

# ESTUDANTES MAIORES DE 23 ANOS NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA: MOTIVAÇÕES, FORMAÇÃO SUPERIOR E TRABALHO

Isabel Moio

*Agrupamento de Escolas de Pombal (PORTUGAL), [isabel.moio@fpce.uc.pt](mailto:isabel.moio@fpce.uc.pt)*

## Resumo

As recentes políticas educativas sublinham o papel das instituições de ensino superior enquanto espaços de aprendizagem ao longo da vida, traduzindo-se no reforço da formação para a empregabilidade através da responsabilização individual.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 64/2006 introduziu alterações quanto à forma como adultos com 23 anos ou mais (conhecidos como “novos públicos” devido ao aumento do número de inscritos) podem ingressar no ensino superior. O alargamento do acesso ao ensino superior a “novos públicos” tem conduzido ao aparecimento de estudantes com trajetórias académicas e experienciais distintas das dos tradicionais.

Através de uma investigação mista estudou-se a perceção dos estudantes que ingressaram na Universidade de Coimbra entre 2011/2012 e 2014/2015, pelo concurso destinado a maiores de 23 anos, e que em 2017 se encontravam a frequentar, pelo menos, o 2.º ano, quanto às suas motivações para frequentar o ensino superior, relacionando-as com a sua situação profissional. Primeiramente foi administrado um inquérito por questionário a 170 estudantes, recorrendo-se ao SPSS para análise de dados. De seguida, realizou-se uma entrevista focalizada de grupo com 4 desses estudantes, procedendo-se a análise de conteúdo.

Os dados quantitativos permitiram concluir que os estudantes são mobilizados tanto por motivações intrínsecas (dimensão hedonista e epistémica), como por motivações extrínsecas (dimensão económica, operacional profissional, identitária e vocacional). No entanto, a entrevista focalizada de grupo permitiu verificar que, tendencialmente, os estudantes procuram cursos afins das suas trajetórias profissionais, visando a reestruturação da carreira profissional, a inserção em novo emprego e a possibilidade de auferir remuneração mais elevada.

Palavras-chave: ensino superior, estudantes maiores de 23 anos, motivações, trabalho

## 1. A ABERTURA DO ENSINO SUPERIOR A ESTUDANTES MAIORES DE 23 ANOS

Apresentar-se-á, nesta secção, um enquadramento normativo geral de modo a contextualizar e a compreender a participação dos adultos no ensino superior. Dar-se-á especial atenção aos estudantes maiores de 23 anos (M23 anos) – um dos segmentos em crescimento no ensino superior –, caracterizando este público.

### 1.1. Enquadramento normativo

O sistema educativo português rege-se pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada a 14 de outubro de 1986 (Lei n.º 46/86), prevendo já esta que pessoas com idade superior a 25 anos que não estivessem habilitadas com um curso secundário, ou equivalente, pudessem fazer prova adequada de capacidade para a frequência do ensino superior (artigo 12.º), sendo esta prova de âmbito nacional e específica para cada curso ou grupo de cursos afins (artigo 13.º).

Em Portugal, a democratização do acesso ao ensino superior intensificou-se a partir da década de 70 do século XX (Castro et al., 2010), conduzindo a transformações sem precedentes que se expressaram na sua expansão quantitativa.

Entre 1986 e 2006 foram produzidas duas alterações à LBSE, ambas com ênfase nas políticas relacionadas com os ciclos de estudos superiores (cf. Figura 1).

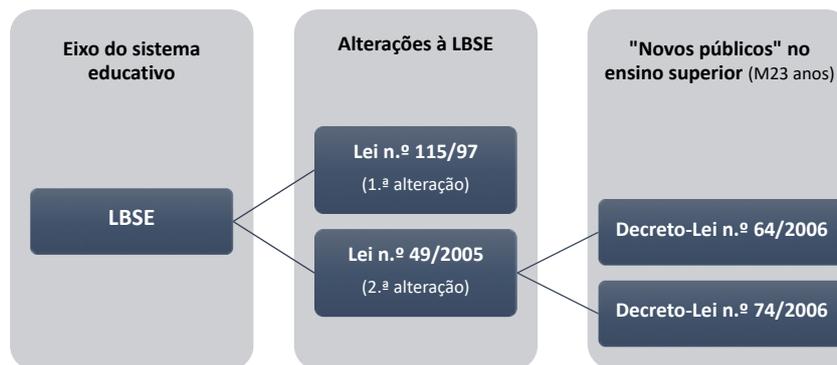


Figura 1. Alterações à LBSE e normativos dirigidos aos M23 anos

A primeira alteração foi introduzida pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, que no artigo 12.º refere que compete ao Estado assegurar a eliminação de restrições quantitativas de carácter global no acesso ao ensino superior, bem como promover “condições para que os cursos existentes e a criar correspondam globalmente às necessidades em quadros qualificados, às aspirações individuais e à elevação do nível educativo, cultural e científico do País” (pp. 5082-5083) e que têm acesso ao ensino superior “os indivíduos maiores de 25 anos que, não estando habilitados com um curso do ensino secundário ou equivalente, e não sendo titulares de um curso do ensino superior, façam prova, especialmente adequada, de capacidade para a sua frequência” (p. 5083).

No entanto, foi apenas quase duas décadas após a publicação da LBSE que ocorreu uma profunda alteração, através da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Esta estabeleceu os alicerces para que fossem criadas condições tendentes à concretização do Processo de Bolonha, depois de terem sido aprovados, pelo Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, os princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (Ferreira, 2006).

Na sequência das mudanças enaltecidas pelo paradigma da aprendizagem ao longo da vida e do Processo de Bolonha, sentiu-se a necessidade de proceder à “aprovação de regras que facilitassem e flexibilizassem o ingresso e o acesso ao ensino superior, nomeadamente a estudantes que reunissem condições habilitacionais específicas” (Monteiro et al., 2015, p. 133). Foi neste seguimento que, no que concerne à participação dos adultos no ensino superior, foram implementadas estratégias específicas nos processos de ingresso.

Por lado, destacam-se as medidas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março (que concedeu a cada instituição a responsabilidade pelo acesso a ciclos de estudos superiores e que regulamenta as provas adequadas para a avaliação da capacidade para a sua frequência para adultos com idade superior a 23 anos – daí a designação de M23 anos), o qual prevê, no ponto de vista de Brás e colaboradores (2012), a promoção da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, rompendo aquele que era considerado um elitismo histórico. Por outro, também em 2006, no quadro da massificação do ensino superior, foi publicado o Decreto-Lei n.º 74/2006, que instituiu o discurso da qualidade e evidenciou uma rutura com o paradigma do ensino, substituindo-o pelo da aprendizagem (Leite & Ramos, 2014).

Portanto, perante a redução da procura do ensino superior português, foram implementadas medidas específicas, durante o mandato do XVII Governo Constitucional (2005-2009), com o intuito de fomentar a participação de “novos públicos” (assim designados no âmbito das políticas de aprendizagem ao longo da vida). Para Oliveira (2007), a abertura do ensino superior a públicos adultos relaciona-se com as mudanças na estrutura demográfica da população (verificando-se um duplo envelhecimento correspondente à diminuição do número de jovens e ao aumento do número de adultos), “com a conseqüente necessidade de procurar para o ensino superior públicos, para além dos tradicionais, preenchendo as vagas desocupadas e criando condições favoráveis ao seu acolhimento” (p. 44).

No entanto, a nova legislação pode ser interpretada numa lógica de continuidade, uma vez que já era possível aceder ao ensino superior através de um exame especial (vulgarmente designado exame

“ad-hoc”, cf. Decreto-Lei n.º 198/79, de 29 de junho<sup>1</sup>). Esta não é, assim, a primeira vez que, em Portugal, os adultos têm acesso ao ensino superior (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2011).

Na opinião de Ferreira (2011), o processo de expansão e de heterogenia reflete-se na participação em número crescente de novos grupos de estudantes, representando os adultos um número significativo. Porém, este grupo não surge muito referenciado nos estudos com universitários, pelo que se reveste de “particular importância proceder a investigações nesta área, de forma a construir-se e consolidar-se quadros conceptuais e compreensivos que façam emergir as necessidades e as particularidades da vida académica destes alunos” (Soares, Almeida & Ferreira, 2010, p. 204). Apesar de se tratar de uma área de investigação ainda com reduzida expressão em Portugal, o nosso país beneficia de estudos que incidem nesta temática, sendo possível identificar alguns publicados sobretudo na última década, através dos quais é possível identificar tendências comuns na caracterização dos “novos públicos” no ensino superior, além de contribuírem para uma melhor compreensão da realidade dos adultos em ciclos de estudos superiores (Baptista, 2009; Ferreira, 2010; Silva, 2010; Vieira, 2012; Amorim, 2013).

## 1.2. Os estudantes maiores de 23 anos no ensino superior

No grupo dos “novos públicos” enquadram-se os estudantes M23 anos, cujo acesso ao ensino superior procura “repor uma oportunidade de frequentar a universidade que, por circunstâncias variadas da vida, lhes foi negada” (Brás et al., 2012, p. 164).

Segundo Lourtie (2007, p. 108), o que se convencionou designar por “novos públicos” no ensino superior são, essencialmente, “cidadãos que acedem ao ensino superior não tendo completado uma formação superior na juventude, não detendo as qualificações formais de acesso ou pretendendo reconverter-se para outra área de conhecimento”. Correia e Sarmiento (2007) definem os estudantes adultos não-tradicionais como pessoas que abandonaram o percurso académico sem qualificações, estiveram afastadas do ensino formal durante bastante tempo e não têm experiência prévia do ensino superior.

Embora seja comum definir os estudantes adultos com base na idade ou como pertencendo a um grupo que acede ao ensino superior através dos concursos específicos para M23 anos, essa perspetiva é extremamente redutora e conduz a uma perceção limitada de quem, na realidade, são, das suas características, das suas especificidades e das suas necessidades dentro do ensino formal (Ferreira, 2011). Também Pires (2010) refere que, apesar de a idade se ter constituído como um fator importante para esta categorização, não deve ser interpretada como uma característica determinante.

De facto, os estudantes M23 anos estão fora dos limites etários convencionais, pois pertencem a um patamar etário superior ao dos estudantes regulares e não seguiram, tendencialmente, os ciclos sequenciais de ensino formal, tendo interrompido o percurso académico regular por períodos mais ou menos longos, durante os quais usufruíram de experiências profissionais ou de vida, antes de regressarem ou de ingressarem no ensino superior (Soares, Almeida & Ferreira, 2010). No entanto, de acordo com Quintas e colaboradores (2014), é necessário ter presente que estes estudantes se destacam dos restantes pelas suas características motivacionais, pessoais e académicas.

Os estudantes adultos tenderão, por isso, a estar já inseridos no mundo do trabalho e, em vários casos, a viver autonomamente da sua família de origem e com responsabilidades parentais, o que pode contribuir para explicar o seu reduzido envolvimento em atividades extracurriculares promovidas pelas instituições de ensino superior que frequentam (Santiago, Rosa & Amaral, 2002).

Com base nas principais conclusões obtidas através de um estudo realizado por Quintas e colegas (2014), são identificados como motivos dos estudantes M23 anos para a entrada no ensino superior, sobretudo os de natureza pessoal, incluindo a vontade de querer saber mais e a possibilidade de frequentar um curso que corresponde a interesses pessoais e a oportunidade de completar um projeto inacabado. Também Inácio e Salema (2011) consideram que os adultos, quando motivados para aprender, são geralmente movidos por fatores de ordem interna e idêntica opinião é apontada por Oliveira (2007), ao afirmar que a motivação intrínseca é um importante fator explicativo dos resultados académicos revelados, de forma consistente e em diversos estudos, por este grupo de estudantes.

---

<sup>1</sup> De acordo com o ponto 1 do Decreto-Lei n.º 198/79, de 29 de junho, “desde alguns anos que, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de Março de 1967, se vêm realizando, como experiência pedagógica, no quadro legal de despachos ministeriais, exames ad hoc para acesso ao ensino superior de indivíduos que, tendo mais de 25 anos de idade, não possuem a adequada habilitação escolar” (p. 1410).

Segundo Santiago, Rosa e Amaral (2002), ao ingressar no ensino superior, estes estudantes procuram valorização pessoal, social e profissional, mas também uma formação que lhes permita a progressão na carreira profissional ou novas alternativas de emprego.

No sentido de compreender as motivações que conduzem os estudantes M23 anos a concorrer à Universidade de Coimbra (UC), e se estas de alguma forma se relacionam com o seu percurso profissional (ou nele se projetam), foi realizado o estudo de seguida apresentado.

## **2. METODOLOGIA**

Nesta secção caracterizar-se-á o estudo desenvolvido, tendo em consideração a sua amostra, os instrumentos utilizados na recolha de dados e os procedimentos adotados.

### **2.1. Amostra**

A amostra é constituída pelos estudantes M23 anos que ingressaram na Universidade de Coimbra (UC) entre 2011/2012 e 2014/2015 e que, à data de realização do mesmo, se encontravam a frequentar, pelo menos, o 2.º ano do curso. Foi constituída, assim, por 170 estudantes.

### **2.2. Instrumentos**

A recolha de dados ocorreu em dois momentos distintos, mas sequenciais e interligados.

No primeiro, construiu-se um Questionário sobre o Percurso Académico, que visou a recolha de variáveis sociodemográficas (idade, sexo, estado civil, número de filhos, faculdade, curso, ano frequentado, número de matrículas, situação face ao emprego, profissão e tipo de contrato) e incluiu questões relativas às motivações que levaram os estudantes a frequentar o ensino superior, aos ganhos com esta experiência e a projetos de vida.

No segundo momento do estudo utilizou-se um guião, com a finalidade de realizar uma entrevista focalizada de grupo a alguns estudantes, após a análise das respostas obtidas com os questionários.

### **2.3. Procedimentos**

Após contacto formal com o Serviço de Gestão Académica da UC e após a validação do questionário, procedeu-se à sua construção em formato digital com recurso a software específico (Lime Survey). Esta versão foi enviada aos 170 estudantes, tendo o questionário permanecido disponível durante 5 meses. Recolheu-se, assim, o contributo de 84 estudantes; no entanto, foram considerados válidos apenas 58, pois 8 apenas completaram o primeiro grupo (dados sociodemográficos) e 18 responderam a menos de 50% do total de questões.

Uma vez na posse dos dados, as respostas às questões fechadas foram analisadas com recurso ao SPSS e as respostas abertas, através de análise de conteúdo (segundo um procedimento indutivo).

Após a análise dos dados quantitativos, elaborou-se um guião de entrevista focalizada de grupo, com o objetivo de apresentar a um grupo de 4 estudantes (cuja seleção seria feita a partir dos 58) as principais conclusões obtidas. Ao dar-lhes voz, valorizaram-se as suas experiências de vida, a interpretação que fazem delas e os significados que lhes atribuem.

A entrevista focalizada de grupo foi gravada através de registo áudio, após consentimento informado, e transcrita literalmente, respeitando a oralidade do discurso e substituindo os nomes reais por fictícios, de forma a minimizar a possibilidade de identificação dos estudantes. Por se ter optado por uma via essencialmente indutiva, as categorias foram sendo refinadas à medida que se analisavam os dados recolhidos.

## **3. RESULTADOS**

De seguida, serão apresentados dados sociodemográficos gerais, com vista à caracterização dos estudantes M23 anos, as suas principais motivações para frequentar o ensino superior, os projetos de vida por si enunciados e o impacto do ensino superior, com enfoque na sua vida profissional.

### 3.1. Dados sociodemográficos

Dos 58 respondentes, 31 eram do sexo masculino e 27 do sexo feminino, registando-se uma média de idades de 43 anos para os do sexo masculino e de 39 para os do sexo feminino.

No que diz respeito ao estado civil, a maioria dos estudantes (33, sendo 20 do sexo masculino e 13 do sexo feminino) era casada ou encontrava-se a viver em união de facto. Dos restantes, 20 (sendo 10 de cada sexo) eram solteiros, 4 são divorciados ou separados (1 do sexo masculino e 3 do sexo feminino) e 1 estudante do sexo feminino era viúva. Quanto à estrutura familiar 33 estudantes (18 do sexo masculino e 15 do sexo feminino) tinham filhos e 25 (sendo 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino) não tinham filhos.

No que diz respeito à Faculdade, foi de Letras, da de Direito e da de Psicologia e de Ciências da Educação que se registou o maior número de contributos (num total de 42 estudantes, sendo 16 na primeira Faculdade e 13 em cada uma das outras). Por outro lado, da Faculdade de Economia responderam 6 estudantes, o mesmo acontecendo em relação à de Ciências do Desporto e Educação Física, e da Faculdade de Farmácia contou-se com o contributo de apenas 4 estudantes.

Dos estudantes que responderam ao questionário, 20 frequentavam o 2.º ano (9 do sexo masculino e 11 do sexo feminino), 18 encontravam-se no 3.º ano (11 do sexo masculino e 7 do sexo feminino), 14 frequentavam o 4.º ano (7 de cada sexo) e 6 encontravam-se no 5.º ano (4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino).

No que concerne à situação face ao emprego, 39 encontravam-se empregados e 19 em situação de desemprego. Dos 39 estudantes empregados, 19 eram do sexo masculino e 20 do sexo feminino. Em relação aos estudantes que experienciavam uma situação de desemprego 12 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. A maioria dos estudantes empregados possuía contrato por tempo indeterminado (10 do sexo masculino e 7 do sexo feminino), seguindo-se os que possuíam contrato sem termo (5 do sexo masculino e 6 do sexo feminino). Quanto aos restantes estudantes, distribuíam-se, essencialmente, pelas categorias do contrato a termo certo (3 de cada sexo) e a termo incerto (1 do sexo masculino e 2 do sexo feminino). É de acrescentar, ainda, que 1 estudante do sexo feminino encontrava-se a trabalhar a prestação de serviços e 1 também do mesmo sexo encontrava-se abrangida pela medida estímulo-emprego.

Na entrevista focalizada de grupo participaram 4 estudantes do sexo feminino com idades compreendidas entre os 37 e os 54 anos. Não são referidas outras variáveis (como a profissão, o curso ou o ano frequentado), uma vez que essa informação contribuiria para uma fácil identificação não garantindo, assim, o seu direito ao anonimato.

### 3.2. Motivações para frequentar do ensino superior

Com inspiração nos motivos de envolvimento propostos por Carré (1999), definiram-se os itens das duas subescalas (Quadros 1 e 2): na subescala motivações intrínsecas tiveram-se em consideração motivos hedónicos (itens 3, 10, 11 e 13), socioafetivos (item 2) e epistémicos (itens 1, 5 e 6); na subescala motivações extrínsecas foram considerados motivos económicos (item 9), prescritos (itens 4 e 14), operacionais profissionais (item 12), identitários (item 8) e vocacionais (itens 7 e 15).

**Quadro 1. Características relativas à fidelidade da subescala Motivações intrínsecas (n=58)**

Item	Média	Desvio-padrão	r (item-total)	$\alpha$ (exc. item)
1 Aprendizagem de coisas novas	4.48	0.682	0.580	0.778
2 Estabelecimento de novos contactos sociais	3.81	0.982	0.508	0.786
3 Realização pessoal	4.62	0.745	0.505	0.786
5 Aumento de interesses intelectuais	4.47	0.777	0.684	0.761
6 Desenvolvimento do pensamento crítico	4.38	0.834	0.728	0.752
10 Concretização de valores pessoais	4.28	0.894	0.469	0.791
11 Melhoria do bem-estar pessoal	4.55	0.654	0.562	0.781
13 Concretização de um novo projeto de vida	3.93	1.226	0.326	0.831
Alfa total	----	----	----	0.805

**Quadro 2. Características relativas à fidelidade da subescala Motivações extrínsecas (n=58)**

Item		Média	Desvio-padrão	r (item-total)	$\alpha$ (exc. item)
4	Influência de familiares e amigos	2.53	1.231	0.190	0.896
7	Reestruturação da carreira profissional	4.02	1.221	0.799	0.818
8	Obtenção de estatuto socioprofissional mais elevado	3.52	1.354	0.813	0.813
9	Possibilidade de auferir salário mais elevado	3.60	1.337	0.885	0.802
12	Melhoria das competências profissionais	4.28	1.089	0.659	0.839
14	Sugestão de superiores hierárquicos	2.16	1.211	0.404	0.870
15	Inserção num novo emprego	3.34	1.481	0.718	0.828
Alfa total		----	----	----	0.861

Ao analisar a possível existência de diferenças entre os estudantes do sexo masculino e os do sexo feminino relativamente aos motivos (intrínsecos e extrínsecos) que os levaram a ingressar, na idade adulta, no ensino superior (Quadro 3), concluiu-se que existem diferenças significativas nos totais dos motivos extrínsecos em função do sexo [ $F(1, 56) = 15.476$ ;  $p < 0.001$ ], sendo a média dos estudantes do sexo feminino superior.

**Quadro 3. Diferenças entre estudantes do sexo masculino e do sexo feminino relativamente aos totais das subescalas motivos intrínsecos e motivos extrínsecos (análise da variância a um critério)**

Motivos		n	Média	Desvio-padrão	F	p
Intrínsecos	Masculino	31	30.00	3.63	2.196	0.144
	Feminino	27	31.52	4.17		
Extrínsecos	Masculino	31	24.26	7.14	15.476	< 0.001
	Feminino	27	30.70	4.96		

*Motivos intrínsecos –  $F(1, 56) = 2.196$ ;  $p = 0.144$*

*Motivos extrínsecos –  $F(1, 56) = 15.476$ ;  $p < 0.001$*

O Quadro 4 apresenta os dados obtidos relativamente à relação entre motivos (intrínsecos e extrínsecos), aquando da entrada no ensino superior, e os ganhos percebidos pelos estudantes no momento de resposta ao questionário.

**Quadro 4. Matriz de correlação entre motivos (intrínsecos e extrínsecos) aquando da entrada no ensino superior e os ganhos com a experiência no ensino superior percebidos pelos estudantes**

	Ganhos	Motivos intrínsecos	Motivos extrínsecos
Ganhos	----	0.693**	0.553**
Motivos intrínsecos		----	0.534**
Motivos extrínsecos			----

**\*\* $p < 0.01$**

De acordo com os valores observados podemos afirmar que existe uma correlação positiva entre os motivos intrínsecos e os motivos extrínsecos, ou seja, quanto maior a motivação intrínseca, maior também a motivação extrínseca. Além disso, constata-se que quanto mais os motivos (intrínsecos e extrínsecos), maior a percepção de ganhos com a experiência no ensino superior.

No Quadro 5 são apresentados os dados obtidos no que concerne aos totais das subescalas motivos intrínsecos e motivos extrínsecos em função da situação face ao emprego.

**Quadro 5. Diferenças entre a situação face ao emprego dos estudantes relativamente aos totais das subescalas motivos intrínsecos e motivos extrínsecos (análise da variância a um critério)**

Motivos		n	Média	Desvio-padrão	F	p
Intrínsecos	Sim	39	30.97	3.40	0.546	0.463
	Não	19	30.16	4.91		
Extrínsecos	Sim	39	27.15	7.02	0.026	0.871
	Não	19	27.47	7.05		

*Motivos intrínsecos – F (1, 56) = 0.546; p = 0.463*

*Motivos extrínsecos – F (1, 56) = 0.026; p = 0.871*

Como é possível verificar através do Quadro 5, não existem diferenças na subescala motivos intrínsecos em função da situação face ao emprego:  $F(1, 56) = 0.546$ ;  $p = 0.463$ . Do mesmo modo, também não se assinalam diferenças na subescala motivos extrínsecos em função da situação profissional:  $F(1, 56) = 0.026$ ;  $p = 0.871$ .

### 3.3. Impacto do ensino superior na vida profissional dos estudantes

Por ter constituído um vetor pertinente, através da entrevista focalizada de grupo explorou-se melhor a percepção das estudantes no que respeita às repercussões do aumento de conhecimentos na sua vida profissional. Para estas, o aumento de conhecimentos foi perspectivado como um obstáculo, uma vez que contribui para defenderem e reivindicarem direitos laborais de forma mais assertiva, o que na sua opinião nem sempre é bem aceite pelas entidades empregadoras.

Os testemunhos das estudantes reforçaram que “a nível de trabalho, as empresas acham que é um bocado uma ameaça um funcionário estar a evoluir porque o conhecimento acaba por trazer um bocadinho de poder”, quando devia ser, na sua perspetiva, o oposto. Uma estudante lamenta, inclusive, o facto de tanto a sociedade como as entidades patronais terem pouco respeito pelas pessoas que desejam adquirir mais conhecimentos, aumentar as suas qualificações e que podem ser uma mais-valia para as empresas.

Os contributos obtidos durante a entrevista também sugerem que as estudantes decidem frequentar um ciclo de estudos superiores por almejarem progressão profissional e a experiência da passagem pelo ensino superior adquire mais significado quando associada a esta possibilidade.

Além da progressão profissional, também se destaca a capacidade de argumentação que fica mais fortalecida, permitindo às estudantes expor e defender as suas ideias de forma mais confiante.

### 3.4. Projetos de vida

Para avaliar os projetos pessoais, recorreu-se ao método elaborado por Little (1983), o qual pode ser composto, de forma conjugada ou independente, por diversos módulos, motivo pelo qual assume uma natureza aberta e flexível.

Na opinião de Little e Chambers (1994) existe uma tendência estatística que aponta para que uma pessoa enuncie, num determinado momento do seu percurso de vida, entre 3 e 5 projetos, sendo que

um número inferior pode significar aborrecimento e risco de depressão e um número muito superior pode ser prenúncio de situações de stresse, de hipocondria e de ansiedade.

Na categoria Projetos profissionais reuniram-se todos os projetos que evidenciassem uma relação com a situação profissional atual, com a sua alteração ou progressão, incluindo a intenção de aplicar os saberes e as competências adquiridas na prática profissional e de obter reconhecimento do novo grau académico através do aumento do vencimento auferido.

Neste sentido, esta categoria foi organizada segundo as subcategorias apresentadas no Quadro 6.

**Quadro 6. Subcategorias da categoria Projetos profissionais**

Subcategorias	Indicadores
Procurar novo emprego	Ambição de procurar nova situação profissional, sobretudo na área da formação
Aplicar os conhecimentos adquiridos	Intenção de aplicar na vida profissional os conhecimentos adquiridos durante o curso
Progredir na carreira	Intenção de progredir na carreira profissional após a conclusão do curso
Criar própria empresa	Interesse em constituir empresa própria
Auferir vencimento superior ao atual	Ambição de ver reconhecido o novo grau académico através do aumento salarial
Trabalhar em investigação	Interesse em trabalhar em investigação
Ser formador/a	Interesse em desempenhar funções como formador/a

Dos 29 estudantes que responderam à questão aberta referente aos projetos de vida, incluída no Questionário Perceções sobre o Percurso Académico, 25 indicaram projetos profissionais.

Dez estudantes ambicionavam mudança de carreira (procurar novo emprego, reestruturar a carreira para a área da formação académica), mas 3 também indicaram vontade empreendedora (criar empresa própria ligado ao ensino da língua inglesa; criar um consultório próprio; criar um projeto empresarial) e 5 esperavam que o novo grau académico contribuísse para a sua progressão profissional (vendo reconhecido o novo grau académico, realizando exame de admissão para a magistratura, visando a mobilidade inter-carreiras ou a subida de categoria no serviço ou noutra, na função pública).

Do enunciado de 9 estudantes foi possível depreender a sua intenção de ver aplicados os conhecimentos adquiridos durante o percurso académico. Nesta perspetiva, apresentaram ideias, tais como: desenvolver um projeto que proporcione uma maior qualidade de vida a idosos institucionalizados; ter à sua responsabilidade uma unidade de cuidados continuados integrados de saúde mental; conseguir um maior impacto nas pessoas com o trabalho então desenvolvido; promover a psicologia (constituindo equipas que visem o debate crítico subordinado a temas como o papel e o impacto dos psicofármacos no tratamento de perturbações de saúde mental).

Dois estudantes esperam que o novo grau académico lhes permitisse auferir um vencimento superior, de modo a poderem cumprir objetivos que até ao momento a sua situação financeira não lhes havia permitido.

Parece destacar-se, portanto, uma tendência dominante que aponta para a vontade de os estudantes se integrarem no mercado de trabalho exercendo uma profissão em que sintam que os seus conhecimentos são úteis e valorizados e de aplicarem os novos saberes entretanto adquiridos.

## 4. CONCLUSÃO

Num quadro pautado por mudanças, estas influenciaram o deslocamento do debate educativo: se inicialmente se encarava a aprendizagem e a educação/formação como um fim, passou-se a valorizar a aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida, ou seja, a aprendizagem como um meio.

Como se observou empiricamente, as lógicas motivacionais dos estudantes para frequentar ciclos de estudos superiores encontram-se fortemente articuladas com aspetos de natureza epistémica, pessoal e profissional, o que corrobora o que refere a literatura. Deste modo, é possível agrupar as motivações, os ganhos e o impacto em dois grandes grupos: (1) em termos intrínsecos e (2) em termos extrínsecos. No primeiro grupo inclui-se o impacto que a frequência do ensino superior teve em termos pessoais devido ao prazer em obter novos conhecimentos (dimensão hedonista). O

segundo inclui o impacto em termos profissionais (dimensão epistémica, pois os estudantes consideram ter desenvolvido aprendizagens que de outra forma não adquiririam).

Os dados quantitativos permitiram constatar a existência de diferenças entre os estudantes do sexo masculino e os do sexo feminino quanto aos motivos extrínsecos que os levaram a frequentar no ensino superior em idade adulta, revelando-se a média dos estudantes do sexo feminino superior. Além disso, verificou-se uma correlação positiva entre os motivos intrínsecos e os motivos extrínsecos, ou seja, quanto maior a motivação intrínseca, maior também a motivação extrínseca que levou os estudantes a frequentar o ensino superior. Embora pudesse ser expeável que os estudantes que se encontravam em situação de desemprego apresentassem maior motivação extrínseca, de modo a ser-lhes possível utilizar as novas competências e o novo grau académico para voltar ao mercado de trabalho, os dados deste estudo não corroboraram esta ideia. De facto, não foram detectadas diferenças em ambas as subescalas (motivos intrínsecos e motivos extrínsecos) em função da situação face ao emprego dos estudantes M23 anos.

De acordo com Santiago, Rosa e Amaral (2002), ao ingressar no ensino superior, os estudantes adultos procuram valorização pessoal, social e profissional, mas também uma formação que lhes permita a progressão na carreira profissional ou novas alternativas de emprego. Se uns estudantes equacionavam a possibilidade de progredir na carreira, para outros a formação académica superior contribuiu para os direcionar para aquilo que pretendiam realmente.

A aquisição de novos conhecimentos pode contribuir para combater a erosão do saber e libertar as pessoas do obscurantismo. No entanto, aquando da realização da entrevista focalizada de grupo, o aumento de conhecimentos foi perspectivado pelas estudantes como um obstáculo, uma vez que, na sua opinião, tal contribui para defenderem as suas opiniões e reivindicarem os seus direitos laborais, o que nem sempre é bem interpretado pelas entidades empregadoras. Desta forma, se por um lado o saber pode ser uma “arma” (contribuindo para a defesa de direitos pessoais e laborais e para o aperfeiçoamento da capacidade de argumentação), também pode ser, simultaneamente, uma “ameaça”, como referiram as estudantes.

Em suma, parece legítimo afirmar que os dados obtidos através deste estudo levam a crer que, de facto, frequentar o ensino superior na idade adulta é uma experiência transformadora e emancipadora para os estudantes M23 anos, especificidades estas que são transversais a todos os programas de educação e formação de adultos.

## REFERÊNCIAS

- Amorim, J. P. (2013). Da “abertura” das instituições de ensino superior a “novos públicos”: o caso português. Dissertação de doutoramento (não publicada). Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- Amorim, J. P., Azevedo, J., & Coimbra, J. L. (2011). E depois do acesso (de “novos públicos” ao ensino superior): a revolução não acabou. In L. Alcoforado et al. (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos – Políticas, Práticas e Investigação* (pp. 211-225). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baptista, A. (2009). O estudante adulto não-tradicional na Universidade de Aveiro: caracterização do grupo de maiores de 23 matriculado no ano lectivo 2006-07. Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade de Aveiro.
- Brás, J. V. et al. (2012). A universidade portuguesa: o abrir do fecho de acesso – o caso dos maiores de 23 anos. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 163-178.
- Carré, P. (1999). *Motivação e relação com a formação*. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das ciências e das técnicas da formação* (pp. 285-308). Lisboa: Instituto Piaget.
- Castro, A. et al. (2010). Políticas educativas em contextos globalizados: a expansão do ensino superior em Portugal e no Brasil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 37-61.
- Correia, A. M., & Sarmiento, A. (2007). *Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior – contributos para o aumento da participação dos estudantes adultos não tradicionais*. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 125-135) Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Decreto-Lei n.º 42/05 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/05 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 64/06 de 21 de março. Diário da República n.º 57/06 – I Série A. Lisboa: Ministério da Ciência, da Tecnologia e do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 74/06 de 24 de março. Diário da República n.º 60/06 – I Série A. Lisboa: Ministério da Ciência, da Tecnologia e do Ensino Superior.

Ferreira, J. B. (2006). Globalização e ensino superior: a discussão de Bolonha, *Perspectiva*, 24(1), 229-242.

Ferreira, P. (2010). A natureza dos motivos para a formação nos adultos que frequentam Cursos EFA. Dissertação de Mestrado (não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Ferreira, A. M. (2011). Estudantes adultos no ensino superior. In L. Alcoforado et al. (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos – Políticas, Práticas e Investigação* (pp. 201-209). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Inácio, M. J., & Salema, M. H. (2011). Aprender a aprender no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC): estudo de caso duplo. In L. Alcoforado et al. (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos – Políticas, Práticas e Investigação* (pp. 163-176). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. Diário da República n.º 217/97 – I Série A. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/86 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

Lei n.º 49/05 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/05 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Leite, C., & Ramos, K. (2014). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 73-89.

Little, B. R. (1983). Personal projects analysis: a rationale and method for investigation. *Environment and Behaviour*, 15, 273-309.

Little, B. R., & Chambers, N. C. (2004). Personal project pursuit: on human doings and well-beings. In W. M. Cox & E. Klinger (Eds.), *Handbook of Motivational Counseling* (pp. 65-82). New York: John Wiley & Sons.

Lourtie, P. (2007). Novos públicos e novas oportunidades de certificação: ensino superior. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 105-114) Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Monteiro, A. et al. (2015). Novos públicos do Ensino Superior: abordagem à aprendizagem de estudantes Maiores de 23 anos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(1), 131-149.

Oliveira, A. (2007). Quem são e como são eles? – o caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 43-76.

Pires, A. L. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida, Ensino Superior e novos públicos: uma perspectiva internacional. In M. Alves (Ed.), *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos* (pp. 107-137). Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

Quintas, H. et al. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: o que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33-56.

Santiago, R., Rosa, M. J., & Amaral, A. (2002). *O Ensino Superior Aberto a Novos Públicos*. Matosinhos: CIPES – Fundação das Universidades Portuguesas.

Silva, R. (2010). Porque ingressam e como se integram no ensino superior os estudantes maiores de 23 anos comparativamente aos estudantes do acesso regular?. Dissertação de Mestrado (não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Soares, D., Almeida, L., & Ferreira, J. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: o caso dos alunos Maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIV(1), 203-214.

Vieira, S. (2012). *A Aprendizagem ao Longo da Vida na Iniciativa Novas Oportunidades: entre a igualdade e a desigualdade de oportunidades rumo ao ensino superior. Um estudo de caso na região Norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Universidade do Minho.

# PROCESSOS MIGRATÓRIOS E FORMAÇÃO: APRENDENDO NA DOR, O QUE (AINDA) É SER UMA MULHER BRASILEIRA EM PORTUGAL, EM 2019

**Ana Guimarães Duarte**

*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL),  
anaguimaraesduarte@outlook.com*

## Resumo

A migração pode ser disruptiva na biografia do imigrante e traz urgência por aprendizagens sobre a nova cultura e estratégias de inserção na sociedade de acolhimento (Morrice, 2013, 2014). A condição de gênero pode influenciar nas aprendizagens realizadas, dado que aprender é um processo individualizado, realizado a partir das experiências prévias e das novas, mediadas com o mundo (e suas culturas), sendo incorporadas ao repertório de saberes do indivíduo (Josso, 2010; Jarvis, 2009, 2013, 2015).

Este estudo fundamentou-se na aprendizagem experiencial de seis Brasileiras imigrantes em Portugal, empregando entrevistas biográficas, realizadas no ano de 2019, para uma dissertação de mestrado em educação e formação de adultos. A questão de investigação segmentou-se nos seguintes objetivos: i) conhecer o perfil sociográfico das entrevistadas, ii) conhecer as motivações migratórias, iii) identificar as percepções quanto às transformações identitárias; iv) conhecer algumas experiências disjuntivas que lhes fossem significativas, v) conhecer as aprendizagens a partir das experiências migratórias relatadas, vi) conhecer as etapas de elaboração das aprendizagens relatadas.

Na análise do conteúdo, foi utilizado o Diagrama da transformação da pessoa pela aprendizagem, de Peter Jarvis (2009, 2013, 2015) para categorização. Ainda que diversas aprendizagens tenham sido relatadas, esta comunicação somente apresentará as relacionadas às questões de gênero, experienciadas nas interações das Brasileiras na sociedade Portuguesa.

As aprendizagens se relacionaram com experiências envolvendo preconceito contra as Brasileiras, objetificação e sexualização da Brasileira, diferenças comportamentais entre Brasileiras e Portuguesas, desigualdades de gênero nas relações na sociedade Portuguesa e um processo de auto-afirmação (positiva) da identidade de mulher Brasileira.

Palavras-chave: educação de adultos, formação experiencial, Migrações Brasileiras, migrações em Portugal, mulheres migrantes.

## Abstract

Migration can be disruptive in an immigrant's biography and brings urgency for learning about the new culture and some strategies for insertion in the host society (Morrice, 2013, 2014). The gender can influence the learning outcomes as learning is an individualized process based on previous and new experiences, mediated amidst the world (and their cultures), being incorporated into one individual's repertoire of knowledge (Josso, 2010; Jarvis, 2009, 2013, 2015).

This study was based on the experiential learning of 6 Brazilian immigrants in Portugal, using biographical interviews carried out in 2019. The research question was divided into the following objectives: i) to know the sociographic profile of the interviewees, ii) to know their migratory motivations, iii) to identify perceptions regarding identity changes; iv) to know some disjunctive experiences that were significant to them, v) to know their learning experiences from their migratory processes, vi) to know their learning process from those experiences.

Peter Jarvis' (2009, 2013, 2015) Diagram of the transformation of the person through learning was used in the content analysis categorization. Although diverse learning outcomes were reported, this communication will just present the ones related to gender issues perceived by the interviewees in their interaction experiences within the Portuguese society.

The main learning outcomes were related to experiences involving prejudice against Brazilian women, objectification and sexualization of Brazilian women, behavioral differences between Brazilian women