

A realidade dos países referidos neste artigo parece demonstrar que as IES e os governos continuam mais focados numa democratização do acesso, definindo medidas que facilitem o acesso a públicos habitualmente afastados, do que numa democratização do sucesso, através da implementação de medidas que facilitem a permanência e o sucesso dos estudantes dos grupos sociais mais desfavorecidos (Almeida et al., 2012).

Considerações finais

O presente artigo descreve a organização do ES e as formas de acesso em alguns países de língua portuguesa ou espanhola. Em todos eles se observou uma expansão do ES nas últimas décadas, tendo-se dado particular atenção à legislação e às práticas que originam uma maior diferenciação dos seus públicos estudantis, nomeadamente se podemos falar em maior democratização e equidade social.

A existência de IES públicas e privadas é comum aos diferentes países, ainda que com grandes diferenças no que respeita às percentagens de ambos os tipos de IES, assim como da percentagem de estudantes que frequentam estes dois subsistemas. Da mesma forma, alguns destes países vão estruturando dois tipos de oferta formativa no ES, um associado a um percurso mais científico e outro mais técnico-profissional. Estas duas formações aparecem como vias alternativas de formação nos primeiros anos ou graus académicos do ES, registando-se alguma diferenciação sociocultural dos estudantes que predominam numa ou outra via.

À medida que o ES se consolida e expande, surgem medidas que promovem a democratização do acesso ao ES, ainda que diferenciadas em função da realidade social e política de cada um dos países analisados. Veja-se, por exemplo, o acesso através da fixação de cotas próprias de estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas e com deficiência no Brasil. Uma realidade diferente é a da promoção de medidas que promovam o sucesso académico destes alunos. Os estudos demonstram que a percentagem destes ingressantes que concluem as suas formações está ainda abaixo dos seus colegas que acedem pelos contingentes gerais, carecendo, assim, o ES de medidas específicas que promovam a integração e o sucesso destes estudantes. A democratização do acesso faz sentir a necessidade de medidas complementares que favoreçam o sucesso académico, a permanência e a conclusão dos cursos por parte dos estudantes pertencentes aos grupos socioculturais mais desfavorecidos.

A concluir, algumas limitações e pistas para futuros estudos podem ser apresentadas. Desde logo, um maior número de países pode vir a acrescentar-se nesta análise. De seguida, um guião melhor estruturado pode ajudar os autores na recolha de uma informação comparável entre países, mesmo integrando elementos socioculturais e económicos específicos de cada país. Sobretudo importante, para uma análise das políticas de democratização e igualdade de oportunidades do ES, é a consulta de dados estatísticos descritivos da população estudantil que ingressa e conclui o ES. Não se podendo confinar as políticas de igualdade de oportunidades ao acesso, essa análise pode explicitar a necessidade das IES assumirem medidas de discriminação positiva que favoreçam a permanência e a conclusão dos cursos por parte dos estudantes provenientes dos grupos sociais mais desfavorecidos.

Referências

- Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899–920. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000300014>.
- Canoquena, J., Rodríguez, M., & Cabrera, Y. (2023). Conformidade legal no Ensino Superior em Angola: criação de um instrumento de gestão das obrigações legais. *SAPIENTIAE: Ciências Sociais, Humanas e Engenharias*, 8 (2). <http://publicacoes.uor.ed.ao/index.php/sapientiae>
- Carreira, P., & Lopes, A. S. (2020). Matures vs young working students: similarities, differences, and drivers of graduation and dropout. *Studia Paedagogica*, 25(4), 73-91. <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-4>
- Casanova, R. J., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). Dificuldades na adaptação académica e intenção de abandono de estudantes do primeiro ano do Ensino Superior. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(2), 211-228. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705>

- Egido-Gálvez, I., Fernández-Díaz, M. J., & Galán, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. *Educación XX1*, 17(2), 57-81. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11479
- Fernández, M. F. P., Araújo, A. M., Vacas, C. T., Almeida, L. S., & Gonzalez, M. S. R. (2017). Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema*, 29(1), 67-72.
- Fonte, C., & Macedo, I. (2020). Perceção das experiências académicas e saúde mental na adaptação ao ensino superior: que relações? *Revista Lusófona de Educação*, 49(49). doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle49.13
- Gutiérrez, I., Kikut, L., Hidalgo, M., Madrigal, O., & Azofeifa, C. 2020. *Caracterización de la población estudiantil universitaria estatal, 2019*. Conare, OPES. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/7941>
- Heringer, R. (2023). Expansão e transformação do ensino superior no Brasil a partir da redemocratização (1985-2022). In A. Osti, A. Fior, C.P.P. Canal, & L.S. Almeida (Orgs.), *Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes*. Pedro & João Editores.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2023). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2022*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>
- Mendes, M.C.B.R., Manuel, T., & Romero, I. M. C. (2019). A gestão do ensino superior em angola: práticas e lógicas de acesso. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador*, 28(55), 58-69.
- Ministerio de Universidades (2022). *Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones (EUCT) Curso 2022-2023*. Sistema Integrado de Información Universitaria.
- Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2021). Employability of higher education graduates: reflections and pedagogical implications. *Revista Lusófona de Educação*, 51, 47-58. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle51.03
- PEN (2015). *Noveno informe del Estado de la Educación*. CONARE, PEN. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2023/10/PEN_Noveno_Informe_estado_educacion_resumen_2023.pdf
- Sicilia, G., & Simancas, R. (2023). Eficiencia y equidad educativa en España: un análisis comparativo a nivel regional. *Hacienda Pública Española*, 245, 7-33. <https://dx.doi.org/10.7866/HPE-RPE.23.2.1>
- Silva, E. A. (2016). *Gestão do Ensino Superior em Angola: Realidades, tendências e desafios rumo à qualidade*. Mayamba Editora.
- Soares, D. L., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. G. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: O caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 14(1), 203-214.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (2020). *Towards universal access to higher education: international trends*. UNESCO-IESALC.

Leandro S. Almeida

Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.

Email: leandro@psi.uminho.pt

ORCID: 0000-0002-0651-7014

Alexandra R. Costa

CIETI, ISEP, Instituto Politécnico do Porto, Portugal.

Email: map@isep.ipp.pt

ORCID: 0000-0001-5053-536X

Farissai P. Campira

Faculdade de Educação, Universidade Licungo, Moçambique.

Email: fcampira@live.com

ORCID: 0000-0002-8131-9907

Paulo Z. Bulaque

Faculdade de Educação, Universidade Licungo, Moçambique.

Email: bulaque@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6935-6764

María José Ruiz-Melero

Facultad de Educación, Universidad de Murcia, España.

Email: mariajose.ruiz4@um.es

ORCID : 0000-0002-7883-1491

Marta Sainz-Gómez

Facultad de Educación, Universidad de Murcia, España.

Email: m.gomez@um.es

ORCID : 0000-0002-5573-9748

Samuel Tumbula

Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica de Angola, Angola.

Email: samuel.tumbula@ucan.edu

ORCID : 0000-0002-5820-6154

Camila Fior

Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Email: cafior@unicamp.br

ORCID : 0000-0002-4789-6137

Cláudia Patrocínio Pedroza Canal

Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.

Email: claudia.pedroza@ufes.br

ORCID : 0000-0003-2342-130

Isabel Romero

Instituto Superior de Ciências Educativas de Benguela, Angola.

Email: isabel.carvalho@isced-benguela.ao

ORCID : 0000-0002-5394-6989

Carlos Alfaro

Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica

Email: carlos.alfarorivera@ucr.ac.cr

ORCID : 0009-0001-8768-7460

Graciela Ordóñez

Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica

Email: graciela.ordonez@ucr.ac.cr

ORCID: 0000-0002-0762-3759

Correspondência:

Leandro S. Almeida

Escola de Psicologia, Universidade do Minho
Campus de Gualtar 4750-057, Braga, Portugal.

Data de submissão: janeiro 2024

Data de avaliação: fevereiro 2024

Data de publicação: junho 2024