



Isabel Sofia Fernandes Moio

Reconhecimento de Competências no Ensino Superior: uma realidade reconhecida ou a reconhecer?

Volume 1

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Educação Permanente e Formação de Adultos, orientada pelo Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado e pela Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Agosto 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Reconhecimento de Competências no Ensino Superior: uma realidade reconhecida ou a reconhecer?

Isabel Sofia Fernandes Moio

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Educação Permanente e Formação de Adultos, orientada pelo Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado e pela Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 2017

Este trabalho contou com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), através do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra.

Capa e conceção gráfica: Guida, Lda. – Artes Gráficas
(adaptado de José Vilelas)

Aos meus Pais.

Porque é do ventre que nasce a Vida.

Porque ma deram, permitindo-me ser Alguém.

Porque se eu não fosse Alguém, nada disto teria existido.

Reconhecimentos

A Vida é um somatório de etapas. É no término de uma delas que dou vida às palavras que surgem nas primeiras páginas, ciente de que qualquer projeto individual representa um ato de criação que vai proporcionando conquistas, mas que remete também, por vezes, para situações de bloqueio e sensação de pequenez face ao universo do conhecimento.

É, sobretudo, nos momentos agrídoces que é reconfortante ter quem traga no regaço um gesto (e, quantas vezes, um simples silêncio que tudo diz sem nada falar) que nos deixem no palato o sabor da luz e da gratidão e quem nos transmita a segurança de estarmos no caminho correto. E, no fim, quem partilhe também (d)as nossas alegrias, pois tudo teria sido mais pantanoso sem as verdadeiras presenças (mesmo as que residem apenas na memória).

Conciliar as diferentes esferas da vida (e os desafios que ela propõe) nem sempre é uma tarefa macia e docemente perfumada. E, principalmente, porque o culminar de uma etapa que me acrescenta saber(es) não teria o mesmo valor sem o significado que os que me são mais próximos têm em mim...

...aos lugares

À Reitoria da Universidade de Coimbra e ao respetivo Serviço de Gestão Académica, por me terem disponibilizado informações essenciais para a realização do trabalho empírico, sem as quais este se limitaria a um aglomerado de páginas teóricas incolores e inodoras.

Às “minhas” praias, onde a maresia me trazia, frequentemente, a força e as respostas que procurava com o olhar cravado no horizonte.

Aos cafés cujas mesas, janelas e esplanadas testemunharam o crescimento deste trabalho. Pelas horas de música, ambiente acolhedor e cumplicidade que me proporcionaram. E por terem sido, simultaneamente, espaços de (re)encontros.

A ti, Coimbra, cidade do Fado e do Mondego, que me viste nascer, onde respirei sozinha pela primeira vez e terra onde aprendi que, de facto, há encanto – não apenas na despedida, mas a qualquer hora da vida. Por me teres ensinado a inalar cada rua como se tivesse sido, sempre, uma artéria do meu corpo. Por seres sempre tão tu e, como diz o Fado, tão nossa (de quem passa por ti, te sente e te vive) até morrer.

...e às pessoas (porque há pessoas que são os melhores lugares)!

Ao Professor Doutor Luís Alcoforado e à Professora Doutora Cristina Vieira, seres humanos e profissionais de inegável valor a quem qualquer palavra de reconhecimento e agradecimento será sempre insuficiente face ao que me foram. Por terem proporcionado a minha integração em projetos que me direcionaram para uma nova descoberta – a da investigação, ainda durante o meu percurso de cinco anos da Licenciatura –, por terem contribuído para extrair vantagens dos imprevistos, por toda a confiança que depositaram no meu trabalho, pelo apoio incondicional e por me terem introduzido na vida académica “do outro lado” (o lado do qual saí há precisamente dez anos).

Ao Professor Doutor José Canavarro, por ter sido uma das primeiras referências com quem partilhei as minhas incertezas em relação a este projeto e que em pouco tempo me ajudou a remover o prefixo, extraindo o gérmen daquilo que o mesmo viria a representar: uma certeza que eu clarificaria e consolidaria no tempo, com tempo.

Ao Professor Doutor António Gomes Ferreira por todas as vezes que, ao cruzar-se comigo nos corredores ou nos claustros da Faculdade, tinha sempre o especial cuidado em saber como (de)corria o meu trajeto académico e a minha experiência profissional nesta Casa.

À Professora Doutora Albertina Oliveira e ao Professor Doutor Joaquim Armando, pelos momentos de aprendizagem significativa, por me terem ensinado a desfrutar dos prazeres, mas sobretudo dos obstáculos, com o propósito de fazer mais e melhor e pelas conversas de cariz informal que também contribuíram para o meu crescimento profissional.

À Professora Doutora Sónia Mairos Ferreira, por ter sido um exemplo, desde o primeiro momento do meu trajeto académico, em 2002, quando tive a feliz oportunidade de a conhecer como docente. Sem prever que, volvidos quinze anos, continuaria a ser uma inspiração sempre que (ainda) recordo as suas palavras sobre o investimento pessoal que quem se entrega a um trabalho desta natureza nele deposita.

A todos os estudantes que, dando de si (tempo e testemunhos), são matéria-prima deste trabalho. Por me terem demonstrado que cada um é uma história de vida única e irrepetível.

Aos docentes, cujo contributo me proporcionou um tempo e um espaço de reflexão conjunta ricos e inegavelmente ímpares.

Ao Hélder, pela disponibilidade e pelo olhar crítico milimétrico que gentilmente dedicou a este trabalho em momento tão oportuno quanto necessário, razão pela qual também dele faz parte.

À Cândida, companheira de sempre – da rua que nos viu crescer, das caminhadas ao fim do dia e por me ter demonstrado que, independentemente dos trilhos e das voltas que a vida dá, há “vizinhas” que sempre o serão.

Ao Nuno Cruz, por me fazer compreender a razão pela qual há quem entre e permaneça nos meus dias. Por ser um guerreiro e, acima de tudo, uma lição de vida ao ensinar(-me) o que significa renascer das cinzas sem descurar o sorriso, o encanto e a bênção de existir... “yeah, you can beat the world”.

Aos (des)conhecidos e aos (re)encontros – com e sem prefixo – que me ensinaram que a solidariedade genuína (ainda) é um valor que se pratica e que me proporcionaram aprendizagens imensuráveis.

Aos meus familiares (os que estão e os que, fisicamente, já não), por serem o meu sangue e testemunhas do meu suor, por serem a minha primordial fonte de amor, por serem as minhas âncoras e o porto de abrigo onde atraco sempre que necessito de um (a)braço para me sentir segura e protegida e porque é no seio familiar que obtenho, sempre e incondicionalmente, o alento e a coragem para caminhar, avançar ou retomar. Sem cruzar os braços. E, ainda, por me terem ensinado a voar sem esquecer as minhas raízes.

*Serenas,
Profundas,
Gotas de água no mundo,
palavras perdidas,
ao vento largadas,
num momento temidas,
ao mesmo tempo sonhadas...*

*Utopia, amor, jangadas ao mar lançadas,
Vento, corações, janela ao mundo aberta,
Solidão, canções, verdades amadas,
Tempo, estradas, nuvens de parte incerta...
Minutos desfilam por olhares cansados,
segundos com sabor a horas,
horas passadas em fracções mal sentidas.*

*O abraço não pedido, a medo,
as palavras cúmplices, em segredo...
A vida, milagre aos olhos de quem a tem,
a certeza de uma luta
para um dia ser mais do que ninguém,
num mundo onde todos são alguém!*

Resumo

As políticas emanadas no sentido da consolidação de uma sociedade do conhecimento colocam prementes preocupações na agenda da União Europeia e dos Estados-Membros, sendo necessária força de trabalho com capacidades e competências adequadas, assentes numa formação inicial bem estruturada e num processo contínuo de aprendizagem, disponível a todos, incluindo aqueles a quem os mais diversos constrangimentos não permitiram o progresso no ensino formal pela via tradicional.

Na atual agenda política internacional, o paradigma da Aprendizagem ao Longo (e em todos os espaços) da Vida e a economia do conhecimento têm especial relevo, sublinhando o papel das instituições de ensino superior como motores de mudança socioeconómica.

O alargamento do acesso ao ensino superior a “novos públicos” constitui uma das recentes tendências de mudança educativa, verificando-se o aparecimento de estudantes com trajetórias académicas e experienciais distintas das dos regulares: encontram-se fora dos limites etários convencionais (num patamar superior), tendem a viver de forma autónoma em relação à sua família de origem e/ou têm responsabilidades parentais, não seguiram (regra geral) os ciclos sequenciais de ensino formal e interromperam o percurso académico durante períodos mais ou menos longos, durante os quais usufruíram de experiências profissionais ou de vida antes de regressarem (ou de ingressarem) no ensino superior.

Com este trabalho pretendeu-se estudar a perceção dos estudantes que ingressaram entre 2011/2012 e 2014/2015 na Universidade de Coimbra (UC), através do concurso específico para Maiores de 23 anos (M23 anos), e que, à data de realização do presente trabalho, se encontravam a frequentar, pelo menos, o 2.º ano do curso, quanto à implementação, em ciclos de estudos superiores, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais. Da mesma forma, pretendeu-se auscultar um grupo de docentes da UC relativamente ao mesmo tema.

Para cumprir estes desígnios optou-se por realizar um estudo exploratório, percorrendo um caminho que levou a considerar que o desenho de investigação mais adequado deveria assentar numa metodologia mista, combinando técnicas de recolha e análise de dados quantitativas com técnicas qualitativas. A presente investigação subdivide-se, portanto, em dois momentos: o primeiro assume uma tónica quantitativa; o segundo é, essencialmente, qualitativo. Neste sentido, na primeira etapa foi aplicado um questionário a todos os estudantes M23 anos que reuniam os requisitos anteriormente mencionados. No segundo momento da investigação foram realizadas duas entrevistas focalizadas de grupo –

uma com 4 estudantes M23 anos do sexo feminino e uma com 7 docentes da UC – sendo apresentadas, em cada uma, as principais conclusões obtidas nas etapas anteriores com o intuito de as submeter a discussão.

No que concerne às principais conclusões do presente estudo, parece-nos importante realçar que os dados obtidos apontam no sentido de tanto os estudantes M23 anos como os docentes da UC não se posicionarem a favor da implementação, no ensino superior universitário, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais.

Os estudantes manifestaram gosto pela aprendizagem e pela realização de provas de avaliação e os docentes consideraram que ao implementar um mecanismo dessa natureza a Universidade estaria a “fugir” da sua principal missão: a formação de cidadãos críticos e com capacidade reflexiva. Como tal, tanto para os estudantes M23 anos como para os docentes da UC, a implementação, no ensino superior universitário, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais desprestigiaria os ciclos de estudos superiores. Além disso, concordaram com o facto de o concurso específico para estudantes M23 anos ser socialmente perspetivado como uma via facilitista de acesso ao ensino superior e com aquela possibilidade em vigor ainda se estaria a contribuir mais para acentuar essa ideia. Contudo, é também de sublinhar que os estudantes M23 anos consideraram que a sua experiência formativa deveria ser valorizada para efeitos de progressão académica, aspeto que não foi apoiado pelos docentes.

As constatações às quais o presente estudo conduziu levam a defender que existe ainda um árduo trabalho de desmistificação dos pressupostos inerentes ao processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais, que deve ser percorrido no sentido de clarificar imagens sociais que tendencialmente lhe são associadas, mas que não correspondem à sua essência.

Além disso, é de referir que, apesar de o presente trabalho se ter limitado à UC, encontram-se em aberto outros estudos na mesma área de investigação.

Palavras-chave: reconhecimento e validação de competências; estudantes Maiores de 23 anos; ensino superior; Educação e Formação de Adultos; políticas educativas.

Abstract

The policies issued for the consolidation of a knowledge-based society place persistent concerns on the agenda of the European Union and the Member States, calling for a workforce with adequate skills and competences, based on a well-structured initial training and an ongoing learning process, available to all, including those to whom the most diverse constraints have not allowed progress in formal education in a regular way.

On the current international policy agenda, the paradigm of Lifelong (and in all areas of life) Learning and the economy of knowledge are particularly important, underlining the role of higher education institutions as drivers of socio-economic change.

The widening of access to higher education to "new public" is one of the recent trends of educational change, leading to the appearance of students with academic and experiential trajectories different from the regular ones: they are outside the conventional age limits (at a higher level), they tend to be independent from their family of origin and/or have parental responsibilities, by and large they did not follow the sequential cycles of formal education and interrupted their academic studies for longer or shorter periods during which they went through work or life experiences before returning to (or joining) higher education.

This study intended to study the perception of students who entered the University of Coimbra (UC) between the academic years of 2011/2012 and 2014/2015 by applying to the specific application process for those Above 23 years of age (M23 years-old), and who at the time of the making of the present study were attending at least the 2nd year of their course, regarding the implementation, at university, of a system of recognition and validation of experiential knowledge. At the same time, it was intended to listen to a group of teachers of the UC on the matter.

To fulfil these objectives, an empirical study was chosen, following a path which has led to the conclusion that the most appropriate research design had to be based on a mixed methodology, combining quantitative data collection and analysis techniques with qualitative techniques. The present investigation is therefore subdivided in two moments: the first one assumes a quantitative tone; the second is essentially qualitative. Thus, in its first stage a questionnaire was applied to all the M23 students who had met the aforementioned requirements. In the second moment of the investigation, two focus group interviews were carried out - one with four M23 female students and another one with seven teachers from the UC - being the main conclusions obtained in the previous stage presented with the intention of submitting them to discussion. Regarding the main conclusions of the present

study, it seems important to highlight that the data obtained suggests that both M23 and the teachers of the UC do not stand in favour of the implementation of a system of recognition and validation of experiential knowledge at university.

The students expressed their pleasure in learning and in being submitted to assessment tests, and the teachers considered that by implementing such a mechanism, the university would be "evading" its main mission: the formation of critical citizens with a capacity for reflection. Therefore, for both M23 and teachers of the UC, the implementation at university of a system of recognition and validation of experiential knowledge would discredit the cycles of higher education. In addition, they both agreed that the specific application process for M23 years-old was socially viewed as an easy way to access higher education and that this possibility would further contribute to emphasising this opinion. However, it should also be noted that M23 years-old considered that their formative experience had to be considered for academic progression, something that was not supported by the teachers.

The findings to which this present study has led us make us argue that there is still a lot of hard work to be done to demystify the assumptions inherent in the process of recognition and validation of experiential knowledge, which must be pursued in order to clarify social images that tend to be associated with it, but that do not correspond to its essence.

In addition, it should be noted that, although the present study has been limited to the UC, there are other ongoing studies in the same area of research.

Keywords: recognition and validation of competences; students above 23 years of age; higher education; adult Education and Training; Educational policies.

Índice

Preâmbulo	1
Do surgir do tema...	1
...à estrutura e consolidação da obra	3

Primeira Parte Enquadramento Teórico

Capítulo 1

Da economia do conhecimento à missão do ensino superior: contextos e desafios

Introdução	13
1.1. Globalização e europeização das políticas educativas: relação entre Estado, mercado e educação	13
1.1.1. O impacto das forças políticas transnacionais na educação	14
1.1.2. O papel do Estado: da função de controlo à de supervisão	17
1.1.3. O pensamento neoliberal e neoconservador na arena educativa	25
1.1.3.1. A bipolaridade “Estado-Mercado” reguladora do ensino superior	26
1.1.3.2. Do governo à governança: a alteração da natureza da regulação estatal	30
1.2. Da informação ao conhecimento	34
1.2.1. Estratégia de Lisboa: alicerce de uma transformação política e educativa	35
1.2.1.1. O desenho inicial da Estratégia de Lisboa	35
1.2.1.2. O relançamento da Estratégia de Lisboa	38
1.2.2. Economia do Conhecimento: (in)certezas num tempo de mudanças	41
1.2.2.1. Da sociedade da aprendizagem e da informação...	41
1.2.2.2. ...à Economia do Conhecimento	44
1.3. O ensino superior...	48
1.3.1. ...no século XXI	48
1.3.1.1. Leitura macropolítica: o alinhamento da Educação na Europa	49
1.3.1.1.1. (D)as origens do Processo de Bolonha e a Estratégia de Lisboa	50
1.3.1.1.2. A construção e a consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior	54
1.3.1.2. Emancipação da universidade	58
1.3.1.2.1. A abertura da universidade a “novos públicos”	58
1.3.1.2.2. Universidade versus “multiversidade”: missão e desafios	64
1.3.2. ...em Portugal	70
1.3.2.1. O impacto da reforma de Veiga Simão	70
1.3.2.2. Trinta anos depois: da coluna vertebral da LBSE ao regime especial de acesso	72
1.3.2.2.1. Enquadramento normativo geral	72
1.3.2.2.2. A participação das pessoas adultas	75
1.3.2.3. Os estudantes Maiores de 23 anos	79
1.3.2.3.1. Constelação de comportamentos, competências e compromissos	79
1.3.2.3.2. Desafios institucionais e ressocialização profissional dos docentes	85
1.4. Síntese do Capítulo 1	91

Capítulo 2

Reconhecimento e validação de saberes experienciais: perspetivas e prospetivas

Introdução	95
2.1. A educação e formação de adultos no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida	96
2.1.1. Sobre o direito à educação (de adultos)	97
2.1.2. O “complexo chave-fechadura”: as competências e a educação de adultos	102
2.1.2.1. Do monopólio institucional à valorização da aprendizagem não-formal e informal	102
2.1.2.2. A Aprendizagem ao Longo da Vida como ferramenta na era da globalização	106
2.1.2.3. Uma nova perspetiva do ser humano e do profissional	112
2.2. Sistemas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	114
2.2.1. A origem do sistema de RVCC na Europa	115
2.2.1.1. O papel das entidades transnacionais	115
2.2.1.2. O contexto europeu como palco de dispositivos pioneiros	121
2.2.2. A consolidação do Sistema de RVCC em Portugal	125
2.2.2.1. Prenúncios de mudança	126
2.2.2.2. CRVCC: os propulsores do sistema	128
2.2.2.3. Nova(s) Oportunidade(s)	131
2.2.2.4. CALV: protótipo não cumprido	135
2.2.2.5. Da orfandade dos CNO às sucessivas promessas adiadas	135
2.2.2.6. Da imaturidade dos CQEP ao Programa Qualifica	139
2.2.3. O modelo de certificação de competências adquiridas ao longo da vida: eixos de intervenção	142
2.2.3.1. Reconhecimento de competências	142
2.2.3.1.1. O balanço de competências como metodologia de (re)descoberta de si por si	142
2.2.3.1.2. O portefólio como instrumento de reconhecimento de si pelos outros	145
2.2.3.2. Validação e certificação de competências	148
2.2.4. Um campo de (con)tradições: entre riscos e possibilidades...	150
2.2.4.1. ...da massificação à singularização	150
2.2.4.2. ...da credibilidade à avaliação da qualidade do sistema	152
2.2.4.3. ...das fontes de financiamento externas à prioridade nacional	155
2.3. A valorização de saberes previamente adquiridos e o ensino superior	157
2.3.1. A introdução da opção estratégica e metodológica no ensino superior	157
2.3.2. Dispositivos de reconhecimento de competências implementados na Europa	158
2.3.3. O reconhecimento de competências no ensino superior português	162
2.3.3.1. Uma realidade (socialmente) reconhecida?	162
2.3.3.2. Alternativa (re)nova(da): que metodologia(s)?	166
2.3.3.3. Nova oportunidade ou novo risco de desigualdade?	169
2.4. Síntese do Capítulo 2	172

Segunda Parte Investigação Empírica

Capítulo 3 Conceção, planeamento e caracterização metodológica da investigação

Introdução	179
3.1. Investigação de natureza quantitativa	182
3.1.1. Enquadramento do estudo	183
3.1.2. Amostra	185
3.1.2.1. Descrição do processo de entrada dos estudantes Maiores de 23 na UC	186
3.1.2.2. Delimitação e justificação da amostra selecionada	189
3.1.2.3. Descrição e caracterização sociodemográfica da amostra	190
3.1.3. Instrumento: operacionalização das variáveis e características psicométricas	208
3.1.3.1. Da prática reflexiva à tomada de decisão	209
3.1.3.2. O significado do estudo-piloto na construção da versão preliminar	210
3.1.3.3. Questionário <i>Percepções sobre o Percorso Universitário</i>	214
3.1.3.3.1. Dados sociodemográficos	216
3.1.3.3.2. Motivações	217
3.1.3.3.3. Conhecimentos	220
3.1.3.3.4. Percepção	221
3.1.3.3.5. Benefícios	223
3.1.3.3.6. Obstáculos	224
3.1.3.3.7. Estratégias	225
3.1.3.3.8. Pertinência	226
3.1.3.3.9. Ganhos	228
3.1.3.3.10. Projetos	230
3.1.3.3.11. Reflexão final	232
3.1.3.3.12. Da apresentação final aos aspetos gráficos	232
3.1.4. Procedimento	234
3.2. Investigação de natureza qualitativa	239
3.2.1. Enquadramento da investigação	240
3.2.2. A técnica da entrevista focalizada de grupo	242
3.2.2.1. Da operacionalização da técnica...	242
3.2.2.2. ...à justificação por esta opção	247
3.2.3. Entrevista focalizada de grupo realizada com estudantes Maiores de 23 anos	248
3.2.3.1. Descrição e caracterização dos participantes	248
3.2.3.2. Apresentação do instrumento de recolha de dados	250
3.2.3.3. Procedimento	253
3.2.4. Entrevista focalizada de grupo realizada com docentes da UC	256
3.2.4.1. Descrição e caracterização dos participantes	257
3.2.4.2. Apresentação do instrumento de recolha de dados	258
3.2.4.3. Procedimento	259
3.2.5. O tratamento da informação recolhida	261
3.2.5.1. O processo de transcrição das entrevistas focalizadas de grupo	261
3.2.5.2. A opção pela técnica da análise de conteúdo	263
3.2.6. Aspetos relacionados com a credibilidade da investigação qualitativa	266
3.3. Síntese do Capítulo 3	270

Capítulo 4

Apresentação, análise e discussão de resultados

Introdução	275
4.1. Apresentação e análise dos resultados de natureza quantitativa	277
4.2. Antes dos resultados qualitativos: a lógica inerente à construção das categorias de análise de conteúdo...	288
4.2.1. ...das respostas abertas do questionário	288
4.2.2. ...das entrevistas focalizadas de grupo	294
4.3. Apresentação e análise de resultados de natureza qualitativa: sob o olhar dos estudantes	302
4.3.1. Significado do concurso específico para estudantes Maiores de 23 anos	303
4.3.1.1. "Fui adiando até que chegou a oportunidade"	303
4.3.1.2. "A ideia que se tem lá fora é que é um sistema facilitador"	304
4.3.2. Balanço da experiência no ensino superior	305
4.3.2.1. A vertente positiva da passagem pelo ensino superior	305
4.3.2.1.1. "Era um sonho que tinha ficado para trás"	306
4.3.2.1.2. "Adquiri conhecimentos que de outra forma seria impossível"	308
4.3.2.1.3. "Serei uma mais-valia para a sociedade"	308
4.3.2.1.4. "Direcionou-me para aquilo que eu queria verdadeiramente"	309
4.3.2.1.5. "Mestres extraordinários, fabulosos, que são o bálsamo"	310
4.3.2.2. Dificuldades de gestão pessoal	310
4.3.2.2.1. "Nunca poderei dedicar-me a 100% porque tenho uma filha"	310
4.3.2.3. Dificuldades e condicionantes institucionais	311
4.3.2.3.1. "Passei a trabalhar no turno da noite"	312
4.3.2.3.2. "É um bocado uma ameaça um funcionário estar a evoluir"	314
4.3.2.3.3. "Pensava eu que tinha grandes amizades no serviço"	315
4.3.2.3.4. "E nessas alturas é quando me dão mais serviço"	316
4.3.2.3.5. "Senti um certo medo por ser mais velha"	317
4.3.2.3.6. "Eu não estava previamente preparada para o ensino superior"	317
4.3.2.4. Impacto nas esferas de vida dos estudantes	318
4.3.2.4.1. "Não sou a Maria que era quando entrei aqui"	319
4.3.2.4.2. "Estou fazendo o bichinho de estudar no meu marido"	320
4.3.2.4.3. "Dou comigo em grandes discussões com tranquilidade"	320
4.3.2.4.4. "Poder subir mais qualquer coisa no serviço"	321
4.3.2.4.5. "Conhecimento é poder"	322
4.3.2.5. UC: dos aspetos positivos às sugestões	322
4.3.2.5.1. "Tem uma coisa boa: o InforEstudante"	323
4.3.2.5.2. "Aulas pós-laboral, por exemplo"	324
4.3.2.5.3. "É aquela altura da vida deles"	324
4.3.2.5.4. "É que deem essa oportunidade aos que já acabaram o curso"	325
4.3.2.5.5. "Olhem para nós como pessoas que também precisam de incentivo"	326
4.3.3. Reconhecimento e validação de saberes experienciais	327
4.3.3.1. Implementação do sistema no ensino superior	328
4.3.3.1.1. "Isto é um método de avaliação?!"	328
4.3.3.1.2. "Não sou a favor de darem um diploma assim por dar"	329
4.3.3.1.3. "Eu acho aquilo muito aberto"	330
4.3.3.2. Valorização da experiência profissional e formativa	331
4.3.3.2.1. "Sair dos livros é muito importante"	331
4.3.3.2.2. "A experiência é aprendizagem"	332
4.3.3.2.3. "Tenho formações quase iguais a algumas cadeiras"	333
4.3.3.2.4. "Não concordava muito com coisas e queria perceber"	333
4.3.3.2.5. "Para a gente faz bem fazer a prova"	334
4.3.4. Sobre o "amanhã": projetos de vida	335

4.4. Apresentação e análise de resultados de natureza qualitativa: sob o olhar dos docentes	341
4.4.1. Concurso específico para estudantes Maiores de 23 anos	342
4.4.1.1. “Pensam que isto não é uma oportunidade, é um oportunismo”	343
4.4.1.2. “Esse sistema procura reequilibrar o balanceamento social”	345
4.4.1.3. “Necessitam da licenciatura p’ra conseguirem progredir na carreira”	346
4.4.2. Desempenho dos estudantes Maiores de 23 anos	347
4.4.2.1. “É muito residual a taxa de sucesso”	347
4.4.2.2. “Felizmente temos sempre boas exceções”	349
4.4.2.3. “Dão um contributo fantástico”	350
4.4.3. Desafios institucionais	351
4.4.3.1. “Nem sempre estamos preparados”	351
4.4.3.2. “Então, mas o objetivo central de uma licenciatura é esse?”	352
4.4.4. Práticas a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes Maiores de 23 anos	353
4.4.4.1. “A universidade está a sair um bocadinho do domínio”	354
4.4.4.2. “Uma espécie de ‘ano zero’ comum para a universidade”	354
4.4.4.3. “Porque não exames nacionais para Maiores de 23?”	356
4.4.4.4. “O impacto final desse suplemento tende a ser residual”	357
4.4.5. Reconhecimento e validação de saberes experienciais	357
4.4.5.1. “Temos que ser notários?”	358
4.4.5.2. “Nunca facilitismo ao nível dos resultados”	361
4.4.5.3. “A sala de aula tem de ser um espaço de tratamento igualitário”	361
4.5. Síntese integradora dos resultados	363
4.5.1. Da missão à abertura a “novos públicos”: das dificuldades aos desafios institucionais	364
4.5.2. O concurso específico para estudantes Maiores de 23 anos: perspetivas e perceções	367
4.5.3. A experiência no ensino superior: das motivações aos ganhos e ao impacto	369
4.5.4. O “lugar” da UC: dos desafios às práticas potencialmente inovadoras	371
4.5.5. Saberes experienciais: até onde vai o reconhecimento e a validação?	374
4.6. Síntese do Capítulo 4	378
Epílogo	381
Da estrutura e consolidação da obra...	381
...à reflexão final	392
Bibliografia	393
Instrumentos-suporte	
Lista de siglas	
Anexos	
Anexo 1 – Boletim de inscrição	418
Anexo 2 – Boletim de <i>Curriculum Vitae</i>	420
Anexo 3 – Declaração	424
Apêndices	
Apêndice 1 – Codificação dos cursos	428
Apêndice 2 – Codificação das profissões	430
Apêndice 3 – Guião de análise documental	432
Apêndice 4 - Questionário de <i>Perceções sobre o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)</i> [versão preliminar]	434
Apêndice 5 – Protocolo de cooperação (estudo-piloto)	442
Apêndice 6 – Grelha de registo de observações (estudo-piloto)	444
Apêndice 7 – Cartão de agradecimento (estudo-piloto)	448
Apêndice 8 – Questionário de <i>Perceções sobre o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)</i> [pós estudo-piloto]	450

Apêndice 9 – Questionário <i>Percepções sobre o Percurso Universitário</i> (versão definitiva)	458
Apêndice 10 – Requerimento enviado aos Serviços Académicos da Universidade de Coimbra (20-11-2014)	468
Apêndice 11 – Cartão de agradecimento (teste do questionário <i>on-line</i>)	470
Apêndice 12 – Modelo do <i>e-mail</i> enviado aos estudantes Maiores de 23 anos	472
Apêndice 13 – Guião da entrevista focalizada de grupo realizada com estudantes M23 anos (versão completa)	474
Apêndice 14 – Guião da entrevista focalizada de grupo realizada com estudantes Maiores 23 anos (versão simplificada)	478
Apêndice 15 – Grelha de registo de notas e de observações (estudantes M23 anos)	480
Apêndice 16 – Modelo de <i>e-mail</i> enviado aos estudantes M23 anos (entrevista focalizada de grupo) [1]	482
Apêndice 17 – Modelo de <i>e-mail</i> enviado aos estudantes M23 anos (entrevista focalizada de grupo) [2]	484
Apêndice 18 – Cartão de agradecimento (entrevista focalizada de grupo com estudantes Maiores de 23 anos)	486
Apêndice 19 – Guião da entrevista focalizada de grupo realizada com docentes da UC (versão completa)	488
Apêndice 20 – Guião da entrevista focalizada de grupo realizada com docentes da UC (versão simplificada)	492
Apêndice 21 – Grelha de registo de notas e de observações (docentes da UC)	494
Apêndice 22 – Modelo de <i>e-mail</i> enviado aos docentes da UC (entrevista focalizada de grupo)	496
Apêndice 23 – Cartão de agradecimento (entrevista focalizada de grupo com docentes da UC)	498
Apêndice 24 – Matriz de análise de conteúdo – Projetos e atividades	500
Apêndice 25 – Matriz de análise de conteúdo – Balanço da experiência no ensino superior (aspectos positivos)	506
Apêndice 26 – Matriz de análise de conteúdo – Balanço da experiência no ensino superior (dificuldades)	510
Apêndice 27 – Matriz de análise de conteúdo – Entrevista focalizada com estudantes M23 anos	514
Apêndice 28 – Matriz de análise de conteúdo – Entrevista focalizada com docentes da UC	524

Índice de Figuras

Figura 1.1.	Paradigma dominante e formas de coordenação no contexto da governança	31
Figura 1.2.	Pilares da Estratégia de Lisboa	36
Figura 1.3.	Alterações à LBSE e normativos dirigidos aos M23 anos	73
Figura 1.4.	“Árvore genealógica” dos documentos normativos	76
Figura 1.5.	Perfil do docente de “ontem” versus perfil do docente de “amanhã”	88
Figura 2.1.	Produtos resultantes da relação das competências com a Educação de Adultos	102
Figura 2.2.	Fases do balanço de competências	144
Figura 2.3.	Fases de construção de um portefólio	146
Figura 3.1.	Etapas da investigação e instrumentos de recolha de dados	182
Figura 3.2.	Etapas a cumprir pelos candidatos até à entrada no ensino superior	187
Figura 3.3.	Fases da seleção da amostra	189
Figura 3.4.	Estrutura da Classificação Portuguesa das Profissões	199
Figura 3.5.	Fases do estudo-piloto	212
Figura 3.6.	Etapas do estudo de natureza quantitativa	236
Figura 3.7.	Etapas do estudo de natureza qualitativa	241
Figura 3.8.	Etapas da entrevista focalizada de grupo	243
Figura 3.9.	Fases da seleção de participantes (estudantes M23 anos)	249
Figura 3.10.	Etapas da análise de conteúdo	264
Figura 4.1.	Categorias do domínio <i>Projetos e atividades</i>	289
Figura 4.2.	Categorias do domínio <i>Balanço da experiência no ensino superior</i>	291
Figura 4.3.	Esquema seguido no processo de categorização	295
Figura 4.4.	Categorias do domínio <i>Estudantes M23 anos</i>	296
Figura 4.5.	Categorias do domínio <i>Docentes da UC</i>	299
Figura 4.6.	Níveis de impacto nas esferas de vida dos estudantes M23	318
Figura 4.7.	Relação entre as subcategorias do reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos	327
Figura 4.8.	Subcategorias de análise de conteúdo (sob o olhar dos docentes)	341
Figura 4.9.	Vetores aglutinadores dos contributos dos docentes quanto ao concurso específico dirigido a estudantes M23 anos	343
Figura 4.10.	Núcleos geradores referentes ao (in)sucesso dos estudantes M23 anos na perspetiva dos docentes	347
Figura 4.11.	Subcategorias da categoria <i>Estratégias para responder melhor às necessidades dos estudantes M23</i>	353
Figura 4.12.	Perspetivas dos docentes quanto à implementação de um “ano zero” na UC	355
Figura 4.13.	Subcategorias da categoria <i>Reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos</i>	358
Figura 4.14.	Perspetivas dos docentes quanto à implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento de saberes previamente adquiridos	358
Figura 4.15.	Vértices de discussão dos resultados do estudo empírico	363

Índice de Quadros

Quadro 1.1.	Modelos de Estado	18
Quadro 1.2.	Número de estudantes colocados no ensino superior por ano letivo (de 2006/2007 a 2015/2016)	62
Quadro 1.3.	Número de estudantes M23 anos inscritos no ensino superior (de 2010/2011 a 2013/2014)	63
Quadro 2.1	Designação das estruturas em função do quadro comunitário e da entidade tutelar	126
Quadro 3.1.	Problema e questões específicas do estudo quantitativo	184
Quadro 3.2.	Objetivos gerais e objetivos específicos do estudo quantitativo	185
Quadro 3.3.	Caracterização da amostra de acordo com o ano de ingresso (n=170)	191
Quadro 3.4.	Distribuição da amostra de acordo com a Faculdade (n=170)	192
Quadro 3.5.	Distribuição da amostra de acordo com o curso (n=170)	193
Quadro 3.6.	Distribuição da amostra por sexo (n=84)	194
Quadro 3.7.	Distribuição da amostra por idade (n=84)	194
Quadro 3.8.	Distribuição da amostra de acordo com o estado civil (n=84)	195
Quadro 3.9.	Distribuição da amostra quanto à existência de filhos no núcleo familiar (n=84)	195
Quadro 3.10	Distribuição da amostra de acordo com a estrutura familiar (n=43)	195
Quadro 3.11.	Distribuição da amostra de acordo com a Faculdade (n=84)	196
Quadro 3.12.	Distribuição da amostra de acordo com o curso frequentado (n=84)	197
Quadro 3.13.	Distribuição da amostra de acordo com o ano frequentado (n=84)	197
Quadro 3.14.	Distribuição da amostra de acordo com o número de matrículas (n=84)	198
Quadro 3.15.	Distribuição da amostra de acordo com a situação face ao emprego (n=84)	198
Quadro 3.16.	Distribuição do subgrupo de estudantes empregados de acordo com a profissão (n=54)	200
Quadro 3.17.	Distribuição do subgrupo de estudantes empregados de acordo com o tipo de contrato (n=54)	201
Quadro 3.18.	Distribuição da amostra por sexo (n=58)	202
Quadro 3.19.	Distribuição da amostra por idade (n=58)	202
Quadro 3.20.	Distribuição da amostra de acordo com o estado civil (n=58)	203
Quadro 3.21.	Distribuição da amostra quanto à existência de filhos no núcleo familiar (n=58)	203
Quadro 3.22.	Distribuição da amostra de acordo com a estrutura familiar (n=33)	203
Quadro 3.23.	Distribuição da amostra de acordo com a Faculdade (n=58)	204
Quadro 3.24.	Distribuição da amostra de acordo com o curso frequentado (n=58)	205
Quadro 3.25.	Distribuição da amostra de acordo com o ano frequentado (n=58)	205
Quadro 3.26.	Distribuição da amostra de acordo com o número de matrículas (n=58)	206
Quadro 3.27.	Distribuição da amostra de acordo com a situação face ao emprego (n=58)	206
Quadro 3.28.	Distribuição do subgrupo de estudantes empregados de acordo com a profissão (n=39)	206
Quadro 3.29.	Distribuição do subgrupo de estudantes empregados de acordo com o tipo de contrato (n=39)	208
Quadro 3.30.	Grupos de questões do instrumento (versão do estudo-piloto e versão final)	215
Quadro 3.31.	Dimensões e subdimensões dos dados sociodemográficos	216
Quadro 3.32.	Correspondência entre o tipo de motivos e os itens do questionário	218
Quadro 3.33.	Características relativas à fidelidade da subescala <i>Motivações intrínsecas</i> (n=58)	219
Quadro 3.34.	Características relativas à fidelidade da subescala <i>Motivações extrínsecas</i> (n=58)	219
Quadro 3.35.	Características relativas à fidelidade da escala <i>Conhecimentos</i> (n=58) [primeira versão]	220
Quadro 3.36.	Características relativas à fidelidade da escala <i>Conhecimentos</i> (n=58) [versão definitiva]	221
Quadro 3.37.	Características relativas à fidelidade da subescala <i>Obstáculos institucionais</i> (n=58)	225
Quadro 3.38.	Características relativas à fidelidade da subescala <i>Obstáculos pessoais</i> (n=58)	225
Quadro 3.39.	Características relativas à fidelidade da escala <i>Estratégias</i> (n=58)	226
Quadro 3.40.	Características relativas à fidelidade da escala <i>Pertinência</i> (n=58)	228
Quadro 3.41.	Características relativas à fidelidade da subescala <i>Ganhos intrínsecos</i> (n=58)	229
Quadro 3.42.	Características relativas à fidelidade da subescala <i>Ganhos extrínsecos</i> (n=58)	229
Quadro 3.43.	Categorias de conteúdo dos projetos pessoais	230
Quadro 3.44.	Número de questionários submetidos em função do período do dia	237
Quadro 3.45.	Questionário eletrónico <i>versus</i> questionário enviado por correio	238
Quadro 3.46.	Objetivos gerais e objetivos específicos do estudo qualitativo, de acordo com os participantes	241

Quadro 3.47.	Caracterização dos participantes (estudantes M23 anos)	250
Quadro 3.48.	Caracterização dos participantes (docentes da UC)	257
Quadro 3.49.	Duração das entrevistas e dimensão das respetivas transcrições	262
Quadro 3.50	Crítérios de credibilidade do conhecimento científico segundo diferentes paradigmas	267
Quadro 4.1.	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)	277
Quadro 4.2.	Matriz de correlação entre motivos (intrínsecos e extrínsecos) aquando da entrada no ensino superior e os ganhos com a experiência no ensino superior percecionados pelos estudantes	278
Quadro 4.3.	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)	278
Quadro 4.4.	Diferenças entre os sexos na escala conhecimentos (análise da variância a um critério)	279
Quadro 4.5.	Matriz de correlação entre conhecimentos sobre o processo e a perceção de pertinência em relação ao mesmo	279
Quadro 4.6.	Matriz de correlação entre idade e reconhecimento (social e profissional) atribuído pelos estudantes ao sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais	280
Quadro 4.7.	Perceção de benefícios com a validação de saberes experienciais (n=58)	280
Quadro 4.8.	Distribuição da amostra em função da percentagem do curso que os estudantes consideram que poderia ser abrangida por um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais (n=30)	281
Quadro 4.9.	Diferenças entre os sexos relativamente à perceção de benefícios	281
Quadro 4.10.	Quadro descritivo apresentando as frequências de resposta na questão sobre as estratégias através das quais se poderia implementar, no ensino superior, um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais	282
Quadro 4.11.	Diferenças entre os sexos relativamente às estratégias através das quais se poderia implementar, no ensino superior, um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais (análise da variância a um critério)	283
Quadro 4.12.	Diferenças entre a perceção de benefícios e as estratégias através das quais se poderia implementar, no ensino superior, um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais (análise da variância a um critério)	284
Quadro 4.13.	Diferenças entre os sexos na escala pertinência (análise da variância a um critério)	285
Quadro 4.14.	Diferenças entre estudantes do sexo masculino e do sexo feminino relativamente aos totais das subescalas obstáculos institucionais e obstáculos pessoais (análise da variância a um critério)	285
Quadro 4.15.	Matriz de correlação entre motivos (intrínsecos e extrínsecos) e obstáculos (institucionais e pessoais)	286
Quadro 4.16.	Diferenças na perceção de benefícios relativamente aos totais das subescalas obstáculos institucionais e obstáculos pessoais (análise da variância a um critério) [n=58]	286
Quadro 4.17.	Diferenças entre os sexos relativamente aos totais das subescalas obstáculos institucionais e obstáculos pessoais (análise da variância a um critério) [n=30]	287
Quadro 4.18.	Matriz de correlação entre idade e obstáculos (institucionais e pessoais)	287
Quadro 4.19.	Diferenças entre os sexos relativamente aos totais das subescalas obstáculos institucionais e obstáculos pessoais (análise da variância a um critério) [n=28]	288
Quadro 4.20.	Subcategorias da categoria <i>Projetos académicos</i>	289
Quadro 4.21.	Subcategorias da categoria <i>Projetos profissionais</i>	290
Quadro 4.22.	Subcategorias da categoria <i>Projetos relacionados com a saúde</i>	290
Quadro 4.23.	Subcategorias da categoria <i>Projetos interpessoais</i>	290
Quadro 4.24.	Subcategorias da categoria <i>Projetos intrapessoais</i>	290
Quadro 4.25.	Subcategorias da categoria <i>Projetos relacionados com o tempo livre</i>	291
Quadro 4.26.	Subcategorias da categoria <i>Projetos relacionados com a organização pessoal</i>	291
Quadro 4.27.	Subcategorias da categoria <i>Valorização pessoal</i>	292
Quadro 4.28.	Subcategorias da categoria <i>Valorização socioprofissional</i>	292
Quadro 4.29.	Subcategorias da categoria <i>Contexto académico</i>	292
Quadro 4.30.	Subcategoria da categoria <i>Vertente institucional</i>	292
Quadro 4.31.	Subcategorias da categoria <i>Integração na vivência académica</i>	293
Quadro 4.32.	Subcategorias da categoria <i>Gestão pessoal</i>	293
Quadro 4.33.	Subcategorias da categoria <i>Contexto académico</i>	293

Quadro 4.34.	Subcategoria da categoria <i>Vertente institucional</i>	293
Quadro 4.35.	Domínios de análise das entrevistas focalizadas de grupo	294
Quadro 4.36.	Subcategorias da categoria <i>Acesso ao ensino superior através do concurso para estudantes M23 anos</i>	297
Quadro 4.37.	Subcategorias da categoria <i>Obstáculos institucionais relacionados com o trabalho</i>	297
Quadro 4.38.	Subcategorias da categoria <i>Obstáculos institucionais relacionados com as Faculdades</i>	297
Quadro 4.39.	Subcategorias da categoria <i>Impacto da passagem pelo ensino superior</i>	298
Quadro 4.40.	Subcategorias da categoria <i>Aspetos positivos relacionados com as práticas da UC</i>	298
Quadro 4.41.	Subcategorias da categoria <i>Práticas a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes M23 anos</i>	298
Quadro 4.42.	Subcategorias da categoria <i>Reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos</i>	299
Quadro 4.43.	Subcategorias da categoria <i>Experiência profissional e formativa e estratégias de ensino-aprendizagem</i>	299
Quadro 4.44.	Subcategorias da categoria <i>Acesso ao ensino superior através do concurso para estudantes M23 anos</i>	300
Quadro 4.45.	Subcategorias da categoria <i>Desempenho dos estudantes M23 anos</i>	300
Quadro 4.46.	Subcategorias da categoria <i>Desafios institucionais</i>	301
Quadro 4.47.	Subcategorias da categoria <i>Práticas a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes M23 anos</i>	301
Quadro 4.48.	Subcategorias da categoria <i>Reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos</i>	301
Quadro 4.49.	Vertente positiva da passagem pelo ensino superior	305
Quadro 4.50.	Número de projetos por categorias	336
Quadro 4.51.	Caracterização dos projetos profissionais	337
Quadro 4.52.	Caracterização dos projetos interpessoais	338
Quadro 4.53.	Caracterização dos projetos académicos	339
Quadro 4.54.	Caracterização dos projetos de tempo livre	339

Preâmbulo

Do surgir do tema...

O Colégio de Santo Agostinho, localizado na Rua do Colégio Novo, em Coimbra, seria palco, a partir de 2002/2003, do nosso percurso académico. Foi na sala 4.1. que tiveram início as aulas. Uma das primeiras: Introdução às Ciências da Educação. Aquele ano significou o nosso primeiro contacto com a Licenciatura em Ciências da Educação; esta unidade curricular, com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX, coordenada por Jacques Delors – *Educação: um tesouro a descobrir*.

Aqui, encontrámos os quatro pilares da Educação. E naquele Colégio assumimos um trajeto que se transformou, efetivamente, num tesouro – um dos mais expressivos patrimónios que nos define enquanto pessoa e profissional e que, uma vez interiormente cristalizado, jamais nos será subtraído.

Ao terminar uma etapa de inegável valor e de investimento pessoal, recordamos um dos primeiros momentos de há quinze anos e recorremos à imagem que nos sugere cada um dos pilares para apresentar o tema e a estrutura da obra que fecha este ciclo.

----- // ----- // -----

Embora os documentos legais nos identifique como natural de Pombal, foi em Coimbra que respirámos autonomamente pela primeira vez. Desde então, assumimos um compromisso com a vida, para a vida: *Aprender a Ser*.

Quase duas décadas depois regressámos à cidade do Fado e do Mondego mobilizada pelo objetivo de dar continuidade à nossa formação académica na área de Ciências da Educação. Aprofundaríamos aqui o significado de outro pilar: *Aprender a Conhecer*. O percurso académico, enquanto valiosa fonte que é, permitiu-nos beber, durante cinco anos, saberes essenciais e contribuiu para nos apropriarmos de quadros concetuais com vista à construção do que viria a ser, um dia, o nosso pensamento enquanto profissional.

Insatisfeita com a acomodação que frequentemente se apodera dos espíritos (menos) críticos e (mais) sedentários, já como profissional, investimos em diversas ações de formação, seminários, colóquios, encontros nacionais de profissionais de educação e formação de adultos e pós-graduações. Era nosso intuito que o ciclo da água se renovasse e que, assim, a fonte dos saberes continuasse fértil e revitalizasse, por via da atualização, o nosso mapa de conhecimentos.

O estágio curricular – incluído no 5.º ano do plano de estudos da Licenciatura – afigurou-se como um momento crucial na nossa vida de estudante, pois constituiu uma importante oportunidade de construção pessoal, social e profissional. Foi nesta etapa que começámos a *Aprender a Fazer*. Simbolizou, desta forma, o primeiro contacto com o terreno e com pessoas que, por condicionantes pessoais, familiares ou profissionais, abandonaram precocemente o seu percurso escolar. Foi no Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) da Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pombal que aprendemos a questionar a aplicabilidade de saberes de quatro anos académicos ao contexto físico e circunstancial.

O cordão umbilical seria cortado em 2007, autonomizando-nos e conduzindo-nos a uma das transições mais significativas na vida de um jovem-adulto: a partir deste momento, acumularíamos mais um papel social – o de profissional. Iniciava agora um contínuo processo de socialização profissional que, ao abrir-nos as portas ao mundo laboral na área da educação e formação de adultos, representaria também a entrada num mecanismo de aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da nossa vida durante o qual construiríamos (responsável e conscientemente) a nossa identidade profissional.

Após a passagem, entre junho de 2007 e agosto de 2008, pelo CRVCC, no nosso percurso profissional registam-se ainda as experiências profissionais no Centro Novas Oportunidades (CNO) da Escola Secundária de Jaime Cortesão de 2008 a 2012 (onde desempenhámos funções como Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências e como Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento) e pelo Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) da Associação de Industriais do Concelho de Pombal de 2014 a 2015 (como Técnica de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências).

Durante cerca de sete anos contactámos com centenas de histórias de vida (cada uma irrepetível pela sua singularidade) que nos ensinaram a ler muito mais do que aquilo que os portefólios demonstravam. Cada ser humano trazia uma inesgotável sede de fazer crescer em si, “hoje”, as sementes adormecidas pelas vicissitudes e pelas adversidades das suas trajetórias de vida. Aprendemos a interpretar sorrisos, lágrimas e silêncios profundos camuflados por subtis palavras; mas, acima de tudo, compromissos renovados com o Saber e o triunfo pessoal. Foram estes sóbrios exemplos de coragem, de resiliência e de motivação – que tantos anos depois retomam sonhos e projetos que o tempo não fez esmorecer nem extinguiu – que nos inspiraram no sentido de desenvolver um estudo mais aprofundado. Eis, então, o gérmen

deste trabalho, construído e desenvolvido em torno de um dos nossos preferenciais objetos de investigação, e cuja arquitetura teórica apresentamos no ponto seguinte.

Nos interstícios daqueles três pilares, ainda deambulamos, observamos, fotografamos e reservamos uma amostra de tempo (que acondicionamos e à qual recorreremos quando todo o restante parece escassear) para a escrita, interpretando-a como um exercício ao desafiar e ao desfiar de ideias e vivendo-a como um elixir que nos permite (re)descobrir uma energia anímica e uma força motriz nos cantos mais inóspitos aos quais muitos olhares não associariam qualquer pulsar. É assim que lemos, sentimos e inalamos o mundo, num permanente *Aprender a Viver com os Outros*, sobretudo com aqueles (lugares) e aquelas (pessoas) a quem nas primeiras páginas agradecemos.

...à estrutura e consolidação da obra

No presente trabalho, a Educação de Adultos é a área central para a qual é nosso intuito dar um pequeno contributo e foi precisamente do cruzamento do domínio dos conhecimentos (*Saber*), do domínio das práticas (*Saber-Fazer*) e do domínio das atitudes (*Saber-Ser* e *Saber-Estar*) – que despontou o interesse em explorar melhor uma parcela desta área científica que tem um significado especial para nós: o reconhecimento e a validação de saberes experienciais.

Em Portugal, no que aos níveis básico e secundário se refere, tem existido um notável esforço e investimento na consolidação de um dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) adquiridas fora das fronteiras institucionais, em contextos não-formais e informais. Em relação ao ensino superior, por se tratar de uma política relativamente recente, estas práticas não têm a mesma maturidade que alguns países, em particular a França e o Reino Unido, já alcançaram. Neste sentido, devido ao facto de se encontrarem numa fase embrionária de desenvolvimento, no nosso país, em ciclos de estudos superiores, pareceu-nos que o investimento nesta área se afigura indispensável para colmatar a insuficiência dos mecanismos políticos neste âmbito e, como tal, na nossa opinião é um campo dotado de relevância social e investigativa.

No contexto nacional, o Decreto-Lei n.º 64/2006 introduziu alterações significativas aos normativos até então em vigor, relativamente à forma como os adultos com 23 anos ou mais (que ficaram conhecidos como “novos públicos” devido ao aumento do número de inscritos) acedem e ingressam no ensino superior.

Apesar de as “novas” medidas políticas constituírem uma importante força dinamizadora da promoção da igualdade de acesso ao ensino superior, consideramos que a investigação centrada no discurso de estudantes Maiores e 23 anos (M23 anos) e de docentes da Universidade de Coimbra (UC) pode dar-nos pistas pertinentes que visem uma intervenção mais específica e contextualizada nestes domínios.

O estudo sobre o desenvolvimento e a operacionalização de práticas de reconhecimento e validação de saberes experienciais – sobretudo no ensino superior – assumem centralidade neste trabalho. Como tal, propomos um percurso essencialmente exploratório, compreensivo e interpretativo que nos ajude a perceber a forma como estudantes M23 anos e docentes da UC perspetivam o concurso específico destinado a estes “novos públicos” para acesso ao ensino superior, bem como o que pensam sobre a implementação, no ensino superior universitário, de um dispositivo de reconhecimento e validação de saberes experienciais.

Para atingir estes objetivos gerais, ouvir estudantes M23 anos e docentes da UC sobre as suas perspetivas e os seus sentimentos pareceu-nos o melhor ponto de partida com vista à reflexão. Desta forma, levámos a efeito uma investigação cujo desenho se caracteriza por ser misto (assumindo, num primeiro momento, uma tónica quantitativa e, posteriormente, uma vertente marcadamente qualitativa) que pretende dar voz aos participantes que nela participam. O desenho de investigação mista justifica-se por permitir caracterizar o perfil dos estudantes M23 que ingressaram na UC entre 2011/2012 e 2014/2015 (a amostra da nossa investigação) numa primeira fase (estudo quantitativo) e, numa segunda instância (estudo qualitativo) por permitir conhecer a opinião tanto dos estudantes M23 anos como de docentes da UC em relação à temática em apreço e que representa a “coluna vertebral” do nosso trabalho. Esta intenção parte do pressuposto de que as narrativas pessoais favorecem um acesso privilegiado às perceções que as pessoas têm sobre o “lugar” do dispositivo de reconhecimento e validação de saberes experienciais na Educação de Adultos e à forma como este é por elas interpretado.

Conhecer o percurso de consolidação do dispositivo nacional de RVCC em Portugal, bem como os modelos europeus de reconhecimento de saberes experienciais em contexto de ensino superior, permite-nos saber como têm sido conceptualizadas estas questões específicas do campo da Educação de Adultos e compreender a emergência de outras, novas, que problematizam mudanças nesta área ao longo do tempo.

Como tal, e no âmbito de inevitáveis mudanças na esfera nacional e internacional em matéria de educação e formação de adultos, pretendemos reunir algumas evidências que contribuam para avaliar a política portuguesa no que concerne ao reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais, colocando, de forma prioritária, as seguintes questões de investigação (das quais derivam objetivos gerais e específicos que serão devidamente clarificados aquando da descrição do processo de condução do estudo empírico):

- Qual o perfil dos estudantes M23 anos que ingressaram na UC entre 2011/2012 e 2014/2015 e que, à data de realização do presente estudo, se encontravam a frequentar, pelo menos, o 2.º ano do curso?
- Qual a perspetiva dos estudantes M23 anos que frequentam a UC em relação ao dispositivo de reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais?
- Qual a perspetiva de docentes da UC relativamente ao dispositivo de reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais?

No sentido de responder às nossas questões de partida, subdividimos este trabalho em duas partes, comportando quatro capítulos sequenciais e interdependentes. Na primeira parte – Enquadramento Teórico – é feita a revisão da literatura científica em torno de dois aspetos que consideramos fundamentais: (1) *Da economia do conhecimento à missão do ensino superior: contextos e desafios*; e (2) *Reconhecimento e validação de saberes experienciais: perspetivas e prospetivas*.

No primeiro capítulo – *Da economia do conhecimento à missão do ensino superior: contextos e desafios* – procura-se clarificar o impacto das forças políticas transnacionais na educação devido à globalização e à europeização das políticas educativas. Como tal, começamos por analisar a relação entre o Estado, o mercado e a educação, caracterizando cada modelo de Estado (Estado Educador, Estado Desenvolvimentista ou Estado-Providência e Estado Avaliador ou Regulador) e relevando a bipolaridade do binómio Estado-mercado e o conceito de governança enquanto estratégia de coordenação e de gestão, inclusive no que ao ensino superior diz respeito. Posteriormente, propomos uma reflexão acerca do impacto da Estratégia de Lisboa – enquanto alicerce de uma intensa transformação política e educativa – na economia do conhecimento. Terminamos este capítulo com uma abordagem ao ensino superior almejando o cumprimento de dois desígnios: (1) promover uma reflexão em termos macropolíticos, ao fazer alusão ao Processo de Bolonha e à construção do Espaço Europeu do Ensino Superior e ao falar da emancipação da Universidade no mundo atual, visando a sua

abertura a “novos públicos”; e (2) contextualizar as principais mudanças no âmbito do ensino superior em Portugal, ao recuperar a Reforma de Veiga Simão e ao fazer o balanço de cerca de 30 anos de existência da Lei de Bases do Sistema Educativo, período durante o qual foi enfatizada a participação de “novos públicos” (incluindo os estudantes M23 anos) no ensino superior.

O segundo capítulo do enquadramento teórico – *Reconhecimento e validação de saberes experienciais: perspetivas e prospetivas* – pretende constituir um aprofundamento reflexivo em torno do dispositivo de reconhecimento e validação de saberes experienciais. Para tal, começamos por contextualizar a educação e formação de adultos no âmbito do paradigma da Aprendizagem ao Longo (e em todos os espaços) da Vida, abordando-a enquanto direito (mas também como dever) de todos os cidadãos e sublinhando a importância das aprendizagens adquiridas em contextos não-formais e informais, o que contribui para o surgimento de uma nova perspetiva do ser humano e do profissional. De seguida, propomos uma incursão sobre a origem e a consolidação das estruturas que têm vindo a concretizar o dispositivo nacional de RVCC nas últimas duas décadas, mas não sem antes nos referirmos ao papel que entidades transnacionais exercem neste âmbito. Posteriormente, apresentamos os três eixos de intervenção do processo de RVCC – reconhecimento, validação e certificação –, procurando fazê-lo a partir dos pressupostos-chave de cada etapa. Como esta é uma área pautada por (con)tradições, consideramos pertinente, no seguimento da incursão realizada, referirmo-nos a três que, já aquando do desempenho de funções na área, detinham um inquestionável e marcante lugar na nossa prática profissional diária: a importância da singularização do processo; a avaliação da qualidade do sistema; e as suas fontes de financiamento. Para finalizar este capítulo – e o enquadramento teórico – procuramos refletir sobre a introdução, no ensino superior, de um dispositivo de reconhecimento e validação de saberes experienciais. Para tal, referimo-nos primeiramente aos dispositivos implementados em alguns países europeus (em particular, França, Finlândia, Estónia, Itália e Reino Unido), esboçando um ensaio sobre a metodologia e os objetivos.

Terminamos este capítulo com uma reflexão sobre esta prática no contexto do ensino superior em Portugal, procurando responder a três questões centrais: (1) será uma realidade (socialmente) reconhecida? (este é, no fundo, o título do nosso trabalho); (2) sendo uma alternativa (re)nova(da), que metodologia estará inerente?; e (3) tratar-se-á de uma nova oportunidade ou de um novo risco de desigualdade?

A segunda parte do nosso trabalho descreve o estudo empírico levado a efeito e encontra-se organizada em dois capítulos: (3) *Conceção, planeamento e caracterização metodológica da investigação*; (4) *Apresentação, análise e discussão de resultados*.

No primeiro procuramos, de uma forma pormenorizada, dar a conhecer o processo de investigação na sua vertente empírica, procedendo à justificação das nossas decisões metodológicas. Desta forma, este capítulo é dedicado ao enquadramento do estudo quantitativo e qualitativo, o que implica a descrição de todas as etapas para a seleção da amostra (estudo quantitativo) e dos participantes (estudo qualitativo) e a respetiva caracterização. São apresentados, ainda, os instrumentos utilizados em ambas as situações (questionário, na primeira, e guiões de entrevista focalizada de grupo, no segundo, bem como os instrumentos de suporte, tais como grelhas de registo de observações) e os procedimentos adotados, descrevendo-os detalhadamente.

Dada a natureza essencialmente exploratória do nosso estudo e as nossas opções metodológicas, não finalizamos este capítulo sem contemplar os seguintes aspetos, que consideramos fundamentais para a compreensão do estudo empírico realizado: justificação da opção pela entrevista focalizada de grupo como técnica de recolha de dados; reflexão acerca das preocupações éticas associadas à mesma e sobre a credibilidade da investigação qualitativa; e abordagem à técnica de tratamento de dados selecionada – a análise de conteúdo.

Começamos o último capítulo – *Apresentação, análise e discussão de resultados* – com a apresentação e a análise dos resultados de natureza quantitativa (que derivam da primeira etapa da nossa investigação). De forma a facilitar a leitura e a compreensão do raciocínio subjacente à etapa seguinte, explicitamos a lógica e os procedimentos relativos à construção das categorias de análise de conteúdo da informação recolhida (tanto dos enunciados obtidos após a aplicação do questionário, como dos discursos dos participantes aquando da realização das entrevistas focalizadas de grupo – realizadas com estudantes M23 anos e com docentes da UC), clarificando a organização das categorias e das subcategorias de análise, bem como os indicadores referentes a cada uma. A apresentação dos resultados obtidos com o estudo qualitativo organiza-se em dois momentos: em primeiro lugar, sob o olhar dos estudantes M23 anos; depois, sob o olhar dos docentes da UC. Esta sequência adquire sentido se tivermos em consideração que as principais conclusões resultantes da análise dos dados recolhidos junto dos estudantes M23 anos foram apresentadas aos docentes da UC, representando o impulso para esta discussão focalizada de grupo.

Assim, no que respeita aos estudantes, têm-se em consideração os seguintes aspetos: (1) *Significado do concurso específico para estudantes Maiores de 23 anos*; (2) *Balanço da experiência no ensino superior*; (3) *Reconhecimento e validação de saberes experienciais* e (4) *Sobre o “amanhã”: projetos de vida*. Relativamente aos docentes da UC, os resultados são apresentados em função dos seguintes campos: (1) *Concurso específico para estudantes Maiores de 23 anos*; (2) *Desempenho dos estudantes Maiores de 23 anos*; (3) *Desafios institucionais*; (4) *Práticas a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes Maiores de 23 anos*; e (5) *Reconhecimento e validação de saberes experienciais*. Na apresentação destes resultados, que edificam uma secção eminentemente compreensiva e interpretativa, com um nível de inferência baixo, do nosso trabalho, procuramos ser fiéis aos discursos dos participantes, dando visibilidade aos significados que nos pareceram estar presentes no que lemos e ouvimos.

Na última secção deste capítulo, procuramos fazer uma síntese integradora dos resultados a partir de uma visão geral da informação recolhida, arriscando uma perspetiva interpretativa dos discursos das pessoas entrevistadas. De forma a tornar esta secção legível, discutimos os resultados à luz de cinco aspetos centrais evocando conjuntamente, sempre que possível, os resultados obtidos junto dos estudantes M23 anos e os obtidos junto dos docentes da UC: (1) *Da missão à abertura a “novos públicos”: das dificuldades aos desafios institucionais*; (2) *O concurso específico para estudantes Maiores de 23 anos: perspetivas e perceções*; (3) *A experiência no ensino superior: das motivações aos ganhos e ao impacto*; (4) *O “lugar” da UC: dos desafios às práticas potencialmente inovadoras*; e (5) *Saberes experienciais: até onde vai o reconhecimento e a validação*.

Na conclusão geral do nosso trabalho falamos das suas limitações metodológicas, sobre as implicações para as práticas de educação e formação de adultos em Portugal e deixamos em aberto sugestões para estudos futuros neste domínio.

Com este trabalho propomos um percurso que parte, essencialmente, das opiniões de estudantes M23 e de docentes da UC, cuja análise dos discursos, das suas semelhanças e das suas idiossincrasias, visa um aprofundamento reflexivo em torno da educação e formação de adultos e, mais especificamente, no que ao reconhecimento e validação de saberes experienciais diz respeito.

PRIMEIRA PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1

Da economia do conhecimento à missão do ensino superior: contextos e desafios

Introdução

As décadas de 80 e de 90 do século XX representam um período de grandes mudanças políticas, económicas e culturais com nítidas repercussões no âmbito das políticas públicas. A problemática da reforma e da reestruturação do Estado constitui, em especial a partir dessa altura, um tema central do debate político, originando medidas legislativas muito diversas que afetam a administração pública em geral e, em particular, a educação.

A educação em Portugal tem sofrido influência de (re)orientações políticas levadas a efeito por organizações internacionais, bem como pela circulação sem precedentes dos grandes programas de ação defendidos pelas opções de natureza ideológica predominantes; no entanto, a atenção concedida ao plano externo e supranacional não deve ser correlativa de uma menor atenção atribuída às especificidades históricas, políticas e culturais portuguesas (Lima & Afonso, 2002).

De forma a enquadrar a evolução do conceito de regulação quando aplicado ao contexto educativo e através da revisão das principais mudanças de paradigma que se repercutem na redefinição do papel do Estado na regulação da educação, descreveremos os seus três principais modelos (Estado Educador, Estado Desenvolvimentista ou Estado-Providência e Estado Avaliador ou Regulador), fazendo alusão ao binómio entre Estado e mercado e ao conceito de governança enquanto estratégia de coordenação e de gestão.

É ainda durante aquelas décadas que a redefinição das funções e do papel do Estado adquirem uma nova centralidade, em parte induzida pela emergência de uma nova agenda económica global veiculada e ampliada pelas tecnologias da informação e comunicação.

Neste novo contexto, as (re)orientações educativas surgem como estratégia de mudança social capaz de promover a adaptação das pessoas às novas exigências ditadas pela agenda económica e pelos desafios da sociedade do conhecimento e somente uma acentuada “cegueira” poderia levar a que as políticas não colocassem a educação no cerne das suas prioridades.

1.1. Globalização e europeização das políticas educativas: relação entre Estado, mercado e educação

As mudanças que tiveram como palco a economia global, às quais se associou o declínio do Estado-Providência e a tradução na transferência de responsabilidades quer para um nível superior (supranacional), quer para um nível inferior (subnacional), afetaram a

relação entre o Estado e a educação. Afonso (2014) define esta mudança como uma “policrise”, na medida em que apresenta diversas e simultâneas manifestações, tanto sob o ponto de vista ecológico, como económico e social.

Inicia-se, assim, um processo que conduz à tentativa de criar uma identidade europeia através de uma nova forma de governança que molda, conjuntamente, a economia do conhecimento, a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) e a cidadania ativa, na medida em que um dos principais objetos da política em sentido lato passam a ser as políticas de educação e formação dos Estados-Membros envolvidos, visando a sua modelação com o intuito de maximizar a sua congruência com as prioridades definidas pela União Europeia (UE).

Desde o final do século XIX tem-se assistido a mudanças de paradigma que se repercutem na redefinição do papel do Estado na regulação da educação, sendo possível identificar três modelos, filiados em diferentes lógicas e objetivos, em função do contexto sociopolítico e socioeconómico em que se circunscrevem: Estado Educador, Estado Desenvolvimentista ou Estado-Providência e Estado Avaliador ou Regulador. Passa-se, deste modo, de uma função de controlo estatal para um modelo assente na supervisão.

É, sobretudo, a partir da década de 80 do século XX que se regista, em Portugal, a reemergência do pensamento neoliberal enquanto forma de regulação estatal, coexistindo com princípios neoconservadores (o que induz um cenário ideológico híbrido); ou seja, assiste-se a um conjunto de tensões aparentemente contraditórias, entre valores neoliberais (que apostam na minimização do papel atribuído ao Estado e na exaltação das virtudes inerentes ao mercado) e valores conservadores (que defendem um Estado interventor e controlador).

Contudo, não se pode considerar que a presença do Estado diminuiu, mas sim que o processo de regulação passou a assumir uma dimensão diferente. Estas mudanças refletem-se na forma como se pratica a educação ao verificar-se o surgimento de novas configurações da participação nos processos de regulação, apelando-se ao contributo de diversos atores além dos tradicionais, num verdadeiro espírito de partilha e de rede.

1.1.1. O impacto das forças políticas transnacionais na educação

A década de 90 do século XX foi palco de um vasto conjunto de mudanças – inclusive no ensino formal – em grande parte dos países ocidentais (Dale, 1997). Como tal, testemunhou-se uma nova realidade, ou seja, “a constituição formal e explícita de um nível de governação supranacional como *locus* de inscrição das políticas a desenvolver para os sistemas

educativos e de formação” (Antunes, 2005a, p. 129), o que representa a tentativa de construção de um processo articulado das políticas nacionais (no que à educação e à formação diz respeito), tendo por base prioridades e objetivos comuns e congruentes com metas e indicadores definidos pela UE.

Como refere Seixas (2001), as semelhanças nas (re)orientações políticas no campo educativo que ocorrem, em vários países, durante as décadas de 80 e de 90 do século XX, sublinham o crescente processo de internacionalização dos sistemas educativos, o que leva alguns autores a referirem-se a uma globalização das políticas educativas. Dale (2001) propõe, inclusivamente, uma abordagem que designa por “Agenda Global Estruturada para a Educação” para explicar a globalização, que define como “um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que por qualquer outro conjunto de valores” (p. 146). Existem, porém, muitas e divergentes perspetivas em confronto sobre a globalização, razão pela qual Santos (2001) considera preferível falar de *globalizações* no plural e não de *globalização* no singular. O pensamento de Afonso (2001) surge na mesma ótica quando considera mais adequado pensar em termos de globalizações, uma vez que não se trata de um fenómeno unívoco, consensual e coerente. Para este autor (*idem*), ao falar-se de globalização pode igualmente pensar-se na expressão de movimentos sociais de resistência e em experiências e iniciativas concretas de mudança social, frequentemente iniciados a nível local e “ampliados globalmente, em ambos os casos tendo como fundamento perspectivas (económicas, culturais, éticas e políticas) que se constituem como propostas alternativas sobre a organização do mundo, sobre os direitos dos seres humanos e sobre a preservação da vida na Terra” (p. 23).

O termo foi-se ampliando e consolidando, sobretudo a partir dos anos 90 do século XX, tendo adquirido relevo em contexto político (com a perda do poder dos Estados-Nação) e cultural (devido ao poder assumido pelas tecnologias da informação e comunicação) e a educação e o ensino formal não escapam às redes impostas por este fenómeno.

Segundo Bonal (2006), a globalização sob um ponto de vista económico e o neoliberalismo facilitaram o uso do termo *modernização* como símbolo da adaptação aos novos tempos e as (re)orientações ideológicas levadas a cabo em Portugal “espelham uma ideologia dominante na maioria dos países membros da OCDE¹, que enaltece o papel da educação para a competitividade económica nacional num mercado cada vez mais global”

¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

(Teodoro, Galego & Marques, 2010, p. 671). A educação tem vindo, efetivamente, sob um ponto de vista direto e indireto, a ser influenciada pelas mudanças ao nível da economia global (Dale, 1997).

Para Osorio (2003), o mercado de trabalho exige mão-de-obra não só mais qualificada (pois inserimo-nos numa sociedade ávida de indivíduos altamente qualificados), mas sobretudo em constante atualização e capaz de se adaptar facilmente a rápidas mudanças. As novas lógicas requerem trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados, tanto para produzir mercadorias ou serviços, como para utilizá-los, de tal modo que quem não adquirir um padrão que possibilite tal flexibilidade contribuirá para a estagnação, impedindo a circulação de energias e de saberes e gerando nódulos de improdutividade (Almeida, 2004; Charlot, 2007). Também Mello (2002) refere que a sociedade procura não apenas pessoas capazes de “armazenar e processar rapidamente a informação, mas que também saibam aplicá-la de modo criativo, analisando, resolvendo problemas, trabalhando em grupos, sabendo ouvir e expressar seus pensamentos” (p. 80).

Um dos efeitos da globalização consiste, precisamente, de acordo com Bonal (2006, p. 109), no “aumento do nível educativo mínimo necessário para garantir a inclusão social e laboral”, o que, por sua vez, torna as sociedades mais competitivas. Portanto, para este autor a universalização do ensino básico já não é suficiente para responder às necessidades impostas pela sociedade.

Ao aumentar a internacionalização do capital e da cultura, o processo de globalização diminui o significado e o poder das políticas nacionais; por conseguinte, os Estados-Nação assistem ao enfraquecimento da sua autonomia, nomeadamente no que concerne à política económica, dominada pelas multinacionais (Seixas, 2000).

Num contexto em que a internacionalização e a globalização são imagens de marca, o ensino superior não fica imune, sendo tratado no mesmo quadro – ou análogo – ao de outros bens e serviços (Sauvé, 2002).

Nas últimas décadas ocorreram mudanças no âmbito da educação que se traduziram numa redefinição dos serviços educativos e do papel assumido pelo Estado, passando a predominar acordos multilaterais entre Estados e a sua atuação articulada face às dinâmicas de globalização. A UE representa uma das forças institucionais transnacionais mais avançadas nesta área, incrementando um vasto campo de intervenção e assumindo, progressivamente, um papel mais ativo e interventivo.

Os efeitos indiretos dos processos de globalização na governança da educação são francamente visíveis através de algumas das mais importantes dinâmicas de âmbito supranacional, nomeadamente o *Programa Educação & Formação 2010* e o Processo de Bolonha (Antunes, 2006).

O ensino formal em Portugal não ficará alheio ao processo de internacionalização das políticas educativas; fará parte do que Seixas (2001) designa por *nova ortodoxia*, a qual é caracterizada por um aumento da colonização da política educativa pelos imperativos da política económica, expressando-se pela articulação entre os sistemas educativos e os sistemas produtivos, a reorganização e a centralização dos currículos e a avaliação e a redução dos custos.

Traçado este cenário, podemos concluir que a Europa enveredou numa reorganização profunda numa paisagem global em movimento (Rodrigues, 2004) que não deixará a educação e a aprendizagem indiferentes e imutáveis.

1.1.2. O papel do Estado: da função de controlo à de supervisão

Ao longo dos últimos anos têm ocorrido mudanças no que respeita aos modelos do Estado. Dale (2005) sugere que as relações entre a natureza, o papel e o estatuto do Estado nos países ocidentalizados e a globalização sejam apreendidas tendo em consideração os efeitos diretos, indiretos e colaterais destas dinâmicas. Antunes (2006) sublinha que os efeitos indiretos da globalização na governança da educação compreendem as consequências que, embora não sejam especificamente procuradas para a educação, alteram de forma significativa o funcionamento do ensino formal. Esta autora (*idem*) define a regulação como o conjunto de atividades que tendem “à estabilização e institucionalização, temporárias, dinâmicas, mas prolongadas, orientadas para produzir essa congruência de comportamentos individuais e colectivos, para mediar os conflitos sociais e para limitar as distorções, produzidas pelo processo de acumulação, a níveis compatíveis com a coesão social” (p. 66). Na ótica de Dale (1997), a regulação designa, no contexto da educação, as atividades de controlo, ou seja, de definição do enquadramento para o fornecimento dos serviços educativos que o Estado assume através de políticas e de sanções legais.

A evolução do ensino formal em Portugal tem sido marcada, ao longo das últimas décadas, segundo Barroso (2006), por múltiplas reformas, por vezes de índole contraditória, que ocorrem ao ritmo da mudança das opções de natureza ideológica predominantes e,

muitas vezes, dos próprios ministros, independentemente das forças políticas que representam. Estas reformas são influenciadas pelo contexto político e económico-social não apenas dentro do território nacional, mas atendendo também às forças internacionais que o contaminam. A retórica do mercado surge como um instrumento legitimador das políticas educativas e as transformações identificadas na natureza e na configuração do Estado expressam-se, segundo Charlot (1994), em diferentes conceções, como consta no Quadro 1.1.

Quadro 1.1. Modelos de Estado

	Período	Lógica subjacente	Objetivo
Estado Educador (estado facilitador)	Século XIX e 1.ª metade do século XX	Político-cultural	Integração social
Estado Desenvolvimentista (estado intervencionista)	Décadas de 60 e de 70 do século XX	Económica	Inserção profissional
Estado Avaliador (estado regulador)	Desde a década de 80 do século XX	Gestionária	Inclusão social

Fonte: Charlot (1994, pp. 27-44)

Numa primeira instância, as políticas educacionais expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, embora resultasse das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes e, apesar de existirem indicadores que apontavam na direção de uma crescente diminuição dessa autonomia, é importante (e necessário) fazer referência ao papel e ao lugar do Estado-Nação para melhor compreendermos a sua crise e a redefinição do seu papel (Afonso, 2001).

Já antes da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o Estado, na sua relação com a educação, era um Estado Educador, uma vez que pensava a educação em termos de construção da nação, formação da cidadania, paz social, transmissão de valores e promoção da cultura nacional (Amaral & Magalhães, 2000; Charlot, 2007). O objetivo em termos educativos não consistia no desenvolvimento económico nem na formação profissional, mas sim na integração político-cultural dos cidadãos; como tal, pode afirmar-se que a ação deste modelo do Estado era acentuadamente política, filosófica, moral e cultural e não se baseava em postulados económicos (Charlot, 1994).

O papel do sistema educativo passava pela socialização e pela transmissão de valores e de cultura que permitiam a integração dos sujeitos no tecido social e às instituições de ensino superior competia “desempenhar um papel central no âmbito do projeto de forjar uma identidade política nacional, através da preservação e desenvolvimento da cultura nacional” (Amaral & Magalhães, 2000, p. 8), metas que são interpretadas como sendo “coerentes e parte do mesmo projecto geral de consolidação do Estado-Nação, com efeitos visíveis tanto no

aparelho do Estado como na universidade” (*idem*). Relativamente à expressão Estado-Nação, Afonso (2001, p. 18) considera que esta reforça “a ideia de uma organização tendencialmente isomórfica de território, etnia, governo e identidade nacional”, uma vez que, para o autor, a um Estado coeso corresponderia uma nação, identificável pela língua e cultura dominantes, pelas suas tradições e pela sua História.

Atendendo à atitude centralizadora e ao firme controlo exercido, o Estado Educador considerava-se detentor de legitimidade para definir o que entendia ser *conhecimento útil* a lecionar nos diversos cursos e fixava o elenco das disciplinas e das respetivas cargas horárias (Amaral & Magalhães, 2000). O Estado atuava, ainda, como único regulador do ensino superior recorrendo aos mecanismos tradicionais, entre os quais se salienta a publicação de legislação (a vida das instituições era fortemente regulada por decretos, portarias, despachos e demais regulamentos), o financiamento e, em muitas situações, a nomeação dos próprios docentes (*idem*).

Sendo a construção de uma cultura comum a prioridade deste modelo do Estado, não existe espaço para o local nem para a diversidade e, por se encontrar subjacente a uma política cultural, é possível relacionar com esta imagem a situação que Portugal viveu durante o regime salazarista, veiculado pela expressão *Deus, Pátria, Família*, na medida em que predominava a preocupação em integrar os sujeitos numa nação (ou identidade nacional).

Entretanto, a mobilização social proporcionada pela revolução do 25 de Abril de 1974 contribuiu para dar largos passos no sentido da afirmação dos direitos de cidadania, levando à construção de um Estado-Providência que, apesar de “incipiente face à dimensão alcançada por esta forma de Estado nos países centrais da Europa, só foi possível por uma desvinculação das políticas sociais das exigências da acumulação, durante o curto período de crise revolucionária” (Teodoro, Galego & Marques, 2010, p. 663).

Também para Afonso (2001, p. 19), a crise do Estado-Nação era ideologicamente construída porque embora o Estado permanecesse como realidade política, eram cada vez mais retóricas do que reais as hipóteses de resistir à globalização (económica, política e cultural) quando se pensava neste modelo como principal ou único mobilizador nacional de processos contra-hegemónicos.

À lógica político-cultural do Estado Educador sucedeu a lógica económica de um Estado Desenvolvimentista (Charlot, 1994). Assim, os anos 50 e 60 do século XX marcaram, segundo Esping-Andersen (1990), o início do caminho conducente a um novo modelo de Estado, que assentou na construção de um Estado-Providência, na medida em que privilegiou

a adoção de políticas que visavam o pleno emprego, a criação de sistemas de proteção social universais e de mecanismos que assistissem os mais desfavorecidos. As políticas sociais (e a consequente expansão de direitos de cidadania) foram, no ponto de vista de Afonso (2001), um dos pilares do Estado-Providência.

Magalhães e Stoer (2006) defendem que nas sociedades ocidentais, foi por volta dos séculos XIX e XX que o Estado se tornou mesmo no “eixo organizador do social e do individual, e durante o período áureo do Estado-Providência as questões da emancipação são quase totalmente entregues à regulação estatal” (p. 23).

Para Giddens (1996) este modelo assenta em três pilares: o primeiro inclui as instituições públicas que procuram criar uma sociedade na qual o trabalho (remunerado e realizado sobretudo por homens e no setor industrial) ocupa um lugar de destaque (neste sentido, as medidas de proteção social destinam-se a quem, por diversos motivos, não se encontrava inserido no mercado de trabalho); o segundo contempla a consolidação do próprio Estado através de sistemas públicos que assumem como finalidade a sua própria construção através da coesão e do reforço de processos de solidariedade nacional (a educação, inclusive); o terceiro implica a gestão do risco, sendo este um objetivo das políticas sociais públicas concretizado pelos mecanismos de segurança social.

Este modelo encontra-se relacionado com as teorias do capital humano ao salientar a importância do investimento na educação para o desenvolvimento económico e para a modernização das sociedades. Por esta razão, Charlot (1989) considera que este modelo do Estado assume-se como um motor do desenvolvimento social, na medida em que, ao apostar na educação promove, igualmente, o crescimento económico. Também Ferreira e Seixas (2006) apoiam a ideia de que, na esfera educativa, a década de 80 do século XX ficou substancialmente marcada pela preocupação reformista decorrente da necessidade de adaptar o ensino ao desenvolvimento requerido pela integração na Comunidade Europeia; por esse motivo, a valorização da educação surgia associada ao discurso da modernização e ao da preparação profissional (*idem*, p. 261).

No que se refere ao ensino superior, sobretudo na segunda metade do século XX, ocorreu um crescimento sem precedentes, fenómeno que Scott (1995) considera que pode estar relacionado com a afirmação do Estado-Providência, pretendendo-se, em primeiro lugar, satisfazer as expectativas sociais e, apenas em segundo, responder às necessidades de mão-de-obra qualificada.

Assim, de um modo claro ou disfarçado, o Estado Desenvolvimentista comandava o crescimento económico e colocava a educação ao serviço do desenvolvimento, política que conheceu um amplo consenso social devido ao facto de gerar novos empregos qualificados e despertar esperança nas classes menos favorecidas (Charlot, 2007). Gagneur e Mayen (2010) consideram, no entanto, que a relação entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento económico não é imediata.

Para Moniz (1976), os anos que antecederam a queda do Estado Novo refletiram o caos que também se fazia sentir na universidade, vendo o seu funcionamento comprometido por greves cíclicas e os programas substancialmente reduzidos, além da existência de quadros docentes nem sempre competentes, o que resultava, em parte, “do facto de muitos dos elementos mais capazes serem frequentemente preteridos em favor daqueles que ofereciam garantias de obediência, ou, pelo menos, de acomodação, às directrizes e à ideologia do regime” (*idem*, p. 14).

No ponto de vista de Afonso (1997), existe um relativo consenso, entre os autores portugueses que têm analisado estas questões, de que o Estado-Providência em Portugal acentuou-se apenas após o 25 de Abril de 1974. Apesar de, em períodos anteriores, existirem algumas decisões suscetíveis de serem tipificadas como próprias deste Estado, é apenas na sequência desse marco histórico que adquire maior consistência (*idem*).

No entanto, para Amaral e Magalhães (2000) as políticas neoliberais consideravam a “intervenção e a regulação estatais excessivas e a mãe de todos os males” (p. 12) do Estado-Providência, o que levou a que este começasse desde meados dos anos 80 do século XX a estar constantemente sob suspeita e a ser acusado, acima de tudo, de ineficiência, desperdício de recursos financeiros e distribuição injusta dos recursos. Estes aspetos ditaram o seu declínio, traduzindo-se no reaparecimento do pensamento neoliberal e neoconservador nas arenas políticas e ideológicas e erigindo o mercado como a solução para todos estes problemas. Também Afonso (1997) considera legítimo concluir serem frágeis as formas ou as estratégias como nas últimas duas décadas do século XX foram formuladas e implementadas as políticas públicas e encarados os direitos sociais inerentes ao modelo do Estado-Providência.

Magalhães e Stoer (2006) questionavam se o que estava em discussão no espaço europeu era o modelo do Estado-Providência ser ainda um modelo a seguir (sobretudo nos países, como Portugal, onde não se consolidou historicamente) ou se este modelo devia ser definitivamente abandonado em favor da regulação pelo mercado, do qual se esperava a cura

para “as feridas causadas pela ineficiência e ineficácia do controlo estatal, ou pela fraca capacidade de gestão dos reitores e dos serviços públicos” (Amaral & Magalhães, 2000, p. 13).

A globalização é uma das alterações que mais contribuem para a redefinição do Estado-Providência e Santos (2001) defende que este é um fenómeno complexo que resulta do facto de, nas últimas décadas do século XX, as interações transnacionais terem adquirido uma intensificação sem precedentes, implicando a globalização dos “sistemas de produção e das transferências financeiras, a disseminação, a uma escala mundial, de informação e de imagens através dos meios de comunicação social, assim como a deslocação em massa de indivíduos (por exemplo, turistas, trabalhadores migrantes ou refugiados)” (p. 31).

A amplitude e a profundidade destas interações transnacionais levaram a uma rutura nas formas que existiam no passado, conduzindo ao surgimento de impactos em domínios tão diversos como a economia, a tecnologia, a política, a cultura, a ecologia e a educação (Jarvis, 2007).

Numa época de transição entre o apogeu do Estado-Nação (mas, no fundo, podemos também acrescentar a do Estado-Providência) e a emergência de novas instâncias de regulação a nível global e transnacional, alguns dos desafios que se colocam às políticas educativas remetem para a necessidade de se inscreverem na agenda política e educacional os processos e as consequências da reconfiguração das cidadanias, resultantes, entre outros aspetos, do confronto com manifestações cada vez mais heterogéneas de afirmação de subjetividades e de identidades, em contextos multiculturais, e aos quais o ensino formal não pode ficar indiferente (Afonso, 2001).

Barroso (2005) considera que as políticas passam a convergir parcialmente em trajetórias que tendem a gerar modelos de governança e de regulação, organizando-se estes modelos “em torno de dois referenciais principais: o do *Estado avaliador* e o do *quase-mercado*” (p. 736). Assim, assistiu-se mais recentemente (sobretudo a partir da década de 80 do século XX) a uma enorme mudança do modo de relacionamento entre o ensino superior, o Estado e a sociedade (Amaral & Magalhães, 2000), representada pela progressiva substituição do modelo de controlo estatal pelo modelo de supervisão estatal, ditando o abandono do Estado enquanto elemento unificador da vida social. Entre o primeiro – em que o Estado determina o acesso, a definição dos currículos, a nomeação do pessoal e a fixação das normas para a concessão dos graus – e o segundo, Afonso (2003) considera que a tendência nos últimos anos em termos de ensino superior, na Europa ocidental e também em Portugal, tem sido pautada pela adoção de um modelo híbrido que conjuga o controlo pelo Estado com

estratégias de autonomia ou de autorregulação institucional, que o autor designa de modelo de supervisão pelo Estado.

Magalhães (2001) acrescenta que a assunção da autorregulação surge como o fundamento da autonomização das instituições, assentando a teoria do Estado supervisor na crença de que a maior latitude atribuída àquelas – para desenhar e definir as suas próprias respostas estratégicas às linhas gerais da política nacional e aos desafios colocados pela comunidade envolvente – seria a mais adequada. Também para Estêvão (2011), compete ao Estado remeter-se a um mero papel de regulador e avaliador, “devendo transformar-se, por isso, num Estado fraco tendo em conta a capacidade de respeitar os direitos embora permanecendo forte na regulação (ou re-regulação) e apoio ao mercado” (p. 13).

A redefinição das funções do Estado tem, portanto, implicações sob o ponto de vista educativo, na medida em que se verifica a progressiva desresponsabilização do poder central perante a pressão neoliberal (Morgado, 2007). Deste modo, as mudanças introduzidas na gestão e na governança das instituições de ensino superior decorreram das transformações observadas no fracasso do Estado-Providência, sob a pressão da crise financeira e da retórica neoliberal. Por conseguinte, a atuação do Estado Regulador alimenta como principal objetivo a competitividade económica, uma vez que por influência da globalização da economia e do surgimento das políticas neoliberais, as razões prioritárias para o alargamento do ensino superior passaram a ser fundamentalmente determinadas pelas necessidades da competitividade económica e não tanto pela satisfação das necessidades sociais (Ferreira, 2006).

Interrelacionam-se acentuadamente, desta forma, a educação e a competitividade económica nacional num mercado cada vez mais global, relegando para segundo plano o papel da educação na promoção da igualdade de oportunidades sociais e na formação da cidadania e coesão social (Seixas, 2000).

Em relação ao forte aumento na procura do ensino superior, Amaral e Magalhães (2000) referem que a alteração no modelo de regulação estatal se explica pela massificação do ensino, pelas dificuldades crescentes em assegurar o seu financiamento com fundos públicos e pela importância de aumentar a diversidade da oferta formativa. Os mesmos autores (2000) justificam ainda a consciência das limitações do modelo de controlo estatal na promoção da adequação do ensino superior às necessidades das sociedades pós-industriais devido à “impossibilidade de gerir centralmente o *conhecimento útil* face à massificação e crescente complexidade do sistema” (p. 12). Acrescentam também, aos pontos anteriores, a

“substituição do Estado pelo sector privado como o maior empregador dos licenciados das universidades” e o “surgimento das teorias neo-liberais acompanhadas da ideia das inevitáveis ineficiências do sector público que só poderiam ser lavadas por esse líquido quase milagroso, o mercado” (*idem*). Para Afonso (2002), se é verdade que o neoliberalismo se manifestou em Portugal, numa primeira instância, no âmbito das decisões macroeconómicas – chegando mais tarde ao campo da educação –, também é um facto que foi através das políticas relativas ao ensino superior (sobretudo, ao subsistema privado) que a sua manifestação no campo educativo começou por acontecer.

Ingressa-se também, por esta altura, na época da qualidade e da globalização (Charlot, 2007), registando-se “preocupações em ajustar ofertas dirigidas aos adultos às necessidades da economia” (Guimarães, 2011, p. 93).

Para Guimarães (2011), a globalização coloca diversas dificuldades ao Estado, enfraquecendo o seu poder – sobretudo no que à soberania diz respeito –, mas obrigando ao reforço da sua ação reguladora. Ao delegar responsabilidades, mas não poder, o Estado reforça a liberdade e a autonomia de outras instâncias e de outros atores, aumentando a sua amplitude decisória, podendo “manter o controlo dos sistemas educativos sem os custos, políticos e monetários, inerentes” (Seixas, 2000, p. 222).

Além disso, a globalização também contribui para a perda de peso da instância suprema e o recuo do seu papel justifica-se, de acordo com Charlot (2007), com base em três processos: nova valorização do local; abertura das fronteiras; e constituição de blocos regionais. No entanto, o Estado não deve abster-se radicalmente do exercício das suas competências, devendo providenciar, dentro do interesse público, a educação (sobretudo para os mais desfavorecidos) e garantir a igualdade de oportunidades de acesso (Ferreira & Seixas, 2006).

Ao contrário dos dois modelos anteriores, o Estado Avaliador ou Regulador evidencia preocupação com o local, estando-lhe inerente, portanto, uma lógica gestionária associada à localização e à territorialização das políticas educativas – “la logique économique s’approfondit ainsi en logique gestionnaire: il faut gérer le système scolaire et chaque établissement avec la même efficacité qu’une entreprise” (Charlot, 1994, p. 39). Para Jarvis (2007) a relação entre o global e o local é determinante, pois este integra-se no global em dinâmicas, por vezes contraditórias, que ocorrem em simultâneo. A lógica dominante deste modelo prende-se, assim, com a gestão da diversidade, motivo pelo qual a ênfase deixa de estar na quantidade para passar a radicar na qualidade. Charlot (2007, p. 129) considera que “as lógicas da

qualidade, da eficácia, da territorialização apareceram na década de 80, que foi também a década em que se desenvolveu a globalização, mas não nasceram desta”. Ferreira e Seixas (2006) reforçam esta ideia, afirmando que o destaque atribuído àqueles conceitos no âmbito da gramática educacional (bem como aos de eficiência, avaliação, racionalização e responsabilização) traduz um novo papel do Estado relativamente ao ensino formal. Será também em idêntica linha de pensamento que Lima (2002a) afirma que, em Portugal, a política educativa tem evidenciado um deslocamento da esfera de democratização para o universo da modernização.

Para Antunes (2005b) estas mudanças – que consubstanciam uma agenda globalmente estruturada – traduzem-se tanto por uma redefinição dos serviços educativos e do papel do Estado na sua governança, como pela emergência de novas configurações da participação da educação na regulação social. Em Portugal, o discurso da qualidade e a exigência de prestação de contas passaram a ser incluídos na agenda do debate sobre o ensino superior, sobretudo a partir da institucionalização do Processo de Bolonha. Ainda no que concerne ao ensino superior, Seixas (2001) considera que a partir do início dos anos 90 do século XX, mas com maior expressão a partir da segunda metade da década, por influência das novas formas de regulação emergentes a nível internacional e de orientações com origem em organismos também internacionais, a decisão política referente ao ensino superior é delineada em torno de um *triângulo estratégico*: a autonomia; o financiamento; e a avaliação das instituições de ensino superior.

Em suma, “ao longo das últimas décadas, os factores identificados determinam novos padrões de intervenção do Estado, em resultado da extensão e da mudança das suas responsabilidades” (Guimarães, 2011, p. 98), registando-se a emergência de lógicas socioeconómicas que atribuem novos sentidos e outro significado à educação, à formação e à aprendizagem, o que, por sua vez, decorre do fenómeno da globalização e da maneira como se processa, transmite e dissemina o conhecimento.

1.1.3. O pensamento neoliberal e neoconservador na arena educativa

Face às características do contexto marcado pela globalização, a reemergência do pensamento neoliberal é perspectivada como a estratégia mais plausível para acompanhar a modernização da sociedade. Porém, não pode dizer-se que a presença do Estado diminuiu, mas sim que a regulação estatal assume uma dimensão diferente. Justifica-se, assim, a

hipótese da constituição de processos híbridos na regulação do ensino formal, incluindo o ensino superior.

A crise de legitimação do Estado levou à descentralização da pressão social para uma pluralidade de novos atores coletivos não estatais que, ao assumirem o papel de parceiros, acolhem uma importante parcela de responsabilidade na consecução de objetivos que, anteriormente, recaíam de forma exclusiva no Estado. Este fenómeno ganhou visibilidade crescente através do termo governança, que abordaremos de seguida.

1.1.3.1. A bipolaridade “Estado-Mercado” reguladora do ensino superior

A regulação é um processo múltiplo (devido às suas fontes, mecanismos e objetos), inacabado e permanentemente alimentado por iniciativas, conflitos e negociações entre atores sociais, situados a diferentes níveis, desde o transnacional ao local (Azevedo, 2009). Perante esta complexidade, não se pode reduzir a análise da regulação na educação a uma simples passagem ou escolha entre a regulação pelo Estado e a regulação pelo mercado, uma vez que “não é possível combater as *falhas* do Estado com o reforço do mercado, nem as *falhas* do mercado com o reforço do Estado. (...) O problema não é de *mais* ou *menos* Estado, mas de um *outro* Estado” (Barroso, 2006, p. 60). Mercado e Estado são, portanto, dois termos fundamentais na definição do quadro conceptual do neoliberalismo, podendo afirmar-se, inclusive, que o mercado é a pedra basilar da tendência neoliberal, identificando-se com os pressupostos da privatização, da globalização e da livre escolha e servindo de argumento para a eficiência, a qualidade e a equidade.

No entanto, a premissa *mais mercado e menos Estado* não se aplica totalmente ao contexto educativo; por isso, fala-se em políticas de quase-mercados, que são aqueles que se encontram num ponto intermédio – de um lado, existiriam os mercados perfeitamente competitivos e do outro os contextos de monopólio do Estado (Bertolin, 2011), na medida em que o mercado não existe em forma pura, ou seja, a competição pura seria um tipo ideal, pois existe sempre um elemento público ou algum tipo de controlo governamental que atua sobre o mercado (Goedegebuure, 1993). Na realidade, um mercado no contexto do ensino superior, amplamente livre, trata-se de uma imagem difícil de conceber, uma vez que segundo Bertolin (2011), deveriam garantir-se as seguintes condições: (1) inexistência de regras para ingresso, permanência e saída de instituições e cursos; (2) natureza privada de todas as instituições; (3)

financiamento amplamente privado; e (4) competição isenta de qualquer tipo de intervenção do Estado.

No mesmo sentido surge a opinião de Afonso (2003) ao considerar que subjacente a estas alterações encontra-se o facto de o Estado transferir responsabilidades e funções para novos atores sociais e induzir, através de processos diferenciados, novas representações e novas conceções em torno do *bem comum* e do *espaço público* que visam a legitimação desse descentramento.

No que aos quase-mercados diz respeito, para o mesmo autor (*idem*, p. 39) é colocado em destaque “o carácter híbrido das novas formas de financiamento, fornecimento e regulação (que o próprio Estado incentiva e que se inscrevem na redefinição das suas funções), mas que não significam necessariamente a diminuição do seu poder de intervenção”. Deste modo, a expressão *quase-mercado* é utilizada para designar contextos nos quais, embora existam financiamento e regulação governamentais, também estão presentes mecanismos mercantis (Bertolin, 2011).

Estes desenvolvimentos levam Seixas (2000) a afirmar que as (re)orientações políticas na área da educação nos anos 80 e 90 do século XX – que conduzem à emergência do Estado Regulador – assentam numa estratégia aparentemente paradoxal, pois combinam uma intensificação da regulação estatal na educação (neoconservadorismo) com uma mercantilização e privatização dos sistemas educativos (neoliberalismo). Por esse motivo, pode-se delimitar o contorno de duas correntes principais – neoconservadora e neoliberal –, que espelham um cenário ideológico híbrido, originando políticas aparentemente contraditórias (*idem*). Segundo Lima e Afonso (2002), a posição assumida pelo neoliberalismo procurou identificar orientações e medidas concretas que reproduzissem o essencial dos programas neoliberais ou indiciassem de forma inequívoca a sua emergência; contudo, uma outra posição insistia no não reconhecimento de quaisquer influências significativas das políticas neoliberais em Portugal, sendo incapaz de observar sinais reveladores da sua presença, quer esta fosse umas vezes mais difusa (retórica) ou mais forte (efetiva).

A coexistência destas duas abordagens conduz Seixas (2001) a considerar que as limitações do mercado e as resistências à sua implementação conduziram ao desenvolvimento, em diversos países, de um modelo híbrido na regulação do ensino superior.

Moniz (1976) defende, perentoriamente, que, no caso português, a autonomia não pode ser a mesma que se verifica em algumas universidades particulares estrangeiras, que vivem de receitas próprias, pois dependendo a universidade portuguesa de fundos públicos

“revelar-se-ia ridículo (e, porventura, catastrófico) que o Estado não acompanhasse a aplicação e utilização das verbas concedidas” (p. 120), deixando claro que “a obediência a linhas orientadoras é necessária” (*idem*).

Como tal, o Estado não deixou de atuar como regulador do sistema em favor do mercado; se, por um lado, reduziu a sua interferência e concedeu autonomia às instituições, por outro manteve uma mão firme na regulação do ensino superior ao subsistirem diretrizes, estímulos e restrições que orientavam decisões e opções (Amaral & Magalhães, 2000; Almeida, 2004), originando modelos de regulação através dos quais o controlo se faz mediante os interesses do mercado (a procura), introduzindo o conceito de *stakeholders*² e aos quais se dá um peso crescente na governança das instituições (Teodoro, Galego & Marques, 2010).

Assim, se por um lado a educação é considerada como um bem que diz respeito a todas as pessoas – sendo produto da ação de todos e não apenas do Estado –, por outro também é reforçada a necessidade de prestação de contas, de responsabilização e de gestão racional de todo o sistema (Ferreira & Seixas, 2006).

Para Seixas (2000), a introdução de políticas de tendência neoliberal no ensino formal em Portugal, na década de 80 do século XX, é bem visível no campo do ensino superior: por um lado, assiste-se à explosão do setor privado; por outro, adquirem especial relevo questões que se prendem com a autonomia, a avaliação e o financiamento, sobretudo do setor público. Para a mesma autora, esta situação traduz uma harmonização das políticas educativas nacionais com as tendências internacionais e as orientações dominantes do Banco Mundial e da OCDE.

Ao implicar maior responsabilização, na opinião de Moniz (1976), a autonomia favorece, “na sua essência, a personalidade de quem dela desfruta, facultando-lhe, entre outras, a possibilidade de conscientemente tomar resoluções, sem andar à deriva, apoiando-se no escudo protector de outrem *encarregado* de decidir” (p. 103); no entanto, para o mesmo autor (*idem*, p. 112) “não se preconiza, como é evidente, a transformação da Universidade

² Para Amaral e Magalhães (2000, p. 8) a utilização do termo refere-se à “pessoa ou entidade com legítimo interesse no ensino superior e que, como tal, adquire algum direito de intervenção. Serão *stakeholders* os alunos, os pais, os empregadores, o Estado, a sociedade, as próprias instituições de ensino superior (em relação ao sistema), etc.”. Referem os mesmos autores, ainda, que “o surgimento dos *stakeholders*, isto é, de representantes dos vários interesses que convivem nas nossas sociedades (empresariais, religiosos, culturais, etc.) na estrutura de governação das universidades foi o passo decisivo em direcção à criação de dispositivos mais susceptíveis de dar respostas adequadas ao ‘mundo exterior’, de tornar as instituições mais ‘relevantes’” (p. 14). No que diz respeito a Portugal, os autores consideram que é possível identificar a emergência e o desenvolvimento do conceito de *stakeholder* no discurso e na legitimação políticas do ensino superior; contudo, uma vez que o ensino superior se caracteriza pela divisão em função de dois grandes eixos (universidades/politécnicos e instituições públicas/instituições privadas), o conceito assume, também, significados e características diferentes conforme o subsistema do ensino superior que está em causa.

num amplo campo de experiências de autonomia. A Universidade é coisa demasiado séria para nos podermos dar ao luxo de a transformar num laboratório”.

A designação de hibridismo contribui, assim, para acentuar o carácter plural e misto das (re)orientações políticas no campo da educação, dos seus pressupostos e dos seus procedimentos e é essa mesma expressão que ajuda a repensar a relação entre Estado e sociedade, emergente no século XIX, associada às concepções binárias entre centralização/descentralização e global/local.

Em relação a este processo híbrido, no ponto de vista de Barroso (2006), pode considerar-se que coexistem, nos diferentes países (e inclusive mesmo país, em diferentes momentos), estratégias de regulação, desregulação, privatização, descentralização, autonomia e controlo, mas os referenciais destas estratégias têm, por vezes, sentidos diferentes (em função dos países e das ideologias políticas predominantes) e exercem-se em domínios distintos. Lamanthe (2010, p. 37) reforça a mesma ideia afirmando que “les dynamiques économiques territoriales sont diversifiées dans leur ensemble et sur un même territoire”.

Concordamos com a opinião de Moniz (1976), quando o autor refere que deve existir um movimento recíproco e simultâneo de fora para dentro e de dentro para fora, “sem o cerceamento da liberdade de actuação que, porventura, a interferência surda e cega do Estado poderá implicar” (p. 120), pois desta perspetiva surge a sustentação que permite encarar o papel do Estado como uma “coordenação das autonomias” e uma função de apoio e de superintendência.

A tentativa de superar a dicotomia entre o papel do Estado e o do mercado “através de novas formas de governo da coisa pública e de coordenação da acção social está na origem da difusão, na ciência política, na ciência económica e nas ciências sociais em geral, de um novo conceito, de origem inglesa, de *governance*” Barroso (2006, p. 61), que representa uma nova estratégia de regulação. Já um ano antes, o mesmo autor (2005) afirmara que a *regulação* (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e da eficácia dos resultados) seria o oposto da *regulamentação* (que estaria centrada na definição e no controlo dos procedimentos e relativamente indiferente à qualidade e à eficácia dos resultados).

Estamos, desta forma, perante uma significativa alteração da natureza da regulação estatal que aprofundaremos no ponto seguinte ao abrigo do entendimento do termo governança.

1.1.3.2. Do governo à governança: a alteração da natureza da regulação estatal

Ao referir-se ao trabalho de Bob Jessop, Santos (2001) identifica três tendências gerais na transformação do poder do Estado: (1) *des-nacionalização* (esvaziamento do Estado nacional que decorre do facto de as suas capacidades se encontrarem num processo de reorganização territorial e funcional, aos níveis supranacional e subnacional); (2) *desestatização dos regimes políticos* (transição do conceito de governo – *government* – para o de governança – *governance* –, ou seja, de um modelo assente no papel central do Estado para um modelo que atribui primazia a parcerias, redes, contratos e outras formas de associação entre organizações governamentais e não-governamentais, assumindo o Estado uma função de mera coordenação); e (3) *internacionalização do Estado nacional* (aumento do impacto estratégico do contexto internacional na atuação do Estado).

A crise de legitimação do Estado tem levado à descentralização da pressão social para uma pluralidade de novos atores coletivos não estatais que, ao assumirem o papel de parceiros, acolhem, conseqüentemente, uma importante parcela de responsabilidade na consecução de desígnios que, antes, recaíam de forma exclusiva no Estado. Este é, assim, um parceiro legítimo da governança, desde que assegure a sua participação numa lógica de qualidade que não a de Estado soberano e que, ao fazê-lo, assuma um estatuto semelhante ao dos demais parceiros (Santos, 2005a). Afonso (2003) levanta a hipótese de, talvez por esta razão, as parcerias constituírem um eixo fundamental na elaboração e na implementação das políticas públicas em educação, não significando a diminuição do poder de regulação do Estado, mas a reactualização em novos moldes, contribuindo para a substituição da noção de governo pela noção de governança.

Verificamos, portanto, que governança não é sinónimo de governabilidade; para Reis (2013, p. 104), “o seu significado é simultaneamente mais aberto e distintivo, na medida em que se refere à análise dos padrões de articulação e cooperação entre os atores e os arranjos institucionais que coordenam os sistemas sociais”. Porém, esta questão não reúne consenso e exemplo disso é a perspetiva de Antunes (2011) que não partilha o entendimento de governança como modo de coordenação alternativo ao Estado e ao mercado e baseado em redes alimentadas pela sociedade civil, nem enquanto mudanças técnicas (declinadas sob o significado da eficácia e da eficiência) na administração pública, quer sejam conjugadas sob a égide da nova gestão pública, quer sejam proclamadas como governança a nível supranacional.

Governo e governança são, então, dois conceitos que encerram dois modelos de gestão que, embora interligados, exercem diferentes funções no desenvolvimento das políticas educativas dos Estados-Nação.

Através da Figura 1.1., podemos concluir que o enquadramento teórico da governança não se encerra no paradigma dominante da análise das sociedades modernas (que assentam na trilogia *mercado-Estado-sociedade civil*), pois, como referimos anteriormente, considera que existem outras formas de coordenação, como as hierarquias, as redes e as associações.

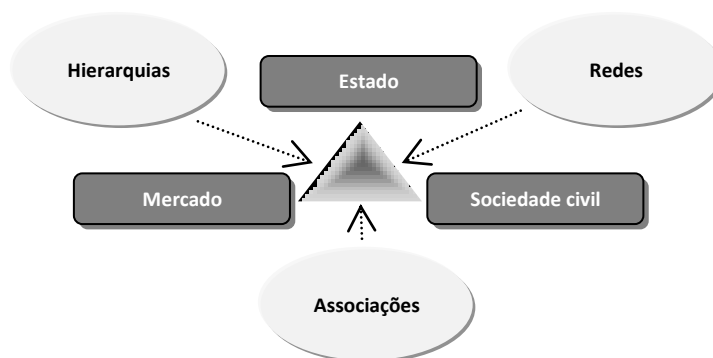


Figura 1.1. Paradigma dominante e formas de coordenação no contexto da governança

Ao emitir opinião sobre o abandono da conceção central do aparelho governamental enquanto função assegurada exclusivamente pelo Estado, em favor de uma atividade de coordenação da vida social garantida por múltiplas entidades, de modo descentralizado, Lima (2007) considera que este processo se encontra associado à crescente utilização do conceito de governança, que não é sinónimo de governo, mas usado para sinalizar uma mudança no significado do governo. Deste modo, ligada a uma abordagem de natureza mais qualitativa, esta designação enfatiza mais os processos do que as estruturas formais e hierarquicamente constituídas.

O campo de decisão política em educação foi, por conseguinte, profundamente alterado nos últimos anos, tendo-se ampliado e complexificado no sentido de incluir modalidades e protagonistas do espaço supranacional (Antunes, 2006).

Se durante muito tempo se considerou que o Governo estaria acima de tudo e que tudo coordenaria, esta perspetiva começou a evidenciar lacunas a partir do momento em que se acumularam políticas governamentais fracassadas (Lima, 2007). Acentuou-se, então, uma evolução na linguagem, na medida em que passaram a ser privilegiados termos como qualidade, eficiência e eficácia, responsabilização, clientes e contratos (Afonso, 2003; Ferreira

& Seixas, 2006), o que trouxe a possibilidade de construção de novos quadros de governabilidade.

A nova filosofia de funcionamento (inspirada no ideal *menos Estado, melhor Estado*, induzindo processos de privatização, desregulação estatal e descentralização) teve maior impacto, segundo Lima (2007), nos Estados Unidos da América e no Reino Unido e essas mesmas tendências não se fizeram sentir de forma tão imediata e direta nos governos europeus. Fruto destes desenvolvimentos, evidenciaram-se as interdependências entre os governos e inúmeros atores sociais e o conceito de governança adquiriu um reconhecimento crescente de tal forma que, a partir da década de 70 do século XX, conheceu “uma proliferação desenfreada em todas as disciplinas das ciências sociais. Essa presença avassaladora só encontra paralelo, durante o mesmo período, no termo ‘globalização’” (Santos, 2005a, p. 10) e “desde meados da década de 1990 que a governança se tornou a matriz política da globalização neoliberal” (*idem*).

Foi desta forma que se começou a apelar à intervenção da sociedade civil, bem como ao contributo de outros atores além do Estado. É possível, de acordo com Dale (2005) encontrar diversos padrões de governança no campo da educação, os quais são definidos de acordo com um quadro constituído por uma determinada combinação das suas dimensões: atividades (financiamento, fornecimento, regulação, propriedade), formas sociais de coordenação social (Estado, mercado, comunidade, agregado familiar) e escala (supranacional, nacional, subnacional). Estamos, deste modo, face a um padrão de governança em que o Estado deixa de ser o protagonista central, em que o mercado se torna uma importante (senão a principal) forma de coordenação social e em que o fornecimento e a regulação abrangem o nível supranacional (*idem*).

Os efeitos indiretos dos processos de globalização na governança da educação são visíveis, por exemplo, em algumas importantes dinâmicas de âmbito supranacional cumpridas ao abrigo do Processo de Bolonha (Antunes, 2007). Em relação especificamente ao ensino formal, “num contexto simultâneo de expansão dos estudantes e de estrangimentos financeiros, o ensino superior sofre, a nível mundial, uma mudança *revolucionária* com a introdução de uma lógica e/ou retórica de mercado na gestão dos sistemas de ensino superior, associada a uma mutação do papel do Estado” (Seixas, 2000, pp. 214-215), passando este a ser, essencialmente, um Estado Avaliador ou Regulador. Partilhando a opinião de Antunes (2007), encontramos projetos de alteração da regulação (e, portanto, da governança) da educação, quer no que respeita à divisão e à combinação de escalas em que aquelas se

inscrevem, quer no que concerne ao padrão de governança e de regulação. Desta forma, as instâncias supranacionais assumem determinadas atividades (como a definição dos objetivos, dos resultados e das modalidades e procedimentos de controlo) enquanto dos níveis nacional e local é esperado que assumam medidas políticas e processos que respondam àquela agenda.

Atualmente, tanto ao nível dos líderes de organizações educativas, como no que se refere à própria governança da educação, colocam-se questões relacionadas com a interação com múltiplas entidades (Lima, 2007), deixando o Estado de deter o monopólio. Dale (2005, p. 67) defende que “o Estado não reteve o controlo da regulação, mas constituiu-se como *regulador de último recurso*”, ou seja, mantém a autoridade e a responsabilidade pela governança da educação, apesar de não controlar o modo como são coordenadas as atividades.

Neste novo enquadramento, outro termo que tem concentrado a atenção de quem incide a sua reflexão sobre as transformações nas estruturas organizacionais e nos processos de tomada de decisão é o de rede, pois esta tem-se assumido, segundo Thompson (2003), como uma metáfora omnipresente e suscetível de descrever muitos aspetos da vida contemporânea, além de poder ser interpretada como uma estratégia alternativa de governança. Para Castells (2005, p. 18), “a sua lógica [da rede] chega a países de todo o planeta e difunde-se através do poder integrado nas redes globais de capital, bens, serviços, comunicação, informação, ciência e tecnologia”; como tal, aquilo que se designa de globalização é outra maneira de nos referirmos à sociedade em rede. Também para Almeida (2004, p. 8) “a interligação da rede colocaria em comunicação todas as suas partes, de modo que um acontecimento num local poderia afetar todas as partes conexas ao sistema”.

A governança, sendo entendida num sentido mais lato do que o do governo, pode ser definida como o conjunto de mecanismos, de processos, de relações e de instituições através dos quais os múltiplos atores articulam os seus interesses e medeiam as suas diferenças, tendo em consideração que uma forma de desenvolver e assegurar estas tarefas é precisamente através da organização em rede.

Na opinião de Moreira (2008, p. 124), o Estado Liberal do século XIX era “altamente centralizado e não admitia fragmentação da personalidade jurídica pública”, ou seja, era impensável existirem outras entidades dotadas de autonomia (patrimonial, contratual, com responsabilidade civil própria, etc.) além do Estado. No entanto, no século XX, a ampliação das tarefas do Estado e a sua fragmentação institucional levou à criação de diversos entes administrativos com relativa autonomia, através da atribuição de personalidade jurídica a

serviços, estabelecimentos e fundos públicos e as universidades são uma das categorias mais importantes desse universo (*idem*).

Podemos concluir, portanto, que esta abordagem, ao assumir-se mais otimista, sublinha as limitações da ação governamental e defende que já não existe uma única entidade soberana, mas sim uma multiplicidade de atores (Lima, 2007).

O dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e a sua governação ilustram, na opinião de Antunes (2011), dinâmicas de redefinição do sector da educação, envolvendo formas de atuação do Estado privilegiadas e, em consequência, o (re)posicionamento da educação face à economia, à política e à cultura, sendo este o tema sobre o qual versará o Capítulo 2 do nosso trabalho.

1.2. Da informação ao conhecimento

Lisboa seria palco, a 23 e 24 de março de 2000, de uma cimeira da qual viria a resultar uma agenda global que visava tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de alto índice de produtividade, tendo sido definida uma estratégia integrada para o desenvolvimento económico e social de forma a cumprir este desígnio.

Passados quatro anos, o Conselho Europeu convidou a Comissão a criar um Grupo de Alto Nível, presidido por Wim Kok, para realizar uma análise independente como contributo para a avaliação intercalar. Neste sentido, o Relatório *“Enfrentar o desafio: a Estratégia de Lisboa para o Crescimento e o Emprego”* sublinha que a Estratégia de Lisboa não evidenciou os resultados esperados devido à conjuntura económica desfavorável e ao facto de abranger demasiados objetivos sem uma priorização adequada. Ou seja, por um lado as metas eram demasiado ambiciosas e muito gerais e rapidamente se percebeu que não iriam ser atingidas, levando os governos a desistir; por outro lado, as políticas, à escala europeia, embora muito interessantes, eram de nível estrutural e os governos também as abandonaram com alguma facilidade, ao depararem-se com dificuldades.

Assim, da avaliação intercalar concluiu-se que na segunda fase da Estratégia de Lisboa (2005-2010), deveria haver um maior foco e as políticas poderiam ser diversificadas, mas tinham que garantir dois aspetos fundamentais: maior empregabilidade e maior crescimento. Foi desta forma que tanto os objetivos do programa como os meios para os alcançar foram redirecionados e focalizados no Crescimento e no Emprego.

Com a Estratégia de Lisboa emergiu também uma nova fase em que as questões do foro educativo e formativo adquiriram centralidade nas políticas da UE, estabelecendo-se áreas prioritárias comuns de intervenção e definindo-se um programa articulado e uma estratégia de intervenção que permitiria aprofundar o processo de integração educacional (Marques *et al.*, 2008). Para Coutinho e Lisbôa (2011), a finalidade do ensino formal no século XXI deve passar por garantir a construção do conhecimento numa sociedade onde o fluxo de informação é abundante e na qual o papel do docente não deve ser unicamente o de um mero transmissor de conhecimento, mas, sobretudo, o de um mediador da aprendizagem. Deste modo, não pode conceber-se apenas uma educação bancária, segundo a qual as pessoas são meros fiéis depositários, competindo-lhes a tarefa de reproduzir o conhecimento do mesmo modo como lhes foi transmitido; a construção de um Espaço Europeu de Educação (e do Ensino Superior) que se deseja inovador e competitivo – como preconizado no Conselho Europeu de Lisboa – não é exequível sem conferir à educação uma função de *chave-mestra* no processo de aprendizagem, pois o ensino superior é visto como um dos focos da economia do conhecimento.

1.2.1. Estratégia de Lisboa: alicerce de uma transformação política e educativa

Uma economia europeia baseada no conhecimento – e que almeja constituir-se como a maior potência mundial – necessita de cidadãos qualificados, flexíveis, críticos e capazes de se adaptar a rápidas mudanças e exigências. Neste sentido, no que concerne especificamente ao ensino superior, a Estratégia de Lisboa foi acompanhada pelo Processo de Bolonha, um ambicioso projeto impulsionado pelos governos nacionais com o objetivo de construir um Espaço Europeu do Ensino Superior.

É precisamente sobre a Estratégia de Lisboa, sobre a sua relação com o Processo de Bolonha e o seu impacto no ensino formal que nos centraremos de seguida.

1.2.1.1. O desenho inicial da Estratégia de Lisboa

A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1985, e a consequente abertura de fronteiras, colocou o país em contacto direto com grande parte da Europa, deixando transparecer uma noção concreta do seu atraso relativamente aos restantes países. Em 2000, a pedido do Ministério da Educação, foi conduzido um estudo prospetivo

subordinado ao tema “*O Futuro da Educação em Portugal: tendências e oportunidades*”, que revelou ser possível, em apenas 20 anos, superar o atraso de 20 décadas que separava Portugal dos restantes países europeus. Segundo este estudo, o atraso seria consequência de um desinvestimento prolongado na educação, que remonta ao século XIX e que foi agravado pela ditadura salazarista.

Para Rodrigues (2004, p. 37), a questão de partida que presidiu à preparação da Cimeira de Lisboa foi: “será possível actualizar a estratégia europeia de desenvolvimento para responder, à luz dos valores europeus, aos novos desafios decorrentes da globalização, da mudança tecnológica e do envelhecimento das populações?”.

No sentido de obter uma resposta a esta pergunta, os Chefes de Estado, no Conselho Europeu de Lisboa, nos dias 23 e 24 de março de 2000, definiram um novo objetivo para a UE, assim como uma estratégia global, que visava aplicar até 2010, ao confrontarem-se com os desafios da globalização: “transformar a sua economia na mais competitiva e dinâmica do mundo, potenciadora de um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e mais coesão social” (Simão, Santos & Costa, 2005, p. 27).

Na Cimeira da Primavera de 2001, em Estocolmo, os Chefes de Estado da UE decidiram que a Estratégia de Desenvolvimento Sustentável deveria complementar e reforçar a Estratégia de Lisboa com a inclusão da dimensão ambiental. Reconhecia-se, assim, a importância de assegurar condições para um crescimento a longo prazo, respeitando-se o ambiente. A Estratégia de Lisboa passava a assentar, então, numa relação triangular (Figura 1.2.) em que os três pilares deviam estar interligados, não existindo nenhum prioritário nem sendo nenhum subproduto de outro.

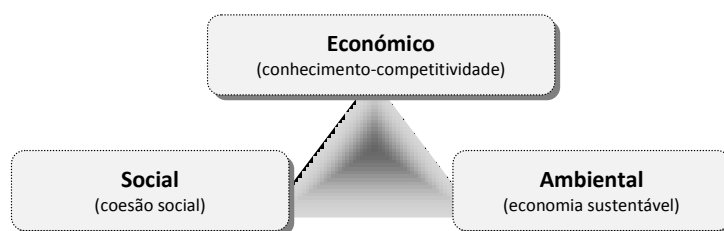


Figura 1.2. Pilares da Estratégia de Lisboa
Fonte: Simão, Santos & Costa, 2005

Para Simão, Santos e Costa (2005), esta Estratégia enfatiza dois aspetos sem precedentes nas políticas da UE fundamentais para uma economia baseada no conhecimento: por um lado, a coesão social (enquanto investimento nas pessoas e combate à exclusão social de modo a permitir uma inclusão tão plena quanto possível, de todos, na sociedade cognitiva);

por outro, o papel da ciência, da educação e da cultura ao serviço da economia e da inclusão social.

A Estratégia de Lisboa pode ser interpretada, então, como um conjunto de linhas de ação abrangentes e interdependentes e como um instrumento conceptual que procura mobilizar, orientar e direcionar os esforços num sentido que se deseja único: tornar o espaço europeu no mais competitivo a nível mundial. A Resolução do Conselho de Ministros n.º 17/2010 define-a como “um referencial para o desenvolvimento da Europa no contexto da sociedade do conhecimento, com enfoque no crescimento e no emprego e relevando a inovação e as qualificações como factores essenciais de progresso” (p. 619).

A ambição da Estratégia de Lisboa conduziu a uma nova trajetória de desenvolvimento, assente numa economia baseada no conhecimento (Correia & Mesquita, 2006), bem como à aceleração de um processo de reforma estrutural com capacidade para fomentar a competitividade e a inovação, ao mesmo tempo que permitia consolidar o mercado interno europeu (Guimarães, 2011).

Proporcionou, portanto, os contornos de uma pauta de ação estratégica com o intuito de ampliar o alcance de uma profunda responsabilidade da política à escala europeia, quer em território nacional, quer na sua relação com o mundo (Robertson, 2009) e os ministros responsáveis pela educação e formação comprometeram-se a “tomar todas as iniciativas necessárias para dar uma resposta abrangente aos desafios de uma sociedade do conhecimento e da globalização, assim como do alargamento da UE” (Correia & Mesquita, 2006, p. 31). No que diz respeito às suas finalidades, a educação, a formação e a ALV – em articulação com o trabalho e com a sociedade do conhecimento – são aspetos centrais (Guimarães, 2011). Este pano de fundo conduziu à adoção de algumas prioridades pelo Conselho Europeu de Lisboa, no que diz respeito à política de educação, reconhecida como coluna vertebral da estratégia de transição para uma sociedade do conhecimento, tendo sido delineados os seguintes objetivos comuns (Rodrigues, 2004): (1) aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na UE (detendo as tecnologias da informação e comunicação um papel essencial); (2) facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação (desenvolvendo um ambiente de ensino aberto, acessível e atrativo a todos, ultrapassando as barreiras existentes entre as aprendizagens formais e não-formais, sobretudo no que se refere à acreditação e ao reconhecimento da aprendizagem formal e informal); (3) abrir os sistemas de educação e formação ao mundo (reforçando a ligação entre a vida profissional e a investigação e promovendo a mobilidade e o intercâmbio, o que contribui para

o reforço da cooperação europeia). Guimarães (2011) afirma, inclusivamente, que a ação estratégica na educação envolve a reforma dos sistemas de educação e formação que não podem deixar de estar orientados para as exigências da economia que requerem trabalhadores mais qualificados em mercados de trabalho cada vez mais dependentes da inovação e da investigação. A mesma autora (*idem*) considera que se institucionaliza a ALV como estratégia para a reforma dos sistemas de educação e formação, bem como a desinstitucionalização da educação pela valorização da aprendizagem e das competências e a consequente certificação dos saberes experienciais.

A Estratégia de Lisboa pode ser interpretada, então, como uma pedra angular dos movimentos desenvolvidos na Europa, não deixando a realidade portuguesa imune aos ventos de mudança, na consciência de que “as pessoas são o principal trunfo da Europa e deverão constituir o ponto de referência das políticas da União” (Rodrigues, 2004, p. 210).

1.2.1.2. O relançamento da Estratégia de Lisboa

Apesar dos esforços encetados, a monitorização da Agenda de Lisboa e a revisão do seu progresso foram genericamente pouco lisonjeiras relativamente aos resultados alcançados nos primeiros cinco anos de vigência do programa. De acordo com o Relatório “*Enfrentar o desafio: a Estratégia de Lisboa para o Crescimento e o Emprego*”, o desempenho esperado da economia europeia em matéria de crescimento, de produtividade e de emprego não foi atingido (persistiam problemas estruturais como o desemprego juvenil e o desemprego de longa duração), a criação de emprego abrandou e a aposta na investigação e no desenvolvimento era insuficiente.

Por isso, e prestando especial atenção aos insucessos revelados pelo Método Aberto de Coordenação³, apelava-se a uma definição mais estreita de metas a atingir, quer no que respeitava aos objetivos de desenvolvimento económico, quer em relação a métodos alternativos de difusão e de implementação de programas da UE (Dale, 2006).

Solicitada pelo Conselho Europeu, a revisão intercalar dos progressos alcançados no âmbito da Estratégia de Lisboa – baseada naquele relatório do Grupo de Alto Nível, presidido

³ Os meios que deviam conduzir à mudança apregoada pela Estratégia de Lisboa relativamente à natureza da política educativa de nível europeu foram definidos no Conselho de Lisboa, tendo-se optado pelo Método Aberto de Coordenação. Na opinião de Marques e colegas (2008, p. 103), este “marca o início de um novo estilo de relação de trabalho entre os Estados-membros e a União Europeia e entre os Estados-membros entre si, ao serviço da Estratégia de Lisboa”. Os mesmos autores sublinham que a aplicação deste método ocorre em contextos tão diversos como a economia, a educação e a formação, a proteção social, o ambiente, as tecnologias, a investigação e a sociedade da informação.

por Wim Kok – é extremamente crítica e salienta, essencialmente, dois aspetos: por um lado, a urgência de acelerar o ritmo de aplicação da Estratégia de Lisboa; por outro, o aumento da intensidade de alguns dos desafios com que se defrontava a Europa em relação aos do ano 2000, tendo em conta a situação demográfica (crescimento demográfico reduzido e consequente envelhecimento da população). Neste relatório é ainda colocada em causa a falta de determinação da ação política, a agenda sobrecarregada, a coordenação insuficiente e um conflito de prioridades.

De modo a ser possível alcançar resultados mais favoráveis, a UE, no Conselho Europeu da Primavera de 2005, decidiu redirecionar tanto os objetivos do programa como os meios para os alcançar.

Neste sentido, relançou a Estratégia de Lisboa focalizando-a nos objetivos do Crescimento e do Emprego e procurou promover a competitividade, a coesão e o desenvolvimento sustentável através da qualificação e da inovação, implicando um maior compromisso por parte dos governos nacionais através de Planos Nacionais (que resultam também de uma proposta do relatório de avaliação intercalar, determinando que enquanto à UE competiria estabelecer os objetivos de longo prazo, aconselhar os Estados-Membros e coordenar a implementação da Estratégia de Lisboa, os governos nacionais seriam os principais responsáveis pela sua implementação, bem como por traduzir os objetivos gerais em medidas concretas, através da elaboração de um Plano Nacional de Reforma que deveria ter em consideração a realidade do país e as respetivas prioridades). Embora a mensagem principal permanecesse em relação aos três pilares da Estratégia de Lisboa – económico, social e ambiental (cf. Figura 1.2.) –, a prioridade passou a incidir no crescimento económico e no aumento do emprego.

Na sequência desta revisão, o Conselho de Ministros resolveu “criar uma Rede de Coordenação Nacional da Estratégia de Lisboa e do Plano Tecnológico, constituída por representantes de todos os ministérios do XVIII Governo Constitucional” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 17/2010, p. 619) que assumiria, entre outras, a função de coordenar e monitorizar a concretização da Estratégia de Lisboa (garantindo a sua articulação com outros planos e programas nacionais relevantes para a concretização da Agenda Comunitária) e do Plano Tecnológico. Neste sentido, Portugal elaborou o seu Plano para um horizonte de três anos (*“Estratégia de Lisboa – Portugal de Novo: Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008”*). O *“Programa Nacional de Acção para o Crescimento e*

o Emprego” (PNACE⁴) é um guia para a concretização de uma estratégia nacional de reformas concebido no quadro das prioridades da Estratégia de Lisboa, constituindo uma referência de enquadramento das diversas políticas governamentais de âmbito macroeconómico, microeconómico e de qualificação, emprego e coesão social. Este Programa engloba de forma coerente diferentes programas e planos de ação com incidência no Crescimento e no Emprego e enquadra o Programa de Estabilidade e Crescimento (dimensão macroeconómica), o Plano Tecnológico (dimensão microeconómica) e o Plano Nacional de Emprego (dimensão da qualificação, emprego e inclusão social).

O Plano Tecnológico – que não se limita estritamente a novas tecnologias, mas significa também novos processos, novas competências, novos produtos e novos modelos de acesso ao mercado – assume os seguintes eixos de ação: (1) conhecimento (qualificar os portugueses para a sociedade/economia do conhecimento); (2) tecnologia (vencer o atraso científico e tecnológico); e (3) inovação (adaptar o tecido produtivo aos desafios da globalização). Representa, assim, uma ideia política, uma agenda de mobilização e um compromisso de ação estratégica.

De acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 17/2010, a coordenação da Estratégia de Lisboa e do Plano Tecnológico constitui atribuição do Ministério da Economia, da Inovação e do Desenvolvimento. Segundo o mesmo documento, “o Plano Tecnológico representa, em Portugal, a resposta política nacional à necessidade de garantir a transição de uma sociedade industrial para uma sociedade do conhecimento, como grande desafio indispensável ao crescimento económico nacional” (p. 619). Neste sentido, Castro e colegas (2010) afirmam que o relevo da educação superior “intensifica-se na passagem de um modelo de desenvolvimento industrial para um modelo de desenvolvimento informacional, no qual a capacidade de produzir, interpretar, disseminar conhecimentos e informações passa a ser determinante para as vantagens competitivas entre os países” (p. 38).

Robertson (2009, p. 408) defende que “a estratégia redesenhada de Lisboa confirmou uma linguagem neoliberal de competitividade económica nas políticas de educação superior na Europa”. Para a mesma autora, “a educação superior tornou-se estrategicamente importante para a UE na criação tanto de *mentes* quanto de *mercados* para a economia europeia de conhecimento” (*idem*). Deste modo, a revisão que despoletou o relançamento da Estratégia de Lisboa permitiu que a Comissão Europeia alavancasse uma variedade de

⁴ Disponível em http://www.igfse.pt/upload/docs/gabdoc/2006/12-Dez/PT_nrp_pt.pdf (consultado a 18 de maio de 2016).

iniciativas conducentes não apenas a uma (re)orientação do ensino superior, mas também capazes de dirigir a atenção da política para o investimento, a inovação e o emprego.

Em suma, e citando a mesma autora (2009, p. 412), a “*nova estratégia de Lisboa* abraçou firmemente uma visão neoliberal de como a economia do conhecimento europeia poderia ser melhorada, onde a educação superior era representada como um ponto crítico” e, como tal, o funcionamento das universidades tornou-se uma matéria de preocupação da política a nível europeu (*idem*).

1.2.2. Economia do Conhecimento: (in)certezas num tempo de mudanças

A transição de uma sociedade da informação para uma economia do conhecimento trouxe novas preocupações para a agenda da UE e dos governos dos países europeus.

Além disso, o desafio que a economia do conhecimento apresentou à educação é substancial: pede-se que tenha capacidade de desenvolver nas pessoas competências de participação e de integração num mundo global e fortemente competitivo, valorizando-se a flexibilidade individual, a criatividade e a inovação na procura de novas soluções para os problemas. Por esta razão, cada vez mais se sente a necessidade de promover a ALV também no ensino superior, o que defenderemos de seguida.

1.2.2.1. Da sociedade da aprendizagem e da informação...

Nas últimas décadas registou-se uma rápida evolução de uma sociedade industrial para uma sociedade baseada no conhecimento – realçando a mudança da ênfase no capital físico e na força de produção para o capital humano e intelectual –, sendo este considerado a principal vantagem competitiva das sociedades modernas avançadas (Miranda, 2007).

Werthein (2000) alerta para a importância de reconhecer que muitas das promessas do paradigma tecnológico foram e estão a ser realizadas, sobretudo no campo das aplicações das novas tecnologias à educação. Neste sentido, o autor destaca a educação à distância, as bibliotecas digitais, as videoconferências, o voto eletrónico, o comércio eletrónico e o trabalho à distância como exemplos que são, hoje, parte integrante da vida diária em muitos centros urbanos. Para Silva (2005b, p. 47), “a sociedade da aprendizagem requer uma nova leitura do mundo em que vivemos, despindo-se de velhos conceitos, das velhas linguagens, dos paradigmas passados, recuperando a capacidade de aprender a aprender”.

As sociedades são produto de diferentes escolhas e identidades históricas e é possível constatar que a presença de descobertas, inovações e avanços tem impulsionado a sociedade na direção de um desenvolvimento progressivo ao longo da história (Silva, 2005b). Werthein (2000) considera que dificilmente se discordará de que a sociedade da informação é o principal traço característico do debate público sobre desenvolvimento, tanto a nível local como global, no alvorecer do século XXI.

Castells e Cardoso (2005, p. 17) também são assertivos ao afirmar que o mundo se encontra num processo transformativo desde há duas décadas, que é “multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60 e que se difundiram de forma desigual por todo o mundo”. Neste sentido, as transformações em direção à sociedade da informação representam uma tendência dominante para as economias (tanto as mais como as menos industrializadas) e contribuem para definir um novo paradigma – o da tecnologia da informação (Werthein, 2000). A sociedade da informação é, assim, na perspetiva de Matos (2002, p. 12), “uma expressão comumente usada para designar uma forma de organização social, económica e cultural que tem como base, tanto material, como simbólica, a informação”. Citando o mesmo autor (2002, p. 8), “não podemos dar-nos ao devaneio de suspender o curso do rio tecnológico em que quotidianamente nos banhamos ou de saltar do seu leito para o observarmos olímpicamente das suas margens”.

Para Assmann (2000), a sociedade da informação – ou sociedade informacional (Castells & Cardoso, 2005) – é aquela em que são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação, acompanhados por inovações na esfera organizacional, comercial, social e jurídica que alteram o modo de vida tanto no mundo do trabalho como na sociedade em geral.

A sociedade encontra-se em mudança e tem suporte no conhecimento e na informação, elementos que exercem um forte impacto na economia e no desenvolvimento, “fazendo do mundo do trabalho e das organizações contextos de aprendizagem onde se constroem novos saberes e competências” (Pires, 2004, p. 81).

No entanto, a mera disponibilização de informação não é suficiente para caracterizar uma sociedade da informação (Assmann, 2000; Matos, 2002), pois “o mais importante é o desencadeamento de um vasto e continuado processo de aprendizagem” (Assmann, 2000, p. 9). Como referido no Livro Branco *“Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva”*

(Comissão Europeia, 1995), a aprendizagem é um processo aberto e flexível cuja duração coincide com a da vida.

Segundo Osorio (2003), embora a sociedade sempre tenha estado em mutação, a mudança social é hoje muito mais acelerada e a própria sociedade recebe diferentes denominações: sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedade digital, sociedade cognitiva, etc.". Duarte (2008, p. 13) explica a existência destas diferentes denominações em função do *olhar* através do qual focamos essa sociedade, pois "se for o *olhar económico* então podemos falar em capitalismo, se for o *olhar político* devemos falar em sociedade democrática, se for o *olhar cultural* devemos falar em sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento ou sociedade multicultural".

Também Jarvis (2001, p. 14) sublinha o facto de a sociedade de aprendizagem ser "tanto uma ideia confusa como uma ideia confundida" porque, se por um lado "um dos fenómenos que torna a sociedade uma sociedade é um sentido de permanência e a existência de padrões de comportamento" (*idem*), por outro, encontra-se associada a processos de mudança. Na opinião de Coffield (2000) existem igualmente diversas abordagens modernas e pós-modernas da expressão sociedade de aprendizagem, o que dificulta o caminho conducente à obtenção de consenso.

Apesar de a sociedade emergente ser caracterizada como sociedade de informação ou sociedade do conhecimento, Castells e Cardoso (2005) não concordam com esta terminologia; não porque o conhecimento e a informação não sejam essenciais na nossa sociedade, uma vez que sempre o foram, em todas as sociedades historicamente conhecidas, mas porque "o que é novo é o facto de serem de base microelectrónica, através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes" (p. 17). As redes são precisamente um dos conceitos que adquiriu redobrado sentido aquando da consolidação do Estado Avaliador ou Regulador, enquanto forma de organização dos esquemas sociais e humanos, de modo flexível e adaptável.

Com a designação sociedade da informação, Rodrigues (2004) considera que se pretendeu evidenciar a multiplicação de inovações tecnológicas que têm vindo a transformar a atividade económica, bem como a exercer influência na vida quotidiana. Para o desenvolvimento desta sociedade contribui, de forma decisiva, a capacidade de aprender a aprender e o saber, uma vez que este se assume como o principal produtor de riqueza e promotor de bem-estar.

Com a proclamação do ano de 1996 como o Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente, esta adquiriu, segundo Osorio (2003), uma renovada visibilidade. Para este autor (2003, p. 31), os motivos que se alegam para tal associavam-se, sobretudo, “ao crescimento geral das aspirações de aprendizagem perante o requerimento social de novas competências; à situação de crise geral do trabalho e à globalização”. Estas três razões enquadram-se, portanto, num processo mais global e numa sociedade que pode ser designada de sociedade do conhecimento que é entendida como um espaço aberto, no qual interagem diversos atores do ambiente científico-cultural e do tecido socioeconómico, “todos eles movidos pela intenção estratégica de gerar dinâmicas globais de desenvolvimento, centrados num conhecimento prático sustentado” (Simão, Santos & Costa, 2005, p. 30).

Para Matos (2002), a sociedade da informação tende a estruturar-se em forma de rede, associando projetos multinacionais e parcerias locais que não correspondem apenas à crise do Estado-Nação, mas que visam, sobretudo, a procura de novas oportunidades, de novas experiências e de novas formas de poder.

Simão, Santos e Costa (2005, p. 54) defendem que Portugal deverá saber combater a sua periferia europeia e “valorizar a sua centralidade atlântica, maximizar as vantagens e diminuir as desvantagens que tal posicionamento determina e apostar nas oportunidades da economia do conhecimento”. Já no campo educativo, é essencial identificar o papel que as novas tecnologias podem desempenhar e, uma vez sinalizados os seus benefícios, devem ser utilizadas de forma a facilitar uma efetiva aceleração do processo em direção à educação e formação ao longo da vida, para todos (Werthein, 2000). Embora Mello (2002, p. 73) se refira à escola, a sua afirmação é também válida para a Universidade: apenas espaços institucionais reinventados “serão capazes de preparar os sujeitos protagonistas de colectivos inteligentes ajudando a abrir caminho para aquilo que Lévy chama de sociedade do saber que poderá suceder à do conhecimento”.

1.2.2.2. ...à Economia do Conhecimento

Todas as épocas que atravessamos “possuem um conjunto de palavras para dar conta do estado das coisas que se anunciam a si próprias com tal certeza e clareza que acabamos por ser avassalados por elas” (Robertson, 2006, p. 73) – exemplo disso são as expressões sociedade de informação, sociedade do conhecimento e, mais recentemente, economia do conhecimento.

A ideia de que vivemos e trabalhamos numa economia do conhecimento adquiriu destaque nas políticas educativas e económicas do Reino Unido e da UE a partir de finais do século XX (Guile, 2008), de tal forma que vivemos numa sociedade em que o conhecimento se tornou um verdadeiro novo motor da economia (Castells & Cardoso, 2005). No ponto de vista de Miranda (2007), a educação na sociedade do conhecimento não se situa num enquadramento de mera reprodução de conhecimento; implica, também, produção de conhecimento, o que requer que as instituições de ensino superior repensem o seu papel e a sua missão.

De acordo com a comunicação *“O papel das Universidades na Europa do conhecimento”* (Comissão das Comunidades Europeias, 2003) a economia e a sociedade do conhecimento resultam da confluência de quatro fatores interdependentes e, simultaneamente, catalisadores do seu crescimento: (1) produção de conhecimento, essencialmente pela investigação científica; (2) transmissão de conhecimento, através da educação e da formação; (3) divulgação de conhecimento, por intermédio das tecnologias da informação e comunicação; e (4) utilização e exploração do conhecimento através da inovação tecnológica.

Ao intersectar três campos essenciais – investigação, educação e inovação – num palco de mudanças, oportunidades e desafios, compete ao ensino superior assumir-se como “um dos motores de desenvolvimento económico e social, com reflexos nas suas responsabilidades e finalidades” (Miranda, 2007, p. 166).

As políticas públicas educativas atuais, nomeadamente as emanadas pela UE, alertam para uma dupla situação no que se refere ao ensino superior: por um lado, há a necessidade de aumento de qualificações da população portuguesa (da que já se encontra integrada no mercado de trabalho, mas também da que ingressará a curto prazo), aumento este que se espera traduzir-se na competitividade das organizações e da economia em geral do país; por outro, pressupõe-se que o aumento do nível de educação da população contribua para uma maior coesão social, uma minimização de desigualdades sociais e um desenvolvimento geral da sociedade (Correia & Mesquita, 2006).

As mudanças que se refletem no progresso científico e na superabundância informacional, geradas pela influência das tecnologias da informação e da comunicação (Carneiro, 2003), são responsáveis pela reorganização do quotidiano e das dinâmicas sociais. Ao fazer referência à economia do conhecimento, pretende-se valorizar tanto a circulação da informação como instrumento decisivo ao serviço de uma sociedade em mutação, como a

inteligência que permite converter a informação num importante motor de produção (Silva, 2005b).

Afirmar que sabemos o que vai ser o futuro e dizer o que se vai fazer seria contranatura, pois estaríamos a ir contra a designação de progresso. Já quase há três décadas Gomes (1988) afirmava que vivíamos numa época de aceleração da História, o que corrobora o facto de, já no final dos anos 80 do século XX, se sentir o acentuar das mudanças (sociais, económicas, políticas, culturais, etc.) que viriam, posteriormente, a estender-se também ao sector da educação.

Como se depreende face ao que foi abordado anteriormente, a relação entre educação e competitividade nacional conduziu a alterações nas políticas educativas da UE, com reflexo nos sistemas nacionais; desta forma, a economia do conhecimento passou a ser empregue em dois sentidos – como uma visão de atividade económica futura e como meio de legitimação para políticas de ALV (Guile, 2008).

Neste contexto, a OCDE tem vindo a reforçar a importância do ensino superior “como um motor da competitividade económica e do desenvolvimento social, destacando o seu papel na criação de uma força de trabalho qualificada, que sustenha a globalização da economia e promova a disseminação do conhecimento na sociedade em geral” (Pires, 2010a, p. 107).

A educação detém um papel primordial na construção e no aprofundamento do conhecimento e na edificação da sociedade, motivo pelo qual “surge nos documentos de orientação da UE, entre as políticas que promovem a competitividade económica e empresarial, num quadro de mudanças advindas da globalização, e que, por isso, devem reforçar a Europa do conhecimento” (Pacheco, 2003, p. 21). Portanto, a economia do conhecimento assenta no pressuposto de que a educação é a *chave-mestra* da competitividade e do desenvolvimento económico e social, motivo pelo qual o ensino superior deve reforçar o projeto de identidade política (Amaral & Magalhães, 2000) que, se inicialmente se tratava de um processo limitado ao contexto nacional, agora tem contornos à escala europeia.

Pacheco (2003) defende que, de forma a cumprir o objetivo de tornar a Europa a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, as identidades educacional e curricular devem conjugar-se com o espaço europeu de ALV, através do reforço de uma política europeia das universidades. Também Robertson (2009) considera que a educação superior é vista como um motor para o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento e as suas políticas, os seus programas e as suas práticas “são cada vez mais

cooptados e dimensionados por interesses políticos e económicos geoestratégicos mais amplos” (p. 407).

As atuais políticas de educação e formação de adultos, estreitamente articuladas com objetivos de cariz económico, têm sido operacionalizadas em estratégias orientadas para a elevação da qualificação da população, bem como para o reforço das competências consideradas relevantes para a economia e para a competitividade (Pires, 2010a).

Para Santos (2005b), a economia do conhecimento requer “cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação, de aumento de eficiência na economia de serviços e ainda como condição de empregabilidade” (p. 148), na medida em que quanto mais elevado é o capital humano, maior será a sua aptidão para transferir capacidades cognitivas nos processos de reciclagem aos quais esta mesma economia obriga.

A Associação Europeia para a Educação de Adultos propõe criar, com o *“Manifesto para a Aprendizagem de Adultos no século XXI”* uma Europa Educadora, ou seja, uma Europa com capacidade para enfrentar o futuro de forma positiva, com todas as capacidades, competências e conhecimentos necessários para tal, no sentido de desenvolver uma sociedade do conhecimento. Defendendo que a educação de adultos é uma ferramenta-chave para fazer face aos principais desafios que se colocam à Europa de hoje, através deste Manifesto a Associação apresenta sete desafios europeus contemporâneos aos quais a educação de adultos pode responder: (1) cidadania ativa, democracia e participação; (2) competências de vida; (3) coesão social, equidade e igualdade; (4) emprego e informatização; (5) migração e alteração demográfica; (6) sustentabilidade; e (7) educação de adultos e políticas europeias.

A relação entre educação e trabalho já não é apenas um processo de continuidade no tempo; existe, acima de tudo, como um procedimento sobreposto na escala temporal, uma vez que a rápida desatualização dos conhecimentos adquiridos (em parte consequência da transformação dos modelos de produção) desenvolveu a necessidade de se conciliar a esfera da educação com a do trabalho (Pascueiro, 2009). Por conseguinte, o princípio da aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida, a reciclagem de conhecimentos, a reconversão profissional e a ambição de adquirir mais conhecimentos legitimam a presença de trabalhadores-estudantes e de estudantes adultos nas instituições de ensino superior, tema ao qual nos dedicaremos de seguida.

1.3. O ensino superior

Face ao enquadramento teórico anteriormente traçado, é importante agora compreender a lógica subjacente às mudanças ocorridas no contexto do ensino superior. Numa primeira instância, a nível geral, através de uma leitura macropolítica e abordando a questão da emancipação da Universidade no século XXI devido à sua abertura a “novos públicos”. Posteriormente, focamo-nos no contexto português, iniciando a incursão pela Reforma de Veiga Simão para, depois, fazer uma reflexão sobre o que têm representado as últimas três décadas da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) na área da Educação de Adultos e, mais concretamente, no que concerne ao regime de acesso de “novos públicos” ao ensino superior.

Por fim, caracterizaremos os estudantes Maiores de 23 anos (M23 anos) à luz de estudos nacionais e equacionaremos os principais desafios institucionais que a frequência do ensino superior por “novos públicos” traz às instituições de ensino superior, bem como aos docentes, a quem acaba por ser requerido um novo processo de “ressocialização profissional”.

1.3.1. ...no século XXI

É possível identificar três processos que contribuem para a emergência de um novo percurso sob o ponto de vista educativo: (1) Processo de Bolonha (1999); (2) Programa de Objetivos Comuns para 2010 (1999/2000); e (3) Processo de Bruges/Copenhaga (2001). No entanto, centrar-nos-emos apenas no primeiro, devido ao fato de ser considerado um novo método de ação política e por ser o que mais implicações e questionamentos tem suscitado no nosso país, representando uma profunda (re)orientação na vida académica e nacional, fruto de influências cujos contornos são moldados a nível europeu.

O debate europeu sobre o Processo de Bolonha despoletou um conjunto de iniciativas que podem ser consideradas verdadeiramente arrojadas devido aos desafios, às mudanças e à harmonização construída em torno dos sistemas educativos. Neste sentido, a Comissão Europeia e os Ministérios da Educação encetaram esforços tendentes à concretização do Espaço Europeu do Ensino Superior. Para cumprir este desígnio, foram organizados diversos seminários, colóquios e debates e foram produzidos relatórios sobre o progresso na área.

Atendendo às características do contexto em que todo este Processo se desenvolve, partimos da ideia de que as instituições de ensino superior passaram a enfrentar novos desafios no sentido de responder às exigências das sociedades globalizadas centradas no

conhecimento, razão pela qual devem permitir a cooperação a nível internacional através da mobilidade de créditos, de estudantes, de docentes e de investigadores.

No contexto de globalização os termos qualidade e competitividade coadunam-se com o paradigma da ALV, o que requer um exercício de reflexão por parte das instituições de ensino superior no sentido da sua adaptação à conjuntura económico-social.

Desde sempre se associaram ao ensino superior três funções fundamentais nas quais o conhecimento assume um lugar central – enquanto bem de produção (investigação), distribuição (ensino) e difusão (prestação de serviços à comunidade). No entanto, e na sequência da adesão ao Processo de Bolonha, a missão do ensino superior conheceu uma maior amplitude que contribui para a (re)definição da sua identidade.

1.3.1.1. Leitura macropolítica: o alinhamento da Educação na Europa

O Processo de Bolonha representou um desafio tão importante como os que estão definidos na Estratégia de Lisboa e que visavam, até 2010, transformar a Europa no espaço económico mais dinâmico e competitivo a nível mundial, baseado no conhecimento e com capacidade para garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social.

De modo a alcançar os desígnios definidos aquando da Estratégia de Lisboa, aquele Processo traçou seis objetivos de promoção do Espaço Europeu do Ensino Superior, nomeadamente: (1) a adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação; (2) a adoção de um sistema baseado em dois ciclos principais; (3) o estabelecimento de um sistema de créditos; (4) a promoção da mobilidade de docentes, de estudantes e de investigadores; (5) a promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade; e (6) a promoção das necessárias dimensões europeias do ensino superior (Pacheco, 2003).

Depois de descrevermos o processo de construção do Espaço Europeu do Ensino Superior, identificaremos alguns obstáculos que dificultaram uma mais célere e democrática implementação desse Espaço enquanto plataforma europeia de ALV e de investigação.

Por se tratar de um processo – e, por isso, contínuo e aberto – o Processo de Bolonha não encerrou em 2010. Uma vez implementado, o ensino superior continuaria a funcionar à luz deste molde europeu. Cientes disso, aqueles que poderão ser sinalizados como pontos menos conseguidos do Processo de Bolonha poderão, simultaneamente, representar a alavanca impulsionadora do refinamento da metodologia.

1.3.1.1.1. (D)as origens do Processo de Bolonha e a Estratégia de Lisboa

As pressões governamentais sobre a administração pública, no sentido de esta se tornar mais eficiente, mais competitiva e detentora de mais qualidade (acompanhando a ascensão ideológica do neoliberalismo), iniciou-se no discurso político português na década de 80 do século XX e intensificou-se na segunda metade da década de 90 (Teodoro, Galego & Marques, 2010). Este conjunto de pressões induziu mudanças nas estruturas e nos papéis das instituições públicas, bem como nas suas culturas e identidades, mudanças às quais as instituições de ensino superior não permaneceram indiferentes, pois implicou alterações significativas na organização e no desenvolvimento do currículo, levando Leite e Ramos (2014) a afirmar que analisar as políticas do ensino superior, a partir do final do século XX, requer ter isso em consideração.

Para Ferreira (2007) surge praticamente como um lugar-comum considerar que as tensões geradas pela globalização exercem uma forte pressão e influência sobre o ensino superior, obrigando a mudanças e a transformações nos ciclos de estudos superiores. Em Portugal, estas agudizaram-se com a implementação do Processo de Bolonha, que inclui uma vertente de desregulação com a intenção de “eliminar especificidades e autonomias nacionais, substituindo-as por uma férrea regulação de nível supranacional” (Antunes, 2006, p. 69). Antecedido de diversas comissões e estudos e na sequência de acordos no âmbito do referido Processo, foi publicado o Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, que “incorpora na ordem jurídica interna o conjunto de compromissos assumidos internacionalmente, visando o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de ensino superior” (Teodoro, Galego & Marques, 2010, p. 673).

Do ponto de vista da estratégia comunitária da UE, o Processo de Bolonha enquadra-se na agenda política delineada pelos chefes de Estado e de Governo, na cimeira de Lisboa (2000); foi, portanto, dirigido pela Estratégia de Lisboa, em 2000, e pelo relançamento da Agenda de Lisboa, em 2005 (Robertson, 2009). Para Simão, Santos e Costa (2005), tanto o Processo de Bolonha como a Estratégia de Lisboa condicionaram de forma determinante a agenda do ensino superior e da investigação científica, constituindo-se como objeto de atenção e de reflexão por parte de entidades e de autoridades nacionais e europeias. Para os mesmos autores (2005), a forma participada como foi conduzido o processo gerou uma dinâmica que impulsionou a mudança do ensino superior em praticamente todos os países europeus no sentido da respetiva convergência, embora respeitando as especificidades e os contextos culturais próprios de cada um deles.

Já em 1998, em Paris, os ministros da educação da Alemanha, da França, de Itália e do Reino Unido haviam subscrito uma declaração conjunta sobre a harmonização da arquitetura do sistema europeu do ensino superior na qual se perspectivava a construção de um Espaço Europeu de Educação Superior (Declaração da Sorbonne, 1998). Esta declaração representa, assim, um primeiro passo na definição das políticas europeias para o ensino superior na Europa, tendo como foco a relação entre a formação e a educação (Sobral & Ramos, 2012). Embora tenha iniciado informalmente a 25 de maio de 1998, com a Declaração de Sorbonne (Serralheiro, 2005), sob o ponto de vista oficial esta medida apenas arrancou com a Declaração de Bolonha, a 19 de junho de 1999, comprometendo 29 países signatários (Antunes, 2007) – entre eles, Portugal – com um conjunto de etapas a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até 2010, um Espaço Europeu do Ensino Superior globalmente harmonizado. Pretendia-se, portanto, consolidar a arquitetura de uma Europa do Conhecimento (Moraes, 2007), ou seja, um espaço que se assumisse coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e estudantes de países terceiros (Teodoro, Galego & Marques, 2010).

O Processo de Bolonha – que representa, para Hortale e Mora (2004), a transformação mais importante na história das Universidades europeias do século XX – foi revitalizado em virtude dos objetivos intermédios fixados aquando da cimeira de Berlim, em 2003. Além de reforçar a importância de todos os objetivos estabelecidos na Declaração de Bolonha, nesta cimeira foram acrescentadas outras prioridades, expressas em metas a dois anos, em relação a três aspetos centrais que correspondiam aos objetivos de, até 2005: (1) promover sistemas nacionais de avaliação efetivos; (2) implementar o uso do sistema de graus baseado em dois ciclos; e (3) melhorar o sistema de reconhecimento de graus e de períodos de estudo (Simão, Santos & Costa, 2005).

Projetava-se, por esta via, a construção de um espaço europeu – de conhecimento, do ensino superior, de educação e formação e de ALV (Antunes & Rodrigues, 2006) –, o que traduzia um dos mais ambiciosos objetivos: “contribuir para a convergência dos sistemas nacionais de ensino superior, tornando-os mais próximos e, conseqüentemente, diminuindo a divergência e diversidade existentes entre eles, isto é, tornando-os mais homogêneos” (Ferreira, 2007, p. 76). Almejava-se, portanto, a harmonização (mas não a padronização) das estruturas do ensino superior com vista a uma Europa da ciência e do conhecimento e a um espaço comum europeu de ciência e de ensino superior, com capacidade de atração à escala europeia e intercontinental. Também Seixas (2001, p. 210) defende que “internacionalização

ou globalização das políticas educativas não significa, contudo, homogeneização ou uniformização das políticas e práticas educativas”.

Embora as linhas de ação do projeto sejam seis (adoção de um sistema de graus comparável e legível, adoção de um sistema de ensino superior baseado em dois ciclos, estabelecimento de um sistema de créditos, promoção da mobilidade, promoção da cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade e promoção da dimensão europeia no ensino superior), para Serralheiro (2005) os conteúdos do Processo de Bolonha podem dividir-se em quatro campos: (1) mudança da estrutura do ensino superior (através da adoção de um sistema assente essencialmente em dois ciclos, incluindo um primeiro ciclo – que em Portugal conduz ao grau de licenciado – e um segundo ciclo – conducente ao grau de mestre); (2) estabelecimento e generalização de um sistema de créditos (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*); (3) criação de um sistema de títulos passíveis de homologação a nível europeu; e (4) mobilidade de docentes e de estudantes. Silva (2005a), porém, sintetiza os desígnios do Processo em três grandes linhas orientadoras: (1) promoção da qualidade do ensino e respetiva avaliação; (2) adoção de um sistema de dois ciclos (o primeiro de carácter mais geral, permitindo a prossecução dos estudos ou o acesso ao mercado de trabalho, e o segundo mais especializado); e (3) adoção de um sistema de créditos (que substituiria a tradicional divisão em semestres). Correia e Mesquita (2006, p. 45) corroboram a pertinência destas linhas de ação ao afirmarem que os principais objetivos do Processo de Bolonha consistem em “remover os obstáculos à mobilidade dos estudantes dentro da Europa; aumentar a atratividade do ensino superior europeu, à escala global; estabelecer uma estrutura comum de sistemas de ensino superior na Europa”. Por conseguinte, seria também objetivo “conferir coerência à oferta europeia quando [a UE] se lançar em formas mais avançadas de transnacionalização” (Santos, 2005b, p. 153).

No entanto, em relação especificamente ao sistema de créditos, Serralheiro (2005) assume uma posição crítica ao referir que esta organização deve acautelar algumas questões importantes, na medida em que os estudantes não podem ser reduzidos “a uma máquina de aprender que se liga durante o maior tempo possível em cada dia. O estudante não é uma pessoa única e exclusivamente dedicada ao estudo académico” (p. 19), sendo necessário reconhecer-lhe outras dimensões da vida como o voluntariado, atividades de natureza cívica, artística, social e política das quais também depende o seu equilíbrio e formação.

À exceção da adoção de um sistema de graus, comparáveis e baseado em dois ciclos, Antunes (2005a, p. 132) defende que os outros objetivos já constituíam, desde 1986, “foco da

intervenção política comunitária no domínio da educação e do ensino superior, através dos programas de ação, em particular ERASMUS, mas também COMETT, TEMPUS, ARION, promovidos pela Comissão Europeia com base em decisões do Conselho Europeu”. Deste modo, o processo lançado em 1999 representa um novo momento que, embora distinto, tem raízes que remontam a um percurso de mais de uma década, e continua a ser alimentado por instrumentos e dinâmicas políticas já em desenvolvimento (*idem*).

Apesar de tudo, sob o ponto de vista político, o Processo de Bolonha é inovador, quer no que diz respeito aos métodos, quer no que concerne aos objetivos, pois estamos perante um leque de Estados europeus que visam “edificar uma plataforma supranacional no seio da qual elegem solene e publicamente um programa político comum e declaram a sua determinação em promover mudanças convergentes” (Antunes & Rodrigues, 2006, p. 131).

Esta iniciativa expressa claramente o objetivo de alguns países europeus em redefinir o papel da Europa tendo em consideração um cenário internacional, priorizando “a diversidade e a competitividade, a adaptação da formação ao mercado de trabalho e a mobilidade académica” (Moraes, 2007, p. 51). Já no Livro Branco “*Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*” (Comissão Europeia, 1995, p. 7) era preconizada uma perspetiva mais aberta e flexível, que tencionava “encorajar a mobilidade dos trabalhadores – assalariados, professores, investigadores – e dos estudantes. É surpreendente verificar que as mercadorias, os capitais e os serviços circulam na Europa com maior liberdade do que as pessoas e os conhecimentos”.

Para Seixas (2000, p. 214), a mobilidade dos estudantes contribui tanto para a “crescente internacionalização dos sistemas educativos como para o desenvolvimento de mercados internacionais de ensino superior”, pois para a autora os programas comunitários desenvolvidos pela UE “promovem uma internacionalização dos currículos na medida em que implicam a elaboração de planos de transferências de unidades capitalizáveis a nível europeu, visando o reconhecimento e validação dos períodos passados em instituições de ensino superior estrangeiras” (*idem*).

No seguimento do compromisso político assumido em Bolonha, os Ministros da Educação Europeus reunidos em Praga, em 19 de maio de 2001, reconheceram a importância e a necessidade de incluir mais três linhas de ação: *a)* maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de ensino superior; *b)* promoção da atratividade do Espaço Europeu do Ensino Superior; e *c)* promoção da aprendizagem ao longo da vida. Efetivamente, esta última alínea ilustra “um elemento essencial do espaço europeu do ensino superior, na medida em que uma sociedade e uma economia baseadas no conhecimento implicam estratégias de

aprendizagem persistentes e continuadas” (Simão, Santos & Costa, 2005, p. 133). Foi ainda esta última linha de ação que se tornou uma referência constante, apontando para um referencial centrado no estudante e no seu trabalho, bem como para a abertura do ensino superior a “novos públicos”, a quem nos dedicaremos no ponto 1.3.2.3.

1.3.1.1.2. A construção e a consolidação do Espaço Europeu do Ensino Superior

As tensões geradas pelo processo de globalização exercem uma forte pressão e influência sobre o ensino superior, levando a mudanças e a transformações (Ferreira, 2006). Já há cerca de 20 anos a Comissão Europeia (1995) alertava para a importância de “ter consciência de que promover a dimensão europeia da educação e da formação se tornou, mais do que no passado, uma necessidade por razões de eficácia, como reacção à mundialização e ao risco de diluição da sociedade europeia” (p. 53).

Na edificação da sociedade do conhecimento, o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida encontra-se associado ao espaço europeu de investigação, bem como ao Espaço Europeu do Ensino Superior (Pacheco, 2003). Será com o Processo de Bolonha que se assistirá a uma (re)orientação do ensino superior à escala europeia, sem precedentes, destacando-se dois aspetos importantes: por um lado, uma perda significativa de protagonismo dos estados nacionais, podendo falar-se de desnacionalização da educação superior; por outro, uma decisiva europeização das políticas educativas no que ao funcionamento das Universidades e de outras instituições de ensino superior diz respeito (Lima, Azevedo & Catani, 2008).

Numa agenda marcada por sucessivas transformações, os sistemas educativos nacionais e as instituições de ensino superior deparam-se com a necessidade de responder a mudanças incentivadas por questões específicas do ensino superior, mas também pela globalização, pela sociedade da informação e do conhecimento e pela crescente tendência de mercadorização do ensino superior (Ferreira, 2007).

De acordo com Robertson (2006), cada vez mais o mundo será um espaço em que o fundamental não é a força bruta ou a energia, mas a informação; por esse motivo, as instituições mais importantes serão aquelas que processem informação, como é o caso das Universidades.

Antunes e Rodrigues (2006, p. 132) consideram que os sistemas políticos se encontram em profunda mutação e “a configuração do campo educativo e das políticas que neles se

inscrevem são também intensamente marcados por movimentos cujos contornos e alcances se apresentam impregnados de indefinição e incerteza”.

O projeto europeu de educação superior, detendo cada vez mais significado para a economia mundial, tem vindo a desencadear reações dinâmicas que, por sua vez, conduzem a novas múltiplas lógicas sobre o panorama global e à emergência de um sistema global mais integrado e relacional nos ciclos de estudos superiores (Robertson, 2009).

Neste terreno de mudanças, a edificação do Espaço Europeu do Ensino Superior assume-se uma realidade “que suscita dúvidas relativas à missão da universidade, dentro da autonomia que consagra as suas múltiplas funções” (Pacheco, 2003, p. 26) e o documento estruturante é a Declaração de Bolonha que enumera os argumentos da mobilidade, da empregabilidade e da competitividade, pois “só assim é que será possível construir não só um espaço de formação unificado pela inteligibilidade e comparabilidade dos graus nos sistemas europeus de ensino superior, mas também uma Europa do conhecimento” (*idem*).

No entanto, para Lima (2002b), a *reforma-decreto* e a *reforma-mudança*, empiricamente traduzidas na ação e nas práticas sociais, têm distintas regras e distintos ritmos, o que “significa que no plano da acção um modelo institucional de universidade não é imediata e automaticamente substituído por outro, com fronteiras e balizas rígidas e de contornos bem definidos” (p. 94).

Como já preconizava Gomes em 1988 (p. 261), “é legítimo e até imperioso pensar que todas as Universidades dos doze parceiros terão que se melhorar para estarem à altura do *Ideal Europeu*, que todas se devem propor a imaginar, a construir e a realizar”. O autor questionou, no mesmo artigo, que tempo (ou que tempos) iríamos nós viver daí a dez anos, vinte ou trinta anos. Hoje podemos com segurança e convicção afirmar que, volvidos quase trinta anos desde aquela publicação, assistimos à consolidação de um Espaço Europeu do Ensino Superior, assente nos princípios orientadores do Processo de Bolonha e desenhado à escala europeia, visando o reajustamento dos sistemas educativos e a criação de uma plataforma comum cuja arquitetura unificada promova a mobilidade de docentes e de investigadores (por exemplo, através do Programa Marie Curie), de estudantes (através de diversos programas de cooperação de que são exemplo o Erasmus Mundus e o Programa Atlantis) e a empregabilidade de diplomados.

Dale (2006) sintetiza o desenvolvimento do espaço europeu de educação em três fases: a primeira, anterior à cimeira de Lisboa (2000); a segunda, entre 2000 e 2005; e a

terceira a partir de 2005. Esta sequência cronológica, porém, não significa que não subsistam, em cada uma das fases, objetivos, programas ou processos específicos das etapas anteriores.

Foi no período compreendido entre 2000 e 2004 que, segundo Marques e colegas (2008), se criaram os grupos de trabalho de peritos e se implementou o Método Aberto de Coordenação (MAC), sendo essenciais para a compreensão da conjuntura política que define as orientações tomadas na UE tanto a opção por este método como as razões que lhe estão subjacentes. Como afirmam os autores (2008, p. 103), enquanto forma de governança sugerida no Conselho de Lisboa de 2000, o papel dos Estados-Membros, “através de peritos nacionais, é o de partilharem boas práticas, numa formação mútua, indicarem os factores que contribuem para uma melhor *performance* das políticas nacionais e negociarem os *benchmarks* a integrar nos Planos de Acção nacionais”.

Por conseguinte, o processo de decisão assenta na comparabilidade dos sistemas nacionais, através da definição de metas balizadas por indicadores de resposta aos desafios da globalização e aos valores de referência resultantes da partilha e da negociação entre os Estados-Membros, os quais são objeto de monitorização pela Comissão Europeia (Teodoro, Galego & Marques, 2010).

Enquanto modo de governança, o MAC assume-se como gestor da mudança no campo da educação e da formação, considerado pertinente na construção de uma sociedade e economia europeia baseadas no conhecimento, uma vez que “organiza e dá coerência (...) a partir de orientações políticas e de uma monitorização no âmbito supranacional, promovendo a homogeneização das políticas europeias e da sua aplicação” (Marques *et al.*, 2008, p. 104).

Na terceira fase (pós 2005), a ênfase das políticas educativas da UE é atenuada noutros planos para se concentrar essencialmente numa estratégia de ALV, passando esta a ser interpretada como um programa integrador de todas as políticas de educação e de formação (Dale, 2006).

No contexto globalizado do qual Portugal é parte integrante, passa a existir um interesse na expansão da economia de serviços globais, incluindo o ensino superior como um mercado, um motor para a inovação e um setor-chave no desenvolvimento de novas formas de propriedade intelectual (Robertson, 2009). De acordo com o ponto de vista de Teodoro, Galego e Marques (2010), a comparabilidade e a compatibilidade de graus de ensino e de qualificações, a generalização de um sistema de créditos e a sua transferência e a promoção da mobilidade – apresentados como objetivos centrais do Espaço Europeu do Ensino Superior – visam a constituição de um mercado do ensino superior regulado a nível europeu.

Apesar de todos os movimentos, forças e impulsos transnacionais, para Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 14) “a educação superior enquanto bem público, assumindo uma dimensão social e de política pública democrática, surge consideravelmente negligenciada no Processo de Bolonha”. Os mesmos autores (2008) referem que as associações representativas dos estudantes europeus têm constatado as seguintes limitações: ténue melhoria das condições dos estudantes; obstáculos financeiros à mobilidade; frágil participação estudantil nos processos de avaliação; e acesso dificultado ao segundo ciclo (mestrado) e ao terceiro ciclo (doutoramento).

Relativamente à mobilidade, a Comissão Europeia (1995), no Livro Branco “*Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*”, destacava dois obstáculos principais que considerava impedirem a mobilidade profissional das pessoas, quer se tratasse de trabalhadores (assalariados, professores e investigadores) ou pessoas em formação (nomeadamente estudantes): dificuldade de assegurar um verdadeiro reconhecimento dos saberes no interior da UE e entraves jurídicos e administrativos à mobilidade transnacional.

Apesar de ser importante tanto para docentes como para investigadores e estudantes, Serralheiro (2005) considera a mobilidade altamente seletiva se não for acompanhada de políticas de apoio, pois “a ausência de políticas europeias capazes reduz a mobilidade a uma minoria economicamente privilegiada, aumentando as injustiças e as desigualdades sociais” (p. 19). Para a Comissão Europeia (1995) o avanço rumo à sociedade cognitiva implica o levantamento destes bloqueios, tendo em linha de conta que as tecnologias da informação e comunicação facilitam uma mobilidade imaterial instantânea.

Tornar a Europa do conhecimento uma realidade significa, na opinião de Pacheco (2003), o reconhecimento de um espaço europeu de ALV que englobe aspetos fundamentais em qualquer documento económico com vista à competitividade e à qualidade: espaços de aprendizagem, empregos, conhecimentos, competências, recursos e parcerias.

Simão, Santos e Costa (2005, p. 24) consideram que “as novas gerações estão à nossa espera e não nos perdoarão se não abrirmos, com urgência, o caminho que a Estratégia de Lisboa e a Declaração de Bolonha nos apontam”. Por isso, é necessária uma sinergia de esforços e de intenções de modo a poder dar resposta às dificuldades que prefiguram uma difícil e sólida concretização do processo de Bolonha.

1.3.1.2. Emancipação da universidade

Nos últimos anos, o ensino superior e as suas instituições levaram a cabo uma série de mudanças que alteraram as relações entre os atores envolvidos aos diversos níveis. Por um lado, o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES), estabelecido em 2007, através da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, veio introduzir transformações na forma como o ensino superior é *governado* e no modo como as instituições *se governam*. Por outro, o reconhecimento do papel atribuído à educação criou condições para aumentar a procura de acesso ao ensino superior, o que exigiu a reestruturação do ensino formal de modo a ampliar a sua capacidade de oferta.

Apesar de o acesso à Universidade ter sido, durante muito tempo após a sua fundação, reservado às elites, a partir da segunda metade do século XX o ensino superior português massificou-se, transformando-se num sistema de massas diversificado.

Neste sentido, podemos partir da ideia de que a edificação de um Espaço Europeu do Ensino Superior implicou alterações no modo de funcionamento das Universidades, tendo contribuído para renovar o seu papel, a sua missão e os seus desafios, o que nos leva a questionar se não estaremos perante uma “multiversidade” em vez de uma “universidade”.

1.3.1.2.1. A abertura da universidade a “novos públicos”

Na nota introdutória da sua obra, Moniz (1976, p. 9) afirma que “por via das modificações operadas no panorama político do país, o nosso ensino superior, à semelhança do que aconteceu a outros níveis da sociedade portuguesa, conheceu um processo transformador profundo”, sendo colonizado por influências advindas da conjuntura social, económica, política e cultural. Estávamos longe, na altura, de antecipar com nitidez o cenário que as décadas vindouras revelariam.

As transformações ocorridas no ensino superior português em resultado da publicação do RJIES, instituído pela Lei n.º 62/2007, têm de ser entendidas, segundo Teodoro, Galego e Marques (2010), no quadro da crescente internacionalização das políticas educativas, de modo a poderem contribuir para o desenvolvimento de sociedades e economias do conhecimento.

O reconhecimento do papel atribuído à educação criou condições objetivas e subjetivas que conduziram ao aumento da procura do ensino superior, passando a exigir, tanto por parte dos países desenvolvidos como dos países em desenvolvimento, a reestruturação do ensino formal para ampliar a sua capacidade de oferta (Castro *et al.*, 2010). Para Santos

(2005b), apesar de as causas da crise da Universidade serem múltiplas (e algumas de longa data), são reconfiguradas pela globalização neoliberal e o modo como afetam a Universidade reflete os desígnios desta última. Magalhães (2006) também considera que o ensino superior sempre esteve em crise, mas hoje está a confrontar-se com dilemas – com os quais, antes, não se havia deparado – devido ao aumento da sua procura por parte da coorte de idade tradicional e por parte de estudantes mais velhos, bem como devido à proliferação de expectativas sociais e pressões económicas e políticas. O autor considera, por isso, que o ensino superior depara-se com uma crise de identidade que surge como algo de novo.

Para Boavida (2010, p. 10), a generalização do ensino superior deve-se à “crença comum, embora recente, de possibilidades de empregos mais qualificados, e de ascensão social na base dos graus académicos”. Além disso, para o autor, a relação entre a complexidade das tarefas e a evolução da sociedade tornaram evidente a necessidade de formações mais específicas e aprofundadas (*idem*), o que se destaca no seio de franjas da população tradicionalmente mais afastadas do ensino superior, atribuindo uma nova dinâmica à Universidade, mas colocando-lhe também novos desafios.

A partir da segunda metade da década de 80 do século XX registaram-se transformações morfológicas, sem precedentes, no campo do ensino superior português, conduzindo à sua expansão quantitativa. Além disso, destaca-se também a sua diversificação “com a implementação de um modelo binário de ensino superior e com a expansão do sector privado” (Seixas, 2000, p. 229) e o forte crescimento do ensino superior português é feito fundamentalmente através do aumento do ensino superior politécnico e, sobretudo, do ensino superior privado (*idem*).

Estanque e Nunes (2003, p. 38), ao realizarem uma investigação com estudantes da Universidade de Coimbra, constataram que se no passado esta instituição de ensino superior “se assumiu como um dos principais factores de reprodução das nossas elites políticas e intelectuais, ao longo das últimas décadas ela entrou em processo acelerado de recomposição, esbatendo-se em larga medida as suas características elitistas”.⁵ Esta situação leva os mesmos autores (2003) a crer em dois aspetos: por um lado, verifica-se a abertura democrática da Universidade a setores sociais mais amplos da sociedade; por outro, assiste-se ao avolumar de

⁵ Idêntica opinião é defendida por Brás e colegas (2012) quando referem que o acesso às Universidades foi, desde a sua fundação, reservado às elites. No entanto, questionam qual será o sentido de “elite” neste contexto: “são os que revelam mais aptidões para conseguir o sucesso nos estudos e cumprirem cabalmente o papel social que está destinado a quem faz este percurso? Ou as elites são questões de relação de poder? Os que frequentam a universidade são os mais capazes ou os que pertencem a uma classe social que lhes permite suportar estes custos? Uma questão de aptidão – competência ou uma questão de poder económico?” (p. 164).

novos problemas e desafios tanto para o ensino superior, como para quem o frequenta. O acesso ao ensino superior passa a ser, assim, uma realidade para a população portuguesa, nomeadamente para franjas da sociedade que até então tinham pouca expressão em ciclos de estudos superiores (Pascueiro, 2009).

Brás e colegas (2012) também defendem que, nas sociedades que se regem por um ideal mais democrático, a questão é perspectivada de maneira diferente: “já não se trata tanto de seleccionar e reproduzir o poder instituído, mas de alargar a formação a todos os que manifestam interesse e aptidão para isso” (p. 164). Neste sentido, também Miranda (2007) considera que as instituições de ensino superior devem garantir a satisfação das necessidades educativas de um público cada vez mais diverso, o que requer a “diversificação da sua oferta de formação no que respeita aos seus destinatários e públicos-alvo, aos seus conteúdos e métodos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, na oportunidade de aprendizagem ao longo da vida” (p. 166). É a democratização do ensino superior – associada à passagem de um ensino de elite para um ensino de massas – que leva Ferreira (2006) a afirmar que as instituições passaram a deparar-se com públicos diferentes, tanto em termos de heterogeneidade como no que se refere à sua diversidade cultural.

Porém, para Queiró (1995), este fenómeno não foi totalmente inesperado, pois na sua raiz conjugaram-se fatores que se encontravam à vista de todos, como “o alargamento da escolaridade obrigatória, o aumento da população na década de 70 e o desenvolvimento – associado a algum crescimento económico – de uma classe média com legítimas aspirações de valorização” (pp. 45-46).

Em Portugal, e de acordo com Castro e colegas (2010), a democratização do acesso ao ensino superior começou a ser mais significativa a partir da década de 70 do século XX; no entanto, a recente expansão do ensino superior foi acompanhada, sobretudo a partir de 2003/2004, pela redução do número total de estudantes – estes viriam a aumentar, novamente, após 2006/2007 (cf. Quadro 1.2.). Os mesmos autores (*idem*) justificam aquela situação, por um lado, devido ao abrandamento de inscritos que resulta da quebra demográfica (dada a redução das taxas de natalidade) conjugada com as reduzidas taxas de conclusão do ensino secundário e, por outro, devido às políticas educativas (com a reintrodução, em 1998, do carácter eliminatório das provas de ingresso e com o estabelecimento de uma classificação mínima, fixada pelas próprias instituições, nessas provas e na própria classificação de candidatura).

Neste contexto de redução da procura do ensino superior, foram delineadas várias medidas, a partir de 2005, com o intuito de fomentar a participação de “novos públicos” (assim designados no âmbito das políticas educativas de ALV). Neste grupo enquadram-se os estudantes M23 anos, cujo acesso ao ensino superior “vem tentar repor uma oportunidade de frequentar a universidade que, por circunstâncias variadas da vida, lhes foi negada” (Brás *et al.*, 2012, p. 164). O aumento de cursos de formação pós-graduada, as alterações nas regras de acesso a estudantes não tradicionais e o aumento de cursos de especialização tecnológica foram algumas das medidas que pretendiam incentivar a participação numa lógica de incentivo à ALV (Castro *et al.*, 2010).

No sentido de responder ao desafio de colocar o ensino e a cultura ao alcance de todas as pessoas e, assim, de aumentar o número de estudantes e diversificar as respetivas origens, Brás e colegas (2012) referem que algumas instituições de ensino superior publicitaram em 2006, na sequência de legislação adequada, uma nova forma de acesso ao ensino superior designada por Processo dos Maiores de 23. Para estes autores (*idem*, p. 165), “nenhum país é verdadeiramente democrático se vedar o acesso ao ensino superior a todos os que demonstrem competências para o fazer. Nenhum país é verdadeiramente rico para desperdiçar inteligências que podem contribuir para o [seu] desenvolvimento”.

A expansão do ensino superior e a crescente procura de educação e formação revelam as limitações das capacidades do Estado na oferta, no financiamento e na regulação do ensino superior de acordo com o modelo de controlo estatal, resultando a explosão do ensino superior privado como resposta à incapacidade do setor público àquela crescente procura (Seixas, 2000). Neste sentido, as diretrizes que visam a promoção da educação e formação ao longo da vida “evidenciam a necessidade crescente de integração no sistema de ensino global da população que demonstre intenção de prolongar a sua formação inicial” (Pascueiro, 2009, p. 36).

As mudanças no ensino superior português, levadas a efeito durante o mandato do XVII Governo Constitucional (2005-2009), enquadram-se no âmbito do movimento europeu de modernização do ensino superior (Castro *et al.*, 2010). O alargamento deste nível de ensino a “novos públicos” representa uma das tendências de mudança educativa (Pires, 2010a), de tal forma que estes estudantes têm sido alvo de inúmeras políticas públicas educativas, sendo assunto de debate para a elaboração de estratégias nacionais e internacionais de modo a garantir o aumento da sua expressão numérica no ensino superior (Pascueiro, 2009, p. 42).

O Conselho da UE, em 2007, assumindo como preocupação a modernização das Universidades para responder à competitividade europeia no contexto da economia do conhecimento, destacou a importância da criação de oportunidades de ALV nas instituições de ensino superior e o alargamento deste nível de ensino a todos os tipos de público (Pires, 2010a). No entanto, Pascueiro (2009, p. 42) justifica a aceitação de novos públicos em virtude da “necessidade de educação ao longo da vida, aliada à baixa proporção de população com qualificação escolar superior e à quebra do número de alunos – devido essencialmente a causas demográficas”. Oliveira (2007) também corrobora esta ideia ao referir que uma das razões que conduziu à abertura do ensino superior a públicos adultos prende-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 consequente 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).

De forma geral, o número de estudantes que frequenta o ensino superior aumentou nos últimos anos em Portugal (Quadro 1.2.) e, por conseguinte, a proporção da população com um nível de formação superior.

Quadro 1.2. Número de estudantes colocados no ensino superior por ano letivo (de 2006/2007 a 2015/2016)

	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16
Feminino	20 805	24 392	25 352	25 835	26 102	24 212	23 591	21 900	22 402	24 489
Masculino	14 055	17 546	18 984	19 442	19 490	18 031	16 824	15 515	15 376	17 579
Total	34 860	41 938	44 336	45 277	45 592	43 702	40 415	37 415	37 778	42 068

Fonte: Direção-Geral do Ensino Superior (DGES)

Com base na informação da Direção-Geral do Ensino Superior, podemos verificar que, nos últimos dez anos, o número de estudantes colocados no ensino superior aumentou desde 2006/2007 até 2010/2011, registando-se, desde então, uma descida até 2013/2014. Após este ano, tem-se vindo a evidenciar, novamente, um ligeiro aumento. Aqui não estão incluídos os estudantes não tradicionais e adultos que ingressam no ensino superior através de concursos específicos, onde também se tem verificado um decréscimo (cf. Quadro 1.3). Estes números revelam que, apesar de a transformação à qual se assiste no ensino superior ser um movimento inegável e de as novas orientações políticas promoverem o acesso dos estudantes M23 anos ao ensino superior, a sua presença em ciclos de estudos superiores é ainda residual (Soares, Almeida & Ferreira, 2010).

Os dados apontam, portanto, para um decréscimo, ao longo dos anos, do número de estudantes inscritos no ensino superior através das provas para M23 anos; no entanto, importa referir que este decréscimo também ocorre no acesso ao ensino superior através de outros regimes, “o que pode ser consequência de uma possível desvalorização da formação universitária em Portugal, em tempo de crise e face aos altos níveis de desemprego observados entre os jovens recém-licenciados” (Monteiro *et al.*, 2015, p. 138).

Quadro 1.3. Número de estudantes M23 anos inscritos no ensino superior (de 2010/2011 a 2013/2014)

Subsistema de Ensino	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Ensino Superior Público *	5 520	4 068	3 513	3 363
Universitário	1 915	1 344	1 466	1 629
Politécnico	3 605	2 724	2 047	1 734
Ensino Superior Privado *	4 722	3 461	2 408	2 150
Universitário	3 028	2 319	1 589	1 325
Politécnico	1 694	1 142	819	825
TOTAL *	10 242	7 529	5 921	5 513

Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

É de referir, de acordo com a fonte consultada, que o ensino superior universitário (público e privado) inclui as universidades (com as suas unidades orgânicas de ensino politécnico quando existam), os institutos universitários e as escolas universitárias não integradas em universidades. O ensino superior politécnico (público e privado) inclui os institutos politécnicos e as escolas politécnicas não integradas em institutos politécnicos.

A leitura do Quadro 1.3. permite concluir que o sector público inscreve mais estudantes pela via M23 anos do que o sector privado e entre os quatro subsistemas de ensino superior, é nos politécnicos públicos que o número de estudantes inscritos é mais elevado. É de salientar, ainda, o decréscimo gradual do total de inscritos M23 anos ao longo dos quatro anos letivos, podendo convocar-se, pelo menos, duas hipóteses explicativas: por um lado, a taxa de desemprego registada durante o mesmo período em território nacional pode ter levado muitos potenciais candidatos a sair de Portugal; por outro, a descrença na educação e na formação, dada a conjuntura económico-social que o país atravessava.

Apesar dos constrangimentos, estes números surgem como resposta ao desenvolvimento crescente, ao aumento da urbanidade e ao aparecimento de sociedades assentes em tecnologia. Ainda assim, Correia e Mesquita (2006, p. 166) consideram que estamos longe de permitir a qualificação científica e tecnológica necessária a um

“desenvolvimento criativo, inovador e competitivo, com elevados padrões de produtividade, de qualidade e de originalidade”.

Devido à mudança quantitativa e qualitativa da população estudantil, Estanque e Nunes (2003) consideram que a instituição universitária⁶ deparou-se com a necessidade de reinventar respostas institucionais a diversos níveis, nomeadamente no plano das relações com o mercado de emprego, no plano da organização da pesquisa científica, no plano da internacionalização (através do reforço de redes e de programas supranacionais tanto a nível europeu como no que concerne à articulação com países e universidades do Sul) e no plano das ações de solidariedade e de abertura à sociedade civil e ao associativismo.

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.

No sentido de procurar garantir uma população qualificada que responda aos desafios e às exigências da economia do conhecimento, “a aposta no aumento do nível de educação e da diversidade do público estudantil afigura-se como meta a atingir num futuro próximo” (Pascueiro, 2009, p. 41) e, para cumprir tal desígnio, a autora considera que se deve proceder à implementação de medidas de incentivo à candidatura ao ensino superior, nomeadamente no que se refere às formas de acesso destinadas a pessoas menos jovens e/ou que já ingressaram no mercado de trabalho.

Face a todos estes desafios e transformações, Magalhães (2006) acrescenta que é necessário proceder a uma mudança de natureza do ensino superior e construir guiões nos quais as instituições se possam inspirar para desenhar estratégias de desenvolvimento sem perderem, no entanto, a sua identidade e a sua alma.

1.3.1.2.2. Universidade *versus* “multiversidade”: missão e desafios

Nos seus mais de setecentos anos de existência, a Universidade portuguesa deparou-se com significativas mudanças de percurso; porém, a imagem institucional que, hoje, se tem dela reduz grande parte da sua História a um modelo que chegou até aos nossos dias marcado por dois traços evidentes: por um lado, a sua singularidade, “simbolizada pela existência solitária, durante séculos, da Universidade de Coimbra como única instituição-organização no

⁶ Atendendo à natureza e ao contexto do seu estudo, como já mencionado, os autores referem-se especificamente à Universidade de Coimbra.

panorama nacional, e por outro, mesmo depois da coexistência desta com outras organizações universitárias portuguesas, pela profunda dependência do poder central” (Lima, 2002b, p. 92).

Como salienta Santos (2005b), a universidade é um bem público que se encontra estreitamente ligado ao projeto de país e o sentido político e cultural deste projeto, bem como a sua viabilidade, dependem da capacidade nacional para negociar de modo qualificado a inserção da universidade nos contextos da transnacionalização.

No artigo 2.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, encontramos enunciados os objetivos do ensino superior: (1) qualificação, produção e difusão do conhecimento, bem como formação cultural, artística, tecnológica e científica; (2) valorização da atividade dos investigadores, docentes e funcionários em consonância com o paradigma da ALV; (3) promoção da mobilidade de estudantes e diplomados, a nível nacional e internacional, nomeadamente no Espaço Europeu do Ensino Superior; (4) participação em atividades de ligação à sociedade, em particular de difusão e transferência de conhecimento; e (5) promoção e organização de ações de apoio à difusão da cultura humanística, artística, científica e tecnológica, disponibilizando os recursos necessários.

No entanto, estas nem sempre foram consideradas as principais funções da universidade. Um dos ensaios de Ortega e Gasset (1982), *“Misión de la Universidad”* – baseado numa preleção realizada perante estudantes universitários madrilenos em 1929 – retrata o que o autor pensava sobre a missão da universidade, podendo resumir-se nas seguintes funções: transmissão de cultura, ensino das profissões, investigação científica e formação de novos Homens de ciência. Santos (1989) considera que esta (aparente?) perenidade de objetivos só foi alterada na década de 70 do século XX, mediante as pressões e as transformações às quais a Universidade foi, então, sujeita; deste modo, os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Este mesmo autor, dezasseis anos depois (2005a, p. 169) continua a defender que “as reformas devem partir do pressuposto que no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade”.

Na atual agenda política internacional e europeia, na qual a ALV e a economia do conhecimento conquistaram um lugar de destaque, “tem sido evidenciado o papel crescente que as instituições de Ensino Superior detêm enquanto motores de mudança social e económica” (Pires, 2010a, 107). Efetivamente, num contexto de expressivas mudanças socioeconómicas e culturais, caracterizado por uma economia informacional, global e em rede

(Castells & Cardoso, 2005), pela evolução e integração das tecnologias da informação e comunicação nas diversas vertentes da vida contemporânea e pela procura e exigência de conhecimento – cada vez mais diversificado e em constante atualização –, é imprescindível que as instituições de ensino superior repensem o seu papel enquanto espaços privilegiados de criação, de construção e de disseminação do conhecimento, do saber e do progresso intelectual (Miranda, 2007). No ponto de vista de Santos (1989, p. 13), a explosão das funções das instituições de ensino superior foram, no fundo, “o correlato da explosão da universidade, do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber”.

A aprendizagem e a competência representam as duas faces de uma política de educação e formação centrada na economia do conhecimento, “pois o Estado que não definir os saberes de base será um Estado desligado da nova realidade europeia ou da grande casa do conhecimento que se procura edificar em nome da competição económica” (Pacheco, 2003, p. 22). No relatório *“Tornar o espaço europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma realidade”*, da Comissão Europeia (2001), enfatiza-se o facto de nos encontrarmos num tempo de transição: do conhecimento para a competência e do ensino para a aprendizagem, pelo que os “aprendentes devem, na medida do possível, assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem e procurar activamente adquirir conhecimentos e desenvolver as suas competências” (p. 30). No entanto, Pacheco (2003) alerta para o facto de o protagonismo do aprendiz não exigir a opção por pontos extremos (conhecimento/competência e ensino/aprendizagem), mas resultar, sim, do equilíbrio de ações “que contribuam para que a educação e a formação resultem num processo de descoberta permanente por meio da plena assunção da missão da universidade” (p. 22).

Para Clark (1996) as instituições de ensino superior sofriam pressões contraditórias quando afirma que as Universidades entraram numa época de turbulência para a qual não se previa término, pois a encruzilhada na qual se encontravam tinha a sua génese no facto de o que lhes ser solicitado ultrapassar a sua capacidade de resposta. No entanto, Sobrinho (2005) defende que os problemas da Universidade não se referem apenas a ela; são, antes de mais, problemas de toda a sociedade e, dada a complexidade, não são problemas passíveis de solucionar unicamente com medidas internas, ou seja, de gabinete. É neste sentido – e por nos últimos anos a Universidade cada vez mais se ter vindo a confrontar com a progressiva erosão das dicotomias que sustentavam a sua estabilidade como alta cultura/cultura popular, educação/trabalho e teoria/prática – que Santos (1989, p.11) afirma ser “necessário repensar

inovadora e radicalmente a ideia de universidade para que esta se possa transformar numa universidade de ideias”.

Apesar da força das mudanças da sociedade que se reproduzem na capacidade de adaptação das instituições de ensino superior, Calderón (2004) considera que não se pode ignorar o facto de a Universidade ser um “poderoso espaço de transmissão de ideologia, na medida em que é o lugar privilegiado para a formação no nível superior” (p. 104). Santos (2005b, p. 186) argumenta que “a universidade não é hoje a organização única que já foi e a sua heterogeneidade torna ainda mais difícil identificar o que é. Os processos de globalização tornam mais visível essa heterogeneidade e intensificam-na”.

No que concerne aos conteúdos abordados no ensino superior, Queiró (1995) também identifica alguns desafios, uma vez que “quanto mais avançadas são as matérias em estudo, menos as aulas servem para um estudante *ouvir* e mais para *refletir com*” (p. 17) e, por isso, para este autor é perfeitamente possível conceber uma Universidade sem aulas no sentido tradicional, incentivando os estudantes a ler, a participar em seminários e a dialogar com docentes e colegas. No entanto, ainda na perspetiva do mesmo autor (1995, p. 18), “as universidades não devem pretender substituir-se ao mercado, fazendo formação *prática*, porque essas são competências que lhes são estranhas” e ao saber acede-se através do estudo, da capacidade de reflexão e através do sentido crítico.

Efetivamente, nas sociedades modernas, as Universidades têm desempenhado um papel nuclear enquanto instituições de produção de conhecimentos e de intervenção sobre o mundo com base (e inspiração) neles (Estanque & Nunes, 2003). Gomes (1988) também sublinha que, da forma como se herdou a educação superior, esta estava centrada no conhecimento, ou seja, na sua produção (investigação), na sua distribuição (ensino) e na sua difusão pelo corpo social (função de serviço à sociedade). Calderón (2004) interroga, porém, se existirá alguma instituição de ensino superior que tenha capacidade para responder plenamente a todas essas missões, ao situar-se num terreno tão diverso e heterogéneo; como tal, considera que as Universidades devem optar por se centrar em algumas missões e não atender a todas.

Podemos também questionar, então, se continuamos perante uma Universidade ou se, tendo em consideração as características do cenário macropolítico e das forças supranacionais que mitigam o poder dos Estados nacionais – que, por sua vez, oxigenam intrinsecamente as instituições e renovam os seus múltiplos papéis – estaremos, antes, perante uma “Multiversidade”. Além disso, é legítimo ainda colocar a seguinte questão, de

acordo com Calderón (2004): se a função da Universidade sempre foi, é e continuará a ser a produção de conhecimento – a sua verdadeira espinha dorsal – serão as restantes *funções* não mais do que atividades através das quais se pretende alcançar o seu objetivo?

Estanque e Nunes (2003, p. 9) consideram que se exige “às universidades que sejam organizações adaptáveis, capazes de definir novos domínios e transdisciplinaridades de conhecimento e de competências e novas formas de responsabilidade social”. Perspetiva idêntica é defendida por Sobrinho (2005), ao referir que o ensino superior é dotado de responsabilidade social, uma vez que exerce uma função pública de carácter político e ético, muito mais do que uma função meramente instrumental de capacitação técnica de profissionais para ocupação de postos de trabalho em empresas.

Na opinião de Pascueiro (2009, p. 39), o ensino formal é confrontado com uma dupla pressão que tem contribuído para repensar a sua missão, a sua atuação e os seus objetivos: por um lado, há a “necessária diversidade do campo da oferta e da qualidade de ensino, por outro lado, a redução dos financiamentos por parte do Estado inviabiliza a possibilidade de atender a estas exigências da sociedade civil”. De acordo com Gomes (1988), em conjunto com as suas congéneres europeias, a Universidade portuguesa deverá dar um contributo válido e decisivo para a formulação e realização do ideal europeu. Contudo, mais do que representar um motor da globalização da economia de mercado, Sobrinho (2005, p. 172) acrescenta que a universidade deve ser um motor da “globalização da dignidade humana”.

As Universidades continuam a ser, na perspetiva de Estanque e Nunes (2003), espaços potenciais de desenvolvimento do pensamento crítico e de formas de conhecimento orientadas para o interesse público e para a promoção da cidadania ativa. A essência da Universidade consiste, para Calderón (2004, p. 106), em “ensinar e formar os recursos humanos de que a sociedade e o mercado necessitam para o seu desenvolvimento” e para Pacheco (2003, p. 24), trata-se de “um espaço de produção de conhecimento, de resoluções de problemas tecnológicos e de criação de um espírito crítico que permita ao estudante reconstruir os seus percursos de formação na base de valores concretos”.

A universidade deve assumir a capacidade de formar técnicos e quadros altamente capazes, de tal forma que o seu contributo seja importante para a inovação social. Deve constituir-se, por isso, como um caminho promotor de uma cidadania ativa assente na dignidade humana, visando o desenvolvimento cultural e social de todos. Pode considerar-se, então, que as afirmações de Gomes (1988) são corroboradas pela realidade atual: “a

Universidade do futuro deverá ser um motor e um fermento de progresso” (p. 265), além de que “não ensinará apenas a *saber*, mas ensinará também a *saber fazer*” (*idem*).

Na opinião de Estanque e Nunes (2003, p. 41), seria desejável que “as iniciativas inovadoras fossem estimuladas e o papel da Universidade se alargasse para lá dos seus próprios muros”, sem deixar que o ensino, a investigação e a extensão continuem a ser componentes nucleares, mas considerando que é na variedade das suas combinações que poderão desenhar-se respostas aos desafios que as instituições enfrentam.

Na ótica de Pacheco (2003) discutir a missão ou a função da Universidade é um exercício problemático, na medida em que significa reconhecer que há múltiplas funções e que estas não podem deixar de estar “subordinadas à discussão e problematização da própria cultura. A universidade, apesar dos ventos profissionalizantes que sopram cada vez mais fortes nas orientações internacionais, será sempre um espaço de cultura, de vivência democrática e de uma aprendizagem crítica” (p. 27).

Para sobreviver, as Universidades devem estar ao serviço de duas ideias-mestras – a sociedade de informação e a economia baseada no conhecimento – e, para tal, “têm de ser elas próprias transformadas por dentro, por via das tecnologias da informação e da comunicação e dos novos tipos de gestão e de relação entre trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores ou consumidores” (Santos, 2005b, pp. 148-149).

Com as alterações no seio das instituições de ensino superior portuguesas – como consequência da sua adequação à Lei n.º 62/2007 e da participação no Processo de Bolonha – o propósito é o de melhorar a eficácia da sua gestão, bem como o de “garantir o reconhecimento das qualificações portuguesas no espaço europeu e da sua mobilidade, mas, essencialmente, de promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, melhorando os níveis de frequência e conclusão dos cursos, angariando novos públicos” (Teodoro, Galego & Marques, 2010, p. 684).

Neste contexto, Silva (2005a, p. 32) levanta a seguinte questão: “se estamos perante a necessidade de uma grande mudança no nosso sistema de ensino (neste caso o superior), que mudanças também significativas terão que ser feitas ao nível da formação dos professores?”. Queiró (1995, p. 26) considera que “não há universidade sem um corpo próprio de professores”. Na realidade, as mudanças concretizadas deverão respeitar não apenas à organização pedagógica dos cursos, mas implicar, também, mudanças ao nível das metodologia e à preparação dos docentes – tanto no que respeita àquilo que designamos por

“ressocialização profissional”, como no que concerne à atualização profissional dos docentes – para responder às mudanças preconizadas pelo Processo de Bolonha.

Como verificámos, à Universidade competem diversos desafios, sobretudo numa economia do conhecimento em que este surge como a principal ferramenta de (re)adaptação social e profissional e este aspeto leva a que “novos públicos” (não tradicionais) ingressem no ensino superior.

1.3.2. ...em Portugal

O sistema educativo português é regido, desde 1986, pela LBSE – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Esta é, portanto, a sua “coluna vertebral”, motivo pelo qual é fundamental compreendê-la enquanto alicerce e instrumento político estruturante. No entanto, a revisão desta Lei – na sequência do envolvimento de Portugal no Processo de Bolonha – e as diversas (re)orientações introduzidas tiveram importantes consequências na governança e na gestão das instituições de ensino superior. Partindo, então, daquela pedra basilar e tendo em consideração todo o cenário político e ideológico que descrevemos ao longo deste capítulo, é possível compreender as alterações no que respeita ao regime especial de acesso e ingresso de “novos públicos” no ensino superior, especialmente no que aos estudantes M23 anos diz respeito.

1.3.2.1. O impacto da reforma de Veiga Simão

Pouco aconteceu de novo nas políticas públicas de educação e formação de adultos até à promulgação da Lei n.º 5/73, de 25 de julho – por iniciativa do então ministro Veiga Simão, tendo ficado vulgarmente conhecida como a Reforma de Veiga Simão – que “previa que o sistema educativo passasse a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente, organizando-se de forma integrada e global, no completo respeito (o que constituía uma absoluta novidade legislativa) pelo princípio da democratização do ensino” (Alcoforado, 2008, p. 215). De facto, coube a Veiga Simão, o último dos ministros da Educação do Estado Novo, iniciar o processo de modernização que estaria na génese da atual organização do ensino superior português (Teodoro, Galego & Marques, 2010). Com essa Reforma tentou-se ampliar a frequência do ensino superior, colocando a tónica no discurso meritocrático, o que veio reforçar e mobilizar as aspirações de todos aqueles que pretendiam

ter acesso a uma formação superior (Brás *et al.*, 2012). Além disso, expandir e diversificar o ensino superior, procurando responder às necessidades de formação de recursos humanos qualificados adequados ao processo de desenvolvimento económico, constituía também um dos seus desígnios (Castro *et al.*, 2010).

Efetivamente, o plano de expansão e de diversificação do ensino superior, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto, previa a criação de três novas Universidades (Universidade Nova de Lisboa, Universidade do Minho e Universidade de Aveiro), do Instituto Universitário de Évora, de Institutos Politécnicos (Covilhã, Vila Real, Faro e Leiria) e de Escolas Normais Superiores (Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu) (Brás *et al.*, 2012). Aquele Decreto-Lei traduz, assim, a intenção de alargar a rede de instituições de ensino superior e, por isso, é legítimo afirmar que a ação política de Veiga Simão “representou, inquestionavelmente, um período de mobilização de vontades e de predisposições que colocou o ensino superior no centro dos debates sobre o desenvolvimento e modernização do país” (Teodoro, Galego & Marques, 2010, p. 664). Esta ação decorreu num período áureo e de persistente dinamismo ascendente de procura de educação, manifestado numa enorme pressão sobre a frequência de educação secundária e, em menor medida mas também presente, de educação superior (Grácio, 1986). É legítimo afirmar, desta forma, que a ação política prevista por Veiga Simão representou um período de mobilização de vontades ao apostar no ensino como fator de desenvolvimento e de modernização.

No entanto, a revolução de Abril de 1974, ao revogar a Lei nº 5/73, abandonou algumas das medidas mais emblemáticas de Veiga Simão (Brás *et al.*, 2012). Neste sentido, “o II Governo provisório encaminhou-se para a definição de uma política educacional que não dependesse da continuidade da reforma desenvolvimentista desenhada por Veiga Simão, nos últimos anos da ditadura” (Ferreira & Seixas, 2006, p. 258), o que se traduziu no claro abandono da implementação daquela Lei e na suspensão de diversas medidas que diziam respeito à expansão e à reorganização do ensino superior.

É assim que, com o fim do Estado Novo, fica sem efeito a Lei de Veiga Simão, nunca regulamentada, tendo-se abandonado todas as opções que essa reforma anunciava e tornando necessária uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Pires, 1987). Apesar de já em 1971 se ter criado uma estrutura central – Direção-Geral de Educação Permanente – à qual foi atribuída a responsabilidade pela condução das ações de alfabetização e cursos de educação de adultos –, a verdade é que até ao 25 de Abril de 1974 esta área permanecia sem passado histórico, em termos de conceptualização (Melo *et al.*, 1998). Tudo isto fez com que

Portugal entrasse num novo período histórico sem uma política pública de educação de adultos solidamente alicerçada, o que leva Alcoforado (2008) a considerar que chegamos à segunda metade da década de 80 do século XX sem uma verdadeira capacidade para resolver os problemas de fundo no âmbito da Educação de Adultos, “mas, talvez ainda mais grave, sem revelarmos o talento para encontrar políticas públicas capazes e sem mostrarmos a arte de instituir uma rede com dinâmica suficiente para mobilizar vontades e recursos” (p. 220).

Deste modo, a exigência constitucional de uma Lei de Bases e a consciência social de que era necessário estabilizar e clarificar a organização do sistema educativo português assumem-se como duas fortes razões que impulsionam a elaboração e a aprovação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, à qual será de seguida feita referência.

1.3.2.2. Trinta anos depois: da coluna vertebral da LBSE ao regime especial de acesso

Decorrente das mudanças educativas na sequência da implementação do Processo de Bolonha, a integração de “novos públicos” no ensino superior tem sido considerada um eixo promotor da democratização e da igualdade de oportunidades de acesso a ciclos de estudos superiores, como já tivemos oportunidade de explorar.

Fazer o balanço de cerca de 30 anos que decorreram desde a publicação da LBSE (Lei n.º 46/86) leva-nos, em primeira instância, a proceder a um enquadramento normativo geral de modo a compreender, mais facilmente, a participação dos adultos no ensino superior.

Na sequência da adoção do modelo de Bolonha, as alterações a esta Lei consagram, entre outras medidas, a modificação das condições de acesso ao ensino superior para as pessoas que nele não ingressaram na idade de referência (atribuindo às instituições de ensino superior a responsabilidade pela sua seleção) e a criação de condições legais para o reconhecimento da experiência profissional através da sua creditação. São precisamente estes aspetos e “conquistas” que abordaremos seguidamente.

1.3.2.2.1. Enquadramento normativo geral

O sistema educativo em Portugal é regido pela LBSE, publicada a 14 de outubro de 1986 (Lei n.º 46/86). Embora não seja nosso intuito visitar esta Lei em todos os seus eixos estruturantes e alterações entretanto realizadas, não seria sensato avançarmos o nosso discurso sem referir que esta pode ser definida como a coluna vertebral que estabelece o quadro geral do sistema educativo português, prevendo já 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).

Como já tivemos oportunidade de verificar ao longo do presente capítulo, o ensino superior tem vindo a crescer progressivamente e tem assumido centralidade nos percursos de vida de um número cada vez maior de cidadãos, bem como nas estratégias de desenvolvimento das sociedades, dos Estados e dos organismos internacionais e supranacionais (como é o caso da UE) (Alves & Pires, 2009).

Neste sentido, entre 1986 e 2006 foram produzidas duas alterações, ambas com incidência predominante no ensino superior e no que às políticas com os ciclos de estudos superiores diz respeito (cf. Figura 1.3.).

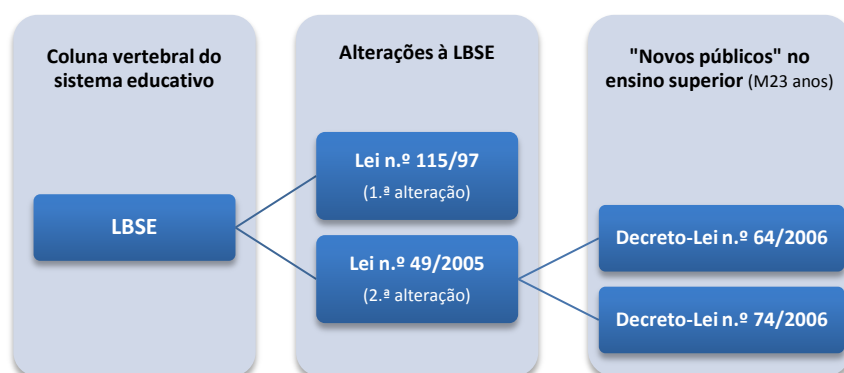


Figura 1.3. Alterações à LBSE e normativos dirigidos aos M23 anos

A primeira alteração à LBSE foi introduzida pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, que no artigo 12.º refere que ao Estado compete 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” (*idem*, p. 5083).

No entanto, será apenas quase duas décadas após a publicação da LBSE que esta viria a ser alvo de uma profunda alteração (verificada através da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto),

com inegável impacto devido ao facto de ter estabelecido os alicerces para que fossem criadas condições tendentes à concretização do Processo de Bolonha – procedendo ao alinhamento de Portugal face aos seus objetivos, com implicações na organização do ensino superior –, 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). De facto, o Processo de Bolonha não deve ser interpretado de forma desligada de todo o contexto de mudança que se pretendia promover na Europa, representando mesmo um eixo determinante para o cumprimento da Estratégia de Lisboa. O Decreto-Lei n.º 42/2005, no seu artigo 8.º, reconhece a importância do recurso ao *e-learning*, vendo neste um contributo essencial para a promoção da aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida, particularmente quando sublinha a importância da educação à distância como forma de promover a mobilidade e a dimensão europeia do ensino superior, sendo estas duas das linhas de ação do Processo de Bolonha. Estas orientações, como é evidente, trouxeram implicações para a organização e para o desenvolvimento do currículo das instituições de ensino superior, as quais correspondem, na nossa ótica e concordando com a opinião de Leite, Lima e Monteiro (2009), a uma mudança de paradigma. Na perspetiva das mesmas autoras, a conjuntura política – aliada às transformações sociais da sociedade do conhecimento e intensificada pelas questões de natureza económica – fez com que as instituições de ensino superior portuguesas sofressem, cada vez mais, influências externas no sentido de recorrer à utilização das tecnologias da informação e da comunicação, de modo a acompanharem os desafios tecnológicos do mundo pós-moderno e ajustarem-se ao que é definido como a mudança do paradigma subjacente ao Processo de Bolonha.

As alterações contempladas na Lei n.º 49/2005 – que reduziu a idade de admissão no ensino superior para 23 anos – visam, por outro lado, “incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a sua qualidade e relevância, e fomentar a mobilidade e a empregabilidade dos seus diplomados, no espaço europeu” (Correia & Mesquita, 2006, p. 171). Esta alteração no regime de acesso ao ensino superior, através de concursos especiais, ao diminuir a idade de 25 para 23 anos, e, sobretudo, ao conferir autonomia institucional nos processos de seleção, visa aumentar o número de estudantes que acede por esta via aos ciclos de estudos superiores (Castro *et al.*, 2010).

Dos objetivos propostos para a consolidação do Espaço Europeu do Ensino Superior destaca-se a criação de um sistema de créditos como forma de incentivar a mobilidade dos estudantes, considerando que aqueles podem ser obtidos em contextos de ensino não

superior (não-formais e informais), incluindo aprendizagens feitas ao longo da vida que podem ser reconhecidas pelas instituições de ensino superior. Correia e Mesquita (2006) alertam para a importância de este processo dever ser desenvolvido com seriedade, de modo a não comprometer o padrão de qualidade do ensino superior. Assim, a Lei n.º 49/2005 foi importante, na medida em que, na sequência do que já referimos no presente capítulo, consagrou a criação de condições para que todos os cidadãos pudessem ter acesso à aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida, modificando as condições de acesso ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência e pela via regular, atribuindo às instituições de ensino superior a responsabilidade pela sua seleção e criando condições para o reconhecimento da experiência profissional.

1.3.2.2.2. A participação das pessoas adultas

Em Portugal, no âmbito das mudanças introduzidas pelo paradigma da aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) 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). Assim, e no que diz concretamente respeito à participação dos adultos no ensino superior, foram implementadas medidas específicas no que concerne aos processos de ingresso. Destacam-se, neste âmbito, as medidas políticas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março (normativo 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 corrente de M23 anos) e do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior e o novo modelo de organização dos ciclos de estudo desenvolvidos no âmbito do Processo de Bolonha oficializando, assim, a implementação deste Processo em Portugal).

Portanto, estes normativos promovem o alargamento do acesso a “novos públicos” ao ensino superior e reconhecem a experiência profissional para efeitos de entrada e de progressão académica. Para Pires (2012), estas medidas, promotoras de processos de mudança nas instituições de ensino superior, geram efeitos que é necessário conhecer, constituindo-se como significativos objetos de investigação no domínio da educação. Utilizando uma metáfora, apresentamos na Figura 1.4. a “árvore genealógica” destes

normativos que se assumem como um eixo promotor da democratização e da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior, pois consideramos que compreender a genealogia das políticas mais recentes implica não apenas recorrer aos antecedentes mais imediatos, como também a uma visão geral do conjunto de políticas no que aos “novos públicos” no ensino superior se refere, no último quarto do século XX.

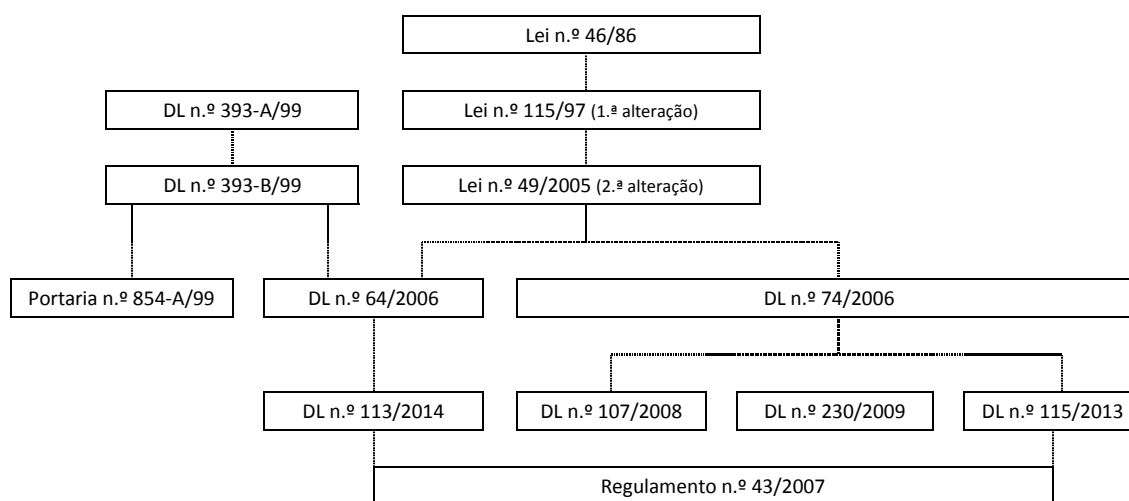


Figura 1.4. “Árvore genealógica” dos documentos normativos
Legenda: DL – Decreto-Lei

Podemos considerar, portanto, que a filiação do Decreto-Lei n.º 74/2006 é a Lei n.º 49/2005 (segunda alteração à LBSE); já o Decreto-Lei n.º 64/2006 herdou genes, por um lado, do Decreto-Lei n.º 393-B/99 (que regula os concursos especiais de acesso e ingresso no ensino superior destinados a estudantes que reúnem condições habilitacionais específicas – titulares do exame especial de avaliação de capacidade para acesso ao ensino superior de maiores de 25 anos, titulares de cursos superiores, pós-secundários e médios e estudantes oriundos de sistemas de ensino superior estrangeiros) e, por outro, da Lei n.º 49/2005.

Através da análise da mesma figura verificamos que o Decreto-Lei n.º 64/2006 partilha ainda a filiação com a Portaria n.º 854-A/99, que aprova o regulamento dos concursos especiais de acesso ao ensino superior, a que se refere o artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 393-B/99⁷.

⁷ O artigo 25.º refere no ponto 1 que “competem ao Ministro da Educação aprovar, por portaria, o regulamento dos concursos especiais, o qual contempla: a) as regras a que obedece o requerimento de matrícula e inscrição; b) o elenco dos cursos pós-secundários abrangidos pela alínea c) do n.º 1 do artigo 10.º, as eventuais condições adicionais a que os candidatos titulares destes cursos devem satisfazer, nomeadamente de experiência profissional, e os cursos superiores a que cada um dá acesso” e, no ponto 2, que “competem ao director-geral do Ensino Superior fixar, por seu despacho, os prazos em que devem ser praticados os actos a que se refere o presente diploma”.

Desta combinação genética, resulta o Regulamento n.º 43/2007 – Regulamento das Provas Especialmente Adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos estudantes M23 anos na Universidade de Coimbra –, uma vez que nos termos do artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 64/2006 compete ao órgão legal e estatutariamente competente de cada instituição de ensino superior elaborar e aprovar o regulamento destas provas, previstas no n.º 5 do artigo 12.º da Lei n.º 46/86.

Podemos afirmar, portanto, que o processo dos M23 anos promove o acesso ao ensino superior em Portugal de pessoas a partir desta idade, não titulares de habilitação de acesso⁸, mas que revelem competências para a sua frequência.⁹

No que diz respeito à atribuição de créditos ou outros efeitos do reconhecimento da experiência para além do acesso dos candidatos à frequência do curso, o artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 64/2006 estipula que “os estabelecimentos de ensino superior devem reconhecer, através da atribuição de créditos nos seus ciclos de estudos, a experiência profissional e a formação dos que neles sejam admitidos através das provas” (p. 2055).

Neste quadro, as instituições assumem a responsabilidade de seleção dos candidatos adultos ao ensino superior, tomando a experiência profissional como critério, numa lógica de valorização de adquiridos ao longo da vida, para além dos diplomas formais de educação e formação, ou seja, os saberes adquiridos por via experiencial e não certificados formalmente.

O Decreto-Lei n.º 64/2006 prevê, assim, no ponto de vista de Brás e colegas (2012), a promoção da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, rompendo aquele que era considerado um elitismo histórico. Contudo, Alves e Pires (2009) alertam para a necessidade de analisar o caso do ensino superior português e, designadamente, o modo como o mesmo tem vindo a evoluir e a dar resposta (ou não) a uma das expectativas que sobre ele é habitual recair e que corresponde à promoção da igualdade de oportunidades.

De acordo com Magalhães e colegas (2009), a situação atual corresponde ao terceiro período da evolução das políticas portuguesas de acesso ao ensino superior, designado “mais mas diferente (*“more but different”*) o que representa, na opinião dos autores, a mudança da igualdade para a equidade e da quantidade para a qualidade, bem como a diversificação da oferta formativa e a focalização em públicos mais diversos¹⁰. No entanto, a questão das

⁸ Por “habilitação de acesso” entende-se a titularidade de um curso de ensino secundário ou equivalente e a realização de exames nacionais que se constituem como provas de ingresso para o curso pretendido.

⁹ Reservamos os aspetos de natureza metodológica para o Capítulo 2, optando por abordar no atual apenas o que se refere ao enquadramento normativo que permite compreender a promoção da participação dos adultos no ensino superior em Portugal.

¹⁰ Para Magalhães e colegas (2009), o primeiro período é denominado “mais é melhor” (*“more is better”*), tendo sido um período expansionista de 20 anos (entre 1974 e meados dos anos 90 do século XX) e no segundo período (1997/1998 a 2007/2008), em

desigualdades sociais no acesso (e sucesso) ao (e no) ensino formal ao ter grande destaque – designadamente em Sociologia da Educação – afigura-se uma questão sensível (retomaremos o assunto da “nova oportunidade ou novo risco de desigualdade” no Capítulo 2).

É ainda em 2006, no quadro da massificação do ensino superior que, com o Decreto-Lei n.º 74/2006, começa a instituir-se o discurso da qualidade e se evidencia uma rutura com o paradigma do ensino, substituindo-o pelo da aprendizagem (Leite & Ramos, 2014).

Tendo em consideração que a legislação faz referência a dois aspetos distintos, mas complementares, no que concerne à valorização da experiência dos adultos no ensino superior (por um lado, o acesso e, por outro, o posicionamento avançado no ciclo de estudos através da atribuição de créditos), o enquadramento legal para tal parece traduzir, na perspetiva de Pires (2007a, p. 12), “uma lógica inovadora, que consiste na valorização da experiência e da formação adquirida ou realizada fora dos contextos tradicionais de educação mediante a atribuição de créditos de natureza académica”.

Esta alteração no ensino superior português, levada a efeito durante o mandato do XVII Governo Constitucional (2005-2009), enquadra-se no âmbito do movimento europeu de modernização do ensino superior (Castro *et al.*, 2010) e o Decreto-Lei n.º 64/2006 – aplicado a primeira vez no acesso de estudantes adultos não tradicionais às instituições de ensino superior em 2006/2007 –, representa o enquadramento para o desenvolvimento de práticas de reconhecimento, validação e creditação das aprendizagens adquiridas experiencialmente pelos adultos (Correia & Mesquita, 2006). Na opinião de Brás e colegas (2012), foi no sentido de responder aos desafios de colocar o ensino e a cultura ao alcance de todas as pessoas, aumentar o número de estudantes e diversificar as respetivas origens que algumas instituições de ensino superior publicitaram em 2006 esta nova forma de acesso ao ensino superior.

No entanto, a nova legislação pode ser interpretada numa perspetiva de continuidade, na medida em que, anteriormente, 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 junho¹¹). Esta não é, como tal, a primeira vez que, em Portugal, os adultos têm acesso ao ensino superior (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2011). Por essa razão, na opinião de Pires (2007a, p. 12), “o que parece emergir como inovador no ensino superior em Portugal, é a possibilidade de reconhecer a experiência profissional e a formação (em sentido lato) dos

que “mais é um problema” (“*more is a problem*”), foi desencadeado um declínio do ensino superior privado, a que se seguiu (em 2003-2004) um decréscimo das inscrições no sector público.

¹¹ 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 47 587, 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).

candidatos, com efeitos na atribuição de créditos no âmbito do ciclo de estudos”. Por isso, a mesma autora (2010b) refere que, para além do enquadramento legislativo a nível nacional, é fundamental que exista vontade política a nível institucional – criando as condições e os recursos necessários – e que se envolvam os atores, promovendo novos espaços de intervenção a nível organizacional.

Além disso, é importante procurar compreender, no ponto de vista de Alves e Pires (2009) de que modo a expansão do ensino superior, num contexto de aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida, tem correspondido (ou não) à promoção do acesso (e do sucesso) dos diferentes públicos à educação.

Assim, podemos questionar: quem são os estudantes M23 anos e que características os definem? Que desafios esta nova realidade coloca aos docentes? É precisamente a estas duas questões que procuraremos responder no ponto seguinte.

1.3.2.3. Os estudantes Maiores de 23 anos

Como já tivemos oportunidade de analisar, ocorreram mudanças significativas no ensino superior português, decorrentes da democratização do acesso a ciclos de estudos superiores e, por conseguinte, da sua abertura a “novos públicos”.

No nosso trabalho damos especial atenção aos estudantes M23 anos – um dos segmentos de públicos em crescimento no ensino superior –, procurando caracterizá-los, com base na revisão de literatura, atendendo à sua constelação de comportamentos, de competências e de compromissos. Como é facilmente compreensível, este cenário sugere novos desafios aos docentes, o que nos leva a abordar os desafios institucionais e a necessidade de atualização destes profissionais (o que designamos, no nosso trabalho, por “ressocialização profissional”).

1.3.2.3.1. Constelação de comportamentos, competências e compromissos

A expansão do ensino superior pode ser analisada, na perspetiva de Alves e Pires (2009), a partir do alargamento do acesso a públicos não tradicionais, entre os quais se incluem os adultos. De facto, no contexto do desenvolvimento das políticas do ensino superior em Portugal – em simultâneo ao desenvolvimento ocorrido no ensino formal em diversos países europeus –, a implementação de estratégias que visam o acesso de “novos públicos” tem-se constituído como um dos aspetos privilegiados no quadro das agendas educativas

(*idem*). Na realidade, e segundo 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. No entanto, este grupo “não aparece tão referenciado nos estudos com universitários” (Soares, Almeida & Ferreira, 2010, p. 204), 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” (*idem*). Apesar de se tratar de uma área de investigação ainda com reduzida expressão em Portugal, o nosso país já começa a beneficiar de uma série de estudos no âmbito desta temática, sendo possível identificar alguns realizados e publicados nos últimos 10 anos, 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, 2010a; Silva, 2010; Vieira, 2012; Amorim, 2013).

Quanto à sua definição, de acordo com Lourtie (2007, p. 108), o que se convencionou designar por “novos públicos” no ensino superior “são, no essencial, cidadãos que acedem ao ensino superior não tendo completado uma formação superior na juventude, não detendo as qualificações formais de acesso ou pretendendo reconverter-se para outra área de conhecimento”. Também 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.

Desta forma, há uma tendência para definir os estudantes considerados “não tradicionais” pela negativa, considerando que se trata de um grupo que não possui as características dos definidos como “tradicionais”. Na opinião de Pires (2010a), apesar de não serem excluídos do ensino superior, eram considerados “não tradicionais” todos os estudantes que não pertencessem ao grupo dos jovens do sexo masculino, oriundos de grupos socioeconómicos favorecidos e a estudar a tempo inteiro¹². Neste sentido, para Amorim,

¹² Um estudo desenvolvido pela OCDE (1987, citado por Pires, 2010a) evidenciou que em alguns países os públicos não tradicionais eram associados a adultos, principalmente os que tinham deixado de estudar e entrado cedo no mundo do trabalho e que apenas mais tardiamente adquiriam condições para retomar o percurso académico. Neste estudo foram apresentados quatro grupos distintos: (1) adultos que (re)ingressam nos estudos para obter um diploma do ensino superior (os adultos “adiados”, “atrasados”, “de segunda oportunidade”, admitidos pela via da experiência de trabalho ou pela via da segunda oportunidade); (2) adultos que retornam aos estudos para atualizar os seus conhecimentos profissionais ou obter qualificações adicionais, de forma a poderem mudar de atividade ou a evoluir na carreira (os adultos “recicladores”); (3) adultos pela primeira vez no ensino superior, que ingressam por motivos de natureza profissional e, principalmente, à procura de cursos de curta duração; e (4) adultos com ou sem experiência no ensino superior cuja principal motivação é de natureza pessoal (os do “desenvolvimento pessoal”).

Azevedo e Coimbra (2011), é fundamental ensaiar uma definição pela positiva – quer das pessoas que compõem o grupo dos “novos públicos”, quer dos saberes de que são portadores – e não pela negativa como (quase) sempre acontece, ao recorrer-se a expressões como “estudantes adultos não tradicionais”, “aprendizagens não-formais” e “adultos pouco escolarizados”. Este trata-se de um grupo no qual Correia e Mesquita (2006) incluem todos os estudantes que não transitam diretamente do ensino secundário, ou seja: estudantes adultos que procuram qualificação ou requalificação com vista à reorientação da sua carreira profissional e adultos provenientes de grupos economicamente desfavorecidos.

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 afigura-se extremamente redutor 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 (2010a) refere que, embora a idade se tenha constituído como um fator importante para esta categorização, não deve ser interpretada, por si só, como uma característica determinante. De facto, para a autora (*idem*), ter como referência apenas a idade é demasiado redutor, devendo ter-se também em linha de consideração outras variáveis como a classe social, o sexo, a trajetória educativa, a situação familiar e a situação face ao emprego.

Os estudantes M23 anos estão, na realidade, fora dos limites etários convencionais, ou seja, num 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 colegas (2014), é necessário ter em consideração, acima de tudo, que estes estudantes se destacam dos restantes pelas suas características motivacionais, pessoais e académicas. Neste sentido, podemos afirmar que a procura de uma identidade e o questionamento existencial representam importantes fatores que impulsionam os adultos na decisão de ingressar no ensino superior.

Já em 1989, Santos considerava que a dicotomia educação-trabalho era questionada no âmbito da própria sequência entre estes dois mundos, uma vez que “a acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste” (1989, p. 22), de tal modo que a formação e o

desempenho profissional fundem-se, legitimando as exigências da ALV, da reciclagem de conhecimentos, da reconversão profissional e justificando o aumento do número de estudantes adultos e de trabalhadores-estudantes no ensino superior.

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

Como é possível depreender, mais do que a idade, caracteriza estes estudantes a sua maior autonomia relativamente à família, o exercício de uma profissão e a impossibilidade de um envolvimento a tempo inteiro nas atividades académicas. Quintas e colegas (2014), ao caracterizarem o perfil dos estudantes adultos que entraram nas Universidades do Algarve e de Aveiro, através do concurso específico para M23 anos, entre 2006/2007 e 2010/2011¹³, concluíram que, maioritariamente, têm (ou tiveram) uma carreira profissional, têm responsabilidades familiares e as últimas experiências académicas não foram recentes.

Se, por um lado, os aspetos menos favoráveis que pautam a vida destes adultos se relacionam com o afastamento precoce da vida académica e eventuais experiências negativas prévias e ansiedades podem resultar na crença de que a idade condiciona negativamente a capacidade de aprendizagem (Monteiro *et al.*, 2015), por outro, e com base nas principais conclusões obtidas através do estudo de Quintas e colegas (2014), os autores apontam como motivos dos estudantes M23 anos para a entrada no ensino superior, sobretudo os de natureza pessoal, incluindo a vontade de querer saber mais, a possibilidade de frequentar um curso que (cor)responde 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. Da obra *“Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida”*, da autoria de Helena Quintas, alguns dos pressupostos nos quais assenta a sua abordagem podem ser importados e extrapolados para o contexto do ensino superior. Neste sentido, e em relação à motivação intrínseca, a autora (Quintas, 2008) refere que a motivação intrínseca dos adultos é influenciada por duas dimensões essenciais: (1) a cultura e (2) a necessidade de construir significado relativamente ao que aprende. Deste modo, a chave para que os processos formativos sejam eficazes passa pelo “encorajamento e pelo reforço dessa inclinação natural, que é a disposição que os adultos

¹³ O trabalho destes autores insere-se numa investigação mais alargada que tem como objeto de estudo os estudantes M23 anos e toma como sujeitos os estudantes adultos cujas idades se compreendem entre os 46 e os 62 anos.

possuem (...) de serem competentes em áreas que eles valorizam, e que se manifesta através da motivação intrínseca” (*idem*, pp. 55-56). 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. De acordo com Santiago, Rosa e Amaral (2002), ao ingressar no ensino superior, estes estudantes procuram valorização pessoal, social e profissional, mas também uma formação certificada que lhes permita a progressão na carreira profissional ou novas alternativas de emprego.

Assim, e no que respeita à sua definição, os estudantes adultos no ensino superior devem ser contemplados tendo em consideração, na perspetiva de Ferreira (2011): (1) a idade cronológica (uma vez que em termos etários ultrapassam os 20 anos); (2) a biografia educativa (pois em termos de ensino formal geralmente interromperam os estudos sem obter uma habilitação e/ou retomam-nos depois de um período de interregno); e (3) a situação profissional e familiar (tendo em consideração que são, ou já foram, profissionalmente ativos e detêm, geralmente, responsabilidades ao nível familiar.

Além das suas características e especificidades, é importante ter em consideração as barreiras que os “novos públicos” sentem em termos de participação que, na perspetiva de Pires (2010a), se espelham quer na complexidade da vida adulta (devido às suas responsabilidades profissionais, familiares e domésticas, entre outras), quer nos obstáculos de natureza institucional (nomeadamente apoio financeiro, horários praticados e informação disponível).

No que diz respeito às principais dificuldades sentidas pelos estudantes adultos no seu 1.º ano no ensino superior, Pires (2010a) concluiu – através de um estudo exploratório por si desenvolvido em 2006/2007 (primeiro ano de implementação do Decreto-Lei n.º 64/2006) numa instituição nacional pública de ensino politécnico – que as mais importantes prendem-se com a conciliação entre a vida académica e profissional (94%), com a conciliação entre a vida académica e familiar (90%), com o facto de não terem horários para trabalhar com os colegas (91%), com os horários letivos (88%) e com aspetos de natureza financeira (78%).

Um estudo realizado por Soares, Almeida e Ferreira (2010) levou também os autores a pretenderem caracterizar os “novos públicos” que acedem ao ensino superior, particularmente os estudantes M23 anos¹⁴, tendo concluído que a dimensão institucional é a que lhes

¹⁴ A informação foi recolhida junto de estudantes M23 anos que ingressaram na Universidade do Minho em 2005/2006, tendo sido organizada em função das dimensões do *Questionário de Vivências Académicas*: (1) dimensão pessoal (perceções pessoais, bem-estar, identidade); (2) dimensão interpessoal (relacionamento com colegas e professores); (3) dimensão vocacional (curso,

apresenta mais barreiras (sobretudo no que diz respeito à adaptação e à realização académica), seguida da dimensão vocacional (uma vez que a conciliação dos diversos papéis – familiares, profissionais, académicos e sociais – é um dos desafios mais exigentes com o qual os estudantes se deparam). Os autores consideram, assim, que estas barreiras limitam as oportunidades de crescimento e de envolvimento destes estudantes no contexto do ensino superior (*idem*). Também Quintas e colegas (2014), ao caracterizarem o perfil dos estudantes adultos através do estudo ao qual já fizemos referência, concluíram que os obstáculos percebidos pelos estudantes adultos centram-se na incompatibilidade entre as exigências profissionais e os horários académicos, na falta de apoio específico na universidade e na dificuldade em compreender determinados conteúdos específicos do curso que frequentam.

De facto, a conciliação da vida pessoal com a vida académica afigura-se, de acordo com Quintas e colegas (2014, p. 43), “uma dificuldade acrescida, pois são sujeitos que já alcançaram uma estabilidade profissional e familiar e que possuem muitas rotinas instaladas”.

Além disso, na opinião de Cordeiro (2007, p. 187), “a inexistência de benefícios remuneratórios ou de progressão na carreira pelo esforço formativo remete para uma desvalorização da aprendizagem”, o que representa um fator de bloqueio à aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida; como tal, “a importância de deter certas competências só se torna evidente para o indivíduo quando a empresa necessitar de mobilizar novas competências ou quando, face a uma situação de desemprego, verificar que elas podem constituir uma mais-valia na procura de um novo emprego” (*idem*). Por este motivo, e ainda de acordo com o mesmo autor (*idem*), a mobilização para a formação requer a exposição clara e a demonstração dos benefícios para as empresas e para os trabalhadores, bem como a tomada de medidas que garantam a rentabilização para a empresa da formação dos seus trabalhadores e os benefícios reais para estes últimos.

Além de todos os desafios e dificuldades anteriormente referidas, Quintas e colegas (2014) destacam também as que se relacionam com a integração no meio e nas vivências universitárias, pois após a sensação de sucesso que experimentam ao saber que foram aceites na universidade, o choque com a realidade acaba por desencadear outros sentimentos, nomeadamente receio e insegurança.

carreira); (4) dimensão estudo (métodos e estratégias de estudo, aproveitamento); e (5) dimensão institucional (serviços, equipamentos, estruturas).

1.3.2.3.2. Desafios institucionais e ressocialização profissional dos docentes

A emergência de uma nova realidade no ensino superior veio confrontá-lo com uma complexidade de questões que traduzem uma mudança paradigmática, nomeadamente ao nível da organização curricular, das metodologias de ensino e aprendizagem, das estratégias de avaliação e dos atores institucionais (desde decisores políticos a docentes e técnicos). No início do presente capítulo recorreremos ao conceito “policrise” (Afonso, 2014). Retomamo-lo, na medida em que o autor refere que as crises (sociais e económicas) atravessam os muros da escola – acrescentamos também os da Universidade – “e somam-se aos vários constrangimentos (materiais e simbólicos) com os quais os professores têm de saber lidar para cumprir missões cada vez mais diversas e contraditórias” (p. 54).

De facto, as mudanças inerentes à implementação do Processo de Bolonha – em que o estudante assume o papel principal e as competências representam o eixo mobilizador – desencadeiam, segundo Rebelo, Pessoa e Barreira (2010), mudanças significativas ao nível da construção da identidade dos docentes no ensino superior. Estas mudanças implicam, na ótica dos autores citados (*idem*, p. 64), “um processo de ampliação do campo da docência universitária, a qual está também expressa no recente Estatuto do Docente Universitário (Decreto-Lei nº. 205/2009)”. Este normativo refere, no seu artigo 4.º, que cumpre aos docentes universitários, em sentido geral: “a) Realizar actividades de investigação científica (...); b) Prestar o serviço docente (...); c) Participar em tarefas de extensão universitária (...); d) Participar na gestão das respectivas instituições universitárias; e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes (...)” (pp. 5730-5731).

Na era da globalização e na sociedade do conhecimento as mudanças sucedem a um ritmo vertiginoso, ditando novas necessidades nas mais diversas áreas, inclusive na educação, na medida em que se os docentes outrora tinham como principal missão ensinar, face à atual conjuntura são confrontados com novos papéis e desafios. Por esse motivo, é essencial reconhecer que os docentes do ensino superior necessitam de aprender a lidar com esta nova situação e de ensinar numa lógica diferente da que tem pautado a sua conduta até então.

Como verificámos, o desafio que resulta da expansão do acesso ao ensino superior contribuiu para a diversidade de públicos e de modalidades com as quais os docentes não estavam habituados a lidar (Leite & Ramos, 2014). Assiste-se, assim, ao aumento significativo do grupo de estudantes adultos num ensino superior impelido para uma cada vez maior abertura e inclusão de “novos públicos”, mas que demonstra dificuldades em sair da sua perspetiva tradicionalista, sendo as mudanças, essencialmente, restritas ao nível do acesso

(Ferreira, 2011). São estes “novos públicos” quem, segundo Lourtie (2007), lança novas questões e desafios, quer no que respeita às metodologias de ensino-aprendizagem, quer em relação à organização das formações e ao relacionamento entre docentes e discentes. Para o mesmo autor (*idem*, p. 105), esta situação ainda “coloca a questão de realizar o reconhecimento e certificação de competências sem que o processo seja acusado de facilitismo e, por essa via, da valorização efectiva das aprendizagens feitas ao longo da vida”. No entanto, Pires (2010a) reforça que o alargamento do acesso e da participação dos adultos não deve limitar-se a mecanismos facilitadores da entrada; deve, além disso, permitir o acompanhamento e a promoção do sucesso académico destes “novos públicos”, sendo estes dois eixos de atuação que as instituições de ensino superior não podem descuidar.

Este cenário, espelho das influências do Processo de Bolonha, reflete-se na docência enquanto atividade igualmente complexa, que se vê cada vez mais confrontada com a exigência de desenvolver um ensino assente em competências, que fomente o desenvolvimento integral de cada estudante e promova a ALV (Rebelo, Pessoa & Barreira 2010). Neste sentido, a adoção de um novo modelo educativo que desloca o centro de interesse do ensino para a aprendizagem conduz não apenas a mudanças significativas na estrutura e na organização do ensino superior, mas exige também uma reconversão qualitativa das práticas educativas com consequências ao nível da planificação, do desenvolvimento e da avaliação dos processos de ensino e aprendizagem (*idem*). Desta forma, um dos maiores desafios que se coloca à docência universitária é precisamente ao nível das metodologias e das estratégias de ensino, uma vez que a questão nuclear incide na mudança do paradigma a ele inerente (Rebelo, Pessoa & Barreira, 2010). Portanto, para intervir é essencial conhecer as especificidades e a heterogeneidade, o que implica saber quem participa, os motivos que conduzem à participação e quais as condições que promovem uma maior participação (Pires, 2010a), pois um dos grandes problemas dos programas educativos e/ou formativos para adultos deve-se ao facto de, ao invés de se entender que as propostas devem ser adequadas aos públicos a quem se destinam e respeitar as suas características, limitam-se a replicar formatos utilizados junto de outras faixas etárias (Quintas, 2008), o que se revela contraproducente. Para Rebelo, Pessoa e Barreira (2010), devido às mudanças de paradigma com as quais somos confrontados, são também múltiplos os desafios que se colocam à docência universitária, podendo destacar-se a conceção e a fundamentação de cursos baseados em perfis de competências.

No âmbito da audição “*Novas Oportunidades para Novos Públicos no Ensino Superior*”, inserida no Debate Nacional sobre Educação¹⁵, foram discutidas ideias em relação à atitude tradicionalista que parecem dominar as instituições que se veem confrontadas com a realidade cada vez mais presente da educação e formação de pessoas adultas. É neste sentido que Silva (2007) considera que as instituições não têm sido capazes de contrariar a inércia e reorientar a sua missão e, para além das dificuldades inerentes à mudança (do espírito) institucional, reconhece-se a existência de constrangimentos culturais dos agentes de ensino superior.

Na opinião de Afonso (2014, p. 44), deve-se assumir “que o professor é um trabalhador intelectual que age num campo educacional construído de lutas, tensões e dilemas”. Facilmente se compreende, assim, a perspetiva de Moniz (1976, p. 111), quando refere que “na verdade, um docente é um aluno mais antigo e a aprendizagem não estagna”. Como tal, além de ser necessário que “os docentes saibam cativar o interesse dos estudantes adultos, começando por tentar perceber as suas reais necessidades e dificuldades dentro do mundo académico” (Quintas *et al.*, 2014, p. 40), também é fundamental “a formação de estruturas e equipas que apoiem a integração académica e a monitorização do processo de aprendizagem dos adultos” (Pires, 2010a, p. 134), pois são desafios com os quais as instituições de ensino superior se confrontam atualmente.

Por isso, do ponto de vista metodológico e didático, o discurso do Processo de Bolonha é marcado pelo paradigma que concebe o estudante como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, o que tem vindo a colocar novas exigências aos modos de trabalho dos docentes (Leite & Ramos, 2014), como ilustramos na Figura 1.5. ao comparar o perfil do docente de “ontem” com o perfil do docente de “amanhã”, tendo em consideração que estas alterações decorrem da obsolescência e da reinvenção de práticas metodológicas e didáticas à luz da inovação e da mutabilidade da sociedade.

¹⁵ O Debate Nacional sobre Educação, que assinalou os 20 anos da publicação da LBSE, foi promovido conjuntamente pela Assembleia da República e pelo Governo, tendo sido mandatado para a sua organização o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução da Assembleia da República n.º 4/2006, de 19 de janeiro, que o organizou em seis áreas temáticas: (1) Educação e Cidadania; (2) Qualidade e Equidade em Educação; (3) Escolas, Professores e outros Profissionais; (4) Aprendizagem ao Longo da Vida e Desafios do Emprego; (5) Ciência, Investigação e Desenvolvimento Educativo; (6) Medidas e Metas (disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/790-relatorio-final-do-debate-nacional-sobre-educacao> - consultado a 19 de abril de 2017).

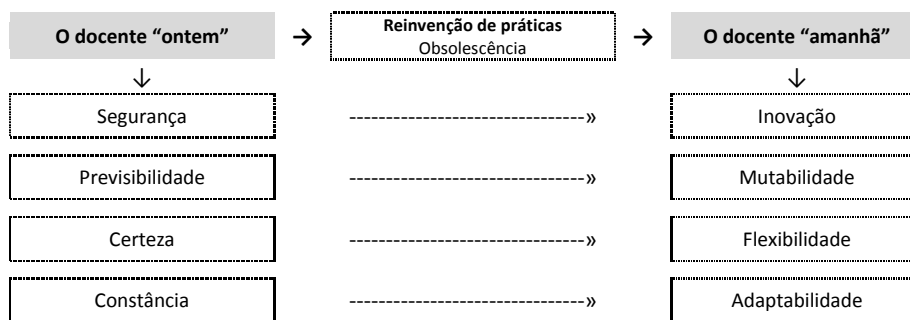


Figura 1.5. Perfil do docente de "ontem" versus perfil do docente de "amanhã"

Deste modo, “torna-se fundamental equacionar a formação dos intervenientes (os técnicos de acompanhamento, os júris, os docentes, as equipas pluridisciplinares,...), o que obriga à construção de uma cultura comum, partilhada e negociada” (Pires, 2010b, p. 157). Afonso (2014, p. 55) considera que “é preciso mesmo um novo profissionalismo docente que assente num pensamento relacional completo, que exercite uma hermenêutica política e pedagógica capaz de pensar alternativas”, embora ciente de eventuais retrocessos, incertezas e riscos, mas com perfil para ter voz e imaginar um (melhor) futuro.

Por isso, a proposta da concretização do paradigma de Bolonha, com a consequente captação para o ensino superior de “novos públicos” (entre os quais destacamos os estudantes M23 anos) tem vindo a constituir desafios para os docentes, no seu exercício profissional quotidiano. Como tal, adquire relevância a questão de como podem as instituições de ensino superior evoluir mantendo, porém, as suas potencialidades no campo da pesquisa, do ensino e da democracia e responsabilidade social, nomeadamente no que aos estudantes adultos diz respeito (Ferreira, 2011). Num estudo desenvolvido por Pires (2012), foi possível identificar que as instituições analisadas se posicionavam face ao reconhecimento das aprendizagens experienciais mais numa lógica reativa – ou seja, de resposta às medidas legislativas – do que numa lógica estratégica, tomando a iniciativa e antecipando a (necessária e pertinente) mudança.

A abertura do ensino superior a um público demográfico com características diversas levanta algumas questões de índole prática, nomeadamente o facto de ser necessário “ter em atenção a dupla condição de estudantes adultos e de profissionais por parte dos potenciais agentes envolvidos” (Simão, Santos & Costa, 2005, p. 143). Neste sentido, os autores referem que será necessário ter em consideração diversos aspetos, de entre os quais se salientam os seguintes: (1) flexibilidade de programas e metodologias de ensino-aprendizagem; (2) estímulo à aprendizagem autónoma, tendo como suporte um acompanhamento personalizado de

carácter orientador; (3) modalidades de formação, tão próximas quanto possível, dos contextos profissionais; (4) recurso e utilização das tecnologias da informação e comunicação como estratégia facilitadora de contactos e de acesso a diversas formas de conhecimento; e (5) abertura a aprendizagens não-formais e informais, de acordo com uma lógica de validação de saberes experienciais. Além disso, Ferreira (2011) destaca alguns princípios que podem ser tidos em consideração pela generalidade das instituições de ensino superior num movimento de mudança e de modernização, organizando-os em três níveis: (1) ensino (aprendizagem centrada nos estudantes, pelo que a implementação de processos de reconhecimento e validação de saberes experienciais fornecer-lhes-á a possibilidade de realizarem percursos alternativos de progressão académica); (2) serviços (através de medidas relacionadas com a disponibilização de horários pós-laborais em todos os serviços utilizados pelos estudantes adultos – incluindo os serviços académicos, as bibliotecas, os serviços de ação social, etc. – e criação de um gabinete de atendimento específico para estudantes adultos); e (3) institucional (promovendo informação clara e acessível a toda a comunidade académica, proporcionando ainda a mobilização contínua dos docentes, uma vez que assumem um papel central na implementação das estratégias de ensino). Considera ainda a mesma autora que as universidades e os institutos politécnicos devem realizar uma aposta clara no desenvolvimento de cursos com frequência em *part-time* (à semelhança do que já é amplamente praticado em países como os Estados Unidos da América que possuem uma longa tradição no acolhimento de adultos no ensino superior) e, além disso, deve existir uma flexibilização da saída e da reentrada no percurso académico, aligeirando prazos e aspetos de pendor burocrático e, “idealmente, estas iniciativas deverão estar ligadas a uma cada vez maior disponibilização de cursos em regime noturno ou pós-laboral ou, no mínimo, a uma maior amplitude nos horários dos cursos que funcionam em horário diurno” (*idem*, pp. 207-208).

Face a todo o cenário descrito que apela a mudanças institucionais e organizacionais, Amorim, Azevedo e Coimbra (2011) questionam se tentarão as instituições de ensino superior “mudar” os estudantes em vez de introduzirem mudanças nas suas próprias práticas. Ferreira (2011, p. 207) considera ainda que “qualquer iniciativa de apoio aos estudantes adultos (pedagógica, institucional, estudantil, etc.) deve ser reconhecida e valorizada institucionalmente perante a comunidade académica de modo a estimular e instituir essas práticas”.

É fundamental, na opinião de Ferreira (2011), avançar com linhas de desenvolvimento que assegurem o apoio e a valorização destas novas – e cada vez mais significativas –

populações do ensino superior, sendo que o grande desígnio passa pelo incentivo à reflexão, à revisão crítica de práticas instituídas em sistemas tradicionalmente fechados e à atuação na esfera institucional de modo a garantir que a necessária renovação de ideologias e de práticas aconteça efetivamente. Desta forma, a adoção de um paradigma de educação e formação consentâneo com a especificidade da população adulta e com os seus processos de aprendizagem requer uma rutura e uma mudança das conceções educativas vigentes.

Em termos institucionais, o reconhecimento de saberes experienciais “assume um papel de relevo na aproximação da estratégia e das práticas das instituições à realidade dos públicos adultos, respondendo de forma mais adequada às suas especificidades” (Pires, 2012, p. 9), tornando-se, por esse motivo, mais atrativas para eles.

Saber até que ponto os atuais desafios sociais e as aspirações individuais encontrarão a abertura necessária por parte das instituições, é uma questão que, na opinião de Pires (2012), ainda não conhece resposta. Segundo esta autora (*idem*), vários estudos apontam para a existência de resistências e constrangimentos de diversa natureza, sendo necessário garantir condições imprescindíveis para a mudança que terá de ocorrer a vários níveis e planos de intervenção: institucional, organizacional e pedagógico.

Sublinha ainda a autora (2012) que, de entre os principais desafios, é possível identificar resistências de natureza cultural, nomeadamente: (1) o monopólio do saber do ensino superior devido à hegemonia dos conhecimentos científicos/saberes académicos em detrimento dos saberes experienciais e profissionais; (2) a renovação dos referenciais educativos (dos conhecimentos para as competências); (3) a renovação das formas tradicionais de avaliação (dos exames e testes de conhecimentos ao portefólio de competências); e (4) a centralidade da lógica da experiencialidade (que passa pela valorização dos saberes adquiridos, do potencial da pessoa e do seu projeto de vida).

Embora ainda incertas, estas novas práticas reúnem potencial para abrir caminho para a desejável mudança institucional, contribuindo para o reforço da missão crítica e formativa das instituições de ensino superior.

Portanto, no esforço de abertura à implementação de um sistema coerente de educação e formação ao longo (e em todos os espaços) da vida, por parte das instituições de ensino superior em Portugal, Simão, Santos e Costa (2005) consideram que a recetividade a aprendizagens não-formais e informais, numa lógica de validação de saberes experienciais, deve ser uma das iniciativas a ter lugar. É precisamente sobre a natureza e os pressupostos deste sistema que versará o Capítulo 2.

1.4. Síntese do Capítulo 1

Ao longo deste capítulo procurámos analisar o papel do Estado no âmbito das políticas públicas em educação, destacando os diferentes papéis que assumiu em função dos momentos históricos e dos valores a eles inerentes. Neste sentido, partimos do enquadramento dos modelos de Estado (Estado Educador, Estado Desenvolvimentista ou Estado-Providência e Estado Avaliador ou Regulador) salientando as lacunas que conduziram às mudanças de paradigma. Consequência das limitações da ação estritamente governamental surge o conceito de governança enquanto mecanismo regulador da educação que apela a uma multiplicidade de atores – além do Estado – que, até então, não tinham voz nas políticas, nas iniciativas e nas práticas educativas.

A globalização colocou Portugal em contacto direto com os restantes países da Europa (processo facilitado pela entrada do país na Comunidade Económica Europeia e pela consequente abertura de fronteiras), o que acentuou o seu significativo atraso em termos de formação e qualificação quando em comparação com o desempenho da maioria dos países europeus. Este contexto justificou a prioridade atribuída à educação e à formação, passando a encarar-se o conhecimento como uma das mais importantes ferramentas que permitiriam responder aos desígnios da sociedade da informação e da economia do conhecimento.

Por conseguinte, os desafios levantados por esta economia refletem-se na educação, uma vez que incentiva o desenvolvimento de competências de participação, de integração e de adaptação num mundo global marcadamente competitivo.

Constatamos que cada vez mais se sentiu a necessidade de promover políticas e práticas de aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida, não passando o ensino superior alheio a esta situação. Neste nível de ensino tiveram especial influência as diligências tomadas na sequência da Cimeira de Lisboa (Estratégia de Lisboa) e do Processo de Bolonha, na medida em que representaram os primeiros passos daquela que viria a ser uma inegável transformação da identidade do ensino superior em Portugal. Este Processo representou uma oportunidade para os governos reorganizarem as ações políticas dos seus sistemas de ensino e das próprias instituições de ensino superior, redesenhando estratégias num contexto de competição à escala europeia pretendendo-se com esta medida, entre outros objetivos, concretizar a construção e a consolidação de um Espaço Europeu do Ensino Superior.

Como nos foi possível concluir, uma das ideias centrais do Processo de Bolonha consistia em (salvaguardadas as especificidades nacionais) dever ser possível a um estudante de qualquer instituição de ensino superior, iniciar a sua formação académica, prosseguir os

seus estudos, concluir a sua formação e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-Membro. Naturalmente, isto pressupõe que as instituições de ensino superior funcionem de modo integrado, num espírito pautado por abertura e regido por mecanismos de reconhecimento de graus académicos homogeneizados.

Aponta-se, desta forma, para o esbatimento de fronteiras entre sistemas, instituições, espaços e percursos, pois com base neste enquadramento político pretendia-se que o ensino superior dos Estados-Membros fosse dotado de uma organização estrutural de base idêntica, oferecendo cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração e conferindo diplomas de valor equivalente, tanto do ponto de vista académico como profissional.

Era intenção, assim, criar uma plataforma europeia de ensino superior que fosse verdadeiramente competitiva e inovadora e este ambicioso desígnio seria o responsável por atribuir novos desafios à Universidade do século XXI, devendo esta ser entendida como espaço científico (com capacidade de definir diretrizes que promovam a aquisição de saberes adequados à construção de cidadãos que saibam pensar em conjunto) e como espaço de ação (encontrando na diversidade e na multiplicidade os seus princípios propulsores) aberto a estudantes tradicionais, mas também a públicos não tradicionais (de que são exemplo os estudantes M23 anos) que, por diferentes vicissitudes e constrangimentos (pessoais, familiares, sociais e/ou profissionais) não tiveram oportunidade de prosseguir os estudos no devido tempo.

Em Portugal, a LBSE constitui-se como um quadro normativo claro que concede ao sistema educativo (alguma) estabilidade e consistência organizacional; no entanto, esta Lei não tem sido imutável. O Decreto-Lei n.º 64/2006 introduziu alterações significativas aos normativos legais até então em vigor, quanto à forma como os adultos com 23 anos ou mais (que ficaram conhecidos como “novos públicos”) acedem e ingressam no ensino superior. Verificamos, no entanto, que a presença destes “novos públicos” em ciclos de estudos superiores coloca desafios não apenas às próprias instituições, mas também aos docentes, motivo pelo qual esta é uma área que merece ser estudada e aprofundada, visando a produção de conhecimento científico mas, sobretudo, a consolidação de práticas de orientação, aconselhamento e acompanhamento destes estudantes no ensino superior que garantam tanto o seu acesso como o seu sucesso académico.

Capítulo 2

Reconhecimento e validação de saberes experienciais: perspectivas e prospetivas

Introdução

A Educação é, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, um dos direitos que assiste a todos os cidadãos, independentemente dos seus trajetos pessoais e sociais e dos seus mapas de compromissos profissionais. Desta forma, não é possível (nem atualmente concebível) ignorar a contribuição dos estudantes adultos no ensino superior para o desenvolvimento da sociedade do conhecimento, pois muitos não tiveram, na devida altura e por diversas razões, oportunidade para frequentar estes ciclos de estudos. Além disso, as exigências comportam, atualmente, diferentes dimensões e amplitude, pois a abertura dos mercados, o aumento da competitividade entre países e organizações e o reduzido número de cidadãos ativos que possui uma formação de nível superior constituem, simultaneamente, uma oportunidade e um desafio para a União Europeia (UE).

Uma das formas de desenvolver a sociedade do conhecimento é precisamente ajudando todos os públicos (sobretudo aqueles que não tiveram, no devido tempo, uma oportunidade para obter uma formação superior) e criando oportunidades que contribuam para a atualização de conhecimentos e para a reconversão e progressão profissional.

Podemos considerar que a relevância atribuída aos modos informais e não-formais de aprender ainda é relativamente recente e controversa, pois ao longo de décadas, nas sociedades ocidentais contemporâneas, a forma escolar foi cimentando a sua hegemonia, tornando-se o único contexto reconhecido – social e institucionalmente – de realização de aprendizagens. O reconhecimento de outros modos de aprender considerados igualmente válidos, validáveis e certificáveis, tanto a nível europeu como a nível mundial, integra-se em estratégias recentes de desenvolvimento da educação e formação de adultos que valorizam a aprendizagem realizada pelas pessoas ao longo (e em todos os espaços) da vida.

Para compreender o surgimento destas estratégias, é necessário recuar um pouco e integrar estas práticas na própria História da educação e formação de adultos, História que tem como protagonistas instâncias internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) e a UE.

Preconizar que todos os tempos e espaços da vida são potencialmente geradores de aprendizagens atribui à educação e formação de adultos um grande potencial transformador, podendo contribuir, por isso, para imprimir mudança(s) nos modos de vida na sociedade e na economia do conhecimento e conferindo novos e diversos sentidos ao papel da educação e da formação na vida das pessoas.

Esses novos sentidos implicam o reconhecimento e a validação de saberes experienciais (adquiridos em contextos formais, não-formais e informais), os quais podem ser mobilizados no sentido de promover a integração e a progressão académica de pessoas que, devido aos mais diversos constrangimentos, não deram continuidade ao seu percurso académico na devida altura e procuram, no estágio de vida da adultez, a oportunidade de concretizar esse projeto.

Como teremos oportunidade de analisar, as políticas de educação e formação de adultos em Portugal têm oscilado ao sabor das opções ideológicas predominantes com assento nos respetivos Governos Constitucionais. Com base na nossa experiência profissional na área, faremos uma breve incursão destacando os marcos mais significativos para, também à luz do nosso testemunho e do nosso conhecimento, nos determos sobre aquelas que perspetivamos como possibilidades neste campo de tensões e (con)tradições.

A identificação e a reflexão sobre os pressupostos orientadores do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) são fundamentais para compreendermos alguns elementos de complexidade e tensões nas lógicas de ação e nas práticas dos atores implicados na organização e no funcionamento destes dispositivos. São estes mesmos pressupostos que têm profundas implicações nas metodologias, nos instrumentos, na certificação de competências e no perfil profissional dos atores envolvidos.

O assunto relativo ao balanço de competências e ao reconhecimento e validação de saberes experienciais está longe de se esgotar. Sobretudo nas últimas duas décadas adquiriu maior visibilidade na literatura científica, sobretudo em França, onde o conceito tem vindo a merecer atenção de várias entidades ligadas ao ensino – incluindo as Universidades –, bem a serviços públicos de emprego e de formação. Neste sentido, referir-nos-emos aos principais dispositivos de reconhecimento e validação de saberes experienciais implementados em instituições de ensino superior europeias para, de seguida, refletirmos sobre o contexto português e o lugar que esta prática (ainda não) tem no nosso ensino superior.

2.1. A educação e formação de adultos no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida

Através da revisão de literatura que deu corpo ao Capítulo 1, verificou-se que as políticas de educação e formação de adultos não permaneceram alheias às mudanças conducentes à redefinição do papel do Estado, o que se refletiu no paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), passando a predominar um modelo baseado nas

competências que permite mais facilmente combater a obsolescência das qualificações face aos desenvolvimentos científicos e tecnológicos. Exemplo disso é o facto de, através das estratégias inerentes ao sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, se valorizarem as competências desenvolvidas não apenas por via formal, mas também não-formal e informal.

Tal como em outras sociedades democráticas, as disposições legais que enquadram o ensino formal em Portugal, bem como o papel que o Estado deve assumir nesse âmbito, encontram-se expressas na Constituição da República Portuguesa (CRP). Neste sentido, primeiramente procuraremos enquadrar a educação enquanto direito aqui consagrado – bem como na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – para abordarmos, depois, a perda do monopólio institucional a favor da valorização das aprendizagens não-formais e informais, a ALV enquanto ferramenta na era da globalização e a importância das competências no âmbito da educação de adultos.

2.1.1. Sobre o direito à educação (de adultos)

Com o intuito de discutirmos sobre o direito à educação (de adultos) partimos das palavras de Simão, Santos e Costa (2005, p. 167) quando afirmam que educar é “‘arrancar’ alguém de um estado inferior para o elevar, alimentando-o, dando-lhe possibilidades de ascender a uma esfera mais alta”.

Como foi possível verificar ao longo do Capítulo 1, e concordando com Estêvão (2007, p. 72), enquanto processo “a globalização parece obedecer a padrões de interconexão e de diferenciação dentro de uma dinâmica complexa” que, no que respeita aos direitos humanos, pode assumir repercussões com regressões, mas também com progressos e novas tendências de solidariedade. Não é surpreendente, por isso, o facto de a globalização influenciar a democracia moderna, colocando-a perante tensões e contradições “ao mesmo tempo que revela os limites da liberdade e da igualdade quando confinadas às fronteiras da soberania estatal” (Estêvão, 2011, p. 22) e um dos setores em que os seus efeitos se refletem é precisamente o da educação.

O direito à igualdade do acesso ao domínio e ao uso do conhecimento – ferramenta essencial da democracia política, económica e cultural da pós-modernidade – é inegável e encontra-se plasmado em diversos normativos e documentos publicados por organizações internacionais.

Para Antunes (2011), nos últimos anos, o direito das pessoas adultas à educação tem desencadeado esforços de criação de condições de acesso (gratuito, em regime de funcionamento compatível com – ou favorável às – condições de vida dos interessados e com um certo padrão de qualidade regulado pelo Estado) a vertentes axiais (como a “formação profissional” e o “reconhecimento de adquiridos”), embora considerasse, à data, que tal estava a ser feito numa versão ainda parcelar e empobrecida do campo polifacetado em que poderia concretizar-se.

Já no Relatório da 5.ª Conferência da UNESCO (UNESCO, 1999), que decorreu em Hamburgo (Alemanha) – que se debruçou sobre o tema “*Educação das pessoas adultas e os desafios do século XXI*” e na qual Portugal participou¹⁶ – era possível ler que o reconhecimento do direito à educação e do direito a aprender ao longo da vida “é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas” (p. 24). Aquando da 6.ª Conferência promovida pela mesma Organização, realizada em 2009 em Belém (Brasil), reforçou-se o reconhecimento da educação de adultos como uma componente essencial do direito à educação, sentindo-se a necessidade de “traçar um novo curso de ação urgente para que todos os jovens e adultos possam exercer esse direito” (UNESCO, 2010, p. 5).

Na perspetiva de Pacheco (2011), a mudança de paradigma, despoletada pela sociedade do conhecimento, trouxe uma ressignificação do que se entende por currículo (mais centrado em quem aprende e não tanto em quem ensina o que, por conseguinte, conduz a uma alteração da relação com o conhecimento) suscitando também mudanças ao nível das formas de organização curricular, com destaque para a organização modular, para metodologias ativas e para o “currículo nacional enroupado em competências/metad de aprendizagem e qualificação dos aprendentes” (p. 78). Na realidade, a aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida e a educação de adultos (que andam de mãos dadas) “são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da

¹⁶ Para Pinheiro (2013), um dos momentos decisivos para que Portugal apostasse na implementação de medidas no campo da educação de adultos terá decorrido da sua participação na CONFITEA, organizada pela UNESCO. No entanto, a História da educação de adultos em Portugal tem sido pautada por progressos e retrocessos. A nível internacional, a UNESCO tem assumido uma função preponderante enquanto força de pressão política e de consolidação teórica desta área, levando à adaptação de práticas no âmbito de cada Estado em função das suas especificidades históricas, sociais e culturais (Canário, 2013). De facto, esta organização promoveu reflexões e estudos sobre a educação de adultos, nomeadamente através de conferências mundiais – conhecidas como CONFITEA (do francês, *Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes*) – que “têm sido marcos históricos fundamentais para a afirmação e evolução deste campo educacional e, por consequência, factores determinantes para o reconhecimento e aplicação do direito de todos os cidadãos, independentemente da idade, à educação em todos os seus quadrantes” (Melo *et al.*, 1998, p. 19). Estas conferências decorreram nos seguintes locais e anos: 1.ª Conferência – Elsinore (Dinamarca, 1949); 2.ª Conferência – Montreal (Canadá, 1960); 3.ª Conferência – Tóquio (Japão, 1972); 4.ª Conferência - Paris (França, 1985); 5.ª Conferência – Hamburgo (Alemanha, 1997); 6.ª Conferência – Belém (Brasil, 2009).

pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento” (UNESCO, 2010, p. 7).

Podemos, inclusive, afirmar que o reflexo da globalização na educação e a mudança de paradigma operam sob dois entendimentos possíveis: por um lado, a educação enquanto direito; por outro, a educação enquanto dever. No primeiro caso, porque a par dos direitos civis e políticos (liberdade de pensamento, de expressão, de voto, etc.), dos direitos difusos e coletivos (à paz, ao progresso, à inclusão digital, etc.), a educação consta também da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁷ da Organização das Nações Unidas (ONU), no âmbito dos direitos económicos, sociais e culturais (ao lado do direito ao trabalho, à saúde e à moradia, entre outros). Em relação à educação enquanto dever, porque compete a cada cidadão a capacidade para (re)criar conhecimento e utilizá-lo inteligentemente, assumindo o controlo da sua vida e tornando-se, efetivamente, um ser ativo e em constante devir.

No cenário globalizado em que vivemos, os direitos humanos confrontam-se com desafios que emergem das diferentes conceções do papel do Estado e do mercado, com implicações “no modo como os sujeitos são valorizados, como a cidadania se constrói, como o trabalho se redefine, como os efeitos da mudança social são assumidos” (Estêvão, 2011, p. 13). O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Recomendação sobre Políticas Públicas de Educação e Formação de Adultos (Recomendação n.º 3/2013) destaca precisamente o facto de a educação ser um dos direitos primordiais e, “como um direito constitucionalmente consagrado de enriquecimento pessoal permanente requer uma ‘sociedade educativa’ e uma escolaridade que se adeque aos seus vários frequentadores” (p. 15758).

Na perspetiva de Estêvão (2011, p. 12), “os direitos têm sido pensados quase sempre em articulação com os Estados, como se fossem direitos estatais ou deles decorressem naturalmente”. No Capítulo 1 também verificámos que os diferentes modelos de Estado (educador, desenvolvimentista e regulador) atribuem diferentes sentidos à educação, consoante os pressupostos aos quais se encontram vinculados. Foi com o Estado Social (que se aproxima dos princípios e dos ideais do Estado Regulador), que se rege por modos de regulação mais intervencionistas, que o princípio da igualdade adquiriu uma nova centralidade “contribuindo para minimizar diferenças entre classes. Para tal, as relações entre o Estado e os indivíduos ou grupos deviam fundar-se no contrato social baseado numa teoria mais alargada dos direitos e no intervencionismo estatal para fornecer serviços sociais” (*idem*, p. 12).

¹⁷ Fonte: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> (consultado a 28 de junho de 2017).

No dia 8 de março de 2016, a Comissão Europeia lançou uma consulta pública e apresentou um primeiro esboço do que deveria tornar-se o Pilar Europeu dos Direitos Sociais¹⁸. Como se pode ler na página da Comissão Europeia, este Pilar deve ter por base, e completar, o “acervo” social da UE, com o objetivo de orientar as políticas em vários domínios essenciais para o funcionamento correto e equitativo dos mercados de trabalho e dos sistemas de proteção social nos Estados-Membros participantes. A ordem de trabalhos decorreu no sentido de o Pilar Europeu dos Direitos Sociais ficar estabelecido em 2017 e, uma vez instituído, passaria a representar um quadro de referência para a observação da situação social e de emprego naqueles Estados-Membros, a fomentar (re)orientações a nível nacional e, mais especificamente, a orientar a renovação da convergência na área do Euro.

Atendendo a tudo o que foi referido, a Recomendação n.º 3/2013, do CNE, já sugeria que na formulação de políticas públicas no âmbito da educação e formação de adultos era fundamental tê-la em consideração como um direito previsto na Constituição da República Portuguesa¹⁹, na LBSE e demais legislação nacional e comunitária, além de ser uma preocupação presente nos documentos emitidos pela Comissão Europeia e pela OCDE.

Recuperando as sugestões de Rothes (2007), é importante promover uma lógica universalista da educação de adultos que privilegie – mas não se esgote – no trabalho educativo com os adultos socialmente desfavorecidos e marcados pela exclusão social, uma vez que esta área não visa apenas responder a situações de risco, mas pretende também promover o direito de todos à educação e à cultura, como condição de democracia e de desenvolvimento. Além disso, o papel do Estado deve centrar-se na construção de um sistema de educação e formação de adultos “que multiplique as possibilidades de promoção de competências de empregabilidade e cidadania e de conhecimento dinâmico do mundo” (*idem*, p. 79).

A crise económica dos últimos anos teve consequências sociais muito profundas e, simultaneamente, o ritmo e a expansão da mudança no mundo do trabalho, aliados à evolução demográfica, contribuíram para transformar as condições de emprego. Na opinião de Estêvão (2011, p. 24), a educação constitui-se como “um dos lugares *naturais* de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; como um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política; (...); enfim,

¹⁸ Fonte: <https://www.portugal2020.pt/Portal2020/consulta-publica-sobre-o-pilar-europeu-dos-direitos-sociais> (consultado a 03 de julho de 2017).

¹⁹ A Constituição da República Portuguesa consagra, no Capítulo III (Direitos e deveres culturais), nos artigos 73.º a 76.º, o direito à educação, à cultura e ao ensino (podendo este ser público, particular e cooperativo).

como um outro nome da justiça”. Sublinhamos, por isso, que sendo a educação uma importante chave-mestra que permite acrescentar novos conhecimentos e desenvolver e/ou atualizar competências, é de lamentar que não seja devidamente contemplada no Pilar Europeu dos Direitos Sociais.

É fundamental salientar, ainda, que a educação de adultos “permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, económicas e políticas” (UNESCO, 2010, p. 6), pelo que esta Organização reconhece o papel daquela área na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio²⁰, da Educação para Todos²¹ e da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, económico, cultural e ambiental, incluindo ainda a igualdade de género.

Consideramos, assim, que o direito à educação e ao conhecimento são determinantes para a vida em sociedade, pois além de permitirem transmitir saberes e desenvolver capacidades, aptidões e competências – para mais facilmente lidar com a incerteza e a empregabilidade²² – devem também fomentar a cidadania em todas as vertentes de participação (política e social). Deste modo, os direitos humanos devem ser o fundamento ético de um novo paradigma educacional e de uma educação tendente a promover a libertação, a transformação e a emancipação e às instituições de ensino superior compete refletir sobre a sua missão enquanto espaços democráticos e dialógicos e, além disso, promotores do desenvolvimento e do aperfeiçoamento de competências que permitem a cada pessoa – quer no plano individual, quer sob o ponto de vista coletivo – participar na vida em

²⁰ A entrada no século XXI foi interpretada pela ONU como um momento simbólico para articular um novo impulso para a Organização, pelo que em setembro de 2000 os Chefes de Estado e de Governo reuniram e aprovaram a Declaração do Milénio, que constituiu o principal documento de referência para a formulação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, os quais resultam de uma parceria entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento, visando a criação de um clima que, a nível nacional e mundial, contribua para a eliminação da pobreza (disponível em <https://www.unric.org/pt/objectivos-de-desenvolvimento-do-milenio-actualidade> - consultado a 03 de julho de 2017).

²¹ Entre os dias 5 e 9 de março de 1990, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos reuniram em Jomtien (Tailândia), onde relembrou que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” e que, embora a educação “não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social”, é fundamental para “fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autónomo”. Além disso, proclamaram a “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*” (disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> - consultado a 06 de julho de 2017).

²² A genealogia do conceito “empregabilidade” não parece marcada, no ponto de vista de Almeida (2007), por significativas polémicas; para o autor, a sua origem é atribuída aos anglo-saxónicos que no início do século XX o utilizavam para distinguir a população empregável da população não empregável. A partir dessa altura (e sobretudo em finais do mesmo século), o conceito passou a ser disseminado no mundo ocidental, através de organizações internacionais como a OCDE, a OIT, a ONU e a UE (*idem*). Para Alves (2007, p. 60), “a introdução recente do termo empregabilidade nos discursos educativos corresponde a uma alteração no paradigma por que se têm orientado as políticas sociais e inscreve-se numa lógica de individualização e responsabilização individual e na tendência crescente para a privatização dos problemas sociais”, pelo que, para a mesma autora (*idem*, p. 60), “o termo impõe-se como uma categoria universal de análise do mercado de trabalho, como um referente hegemónico das políticas de emprego e, mais recentemente, das políticas educativas”.

sociedade e exercer uma verdadeira cidadania ativa, intervindo de forma crítica e fundamentada.

2.1.2. O “complexo chave-fechadura”: as competências e a educação de adultos

Para analisar a relação estabelecida entre as competências e a educação de adultos, partimos de uma metáfora. Com o intuito de cumprir o nosso objetivo, recorreremos ao “complexo chave-fechadura” – expressão importada da Biologia –, que representa um modelo de ligação de uma enzima ao substrato, admitindo-se que o centro ativo de uma enzima tem uma determinada estrutura onde apenas pode adaptar-se um tipo de substrato com forma complementar ao desse mesmo centro. Deste modo, o substrato corresponderia à chave e o centro ativo à fechadura, resultando desse encaixe uma reação.

Com inspiração nesta ideia, e apesar de as competências não serem uma “chave” exclusiva da educação de adultos, entendemos esta área como a “fechadura” na qual aquela “chave” se introduz na perfeição. Neste caso, os produtos da reação serão a capacitação, a emancipação e a autodescoberta (cf. representamos na Figura 2.1.).

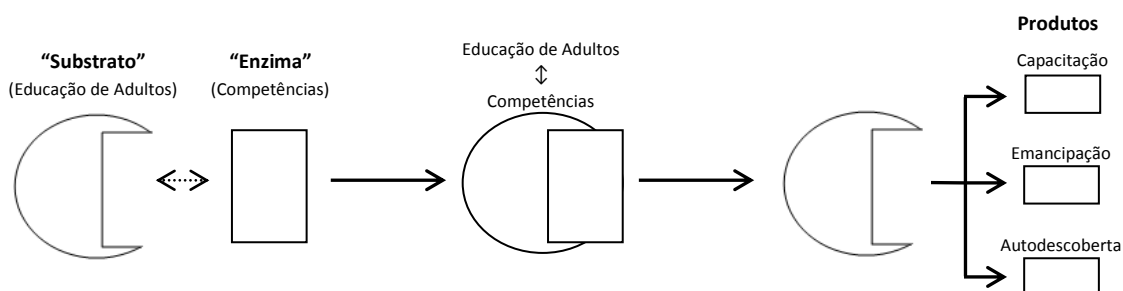


Figura 2.1. Produtos resultantes da relação das competências com a educação de adultos

Neste sentido, propomo-nos, neste ponto do nosso trabalho, discutir a perda do monopólio institucional a favor da valorização da aprendizagem não-formal e informal, o papel da ALV como ferramenta na era da globalização e uma nova perspetiva do ser humano e do profissional que emerge num contexto em que as competências assumem um inegável lugar.

2.1.2.1. Do monopólio institucional à valorização da aprendizagem não-formal e informal

A educação de adultos é considerada não apenas a “chave-mestra” para o século XXI, mas também uma consequência da cidadania ativa e uma condição para a plena participação na sociedade (Ministério da Educação, 1998). No entanto, a relevância atribuída à

possibilidade de aprender de modo não-formal e informal é “muito recente e ainda controversa, pois ao longo de décadas, nas sociedades ocidentais contemporâneas, a forma escolar moderna foi cimentando a sua hegemonia, tornando-se o único contexto reconhecido social e institucionalmente de realização de aprendizagens” (Aníbal, 2013, p. 2).

No ponto de vista de Canário (2005), as últimas décadas de estudos permitem constatar que a prática e a investigação no domínio da educação trouxeram outras modalidades educativas não escolares (o que favorece a análise, de um ponto de vista crítico, da forma estritamente escolar, interrogando-a e problematizando-a), em especial no que concerne ao campo da animação e da formação de adultos. Os trabalhos de Cármen Cavaco e de Mirna Montenegro (ambos de 2002), de Albertina Oliveira (2005) e de Rossana Barros (2011) são alguns exemplos de investigação sociológica e psicológica que contribuem para compreender a importância da aprendizagem não-formal e informal.

Efetivamente, a aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos não ocorrem apenas nos espaços e nos tempos formais e institucionais de educação e formação; eles aprendem e desenvolvem os seus saberes e as suas competências numa multiplicidade de situações e de contextos (formais, não-formais e informais) que fazem igualmente parte das suas trajetórias de vida. As metodologias de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida enquadram-se neste cenário e encontram suporte, em termos teóricos, segundo Pires (2004), em alguns elementos de referência decorrentes das abordagens sobre a educação de adultos, nomeadamente: a aprendizagem é um processo que integra variáveis afetivas, relacionais, cognitivas, socioculturais, sensoriomotoras e experienciais; a aprendizagem e a experiência são interdependentes; e os saberes e as competências adquiridas através da experiência e de contextos não-formais têm valor pessoal, social e profissional, sendo necessário que, para tal, adquiram visibilidade (pois, frequentemente, são tácitos e implícitos). Para a mesma autora (*idem*), a implementação de dispositivos de reconhecimento e validação das aprendizagens que os adultos consolidam à margem dos sistemas formais de educação e formação assume a finalidade de promover a visibilidade destas aprendizagens informais e experienciais, atribuindo-lhes um “valor de uso”, tanto na esfera educativa como social e profissional.

Assim, a produção e a difusão do conhecimento e, de forma concomitante, a aprendizagem, deixam de existir de modo exclusivo sob a alçada e o monopólio dos sistemas de educação e formação, na medida em que ultrapassam os espaços e os tempos tradicionalmente delimitados pelas instâncias formais. Os saberes experienciais desenvolvem-

se, portanto, “numa multiplicidade de situações e de contextos de vida e obedecem a uma lógica de construção e de difusão distinta daquela que tem sido a lógica dominante (disciplinar, transmissiva)” (Pires, 2007b, p. 7). É por esta razão que Lourtie (2007) considera que a tradição tem sido ignorar os conhecimentos e as competências que não sejam adquiridos em ambiente formal e estruturado, embora algumas mudanças já tenham surgido de modo lento e com algumas resistências.

Na realidade, a lógica de mudança que tem presidido ao longo das últimas décadas coloca os cidadãos numa posição de permanente esforço de (re)adaptação a novas situações, tanto na esfera pessoal como profissional (Simão, Santos & Costa, 2005). É esse carácter de mudança que contribui para o constante reajustamento pessoal, social e profissional, que implica um contínuo processo de (auto)construção das pessoas, dotando-as de saberes e de competências nem sempre reconhecidos formal e institucionalmente.

Ao longo do nosso discurso temos vindo a fazer referência às aprendizagens formais, não-formais e informais, pelo que é importante defini-las para uma melhor compreensão do processo que conduziu à perda de monopólio institucional para se passar a valorizar aquelas dimensões. Estes conceitos têm vindo a ser amplamente difundidos na literatura e são entendidos da seguinte forma (Comissão Europeia, 2012): (1) a aprendizagem formal desenvolve-se em ambientes organizados e estruturados, conduzindo normalmente à atribuição de uma qualificação, regra geral sob a forma de certificados ou diplomas; (2) a aprendizagem não-formal decorre de ações desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, através de atividades planeadas (em termos de objetivos de aprendizagem e duração), não conduzindo necessariamente a certificação; e (3) a aprendizagem informal resulta de atividades quotidianas relacionadas com o trabalho, com a família ou com o lazer e, frequentemente, não é organizada nem estruturada (em termos de objetivos e duração), podendo ser involuntária e, geralmente, não é reconhecida (nem em termos individuais nem sociais).

A investigação e a reflexão sobre os processos não escolares de aprendizagem permitem construir uma visão teórica sobre a forma como as pessoas aprendem, sendo possível sintetizá-la em três grandes princípios (Canário, 2005): (1) a aprendizagem corresponde a um trabalho que cada pessoa realiza sobre si própria (por isso, cada uma é o principal recurso para a sua aprendizagem); (2) a aprendizagem coincide com o ciclo vital (aprender é algo tão natural como respirar); e (3) a aprendizagem é um processo difuso e não formal que coincide com um processo largo e multiforme de socialização.

Embora o reservatório de experiências vividas pela pessoa se constitua, de acordo com Pires (2007b) como um recurso imprescindível para as aprendizagens futuras, “a necessidade profunda de autonomia dos adultos entra frequentemente em choque com as formas impostas de aprendizagem, características do modelo tradicional de educação/formação” (pp. 11-12), segundo o qual o adulto é perspectivado como dependente e as suas aprendizagens anteriores não são consideradas relevantes. Por isso, a introdução de dispositivos e de práticas de reconhecimento e validação de saberes experienciais vem questionar as conceções e os modelos tradicionais que não se identificam nos desafios que a nova problemática faz emergir.

As políticas públicas adotadas reforçam a pertinência da educação e da formação como um processo coextensivo à duração da vida, ultrapassando as fronteiras institucionais e apelando a todos os espaços do território com potencial educador, os quais serão tão mais eficazes na criação de oportunidades de aprendizagem quanto maior for a sua capacidade para a difundir entre todos os protagonistas. Neste sentido, refletir sobre o contributo da educação e da qualificação para a melhoria global das condições de vida requer um permanente questionamento dos discursos teóricos e das políticas.

Um dos postulados subjacentes ao processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais, segundo Pires (2007b), diz respeito ao facto de a experiência produzir saberes que não se restringem apenas às aprendizagens valorizadas pelos sistemas formais (conhecimentos formais, teóricos e académicos), pois os saberes empíricos – resultantes da experiência adquirida –, que não se encontram estruturados de acordo com a lógica disciplinar, devem ser igualmente tidos em consideração.

Assim, a passagem de um paradigma assente na qualificação para um paradigma baseado nas competências leva a equacionar o papel da educação sob um prisma diferente: o processo de reconhecimento e validação de saberes e competências “evidencia os saberes experienciais adquiridos, desenvolvidos e transmitidos pelos indivíduos ao longo da vida, até aí invisíveis numa sociedade dominada pelo saber escolar” (Aníbal, 2013, p. 8).

Apesar de Pires (2007b) referir que as formas tradicionais de atestação dos saberes na sociedade (traduzida por diplomas e certificados), sempre atribuíram um estatuto privilegiado aos conhecimentos científicos e tecnológicos em detrimento dos saberes experienciais, esta lógica tem estado a ser alterada em virtude da relevância atribuída às competências e aos saberes adquiridos por via experiencial.

Em suma, e de acordo com Monteiro e colegas (2015), a ALV, ao ser entendida como um paradigma que emerge no contexto da sociedade da informação e do conhecimento, cria a

possibilidade de se perspetivar os fenómenos educativos de forma diferente, promovendo a emergência de um quadro de pensamento que valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam nos mais diversos domínios (pessoais, sociais e profissionais), o que ultrapassa largamente a visão redutora e institucional de aquisição e certificação de conhecimentos.

2.1.2.2. A Aprendizagem ao Longo da Vida como ferramenta na era da globalização

A emergência da ALV como ideia central nos discursos e na agenda educativa coincide com a intensificação do papel da UE nas políticas educativas (Alves, 2010). De facto, a globalização da concorrência, as mudanças tecnológicas e os desafios assentes no conhecimento (suscitados pelo aumento de produtividade e de competitividade) constituem fortes motivos que intensificam a participação dos cidadãos em atividades de ALV, tendo em vista a sua capacitação para melhor responder às preocupações que decorrem de um mundo em constante evolução (Correia & Sarmento, 2007).

Atualmente, face ao contexto assinalado por rápidas e profundas mudanças que marcam a vida social, a educação passou a ocupar um lugar de destaque (Lopes, Rebelo & Pessoa, 2010). Como se verificou no Capítulo 1, esta centralidade adquiriu maior visibilidade a partir do momento em que se associou às transformações económicas, políticas e sociais que colocaram o conhecimento ao serviço da economia e da produtividade. Por isso, aprender mais e melhor transformou-se num pré-requisito fundamental numa sociedade que se pretende cada vez mais competitiva – embora “integrada num cenário pouco animador em que o desemprego atinge, em proporções alargadas, diversas camadas sociais” (Quintas *et al.*, 2014, p. 35) – e, simultaneamente, alinhada com a solidariedade, o desenvolvimento pessoal e a construção de um mundo melhor e de comunidades mais justas. Também o CNE, na Recomendação n.º 3/2013, refere que todo o processo de educação e formação (sobretudo quando se trata de adultos) deve estar centrado nas pessoas e deve apropriar-se do seu itinerário formativo, refletindo sobre as suas práticas, mas tendo também em consideração as relações que estabelece com os outros e com o contexto em que se insere. Como tal, a formação deve capacitar as pessoas para aprender a aprender, preparando-as para intervir ativamente em todas as dimensões da vida em sociedade.

Ainda por esta razão, as instituições ligadas à educação e à formação assumem um papel essencial ao contribuir para a aquisição de uns conhecimentos e reciclagem de outros. Porém, Alves (2010) alerta para o facto de a difusão da ideia de ALV poder encerrar alguns

riscos, entre os quais destaca: (1) a possibilidade de ser vista enquanto educação de adultos, sendo medida através da sua participação em ações de formação; e (2) a estreita relação entre ALV e o ensino formal, esquecendo-se que a aprendizagem também ocorre em espaços informais e não estruturados, correspondendo, geralmente, às atividades diárias (relacionadas, como referimos anteriormente, com o trabalho, a família e o lazer).

A ALV é entendida, portanto, como um processo contínuo, que pressupõe de cada pessoa autonomia e motivação para aprender (e aprender a aprender) (Inácio & Salema, 2011) e na perspectiva de Pacheco (2011) traduz-se ainda pelo reforço da formação para a empregabilidade através da responsabilização individual.

O período dos “trinta anos gloriosos” (1945-1975) corresponde, no ponto de vista de Canário (2013), à fase de afirmação da educação de adultos e a sua idade de ouro, no último quartel do século XX, viria a ser marcado por uma progressiva erosão dos ideais da educação permanente em nome da ALV. É desta forma que, a partir da década de 80 do século XX, se assiste a uma viragem no panorama internacional e a educação de adultos afirma-se, sobretudo no campo da formação profissional contínua, articulando-se essencialmente com o mundo do trabalho.

Neste sentido, quando a abordagem das questões da educação e da formação profissional se situam no contexto do desenvolvimento da ALV e da sua relação com o emprego, “colocam-se importantes desafios no plano da organização e da inovação dos sistemas, e da sua relação com a preparação para o exercício de uma cidadania activa, com a produtividade e competitividade da economia e com o desenvolvimento pessoal e social” (Leitão, 2007, p. 99).

Na opinião de Alonso (2007), a emergência do conceito de ALV é uma realidade que atinge todas as profissões e todas as pessoas, enquanto forma de confronto com os desafios despoletados pela sociedade do conhecimento, em que a necessária combinação do desenvolvimento intelectual (implicando a compreensão e a reflexão) e do desenvolvimento social (remetendo para a solidariedade e a colaboração) “se torna mais do que evidente numa disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social, ou seja, a capacidade de aprender a aprender” (p. 139).

Alcoforado (2008) alerta para o facto de a literatura inglesa – nomeadamente a publicada do outro lado do Atlântico – utilizar desde cedo a expressão *lifelong education* em alternativa à de *lifelong learning*, ocorrendo ambas ao longo de toda a vida. No ponto de vista do autor surge um discurso renovado sobre o sentido e o poder da educação, através de

expressões unificadoras como educação e formação ao longo da vida, de tal forma que “a Aprendizagem ao Longo da Vida aparece como um príncipe encantado, disposto a resgatar a Cinderela (Educação de Adultos) negligenciada, da periferia das políticas da educação” (*idem*, p. 60). Contudo, esta ideia pode revestir-se de um duplo sentido, na medida em que, por um lado, pode ser atraente para os educadores de adultos (devido à mobilização de vontades e à visibilidade no campo das práticas) e, por outro, este debate pode aparecer “como uma ameaça às estruturas existentes da Educação de Adultos, não só porque vem dominado por preocupações económicas e profissionais, mas também porque promove uma visão fragmentada e dividida da aprendizagem” (Field, 2002, p. 14).

Com a proclamação do ano de 1996 como o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida²³ (que resultou de uma proposta da Comissão Europeia, tendo obtido aprovação do Parlamento Europeu e dos governos dos países da UE), esta adquiriu uma renovada visibilidade devido “ao crescimento geral das aspirações de aprendizagem perante o requerimento social de novas competências, à situação de crise geral do trabalho e à globalização” (Osorio, 2003, p. 31).

Recordamos, neste momento, a obra na qual nos inspirámos na introdução geral do nosso trabalho – o Relatório para a UNESCO da Comissão Europeia “*Educação: um Tesouro a Descobrir*” (1996). Este Relatório acentuou a importância de quatro pilares da aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida: *Aprender a Conhecer* (visando a aquisição dos instrumentos necessários e úteis para a compreensão do mundo); *Aprender a Fazer* (de modo a poder agir sobre o meio envolvente); *Aprender a Viver em Conjunto* (participando e cooperando); e *Aprender a Ser* (pilar integrante dos três precedentes).

Em 1997, aquando da 5.ª Conferência da UNESCO, a definição de educação de adultos adotada reforçou a de Nairobi e, de acordo com Alcoforado (2008, p. 120), esta área “deve integrar-se numa nova visão de educação, segundo a qual a aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida, compreendendo toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural”.

Ao investir na educação e na formação, estar-se-á a contribuir para uma maior produtividade e qualificação (o que é uma prioridade para a criação de empregos com mais qualidade e promotores de mais rendimento), bem como para a coesão social (visando a melhoria da qualidade de vida e a competitividade económica). Para Alonso (2007, p. 142), a capacidade de aprender a aprender (e continuar aprendendo) “é uma competência-chave

²³ Conforme decisão europeia n.º 2493/95/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de outubro de 1995.

central, com implicações substanciais na organização dos ambientes e processos de aprendizagem, seja na educação de crianças, jovens ou adultos, em contextos formais, informais ou não-formais de educação/formação”.

A ALV é um dos instrumentos fundamentais para a adaptabilidade das organizações aos novos contextos económicos e para a transição da economia portuguesa para uma economia mais solidária e mais justa, baseada no conhecimento e nas competências. De facto, e segundo Leitão (2007), a incidência deve, sobretudo, ser colocada na resposta às necessidades da procura, mobilizando as diferentes organizações da sociedade e os parceiros sociais para as “vantagens do aumento da qualificação, a nível individual, das empresas, da competitividade económica, do desenvolvimento da sociedade, da melhoria da qualidade de vida e da promoção de uma cidadania de participação” (p. 99).

Neste sentido, é fundamental garantir aos cidadãos duas dimensões de educação e formação: por um lado, uma dimensão vertical (que se resume a uma cadeia de aprendizagens, com início no passado e que se prolonga para o futuro, implicando todos os espaços); por outro, uma dimensão horizontal (decorrendo noutros cenários para além daqueles considerados estritamente formais, o que proporciona aprendizagens não-formais e informais e não adstritas às instituições tradicionais, implicando todos os momentos). É no alinhamento horizontal que se enquadra a ALV que, de acordo com Leitão (2007), pressupõe a necessidade de reorganizar, promover e regular a oferta educativa e formativa, bem como o estímulo à procura dessa formação (envolvendo múltiplos atores sociais e institucionais).

No caso específico do ensino superior, as mudanças adquiriram forma em processos de expansão, de diversificação e de flexibilização, configurando mudanças tanto nas finalidades do ensino, como nas suas formas de materialização (ou seja, desde os conteúdos aos métodos de ensino e à avaliação), numa contínua procura de qualidade (Lopes, Rebelo & Pessoa, 2010). Desta forma, o reconhecimento e validação de saberes experienciais, perspetivado para o ensino superior, poderá ser uma das formas de operacionalização de estratégias e de práticas que se coadunam com os pressupostos de uma sociedade em constante mudança e com o paradigma da ALV, pois, segundo Osorio (2003), de facto são os adultos quem mais necessita de estar atualizado e de adquirir novas competências e aptidões.

Mais do que um direito e um dever (como abordámos no início do presente capítulo), a educação de adultos “é uma das chaves do século XXI, é um conceito sumamente útil para fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentado, para promover a democracia, a justiça e a igualdade entre mulheres e homens, e o desenvolvimento científico, económico e

social” (Congresso de Hamburgo, 1997, citado por Osorio, 2003, p. 55). Assim, já aquando da Conferência da UNESCO que decorreu em Hamburgo, os países presentes comprometeram-se a construir um sistema público de educação de adultos que “reconhece a importância formativa de todas as experiências de vida, consagra a indispensabilidade do reconhecimento social e institucional destas aprendizagens e incentiva a procura de métodos de avaliação que lhes possam dar visibilidade” (Alcoforado, 2001, p. 69).

Na última Conferência da UNESCO (realizada em Belém) procedeu-se à revisão da declaração de Nairobi, recomendando-se de modo mais genérico “uma abordagem da aprendizagem ao longo da vida capaz de conferir *empowerment* às pessoas para realizar o seu direito à educação, atingir as aspirações profissionais e contribuir para objetivos da comunidade envolvente” (Barros, 2016, p. 64).

Para Pinheiro (2013), o protagonismo atribuído à educação de adultos no cenário internacional influenciou Portugal neste percurso e, na realidade, as linhas estratégicas de ação neste domínio em território nacional continuam a encontrar inspiração – e também suporte financeiro – em diretrizes europeias (como analisaremos no ponto 2.2.).

Na perspetiva de Cordeiro (2007, p. 185), o reconhecimento e validação de saberes experienciais reúne condições para reconhecer, validar e certificar os conhecimentos que vão sendo adquiridos ao longo da vida, mas também para incentivar os adultos a enveredar por um processo de ALV. Considera o mesmo autor (*idem*) que o processo de identificação, de reconhecimento e de avaliação de competências é fundamental, no sentido em que estas se devem tornar visíveis para se poderem integrar numa estratégia aberta de reprodução e de renovação de saberes; por isso, o incentivo à ALV, junto de trabalhadores já inseridos no mundo laboral, apela a uma articulação entre os objetivos e os centros de interesse dos mesmos e a adequação das necessidades de formação específicas, tendo em conta os conhecimentos e as competências adquiridas em todas as esferas das suas vidas.

Quanto à oferta formativa, Leitão (2007) alerta para o facto de ser imprescindível reconhecer e valorizar: (1) diferentes modos de aprendizagem (formais, não-formais e informais, como já referimos), o que significa que as instituições formais não possuam o monopólio dos processos de aprendizagem; (2) políticas integradas que tenham subjacente uma estratégia que promova objetivos educativos e de formação profissional, culturais e sociais que se integrem numa perspetiva de ALV; e (3) a existência de mecanismos de regulação e de coordenação que assegurem a coerência, a complementaridade e a qualidade

da educação e da formação profissional dirigida aos públicos no respeito pela sua heterogeneidade.

Esta política deve ser acompanhada, na perspetiva do mesmo autor (*idem*), pelo estímulo à procura e à valorização da formação, o que implica, por um lado, mobilizar a sociedade para a ALV (em todas as suas dimensões) e, por outro, generalizar o reconhecimento e a validação de saberes experienciais como condição do acesso da população adulta a processos de educação e formação profissional. Para tal, Cordeiro (2007) considera que é importante que o sistema formal de educação e formação reconheça as aprendizagens não-formais e informais, valorizando e recompensando os saberes construídos a partir de experiências de vida.

Como refere Leitão (2007, p. 100), “o reconhecimento dos adquiridos e a sua validação, à entrada de qualquer processo de formação, é a condição necessária à (re)motivação dos adultos para iniciarem um novo processo de aprendizagem”. Neste sentido, toda a arquitetura de formação dirigida aos adultos deve partir de processos que os posicionem num percurso formativo que reconhece, previamente, os seus saberes e competências adquiridos (*idem*).

Consideramos atual o pensamento de Canário (2007), quando já há 10 anos referia que a incompletude enquanto característica intrínseca do ser humano leva-o a aprender, como condição necessária da sua realização enquanto pessoa. Numa sociedade que se passou a adjetivar como sociedade do conhecimento – em que a aprendizagem coincide com o ciclo de vida – é primordial multiplicar as oportunidades de aprendizagem. Neste sentido, os dispositivos de reconhecimento e validação de saberes experienciais comportam potencial para se efetivarem como um mecanismo que concorre para a equidade de acesso ao ensino formal e a percursos de formação e de qualificação profissional, uma vez que a qualificação quando associada ao reconhecimento e à valorização das competências previamente adquiridas ajuda as pessoas a situarem-se num percurso formativo que contribui para que construam e (re)direcionem a sua trajetória profissional e, com a sua identidade profissional, pertençam a um coletivo.²⁴

²⁴ De facto, a vida moderna foi organizada com base em dois tempos distintos – um para estudar e outro para trabalhar –, mas rapidamente se compreendeu que estes mundos não podiam permanecer por muito tempo com estas atribuições tão estáveis (Alcoforado, 2013). Neste sentido, e devido a razões de natureza epistemológica, cultural, tecnológica e profissional, Osorio (2003) alerta para o facto de a década de 70 do século XX ter consagrado uma ideia de educação que se alargava a todos os espaços e a todos os tempos da vida, o que requeria que fossem desenvolvidas políticas públicas que garantissem oportunidades de aprendizagem formal, informal e não-formal a todos. Ainda na opinião de Alcoforado (2013), este movimento (conhecido por Educação Permanente), traduzia a consciência de que a rápida transformação do conhecimento e a impossibilidade de o transmitir no espaço de uma geração, conduziram à consciência da necessidade de uma aprendizagem contínua e a preocupação predominante passou a centrar-se no desenvolvimento da capacidade de *aprender a aprender*.

2.1.2.3. Uma nova perspetiva do ser humano e do profissional

Um dos traços mais marcantes da evolução refere-se à aceleração do processo de integração económica supranacional. Este fenómeno, de âmbito mundial, não deixa a UE indiferente, repercutindo-se estas mudanças também no mundo do trabalho e no da educação e formação – nestes últimos, “a mudança fundamental reside na passagem do modelo de qualificação para o de competência” (Canário, 2013, p. 563), como já tivemos oportunidade de referir. No entanto, sublinhamos que a educação e a formação, além de estarem associadas a uma perspetiva mais profissionalizante (remetendo para a competitividade, ao recordar os objetivos da Estratégia de Lisboa), contribui também para deslocar o discurso para as pessoas e para as comunidades, enfatizando os princípios assentes na solidariedade, no desenvolvimento pessoal e na construção de comunidades mais justas.

A articulação entre os sistemas de educação e de formação deve, na opinião de Cordeiro (2007), considerar o desenvolvimento de um mecanismo que fomente a cultura de aprendizagem, assumindo a ALV uma perspetiva pluridimensional que facilite a diversidade e a adaptabilidade a diversos percursos educativos e, em simultâneo, dote as pessoas de competências adequadas às necessidades de alteração do perfil de especialização e à construção de uma efetiva sociedade do conhecimento. É de sublinhar, ainda, que a terciarização da economia e o ritmo com que se transformavam as tecnologias e os métodos de produção fizeram emergir novas qualificações e exigiram processos contínuos de atualização, de reciclagem de conhecimentos e de (re)construção de identidades profissionais e sociais (Alcoforado, 2013), trazendo também novos desafios ao ser humano enquanto profissional.

Hoje em dia, as mudanças ao nível do trabalho são notórias. Sem pretender desenvolver exaustivamente as evoluções a este respeito, citamos Alcoforado (2014, p. 19) quando refere que foi ficando “cada vez mais claro, que precisamos estar preparados para uma socialização profissional bem-sucedida, somos obrigados a uma atualização contínua, mas, de forma predominante, os saberes mais significativos para a nossa atividade profissional advêm da própria ação”. Como tal, para Alonso (2007), a estratégia mais adequada deve obedecer a alguns requisitos, nomeadamente: (1) partir de um contexto pessoal e social significativo (que se relacione com a realidade quotidiana); (2) promover a aquisição, a mobilização e a (re)criação do maior número de conhecimentos pertinentes, utilizando diversas estratégias cognitivas; e (3) avaliar e refletir sobre os processos e os resultados.

Nas décadas de 80 e de 90 do século XX, a aceleração dos processos de globalização (e a consequente fragilização das dimensões coletivas ligadas ao mundo do trabalho e à vida social) desencadeou condições para uma valorização da procura individual da educação e da formação, acreditando-se que cada pessoa devia ser autora do seu próprio caminho, visando a aquisição de saberes e de competências necessárias para responder às oportunidades que os contextos iam disponibilizando (Alcoforado, 2013).

Atualmente, a valorização das competências das pessoas, sobretudo as de carácter transversal, “não pode ter, como noutros tempos, finalidades meramente ligadas à sua profissão, trazendo vantagens para o indivíduo em muitos outros contextos e situações de vida” (Aníbal, 2013, p. 6). Por essa razão, atribuir prioridade à renovação e à produção de competências e de qualificações, diversificando e alargando as vias da sua obtenção, significa, de acordo com Silva (2005b, p. 44), “aproveitar as oportunidades da informação e do conhecimento, para produzir progresso económico e social, utilizando a inteligência e a inovação para colocar as economias ao serviço das pessoas”. É também nesta linha de pensamento que Alcoforado (2014) defende que uma das constatações que podemos retirar das várias décadas de pesquisa nas áreas da Ergonomia, da Psicologia e da Sociologia é a de que o trabalho realizado é sempre distinto do trabalho previsto, ou seja, “a atividade é sempre diferente das funções e tarefas, sendo os trabalhadores permanentemente obrigados a enfrentar situações não antevistas, convocando dinamicamente saberes e recursos menos evidentes” (p. 19).

De acordo com Aníbal (2013), nas sociedades atuais aquilo que transforma as pessoas não é necessariamente o mesmo que era há 30 anos e, embora haja ainda muito a aprender com o retomar de paradigmas de educação de adultos de iniciativa local e comunitária, a sua replicação só voltará a fazer sentido “se contribuírem, igualmente, para o desenvolvimento de competências que permitam aos envolvidos lidar com os desafios trazidos pela vida nas sociedades contemporâneas, nas quais a informação e o conhecimento têm um valor crescente” (*idem*, p. 7).

Na perspetiva de Alcoforado (2014), o trabalho constituiu-se como o principal organizador dos tempos sociais modernos e o principal espaço e tempo de oportunidades de reconhecimento social, tendo-se instituído como contributo decisivo para a construção de identidades e para a prossecução do bem-estar pessoal e social. Neste contexto, e enquanto a qualificação, remetendo para um nível preciso de formação, correspondia nas décadas de 60 e de 70 do século XX a um requisito de promoção social, o modelo da competência remete, a

partir dos anos 90 do mesmo século, para um requisito de empregabilidade²⁵, cuja responsabilidade é individual (Canário, 2013, p. 563). Como tal, podemos considerar que estamos perante uma nova perspetiva do ser humano e do profissional.

Tal como Aníbal (2013), consideramos que uma das medidas mais humanistas, inclusivas e emancipatórias surge a partir da mudança paradigmática que atribui ênfase à validação de saberes previamente adquiridos, pois esse processo traduz-se no “reconhecimento social de espaços, contextos e tempos de aprendizagem que eram considerados menores, ou insignificantes, quando comparados com a instituição escolar, detentora exclusiva, até então, da produção do saber” (p. 7). É precisamente ao processo de RVCC (incluindo a sua origem, a sua consolidação em Portugal e os seus pressupostos teóricos) que dedicaremos o ponto seguinte do nosso trabalho.

2.2. Sistemas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Qualquer área de estudo necessita de ser identificada dentro de um contexto histórico para melhor se compreenderem os comportamentos, as ações e as decisões tomadas. Por essa razão, optamos por resgatar, sob um olhar caleidoscópico e ainda que de forma não exaustiva (uma vez que ultrapassa os limites e o contorno do nosso trabalho) a origem do processo de RVCC na Europa para, de seguida, nos centrarmos na consolidação deste modelo em Portugal, caracterizando os seus eixos de intervenção e evocando os princípios que lhe servem de força motriz.

É importante ter presente, desde o início desta análise, que tratando-se de trabalhar, essencialmente, com adultos que pretendem ver certificadas as competências adquiridas e desenvolvidas sobretudo em contextos não-formais e informais, é necessário que o dispositivo funcione em ambientes próximos dos seus interesses e dos seus estilos e se liberte de todo o quadro conceptual e metodológico estritamente escolar.

²⁵ Para Alcoforado (2014, p. 20), é na sequência do deslizamento de uma lógica mais estática para uma mais dinâmica, centrada em “trabalhadores simultaneamente mais responsáveis, por si e pelos outros, e menos dependentes de inevitabilidades e condicionalismos que não conseguem controlar, que situamos a questão do reconhecimento social de saberes adquiridos”. Para o mesmo autor, “os trabalhadores, principalmente aqueles que não tiveram oportunidades de aceder a diplomas de níveis mais elevados de escolaridade, ou qualificação, cedo perceberam que era necessário lutar pelo reconhecimento dos seus saberes construídos na prática profissional” (*idem*, pp. 21-22), pois sem esse reconhecimento formal, continuariam dependentes da boa vontade das organizações e das comunidades em valorizarem (ou não) os seus investimentos pessoais.

2.2.1. A origem do sistema de RVCC na Europa

Antes de nos centrarmos exclusivamente no sistema português de RVCC é importante compreender o papel assumido por entidades transnacionais, em especial o que resulta de orientações emanadas da Comissão Europeia, pois o contexto europeu tem-se constituído como um importante palco de desenvolvimento de dispositivos de reconhecimento de saberes experienciais, refletindo essas práticas a nível nacional.

2.2.1.1. O papel das entidades transnacionais

Neste ponto é nosso intuito tecer um caminho que auxilie na compreensão do papel das entidades transnacionais no campo da educação de adultos, nomeadamente no que concerne ao processo de RVCC.

Como referimos no Capítulo 1, a existência de uma *agenda globalmente estruturada para a educação* (Dale, 2001; Antunes, 2005b) permite-nos compreender a noção de política enquanto processo, promovendo o jogo de diversas forças entre organizações internacionais e instâncias regionais (Marques & Alves, 2013). Desta forma, por um lado os Estados nacionais obedecem a um conjunto de pressões e de regulações globais, delegando competências em órgãos supranacionais e, por outro, alteram ou ajustam os seus modos de atuação em função dessas influências. Este cenário reflete-se ao nível das políticas educativas nacionais, que passam a estar subordinadas aos imperativos económicos daquela *agenda*; no entanto, apesar da existência de uma *agenda global* – que pode induzir processos de convergência –, esta não inibe a divergência na implementação da agenda nos diversos Estados nacionais (Robertson, 2002, citado por Marques & Alves, 2013).

Fruto destas influências além das fronteiras nacionais, o reconhecimento de que existem outros modos de aprender e que podem ser considerados válidos, validáveis e certificáveis integra-se em estratégias recentes de desenvolvimento da educação e formação de adultos que, segundo Aníbal (2013), valorizam as aprendizagens realizadas pelas pessoas ao longo da vida, em contextos informais e não-formais. Desde 1995 que, no âmbito de documentos produzidos pela Comissão Europeia, a questão dos processos de reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas – nomeadamente em situação de trabalho – encontra-se no centro dos debates em diversos Estados-Membros, devido ao facto de os processos tradicionais se apresentarem muitas vezes demasiado formais e rígidos (Comissão Europeia, 1995). Já há 10 anos, Pires (2007b) afirmava que tendo em consideração

que em alguns países, no âmbito educativo, vinham a ser introduzidos modelos de educação e de formação baseados em competências, e que eram estes os referenciais que serviam de baliza ao reconhecimento e à validação, a questão da identificação e da avaliação de competências assumia uma tónica particular.

As práticas de reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas por via experiencial assumiram, assim, uma centralidade determinante na agenda política europeia, principalmente impulsionadas pelas orientações e pelas iniciativas desenvolvidas pela Comissão Europeia (Pires, 2010b).

Na 5.^a Conferência da UNESCO, a educação de adultos passou a ser encarada, por um lado, como uma consequência da cidadania ativa e, por outro, como uma condição para a plena integração na sociedade, tendo resultado desta conferência a declaração intitulada “*Agenda para o Futuro*” (Aníbal, 2013). Surgiu, assim, o lema da ALV (ampliando-se o conceito de educação de adultos ao conjunto de aprendizagens que têm lugar em todos os tempos e espaços da vida, tanto em contextos formais, como informais e não-formais) enquanto instrumento de participação dos cidadãos no devir coletivo e na promoção do desenvolvimento sustentável.

Em 2009, os 144 representantes dos Estados-Membros presentes na 6.^a Conferência promovida pela UNESCO reafirmaram a importância da ALV na consolidação de uma sociedade global e sustentável, mandatando esta Organização para o desenvolvimento de diretrizes com vista à consolidação de dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de saberes previamente adquiridos (UNESCO, 2012). Por conseguinte, foi publicado um documento intitulado “*Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning*”²⁶, cujo principal objetivo consistia em propor mecanismos que auxiliassem os Estados-Membros a desenvolver ou a aperfeiçoar estruturas e procedimentos que visassem o reconhecimento e a validação de competências, com especial destaque para as resultantes de aprendizagens não-formais e informais. Embora não se tratasse de um documento juridicamente vinculativo, competiria a cada Estado-Membro

²⁶ Este documento identifica os seguintes desígnios: (1) assegurar a equidade e a inclusão no acesso às oportunidades de aprendizagem, tendo as pessoas o direito de ver reconhecidos e valorizados os seus resultados de aprendizagem; (2) promover a equidade entre os resultados das aprendizagens formais, não formais e informais, devendo as competências adquiridas por via não-formal e informal serem tratadas da mesma forma que o são os resultados obtidos através de aprendizagens formais; (3) garantir que o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) reflita as necessidades individuais, devendo a participação neste ser voluntária; (4) aumentar a flexibilidade e a abertura dos sistemas formais de educação e formação; (5) promover a garantia da qualidade do processo de RVC, sendo imperativo que este se reja por rigor e transparência; e (6) fortalecer parcerias entre todos os intervenientes interessados. Como áreas-chave de intervenção, são referidas as seguintes: (1) criação de um mecanismo de RVC como estratégia nacional que concorre para a ALV; (2) desenvolvimento de dispositivos de RVCC acessíveis a todos os cidadãos; (3) integração do RVCC nos sistemas de educação e formação; (4) criação de uma estrutura coordenadora nacional de todas as partes interessadas; (5) desenvolvimento das competências dos técnicos envolvidos no processo de RVCC; e (6) criação de mecanismos sustentáveis de financiamento (UNESCO, 2012).

implementar estas diretrizes em pleno respeito pelas características do seu contexto nacional (*idem*).

Também a OCDE tem vindo a considerar o papel desempenhado pelo reconhecimento e validação da aprendizagem não-formal e informal; neste caso, valorizando, sobretudo, os potenciais contributos destes dispositivos para o desenvolvimento económico e para a coesão social (OCDE, 1996). Considerando o reconhecimento das aprendizagens não-formais e informais como um importante meio para concretizar a agenda “*Lifelong Learning for All*” e reestruturar a aprendizagem de forma a ir ao encontro das necessidades das economias do conhecimento, a OCDE (2010) levou a efeito um estudo sobre a implementação de dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens não-formais e informais em 22 países. O resultado desse estudo foi publicado no relatório “*Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*”, que explora as vantagens do reconhecimento destas aprendizagens, enfatizando as políticas e as práticas existentes nesta matéria nos países participantes e fornecendo recomendações sobre a forma de organização destes sistemas.

As abordagens da OCDE são diferentes das da UNESCO e perspetivam a educação de adultos enquanto um setor de políticas sociais e económicas, de tal modo que as suas orientações “visam o aumento da produtividade e da competitividade, a preservação e a criação de emprego” (Guimarães, 2012, p. 75), mas as preocupações daquela organização “também destacam o papel dos indivíduos na construção das suas biografias, enquanto promovem o entendimento do adulto enquanto um indivíduo que possui deficiências de escolarização e de qualificação e que simultaneamente deve ser competente” (*idem*).

De acordo com a OCDE (2010), os dispositivos de reconhecimento e validação da aprendizagem não-formal e informal revestem-se de importantes benefícios sob quatro pontos de vista, que não são mutuamente exclusivos: (1) económico (este é o benefício que se destaca em primeiro lugar, ao considerar que estes dispositivos contribuem para que o potencial humano seja utilizado de forma mais produtiva); (2) educativo (na medida em que podem sustentar a ALV e o desenvolvimento de carreiras, facilitando o retorno das pessoas a processos educativos e formativos); (3) social (aumentando a equidade e fortalecendo tanto o acesso a níveis superiores de qualificação como ao mercado de trabalho para grupos em desvantagem, jovens em dificuldades e trabalhadores mais velhos); e (4) psicológico (ao contribuir para que as pessoas se tornem mais conscientes das suas capacidades ao reconhecer o seu valor, sobretudo no caso de pessoas menos qualificadas).

Entretanto, também a Comissão Europeia tem vindo a trilhar um percurso de crescente reconhecimento das aprendizagens realizadas pelas pessoas em contextos não escolares. Como já tivemos oportunidade de verificar, o ano de 1996 foi particularmente importante no reconhecimento da existência e relevância destas aprendizagens (Comissão Europeia, 1995). No Livro Branco *“Ensinar e Aprender – rumo à sociedade cognitiva”*, a validação de aprendizagens realizadas fora do ensino formal é uma das respostas preconizadas em matéria de educação/formação para fazer face aos três “choques-motores” com os quais se vê confrontada a sociedade europeia: (1) o advento da sociedade da informação (entendida como uma nova revolução industrial cuja incidência se faz sentir tanto na esfera produtiva como na educativa); (2) a mundialização da economia e o aumento da competitividade a nível mundial (bem como os riscos de fratura social que lhe estão associados); e (3) a rápida evolução científica e tecnológica – e a cultura da inovação daí decorrente – que vem reforçar a necessidade de desenvolvimento de uma cultura científica e técnica.

É, assim, sob a influência de uma articulação complexa em que se cruzam fatores políticos, económicos, sociais e educativos – a globalização da economia, a sociedade do conhecimento e a ALV – que as práticas de reconhecimento e validação de saberes experienciais têm sido desenvolvidas em vários países, traduzindo um conjunto de preocupações comuns (Pires, 2010b). E é ainda no mesmo Livro Branco (*“Ensinar e Aprender – rumo à sociedade cognitiva”*) que a Comissão Europeia refere que “poderiam igualmente ser generalizados, depois de comprovados, certos dispositivos de avaliação e acreditação de competências adaptadas às suas necessidades [das pessoas] e que foram organizados por muitas empresas europeias” (Comissão Europeia, 1995, p. 40). Já por esta altura a Comissão Europeia considerava que “se for possível instaurar, numa base por definição voluntária, este sistema de acreditação das competências a nível europeu, terá sido dado um grande passo em frente rumo à sociedade cognitiva” (*idem*, p. 57).

Desde então, o sistema tem-se consolidado, o que fez com que 10 anos depois Pires (2007b) afirmasse que a implementação e a difusão de dispositivos de reconhecimento e validação de saberes experienciais se constituíssem como uma tendência relevante ao nível dos sistemas educativos europeus, fazendo parte da agenda política educativa europeia, traduzida quer nos discursos da Comissão Europeia, quer nas Declarações de Bolonha e de Copenhaga.

A valorização dos saberes previamente adquiridos implicava, para a Comissão Europeia (1995), a criação de novos modos de reconhecimento das competências, para além do diploma

e da formação inicial, o que deveria verificar-se em primeiro lugar aos níveis nacional e local. Neste sentido, propunha a implementação de um processo europeu que assentasse na identificação de um certo número de conhecimentos bem definidos (de carácter geral ou profissional), na conceção de sistemas de validação para cada uma dessas áreas e na oferta de meios flexíveis de reconhecimento das competências.

São, de facto, também em grande parte, objetivos de ordem económica e de coesão social muito semelhantes aos identificados no discurso produzido pela OCDE que levam, na sequência do Conselho Europeu de Lisboa, à publicação do *“Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida”*, em que os Estados subscritores se propõem, através da aprendizagem, alcançar um crescimento económico dinâmico, reforçando em simultâneo a coesão social (Comissão Europeia, 2000). Efetivamente, este *Memorando* estabelece como medida fundamental o desenvolvimento, por parte dos Estados, de sistemas credíveis com vista à validação de aprendizagens prévias e é ainda com o mesmo documento – que se constitui como um princípio orientador da participação – que a aprendizagem deixa de pertencer ao monopólio do sistema de educação formal e se expande para além das fronteiras tradicionais.

No mesmo caminho (do reconhecimento destas aprendizagens a nível europeu), segue-se a Declaração de Copenhaga sobre o reforço da cooperação europeia em matéria de educação e formação vocacionais, que estabelece como prioritário o desenvolvimento de um conjunto de princípios comuns para a validação da aprendizagem não-formal e informal, com o objetivo de assegurar uma maior compatibilidade entre abordagens de diferentes países e diferentes níveis (Comissão Europeia, 2002). Desta forma, começaram efetivamente a ser desenvolvidas iniciativas com vista à definição de ferramentas e de instrumentos a utilizar no processo de reconhecimento e validação de competências e de uniformização de quadros de referências europeus. Em 2004 foram aprovados, pelo Conselho Europeu, os *“Princípios Comuns Europeus na Identificação e Validação das Aprendizagens não-Formal e Informal”*, que visavam encorajar e orientar o desenvolvimento de abordagens e sistemas comparáveis, fornecendo aos Estados-Membros alguns princípios-chave para a implementação deste modelo.

Outro passo fundamental no sentido da consolidação desta abordagem foi dado em 2008, com a aprovação do *“Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida”*, que estabelece um quadro de referência de níveis de qualificação definidos a partir de competências/resultados de aprendizagem que “permite fazer corresponder os sistemas de qualificações de vários países, funcionando como um dispositivo de conversão de modo a

tornar as qualificações mais claras e compreensíveis entre diferentes países e sistemas na Europa” (Comissão Europeia, 2009, p. 3)²⁷. Este *Quadro Europeu* é regido, por isso, por dois objetivos centrais – em primeiro lugar, procura promover a mobilidade dos cidadãos entre os diversos países e, em segundo, visa facilitar o processo de ALV – e é a partir desta matriz que todos os Estados-Membros têm vindo a trabalhar no sentido de estabelecerem os seus próprios sistemas nacionais de qualificação, com níveis de aprendizagem medidos em termos de competências/resultados da aprendizagem e equivalentes, tornando-se as qualificações comparáveis e fáceis de compreender por parte de todos os intervenientes no processo (empregadores, instituições de ensino, trabalhadores e aprendentes).

A publicação “*European Guidelines on Validation Non-Formal and Informal Learning*” (CEDEFOP, 2009) é, por sua vez, uma etapa decisiva na consolidação da validação de aprendizagens não-formais e informais na Europa, pois, pela primeira vez, é disponibilizado aos Estados-Membros um instrumento prático de apoio aos processos de validação. Organizado em quatro perspetivas diferentes (individual, organizacional, nacional e europeia), este manual apresenta um conjunto de diretrizes – incluindo metodologias e instrumentos – destinadas a fornecer aos responsáveis políticos e aos profissionais dos diversos Estados-Membros um parecer técnico sobre a validação, identificando ainda os principais desafios com os quais estes agentes se debatem.

No sentido de promover um patamar mínimo de uniformização de perspetivas e de práticas entre os vários Estados-Membros, este documento (*idem*) identifica os seguintes parâmetros que devem sustentar qualquer sistema de validação, visando a garantia da qualidade do mesmo e o aumento da confiança nestes processos: (1) ação voluntária; (2) respeito pela vida privada; (3) garantia da igualdade de acesso e de um tratamento equitativo; (4) participação na concretização dos sistemas de validação pelos interessados; (5) promoção de mecanismos de orientação e de aconselhamento dos candidatos; (6) garantia de qualidade dos sistemas; (7) transparência dos procedimentos de validação; (8) respeito pelos interesses das partes interessadas e aspiração a uma participação equilibrada; e (9) imparcialidade do processo de validação.

²⁷ O *Quadro Europeu de Qualificações* correlaciona os quadros e sistemas nacionais de qualificações dos vários países em torno de uma referência europeia comum, ou seja, oito níveis de referência que se encontram descritos em termos de resultados de aprendizagem, especificados em três categorias (conhecimentos teóricos, aptidões práticas e técnicas e competências sociais): (1) 2.º ciclo do ensino básico; (2) 3.º ciclo do ensino básico; (3) ensino secundário vocacional para o prosseguimento de estudos de nível superior; (4) ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação (cursos profissionais, cursos de aprendizagem, cursos de educação e formação ou cursos artísticos-especializados no domínio das artes visuais ou audiovisuais) ou ensino secundário vocacionado para o prosseguimento de estudos de nível superior (acrescido de estágio profissional de um mínimo de 6 meses); (5) ensino pós-secundário não superior com créditos para prosseguimento de estudos de nível superior; (6) licenciatura; (7) mestrado; e (8) doutoramento.

A validação de experiências que resultam de aprendizagens não-formais e informais, nos Estados-Membros da UE, é encarada como essencial para se atingir um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, de tal modo que este é um dos desígnios da Estratégia Europa 2020, considerando-se que essa validação pode ter um impacto significativo no funcionamento do mercado de trabalho, na medida em que os mecanismos de validação favorecem uma maior transparência em relação às competências aí disponíveis e facilitam uma melhor correspondência entre a oferta e a procura, promovendo uma maior transferibilidade de competências entre empresas e setores e facilitando a mobilidade das pessoas no mercado de trabalho europeu (Comissão Europeia, 2012).

Mais recentemente, a *“Recomendação sobre a Validação de Aprendizagem não-formal e informal”* (*idem*) – em que a Comissão Europeia estabelece um conjunto de iniciativas, convidando os Estados-Membros a subscrever – evidencia a preocupação permanente com a situação dos sistemas europeus de validação. Reconhecendo a sua importância primordial, a Comissão pretende acompanhar o progresso global da validação da aprendizagem não-formal e informal nos Estados-Membros, no âmbito das (re)orientações estruturais globais dos sistemas de ensino e formação, através do método aberto de coordenação previsto no programa *“Educação e Formação 2020”*.

2.2.1.2. O contexto europeu como palco de dispositivos pioneiros

As origens das práticas de reconhecimento de saberes previamente adquiridos remontam, de acordo com Pires (2008), aos Estados Unidos da América, no período que se seguiu à 2.^a Guerra Mundial – a partir do movimento dos soldados desmobilizados que pretendiam ver reconhecidas as aprendizagens adquiridas na vida militar, quer para efeitos académicos, quer para fins profissionais –, tendo posteriormente sido alargado a outros públicos e a outros domínios. Neste sentido, e de acordo com a mesma autora (*idem*), o movimento *Accreditation of Prior Learning* (APL), principalmente no final da década de 60 e durante a década de 70 do século XX, contribuiu para desenvolver um modelo que foi disseminado noutros países anglo-saxónicos durante as décadas de 80 e 90 do mesmo século (nomeadamente no Canadá, no Reino Unido, na Irlanda, na Austrália, na África do Sul e na Nova Zelândia).

Alguns países europeus têm vindo a impulsionar processos de reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos, enquanto outros apenas mais recentemente

passaram a introduzir este tema na sua política social, laboral e formativa. No que a este assunto diz respeito, os países europeus podem ser caracterizados num de três estádios, os quais, muitas vezes, podem sobrepor-se (Colardyn & Bjornavold, 2004): (1) experimentação e incerteza – estágio experimental no que diz respeito à aceitação da necessidade de medidas nesta área (Bélgica, Dinamarca, Itália, Suécia, Áustria e Alemanha); (2) sistemas nacionais emergentes – países que se direcionam para um sistema construído sobre uma base regulamentar e institucional já existente (Portugal, França, Espanha, Noruega e Países Baixos); (3) sistemas permanentes já instalados – sistemas que já foram introduzidos em alguns países há algum tempo (Finlândia e Reino Unido).

Como podemos ver, um pouco por toda a Europa, sobretudo a partir da década de 90 do século XX, iniciou-se um processo de conceção e de implementação de dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de saberes experienciais, adquiridos em contextos não-formais e informais (Aníbal, 2013), refletindo as especificidades de âmbito educativo, social, cultural e histórico.

Segundo Pires (2010b), o reconhecimento e a validação de aprendizagens não-formais e informais – que se relacionam com o conceito de aprendizagem experiencial (demarcada de uma conceção de aprendizagem formal) – constituíram-se nos últimos 20 anos como um novo campo de práticas sociais, tanto em diversos países europeus como em outras regiões do mundo. Para a mesma autora (*idem*), é no quadro político da ALV que o reconhecimento de aprendizagens não-formais e informais representa um novo fenómeno educativo, emoldurado por linhas de força definidas a nível supranacional.

Assim, temos vindo a assistir a uma convergência de preocupações, comuns a um conjunto significativo de países no espaço europeu e no mundo — presentes no discurso político, económico, social e educativo —, no sentido de desenvolver iniciativas com a finalidade de reconhecer e validar as aprendizagens adquiridas ao longo da vida e nos seus diversos contextos (Pires, 2007b).

Como constatámos no final do Capítulo 1, a evolução das políticas sociais e educativas (que tem acompanhado a construção do Espaço Europeu da Educação e o reposicionamento da Europa face aos desafios da globalização), tem contribuído determinadamente para a transformação e para a adaptação dos sistemas educativos, colocando-lhes novos desafios e desencadeando a reflexão e a procura de respostas inovadoras face às problemáticas emergentes. A prática do reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais tem-se afirmado no espaço educativo europeu, surgindo de forma visível nos documentos e nas

iniciativas desenvolvidas pela Comissão Europeia (como tivemos oportunidade de descrever) e, sob uma perspetiva política, esta temática tem vindo a fazer parte das agendas e das prioridades educativas, influenciando de forma significativa o debate educativo no espaço europeu.

No entanto, embora possuindo denominadores comuns, os sistemas nacionais diferem substancialmente entre si, tanto ao nível da sua organização interna como do seu grau de desenvolvimento e abrangência. Também a nível metodológico e no que respeita aos instrumentos utilizados, as diferenças são significativas. Pires (2007b) constatava que a generalidade dos sistemas implementados utilizava abordagens e metodologias diversificadas, consoante a natureza do processo em causa, o sistema ou as instituições envolvidas, existindo uma ampla variedade de instrumentos de suporte, parecendo-lhe, por isso, não ser possível nem desejável identificar uma metodologia ou um procedimento único.

De facto, a diversidade é evidente nos sistemas de validação europeus, mas a grande maioria dos países privilegia o diálogo e a utilização de técnicas que implicam a pessoa no processo a realizar, assumindo o seu testemunho como a peça central de todo o processo, através da realização de entrevistas, da elaboração de portefólios e da reflexão individual sobre as experiências e as aprendizagens realizadas. Além disso, Pires (2010b) considera que é possível identificar um conjunto de dimensões associadas à sustentabilidade das práticas de reconhecimento e validação de saberes experienciais: (1) a nível político, é essencial assegurar a legitimidade, a credibilidade e a aceitação social destes dispositivos; e (2) a nível científico, é importante garantir a coerência interna e o rigor dos processos desenvolvidos, implicando a construção de referenciais de validação.

No *“European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning”* podem ser consultados pontos de situação periódicos do desenvolvimento dos dispositivos de validação em cada um dos Estados-Membros. Um dos últimos pontos de situação (CEDEFOP, 2010) evidenciou que o progresso na sua concretização tem sido lento e irregular na Europa, o que pode espelhar a falta de estratégias nacionais, a falta de conhecimentos sobre o modo de realizar na prática a validação ou, inclusive, a falta de confiança na validação por parte dos cidadãos e dos empregadores. Isto significa que a maioria dos Estados-Membros da UE não tinha, há 7 anos, um sistema de validação claramente estabelecido.

Em 2010, os países eram distribuídos, neste *Inventário*, em quatro grupos (CEDEFOP, 2010): (1) no grupo dos países com elevado grau de desenvolvimento incluíam-se os que haviam estabelecido um quadro legislativo ou uma política nacional relativamente às práticas

de validação e que demonstravam um nível significativo de certificações obtidas por esta via (encontravam-se neste grupo Portugal, a França e a Noruega); (2) no grupo dos países com médio-alto grau de desenvolvimento encontravam-se os que possuíam um sistema nacional, mas ainda com fraca implementação ou que tinham um sistema altamente desenvolvido num determinado setor, mas não um enquadramento nacional (sendo o caso da Dinamarca, da Alemanha, da Roménia, da Espanha, da Suécia e do Reino Unido); (3) os países que apresentavam um desenvolvimento médio-baixo de dispositivos de validação de competências (Áustria, Bélgica, República Checa, Estónia, Islândia, Itália, Irlanda, Liechtenstein, Lituânia, Eslováquia e Eslovénia) caracterizavam-se pela residual aceitação deste sistema e pela sua sustentabilidade limitada; (4) no grupo 4 encontravam-se os países em processo de desenvolvimento de sistemas de validação ou de aprovação de legislação ou países com uma atividade muito reduzida nesta matéria (o que se verificava na Bulgária, na Croácia, no Chipre, na Grécia, na Hungria, na Letónia, em Malta, na Polónia e na Turquia).

Verifica-se, assim, de acordo com Aníbal (2013), que os diferentes países transparecem a diversidade de situações, quer no que diz respeito ao enquadramento legal, quer em relação à respetiva escala de implementação, bem como às características mais ou menos centralizadoras dos sistemas. Para a mesma autora (*idem*), o nível de desenvolvimento ou o tipo de abordagem à validação são influenciados por diversos fatores, quer económicos quer políticos, como, por exemplo: a regulação económica, os quadros institucionais, as instâncias nacionais e regionais, as agências governamentais, as instituições públicas e os desenvolvimentos nas políticas educativas e de formação.

Esta disparidade de políticas e de práticas de validação entre os países europeus limita as possibilidades de comparabilidade e a transparência dos sistemas, tornando-se “difícil para os cidadãos obter a validação dos resultados da aprendizagem alcançados em diferentes contextos, a níveis diferentes e em diversos países” (Comissão Europeia, 2012, p. 5). Além disso, essa diversidade e essas disparidades criam ainda obstáculos à mobilidade transnacional dos cidadãos, precisamente na altura em que ela é mais necessária para fomentar o crescimento económico.

É com base nesta constatação, e tentando alterar o investimento desigual feito pelos Estados-Membros nesta matéria, que o Conselho Europeu estabeleceu, em 2012, um poderoso instrumento – “*Recomendação do Conselho sobre a Validação da Aprendizagem não-Formal e Informal*” – que procura comprometê-los formalmente a adotar medidas. Assim, era proposto a todos os Estados-Membros que proporcionassem “a todos os cidadãos, até

2015, a oportunidade de obterem a validação das respetivas competências adquiridas fora dos sistemas formais de educação e formação e de utilizarem esta validação para efeitos de trabalho e de aprendizagem em toda a Europa” (*idem*, p. 8).

Portanto, podemos concluir que esta é uma temática fundamental para a Comissão Europeia, o que a conduz ainda a propor um acompanhamento tão próximo quanto possível da implementação da referida *Recomendação*, assim como o progresso global dos processos de reconhecimento e validação de aprendizagens informais e não-formais nos Estados-Membros. É precisamente sobre a implementação do processo de RVCC em Portugal que falaremos de seguida.

2.2.2. A consolidação do sistema de RVCC em Portugal

Em Portugal, a escolarização de massas realizou-se tardiamente, o que fez com que se acumulasse um défice de qualificações durante décadas quando em comparação com os restantes países da UE. É, portanto, neste contexto, que se procura relançar uma política sistemática de educação de adultos que possa, por um lado, articular-se com as exigências e as conceções da ALV e, por outro, manter laços de continuidade com a política de educação permanente, ensaiada pela Direção-Geral da Educação Permanente entre 1974 e 1976 (Canário, 2013).

Na opinião de Barros (2016), é paradoxal a variedade de sentidos que se poderiam retirar do facto de Portugal ter sido posicionado pelo CEDEFOP, em 2010, entre os três países mais avançados da Europa na implementação de um sistema nacional de reconhecimento de saberes experienciais (incluindo o enquadramento legal, as práticas e o número de candidatos certificados por esta via) e, quando comparado com dados da mesma instância, de 2015, estes apontam o nosso país como o último da UE no que concerne à ALV (*idem*). Estes dados revelam que o trajeto deste modelo em Portugal não tem sido reconhecido entre nós como o foi “lá fora”; tem sido, antes, um caminho pautado por irregularidade, incerteza, indefinição e insegurança.

Na opinião de Antunes (2011), o lançamento do dispositivo nacional de RVCC envolveu um arranjo institucional para a coordenação das atividades (governança) que pode ser descrito, em termos gerais, da seguinte forma: o financiamento é público, nacional e da UE; o fornecimento e a propriedade são assumidos por entidades públicas, privadas lucrativas, solidárias e comunitárias, de escala nacional e subnacional; e a regulação é assumida pela UE,

pelo Estado nacional e pelos fornecedores. Sublinha ainda a mesma autora (*idem*) que a coordenação destas atividades envolve formas institucionais características quer da burocracia estatal quer do quase-mercado (noção à qual nos referimos no Capítulo 1).

Apesar de não ser nosso intuito apresentar uma resenha histórica da evolução da educação de adultos em Portugal – mas sim centramo-nos essencialmente no desenvolvimento das políticas dos últimos 20 anos –, não podemos ficar indiferentes a alguns momentos que ajudam a compreender o alinhamento do nosso país com as diretrizes internacionais (cf. Quadro 2.1.).

Quadro 2.1. Designação das estruturas em função do quadro comunitário e da entidade tutelar

Quadro comunitário	Período	Designação da estrutura		Duração
PRODEP III	2000 – 2006	ANEFA DL n.º 387/99, de 28/99	CRVCC	2000 – 2007
		DGFV DL n.º 208/2002, de 17/10	Portaria n.º 1082-A/2001, de 21/09	
POPH	2007 – 2013	ANQ DL n.º 276-C/2007, de 31/07	CNO	2008 – 2012/2013
			Portaria n.º 370/2008, de 21/05	
			CALV	Sem concretização
POCH	2013 – 2020	ANQEP DL n.º 36/2012, de 15/02	CQEP	2014 – 2016
			Portaria n.º 135-A/2013, de 28/03	
			Centros Qualifica	2017 →
			Portaria n.º 232/2016, de 29/08	

A nossa experiência profissional vai ao encontro da opinião de Barros (2016, p. 64), quando refere que no período compreendido entre 1996 e 2016 é possível “identificar a continuidade de uma invariante estrutural: a persistente ausência de uma Política de Educação de Adultos, que possa ser caracterizada simultaneamente, por ser pública, global, integrada, autónoma e democraticamente governada”.

Assim, subdividimos esta parte em seis pontos que consideramos essenciais para compreender a lógica subjacente à implementação e à consolidação do processo de RVCC em Portugal: (1) Prenúncios de mudança; (2) CRVCC: os propulsores do sistema; (3) Nova(s) Oportunidade(s) (4) CALV: protótipo não cumprido; (5) Da orfandade dos CNO às sucessivas promessas adiadas; e (6) Da imaturidade dos CQEP ao Programa Qualifica.

2.2.2.1. Prenúncios de mudança

Durante o X Governo Constitucional (1985-1987) o nosso país entrou na Comunidade Económica Europeia – tendo este acontecimento sido palco de diversas políticas de educação e formação de adultos que o colocou em contacto direto com a realidade de outros países – e procedeu-se à publicação da LBSE (Lei n.º 46/86). Além destes marcos, foi praticamente há 20

anos (como oportunamente referimos), que se celebrou o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida, tendo este acontecimento ditado, em Portugal, o aumento do interesse pela área (Barros, 2016). A mesma autora (2016) refere ainda que a agenda educacional portuguesa sofreu influência de dois documentos de referência a nível internacional, um produzido pela UNESCO e outro pela UE: no primeiro caso, destaca-se o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, intitulado “*Educação: um tesouro a descobrir*”, publicado em 1996 sob a coordenação de Jacques Delors (contando com a participação portuguesa de Roberto Carneiro); no segundo caso, salienta-se o Livro Branco da Comissão Europeia intitulado “*Ensinar e Aprender – rumo à sociedade cognitiva*”, publicado em 1995 (contando com a participação portuguesa de Teresa Ambrósio). Por estas razões, o ano de 1996 despoletou um novo dinamismo nas políticas públicas do sector da educação de adultos em Portugal.

Além disso, foi essencialmente após a 5.ª Conferência da UNESCO que Portugal mobilizou esforços e recursos no sentido de definir políticas com efetivas implicações práticas. Em 1998, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de julho, foi constituído um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos – constituído por funcionários do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade e coordenado por Alberto Melo²⁸ (um dos mais notáveis expoentes em matéria de educação e formação de adultos em Portugal) –, com a incumbência do lançamento e da execução do *Programa de Ação S@ber+* (Barros, 2013). É de referir que este programa – com que se veio a iniciar a agenda do século XXI (1999-2006) e que assumiu os contornos identitários que favoreceram a implementação do sistema nacional de RVCC – apresentou e disseminou uma nova conceptualização do campo que deixou de ser de *Educação de Adultos* para passar a ser de *Educação e Formação de Adultos*, entendendo-se por esta o conjunto de intervenções que têm como objetivo elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a empregabilidade (Melo, 2001).

O sistema centrado na validação de competências surgiu muito precocemente em Portugal e a sua conceção foi anterior à publicação do “*Memorando sobre Aprendizagem ao*

²⁸ Tivemos o privilégio de contactar pessoalmente com o Professor Doutor Alberto Melo no dia 10 de dezembro de 2016, aquando do evento “*Educação e Formação de Adultos: reflexões, competências, atividades e perfis profissionais*”, que decorreu na Casa Municipal da Cultura, em Coimbra, promovido pela Associação Nacional de Licenciados em Ciências da Educação (ANALCE), dada a necessidade sentida por esta Associação e pelos profissionais de educação e formação de adultos em juntar um painel de especialistas com quem fosse possível discutir o presente e, principalmente, o futuro desta área em Portugal.

*Longo da Vida*²⁹, resultando das recomendações do grupo de trabalho supramencionado e constituído em 1997 para analisar e propor medidas sobre a educação e formação de adultos em Portugal (Aníbal, 2013). Aquele grupo estaria na origem da “conceptualização de uma nova estratégia de educação e formação de adultos assente em competências-chave e num dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida” (Cabete, 2006, p. 112) e seria ainda o “embrião de um instituto público, dotado de autonomia científica, técnica e administrativa” (*idem*) que funcionaria sob dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, designado por Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

De acordo com Jordão (1997) embora em Portugal o balanço de competências não se encontrasse ainda institucionalizado – ao contrário do que ocorria em França e no Canadá, por exemplo, onde já era possível encontrar serviços especializados dinamizados, sobretudo, por entidades públicas responsáveis pelo emprego –, constituía “um importante instrumento de orientação e de gestão de carreiras” (pp. 12-13) que se encontrava a dar os primeiros passos. Identificam-se em Portugal, deste modo, prenúncios de mudança que viriam a cumprir-se, como verificaremos.

2.2.2.2. CRVCC: os propulsores do sistema

Segundo Pires (2004), foi sobretudo a partir do final da década de 80 do século XX que “a problemática do reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais dos adultos começou a emergir no contexto da educação/formação” (p. 81), articulando-se com a importância das aprendizagens construídas fora dos contextos formais.

Por conseguinte, a primeira década do segundo milénio ficou marcada, em Portugal, segundo Valente e colegas (2012), por um vasto e relevante conjunto de políticas e de investimentos (nacionais e comunitários) públicos, cujos resultados são objeto de reconhecimento internacional. Para estes autores (2012), o nosso país tem contado com o apoio do cofinanciamento comunitário para empreender uma política pública consistente, sobretudo desde 2000, o que contribuiu para criar novas linhas de serviço e novas estruturas, diversificando a oferta formativa e assumindo programas e iniciativas que nortearam, pela definição de metas, o esforço de qualificação da população adulta portuguesa.

²⁹ Foi Ana Benavente, então secretária de Estado da Educação e Inovação, quem constituiu o referido grupo de trabalho, através do Despacho n.º 10534/97, de 05 de novembro.

Entre 1999 e 2006, os fundos advieram da candidatura efetuada pelo Estado português ao Fundo Social Europeu (FSE), no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio (Guimarães, 2012). Desta forma, Portugal encetou um notório esforço de qualificação da sua população, tendo o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP III) sido ambicioso ao constituir-se como uma importante fonte de financiamento, procurando romper com um atraso de vários séculos e colocando o país ao ritmo do desenvolvimento europeu. Foi ainda com este programa que, segundo Melo e colegas (1998, p. 41), o subsistema da educação de adultos gozou “de um apoio financeiro suplementar” que “teve efeitos positivos, nomeadamente ao nível da expansão da oferta do ensino recorrente, dos apoios à expansão da sua procura e do aumento da visibilidade e capacidade negocial das estruturas locais da rede pública de educação de adultos” (*idem*). Capucha (2013) sublinha que este programa incluiu um eixo para a ALV e uma das suas prioridades passava por colocar em funcionamento um sistema nacional de RVCC.

Apesar dos prenúncios aos quais nos referimos no ponto anterior, foi apenas durante o XIV Governo Constitucional (1999-2002) que, através do Decreto-Lei n.º 387/99, se procedeu à criação da ANEFA, concebida como uma estrutura de competência ao nível da “conceção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projetos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos” (p. 6672). Esta Agência foi ainda incumbida da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos. Deste modo, as políticas públicas nesta área foram essencialmente operacionalizadas a partir do papel assumido pela ANEFA, dando lugar a uma nova estratégia de desenvolvimento económico e social consubstanciada por um contexto comunitário que tinha a UE como protagonista.

Na opinião de Lima (2000, p. 11, citado por Barros, 2016) este plano de ação e a ANEFA poderiam tornar-se a última oportunidade para preparar um período de transição para o século e milénio seguintes “onde, finalmente, teríamos uma política pública intencionalmente orientada para a constituição e desenvolvimento de um sistema de educação contínua de adultos em Portugal” (p. 71); porém, não será essa a situação à qual assistiremos, como teremos oportunidade de analisar nos pontos seguintes.

De acordo com Canário (2013), a ANEFA rompeu com a tradição mais escolarizada da educação recorrente e procurou, simultaneamente, institucionalizar procedimentos considerados inovadores no campo da educação e formação de adultos, como seria o caso dos processos de RVCC.

Aquando do XV Governo Constitucional (2002-2004) procedeu-se à extinção a ANEFA (ainda antes de ter sido efetivamente implementada) – na sequência da publicação da nova lei orgânica do Ministério da Educação –, dando-lhe lugar a Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), que ficou incumbida de duas tarefas: por um lado, arquitetar o sistema nacional de RVCC; por outro, construir uma rede nacional de Centros de RVCC (Barros, 2016), conforme a Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro.

Para Capucha (2013), a substituição da ANEFA pela DGFV (com tutela exclusiva do Ministério da Educação) representou um retrocesso; no entanto, também considerava que “apesar deste recuo temporário, tinha ficado na memória recente uma estratégia inovadora e com potencial para finalmente retirar a educação e formação de adultos das margens dos sistemas em que vinha sobrevivendo” (2013, p. 36). Da mesma forma, na opinião de Canário (2007, p. 172), a extinção da ANEFA, e a sua “substituição” por uma Direção-Geral de Formação Vocacional, constituiu “um claro erro ou, para ser mais contundente, um ‘crime institucional’” e para Rothes (2007) a decisão de extinguir a Agência teve consequências nefastas para a educação e formação de adultos, uma vez que conduziu à desvalorização política desta área e à subestimação de iniciativas mais libertas de lógicas escolarizadas.

O sistema nacional de RVCC foi, assim, imaginado e, conforme descreve Fragoso (2007), Alberto Melo – um dos seus grandes mentores – sempre advertiu para o facto de este sistema não dever ser massificado, uma vez que se direcionava essencialmente para os adultos que tivessem as competências necessárias ou que se aproximassem dessa situação.

Na perspetiva de Antunes (2011, p. 17), “é plausível considerar que a existência de financiamento, proveniente da UE e com duração limitada no tempo, mobilizável para lançar a oferta pública de EFA³⁰, pode ter constituído uma circunstância catalisadora da opção política que acabou por vingar”. Os primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) começaram a funcionar, então, em 2000 ao mesmo tempo que se definiam, ainda, alguns procedimentos e orientações mais específicas (Cabete, 2006). Volvidos 7 anos da sua criação, Melo (2007) reforça a importância de as metas não poderem ser definidas de forma abstrata e inflexível, pois deveriam ter em consideração as características dos públicos e do território de intervenção; caso contrário, tal como eram aplicadas, penalizavam o rigor e premiavam o facilitismo. Já nessa altura, esta figura de referência na História da educação e formação de adultos em Portugal defendia que esta área não podia “restringir-se a um processo de certificação (a ‘um apagar de estatísticas embaraçantes’),

³⁰ Educação e Formação de Adultos.

devendo considerar-se os CRVCC apenas como um dos instrumentos de um subsistema coerentemente articulado” (p. 194), onde não poderiam faltar a oferta adequada e acessível de atividades de educação e formação, o apoio a processos promotores de aprendizagens informais e não-formais, instâncias de aconselhamento e orientação (nomeadamente para adultos menos escolarizados), parcerias territoriais e planos locais. Caso este sistema não se pautasse por rigor e qualidade, o nosso país correria o risco de contar com uma rede que, segundo Fragoso (2007), aumentaria o número anual de pessoas certificadas através de processos de RVCC, mas arriscar-se-ia “a deitar por terra o capital de credibilidade que o sistema possuía e a não obter para os seus cidadãos outras vantagens para além da mera certificação” (p. 208), pois não estaria a melhorar verdadeiramente a situação dos adultos face à educação e à formação, mas a conceder-lhes um certificado com reflexo meramente estatístico. De facto, e parafraseando Pacheco (2011, p. 81), quando a ALV se torna “numa lógica ortopédica de qualificação, a instrumentalização curricular dessa aprendizagem (...) vira-se para o cumprimento de metas estatísticas e para uma visão redutora do que é uma aprendizagem ao longo da vida”, deixando, assim, de valorizar as idiosincrasias e as espacialidades pessoais e biográficas.

Apesar das consequências decorrentes da extinção da ANEFA e dos riscos da sobrevalorização das metas estatísticas em detrimento do rigor e da qualidade dos processos, é inegável que os CRVCC foram verdadeiros propulsores do sistema português de RVCC, abrindo caminho a “Nova(s) Oportunidade(s)” de educação e formação de adultos.

2.2.2.3. Nova(s) Oportunidade(s)

No seguimento da abordagem que fizemos no Capítulo 1, recordamos que a partir de 2004, dados os poucos avanços dos Estados-Membros, a UE adotou uma abordagem mais agressiva, enfatizando a urgência imperativa de novas (re)orientações. Assim, elaborou um conjunto de técnicas de vigilância e de controlo, fortalecendo os processos de regulação transnacional e, conseqüentemente, o processo de europeização (Marques & Alves, 2013). Para Portugal, essas recomendações resultaram na criação do Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego (PNACE), para o período compreendido entre 2005 e 2008, servindo de “guia para a concretização duma estratégia nacional de reformas e modernização concebida no quadro das referências e prioridades da Estratégia de Lisboa” (PNACE, 2006, p. 1). O Programa Novas Oportunidades enquadra-se no domínio da Qualificação, Emprego e

Coesão Social, e é legitimado pelas exigências da sociedade do conhecimento, pela urgência da qualificação dos recursos humanos e pela promoção de emprego, sendo integrado no Plano Tecnológico e no Plano Nacional de Emprego (Marques & Alves, 2013).

Posteriormente foram contemplados apoios no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN)³¹, que vigorou de 2007 a 2013, no âmbito do Programa Operacional Potencial Humano (POPH) (Guimarães, 2012). Foi, assim, com o apoio financeiro do QREN, através do Eixo 2 do POPH, que se desenhou uma estratégia que conferiu uma nova ambição à educação e formação de adultos no nosso país, referindo explicitamente que, no domínio específico do capital humano, “o Plano Nacional de Emprego e nesse contexto a Iniciativa Novas Oportunidades, na sua dupla vertente de qualificação de jovens e adultos, constitui o referencial nacional fundamental para a intervenção do QREN em matéria de Prioridade Temática Potencial” (POPH, 2007, p. 5).

Foi, portanto, com a emergência de um novo ciclo político, durante o XVII e XVIII Governos Constitucionais (2005-2011), que a educação e formação de adultos assumiram maior visibilidade em Portugal com o lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades (INO) que, de acordo com Guimarães (2012), enfatizou a valorização de princípios das políticas de educação e formação para a competitividade. Esta Iniciativa foi buscar a matéria-prima à experiência inicial inovadora, com a qual expandiria, a partir de 2006, a sua intervenção a nível nacional, apostando ainda na formação e no acompanhamento das equipas e no trabalho em rede, envolvendo a tutela e os Centros –, assentando em dois pilares essenciais que incorporavam os seus lemas: por um lado, tinha inerente a ideia de dar *oportunidades novas* aos jovens através do incremento de cursos técnicos e profissionais; por outro, pretendia dar uma *nova oportunidade* aos adultos ativos através do aumento dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e do processo de RVCC (Barros, 2016).

Na opinião de Marques (2007) a designação de “Novas Oportunidades” estava, porém, embebida de uma tendência aparentemente falaciosa, uma vez que é infeliz e estigmatizante, embora compreenda que não foi essa a intenção de quem a concebeu. Para o autor, “com efeito, a formulação ‘Novas Oportunidades’ encerra em si própria a ideia condutora de que se falhou na oportunidade anterior e por isso a pessoa está a ter direito a uma ‘nova oportunidade’” (*idem*, p. 180). Opinião idêntica é a de Canário (2007) quando refere que o

³¹ O Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) constituiu o enquadramento para a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período compreendido entre 2007 e 2013, tendo assumido como grande desígnio estratégico a qualificação da população portuguesa, valorizando o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a inovação, bem como a promoção de níveis elevados e sustentados de desenvolvimento económico e sociocultural e de qualificação territorial, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas (disponível em <http://www.qren.pt/np4/home> - consultado a 28 de junho de 2017).

carácter urgente de oferecer “novas oportunidades” a jovens e a adultos tem a sua raiz nos problemas estruturais que afetavam a “primeira oportunidade”, ou seja, o próprio sistema escolar. Na nossa opinião, porém, embora por um lado estas afirmações possam ter o seu fundamento, consideramos que as designadas “novas oportunidades” se destinam, na sua essência, aos adultos que trocaram precocemente o percurso académico (devido aos mais diversos constrangimentos e dificuldades) pelo mundo laboral, onde vieram a construir a sua identidade profissional, desenvolvendo competências que nenhum livro ou manual lhes ensinou e o processo de RVCC trouxe-lhes a possibilidade de verem reconhecidos os saberes e as competências que adquiriram fora das fronteiras do ensino formal.

A INO surgiu, assim, enquadrada num plano nacional desdobrado em dois momentos temporais distintos: entre 2005 e 2008, no Plano Nacional para o Crescimento e o Emprego; e entre 2008 e 2010, no Plano Nacional de Reformas. Esses planos nacionais são, na opinião de Marques e Alves (2013), expressão de uma ambição que se projeta além das fronteiras nacionais e que se apresenta como parte integrante de um programa supranacional, dirigido pela UE, integrado na Estratégia de Lisboa, e que visa tornar a economia europeia na mais competitiva do mundo.

Foi, portanto, no quadro desta Iniciativa que o processo de RVCC adquiriu identidade enquanto modalidade alternativa de educação e formação de adultos (Inácio & Salema, 2011) e a influência dos objetivos e das prioridades definidas pela UE é notória na criação e na implementação do Programa Novas Oportunidades, “sendo este devedor de um relançamento da Estratégia de Lisboa e de uma regulação transnacional mais forte e direcionada” (Marques & Alves, 2013, p. 434).

A convicção política subjacente era a de que o futuro da economia do país necessitava de um profundo e abrangente processo de modernização tecnológica, incluindo uma componente de qualificação dos recursos humanos (Capucha, 2013). Deste modo, as iniciativas inovadoras introduzidas em Portugal na primeira década do século XXI conduziram a uma significativa mudança de escala, com a revogação dos normativos que regulavam o funcionamento dos CRVCC, com a criação da INO e com a constituição de uma rede de Centros Novas Oportunidades (CNO) que vieram sobrepor-se a uma rede inicial e pioneira de CRVCC: de um total de 13 CRVCC em 2001 passou-se para quase cinco centenas de CNO em 2010 (Canário, 2013). Esta correspondeu, assim, a uma fase de massificação do sistema nacional de RVCC, que encontrou correspondência no investimento na divulgação do processo, no aumento da equipa nos Centros em funcionamento, no alargamento do processo para o 12.º

ano e na significativa adesão dos adultos (o que era algo inédito no percurso da educação de adultos em Portugal).

Não obstante, foi sobretudo no período compreendido entre 2006 e 2011 – sendo que 2006 e 2007 representaram o arranque e a preparação das condições normativas e organizacionais, incluindo a conceção de referenciais e de instrumentos – que a rede nacional de centros foi alvo de uma forte expansão, com o suporte institucional da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), estrutura criada após a maturação do Processo de Copenhaga e da instrumentalização da formação profissional para a criação do mercado europeu de educação, que funcionava sob dupla tutela do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, vindo substituir a DGFV e competindo-lhe o ónus da supervisão da educação e formação de adultos em Portugal (Silva, 2016) e a regulação e a coordenação das políticas de educação e formação enquadradas na INO (Marques & Alves, 2013).

De facto, esta Iniciativa de cariz nacional, pelas metas às quais se propôs, pela sua intenção massiva com vista à elevação do nível de qualificações da população adulta portuguesa, pelos recursos financeiros que mobilizou e pelas inovações organizacionais e técnico-pedagógicas associadas, reintroduziu intensamente a educação de adultos nas prioridades da agenda educativa (Canário, 2013). A INO gerou, assim, um movimento de procura de educação e de certificação de competências na sociedade portuguesa que pela sua dimensão e expressão numérica na quantidade de atores e de recursos públicos envolvidos (desde o volume de destinatários ao número de responsáveis pela sua conceção e implementação, até à quantidade de dispositivos criados), permite afirmar que este foi um dos programas governamentais com maior visibilidade pública no nosso país na última década (Martins, 2013). No entanto, e como alerta Pacheco (2011), contrariamente ao que o conceito de ALV implica, o que se verificou em Portugal foi o redimensionamento da formação escolar – colocada ao serviço da educação de adultos e, acima de tudo, dos objetivos relativos à qualificação estatística – quando o sentido deveria ser o da valorização das aprendizagens informais e não-formais. O sistema começou, assim, a sofrer uma deturpação que traria repercussões nefastas ao setor da educação e formação de adultos em Portugal. Consideramos que é precisamente daqui que advêm aquelas que nos parecem ser possibilidades num campo de tensões, como abordaremos no ponto 2.2.4., uma vez que a escolarização da educação de adultos, aliada à imposição de metas e ao rigor estatístico implícito ao financiamento e à sustentabilidade do sistema, poderá ter contribuído para desvirtuar esta área.

2.2.2.4. CALV: protótipo não cumprido

Na apologia da ALV, Valente e colegas (2012) consideram que o papel até então protagonizado pelos CNO poderia dar lugar a Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida (CALV), os quais estariam ao serviço de um conceito de ALV mais amplo, com o suporte de parceiros locais (ou empresas com impacto na região) empenhados em promover o desenvolvimento local. Para estes autores, não se tratava de uma proposta de substituição das funções dos CNO por novas funções de ALV, mas de uma evolução de conceito por duas razões: em primeiro lugar, a função de promoção do ensino secundário como nível mínimo manter-se-ia; em segundo, pretendia-se que, no futuro, os centros também fossem estruturas de promoção e de acompanhamento de outras modalidades e formatos de ALV.

Esta proposta, resultante do trabalho desenvolvido no âmbito do projeto *Going Lifelong Learning* – cofinanciado pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, na sequência de uma parceria entre a ANQ e o Centro de Estudos dos Povos de Cultura e Expressão Portuguesas da Universidade Católica Portuguesa – foi realizado entre março de 2011 e fevereiro de 2012 (Valente *et al.*, 2012). Contudo, não chegou a conhecer concretização e, por isso, não passou de um protótipo não cumprido, sendo gorados todos os esforços e todos os investimentos depositados na realização de estudos que não tiveram qualquer aplicabilidade na prática profissional.

No entanto, apesar da ausência da sua concretização, foi nosso intuito, propositadamente, dar visibilidade a este que poderia, também, ter sido um marco na História da educação e formação de adultos em Portugal.

2.2.2.5. Da orfandade dos CNO às sucessivas promessas adiadas

Partilhamos a opinião de Fragoso (2007, p. 213) – sobretudo devido à dimensão epistémica que construímos, fruto da experiência profissional na área – quando refere que “não é preciso voltarmos sempre ao início dos processos, desperdiçando recursos e insistindo na má prática de elaborar estudos que pecam sempre nos mesmos pontos” (p. 213). De entre estes pontos, o autor destaca a vontade política para a sua real aplicação, a tendência para considerar o sector da educação de adultos como o parente pobre do sistema educativo (como ficou conhecido) e o equívoco de entregar as práticas de educação e formação de adultos a atores sociais que não as compreendem (*idem*).

Justificando a necessidade de reestruturação desta medida de política pública alegando a sua fraca eficácia ao nível da empregabilidade, o XIX Governo Constitucional anunciou a encomenda de um estudo que comportava o objetivo de medir o impacto da INO na empregabilidade e nas remunerações auferidas pelos seus beneficiários, o qual chegaria, de facto, às conclusões aparentemente desejadas pelo Governo, determinando-se uma acelerada reestruturação da Iniciativa (Martins, 2013) e, com o argumento da falta de recursos financeiros e de ausência de valor dos processos de RVCC para o crescimento da economia nacional e para a mobilidade profissional e empregabilidade, a equipa dirigente do Ministério da Educação iniciou, em 2011, o encerramento e a extinção dos CNO (Benavente, Queiroz & Aníbal, 2015). Tratou-se claramente, portanto, de uma decisão política de um governo empenhado na destruição massiva das políticas de educação de adultos, conduzindo ao rápido encerramento dos Centros sem dar tempo às equipas de finalizar os processos em curso e provocando o desemprego de centenas de profissionais.

Num período de crise económica que, então, o nosso país atravessava, esta medida do Governo que incentivou o desmantelamento da rede de Centros foi gravosa para os adultos pouco escolarizados e para o próprio país, pois destruiu um processo inovador, reconhecido nacional e internacionalmente e provocou o desperdício de recursos muito significativos que resultaram do investimento realizado durante mais de uma década (desde a conceção de materiais à formação das equipas, passando pela dinâmica de organização e de funcionamento por estas desenvolvida e à experiência acumulada, nesta área, por milhares de profissionais).

Silva (2016) recorda que o período de transição governativa levou a uma apreensão pela continuidade das políticas até então desenvolvidas pelo XVII e XVIII Governos Constitucionais (de 2005 a 2009 e de 2009 a 2011, respetivamente). Na realidade, “com as eleições de 2011 chegou ao poder um governo cujos principais responsáveis na área das qualificações (o Primeiro Ministro e o Ministro da Educação) tinham manifestado o seu total desacordo com as medidas mais emblemáticas da Iniciativa Novas Oportunidades” (Capucha, 2013, p. 56). Na sequência da suspensão da política de educação e formação de adultos, Barros (2016) considera que são escassas as ofertas educativas e formativas destinadas ao público adulto em Portugal, onde parece ter deixado de existir lugar para formandos adultos (sobretudo os menos escolarizados, remetidos para fora do sistema de educação e formação).

Os CNO ficaram, assim, primeiro, órfãos e, depois, sem herdeiros. De acordo com Benavente, Queiroz e Aníbal (2015), destruiu-se de forma progressiva um sistema assente numa conceção teórico-prática de valor internacionalmente reconhecido e indiciou-se a

apetência do governo para o ressurgimento do ensino recorrente nas escolas públicas. Por conseguinte, o XIX Governo Constitucional (2011-2015) – e, na sequência do seu trabalho e dos seus ideais, também o XX – considerou que a ANQ deveria preocupar-se não apenas com a vertente da qualificação, mas também com o ensino profissional, pelo que se seguiu a “tradicional lógica nacional de reconversão institucional no âmbito da administração central da educação de adultos” (Barros, 2016, p. 79). Desta forma, a ANQ deu lugar, em 2012, à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) – instituto público tutelado pelo Ministério da Educação e Ciência e pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social –, competindo-lhe a missão de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos.

Capucha (2013) sublinha que face às críticas dirigidas pelo XIX Governo Constitucional à INO, alegando que esta não acrescentaria conhecimento a quem nela participou e desprezando por completo as evidências contrárias resultantes dos estudos realizados (por exemplo: os que foram conduzidos por uma equipa coordenada por Roberto Carneiro, no âmbito de um trabalho conjunto realizado pela ANQ e o Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa, cujos esforços empreendidos culminaram na publicação de vários documentos alusivos à avaliação externa do Eixo Adultos da INO, evidenciando resultados que permitiram constatar uma perceção positiva em relação a alguns aspetos centrais do programa, o que contrariava as visões apocalípticas do mesmo), os CNO foram encerrando (diretamente no caso dos da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional³² e indiretamente outros, devido a processos de candidatura a financiamento cujos critérios de elegibilidade não foram tornados públicos).

Para além dos problemas financeiros que afetavam os Centros sem recursos próprios ou sem uma instituição que lhes servisse de suporte e que os auxiliasse na estabilização da tesouraria, eram sentidas outras dificuldades, nomeadamente a falta de acompanhamento técnico e pedagógico por parte da entidade tutelar, o que arrastou os Centros para um caminho de orfandade. Idêntica opinião é defendida por Fragoso (2007), ao referir que deve existir um sistema de acompanhamento e monitorização da qualidade do serviço prestado pelos Centros, assente numa relação de proximidade, em visitas periódicas e em apoio

³² O Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) é o serviço público de emprego nacional, tendo por missão promover a criação e a qualidade do emprego e combater o desemprego, através da execução de políticas ativas de emprego, nomeadamente de formação profissional (disponível em <https://www.iefp.pt/> - consultado a 30 de junho de 2017).

técnico-pedagógico, pois o apoio técnico prestado às equipas passou a ser quase inexistente ou controlado à distância.³³

Restaram, a partir do primeiro trimestre de 2012, metade dos CNO com financiamento assegurado: inicialmente, até agosto do mesmo ano; depois, até 31 de dezembro. A partir dessa altura cessou por completo o financiamento, tendo sido anunciado que, até março de 2013, as entidades promotoras poderiam continuar a funcionar desde que em regime de autofinanciamento. Facilmente se compreende que os Centros foram solicitando extinção à medida que escasseavam os recursos alocados, admitindo a sua incapacidade de sobrevivência devido à asfixia financeira. Iniciou-se, assim, um período de cerca de dois anos de sufoco, de indecisão, de falta de informação e de promessas sucessivamente adiadas que conduziram a um estado de descrença e de frustração.

Já aquando dos CRVCC, Melo (2007, pp. 197-198) recomendava que deveria ser aplicada aos Profissionais a metodologia inerente aos Centros, ou seja, que lhes fossem “reconhecidas todas as competências que foram produzindo nas suas práticas de trabalho com os adultos, a fim de se poder consolidar uma nova carreira profissional especializada”. Da mesma forma, Gomes (2007) refere que, quando falamos de RVCC, será certamente injusto não promover o reconhecimento e a validação das competências destes técnicos e passar ao lado de todas as ferramentas que estão ao serviço da educação e formação de adultos de forma organizada e estruturada; por isso, considerava que “o desenvolvimento de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências dos *Agentes EFA* é urgente e incontornável” (p. 94).

De facto, essa carreira foi criada; no entanto, atendendo às circunstâncias de vida dos Centros, sofreu fortes mutações que viriam a afetar e a condicionar a sua existência no eventual mapa de categorias profissionais. Na perspetiva de Canário (2007, p. 173), “é estranho que numa ‘sociedade do conhecimento’ os profissionais da educação e da formação não sejam particularmente reconhecidos e incentivados”. O mesmo autor questiona, inclusivamente: “será possível apostar na inteligência, revalorizando e acarinhando os profissionais da educação e da formação?” (*idem*). Será deste cenário de indecisão e de permanente questionamento que se partirá rumo ao Programa Qualifica.

³³ A este propósito, Marques (2007) refere que o desaparecimento do sistema de acompanhamento aos CRVCC, a par da extinção das unidades regionais da ANEFA, surge em claro incumprimento do artigo 13.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro, que refere que “o acompanhamento e a monitorização do Sistema Nacional e dos respectivos centros RVCC compete à ANEFA, a partir da sua organização a nível nacional e regional”.

2.2.2.6. Da imaturidade dos CQEP ao Programa Qualifica

Após o desmantelamento da rede de CNO emergiu, em 2013, uma nova rede (organizada sob alçada da ANQEP, mas comparativamente muito mais reduzida) de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), estruturas que assumiram um papel determinante na construção de pontes entre os mundos da educação, da formação e do emprego, numa perspetiva de ALV (Moio, 2015) definindo-se, normativamente, como âmbito da sua intervenção (cf. Portaria n.º 135-A/2013), a “informação, orientação e encaminhamento de jovens e de adultos que procurem uma formação escolar, profissional ou de dupla certificação e/ou visem uma integração qualificada no mercado de emprego” [p. 1914-(2)].

Devido à estagnação e aos adiamentos sucessivos de abertura a candidaturas financeiras, estes centros desenvolveram a sua atividade em regime de autofinanciamento e com equipas significativamente reduzidas, o que continuou a contribuir para alimentar a descrença e a insegurança de potenciais candidatos e a frustração dos técnicos, dos formadores e dos coordenadores.

A criação dos CQEP associou-se a uma fase de escolarização do processo, em perfeita contradição com a essência e os princípios orientadores do processo de RVCC, na medida em que se introduziu uma prova, com uma ponderação de 60% para a obtenção da certificação³⁴ (tendo o portefólio realizado pelos adultos a ponderação de 40%). Esta medida política evidenciou a sobreposição da hegemonia da forma escolar aos princípios inovadores do processo de RVCC, o que empobreceu a diversidade característica da educação de adultos e provocou a redução – e até alguma desconfiança e desconforto – da adesão dos adultos ao processo. Também o CNE se posiciona contra a escolarização da educação de adultos ao reforçar, na Recomendação n.º 3/2013, que esta área “não tem que ser escolarizada e vinculada aos mesmos modelos da formação inicial de jovens” (p. 15761) e, além disso, “não se trata de providenciar aos adultos os mesmos conteúdos, com a mesma organização curricular que muitos já experimentaram na escola e rejeitaram, por razões diversas” (*idem*, p. 15758).

Com o XXI Governo Constitucional no poder anunciavam-se, uma vez mais, novas alterações, veiculadas pela Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, que regula a criação e o

³⁴ De acordo com ponto 2 do artigo 22.º da Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, “a demonstração das competências do adulto é efetuada através da realização de uma prova escrita, oral, prática ou de uma prova que resulte da conjugação daquelas tipologias, organizada preferencialmente por áreas de competências-chave, no caso do processo de RVCC escolar, ou por referencial de competências profissionais, no caso do processo de RVCC profissional” [p. 1914-(7)].

regime de organização e de funcionamento da rede de Centros Qualifica, a qual “tem um papel estruturante no reforço da qualificação escolar e/ou profissional dos cidadãos, contribuindo para a sua empregabilidade e inclusão social” (ANQ, 2017, p. 5), promovendo o encaminhamento para ofertas educativas e formativas, o desenvolvimento de processos de RVCC e o reforço da atividade dos centros existentes através do aumento da rede em função das necessidades da cobertura territorial.

Assim, seria apenas com este Governo que a educação e a formação de adultos viria a encontrar um novo impulso, considerando que em 2020, os sistemas europeus de educação e formação profissional “deverão ser mais atrativos, pertinentes, orientados para a carreira, inovadores, acessíveis e flexíveis do que em 2010, devendo contribuir para isso a existência de serviços de informação, orientação e aconselhamento ao longo da vida, facilmente acessíveis e eficazes” (ANQ, 2007, p. 4). Deste modo, a constituição de uma rede de centros especializados em qualificação de adultos é uma prioridade nacional reforçada pelo Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro, que procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, e regula o Sistema Nacional de Qualificações. Aquele normativo coloca em evidência a revitalização da educação e formação de adultos enquanto pilar do sistema de qualificações, definindo a criação do Programa Qualifica precisamente com o objetivo de melhorar os níveis de educação e formação, visando a elevação dos níveis de qualificação da população e a melhoria da empregabilidade dos cidadãos.

A rede nacional de Centros Qualifica atualmente em vigor, promovida por entidades públicas e privadas (nomeadamente escolas, centros de formação profissional, municípios e associações empresariais)³⁵ intervém junto de públicos heterogéneos, tanto ao nível das qualificações de partida como em termos de empregabilidade. Estes Centros estão, assim, abertos a todos os cidadãos que, após um processo aprofundado e rigoroso de diagnóstico e de informação e orientação, possam ser encaminhados para as ofertas qualificantes mais adequadas aos seus perfis, às suas necessidades e às suas motivações, com o intuito de estes serem mobilizados para a ALV.

Sublinhamos, uma vez mais, que a educação de adultos não se reduz aos processos de RVCC nem à atividade desenvolvida pelos Centros Qualifica; contudo, e apesar dos constrangimentos financeiros aos quais os Centros também não ficaram imunes, constituem uma porta de entrada dos cidadãos no Sistema Nacional de Qualificações, visando dar seguimento ao percurso individual de qualificação e de carreira.

³⁵ Conforme n.º 1 do artigo 3.º da Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto.

É importante que as pessoas disponham, durante toda a sua vida, de oportunidades de educação, combinando-a com o trabalho, de tal forma que se criem pontes que tornem fluida a transição entre ambos (Osorio, 2003). De facto, uma peça-chave essencial para o desenvolvimento de todo o sistema nacional de qualificações, em todas as franjas da população, são os serviços de orientação ao longo da vida, cuja existência é indispensável para auxiliar os jovens e os adultos a fazer as suas escolhas, ajustadas à especificidade das suas situações, “e a obter a informação necessária para as decisões que têm de tomar nos diversos momentos de transição entre ciclos de estudos, entre modalidades de educação, entre a escola e a vida ativa, entre empregos e entre desemprego e emprego” (Capucha, 2013, p. 54).

Deste modo, visando a convergência com o paradigma da aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida, a recentemente criada rede de Centros Qualifica tem sido responsável pela dinamização da educação e formação de adultos em Portugal, assumindo uma função estruturante no reforço da qualificação escolar e/ou profissional e potenciando um trabalho em parceria (com outras estruturas locais e regionais, uma vez que é impossível trabalhar em isolamento e apenas funcionando em rede, numa base territorial, se conseguem garantir a necessária programação e articulação de recursos) que se espera ser um contributo para a empregabilidade e para a inclusão social dos cidadãos ao assegurar um serviço público de informação, orientação e encaminhamento para trajetos educativos e/ou formativos que melhor se adequem ao seu perfil. Como salienta Melo (2007), é importante a constituição de parcerias territoriais para a educação e formação de adultos, compostas por organizações com um papel relevante na conceção, na organização e na dinamização de atividades: quer do ponto de vista da oferta quer da procura, quer do estatuto público quer do privado e envolvendo tanto intervenientes no sector formal, como não-formal e informal. No entanto, o facto de os Centros Qualifica e as demais políticas públicas de educação e formação de adultos em Portugal dependerem de cofinanciamentos europeus trava a sua estabilidade e a sua continuidade e condensa a missão e a situação profissional de centenas de técnicos.

Independentemente das lacunas e dos pontos mais debilitados deste sistema é de salientar que este assentou na conceção e na utilização de um instrumento singular no quadro dos processos de validação europeus – o portefólio reflexivo de aprendizagens – que transformou, de forma inovadora, a abordagem biográfica nos processos de validação de competências (Aníbal, 2013). É precisamente ao balanço de competência e ao portefólio que nos dedicaremos de seguida, aquando da nossa abordagem aos eixos de intervenção do processo de RVCC.

2.2.3. O modelo de certificação de competências adquiridas ao longo da vida: eixos de intervenção

O reconhecimento e validação de saberes experienciais pode caracterizar-se em função de três eixos estruturantes: o reconhecimento, a validação e a certificação de competências. Em relação ao primeiro eixo, destacaremos o balanço de competências e a abordagem (auto)biográfica enquanto metodologias de (re)descoberta (pessoal e profissional) de si por si e o portefólio enquanto instrumento de reconhecimento de si pelos outros. As etapas seguintes referem-se à validação e à certificação, representando um momento formal de atribuição de visibilidade legal a todo o processo.

2.2.3.1. Reconhecimento de competências

Num contexto em que a mobilidade e a adaptabilidade são cada vez mais dois requisitos indispensáveis para a (re)inserção profissional, é fundamental explicitar o que se entende por balanço de competências e abordagem (auto)biográfica como metodologias de (re)descoberta pessoal e profissional (de si por si) quando auxiliadas pela elaboração de um portefólio (que favorece o reconhecimento de si pelos outros).

2.2.3.1.1. O balanço de competências como metodologia de (re)descoberta de si por si

Impossibilitados de frequentar a escola durante muito tempo – devido ao atraso histórico do ensino formal português que apenas no final da década de 70 do século XX se massificou, embora tenha continuado a evidenciar numerosas fragilidades indutoras de abandono escolar –, as pessoas sentiram-se “obrigadas” a adquirir, através de processos informais de aprendizagem, as competências de que necessitavam para (cor)responder às múltiplas solicitações que lhes surgiam (Aníbal, 2013).

Por isso, pode afirmar-se que o facto de não existir coincidência entre os espectros de qualificação escolar e profissional significa que as pessoas adquirem capacidades e desenvolvem competências resultantes de experiências de vida que ocorrem fora do contexto escolar (Simão, Santos & Costa, 2005). Na realidade, a aprendizagem experiencial é um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências (múltiplos quanto à sua natureza e quanto ao seu conteúdo), que não segue uma lógica cumulativa, mas sim de

recomposição, uma vez que os novos saberes são construídos e integrados nos que as pessoas já possuem.

Estes pressupostos coadunam-se com as abordagens da educação e formação de adultos que sustentam a aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida, nos mais diversos contextos e situações, promovendo a valorização das aprendizagens que as pessoas realizam nas suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais, o que largamente ultrapassa as tradicionais fronteiras espaciais e temporais institucionalmente delimitadas. São precisamente essas aprendizagens que são valorizadas através do reconhecimento e validação de saberes experienciais, pois este processo assenta em duas ideias-chave: (1) a experiência é uma fonte legítima de saberes e de competências; e (2) as aprendizagens dos adultos devem ser consideradas o ponto de partida e constituir a base para aprendizagens posteriores (Pires, 2004). Deste modo, o balanço de competências é desenvolvido com base na “multiplicidade de contextos de aprendizagem e tem como elemento chave a experiência do sujeito” (Inácio & Salema, 2011, p. 166).

As etapas respeitantes ao reconhecimento e à validação de competências visam identificar e dar visibilidade às aprendizagens realizadas em contextos não-formais e informais de educação e formação (Pires, 2007b), devendo ser entendidas numa dinâmica de complementaridade, o que sugere um processo complexo e difícil para os sujeitos devido à natureza do próprio objeto – as competências.

O valor dos saberes experienciais que os adultos detêm depende, em primeiro lugar, de um processo de explicitação e de formalização, uma vez que, devido à sua natureza, esses saberes são tácitos e implícitos; por isso, proceder à sua identificação e dar-lhes visibilidade e legitimidade (tanto na dimensão pessoal, como na esfera social e profissional) constituem a principal finalidade desta prática (*idem*).

O reconhecimento de competências desenvolve-se com o objetivo de valorizar a experiência dos adultos e, de acordo com Cavaco (2007, p. 24), “não se limita a um trabalho de descrição da experiência de vida, envolve rememoração, selecção e análise de informação” e implica “um rigoroso processo de reflexividade e de distanciamento face ao vivido” (*idem*), o qual é realizado através de um balanço de competências. Deste modo, a dimensão da reflexividade na aprendizagem experiencial é considerada um aspeto central, exigindo “um retorno sobre a experiência, a sua re-elaboração, a sua re-avaliação e a sua projecção na realidade (presente ou futura)” (Pires, 2007b, p. 11). Por isso, também Jordão (1997, p. 14) considera que “fazer o balanço da sua vida, seja em que momento for, pode constituir um

processo muito difícil e até doloroso”. A abordagem utilizada baseia-se, devido a estas características, numa perspetiva humanista e de aprendizagem experiencial que se opõe à perspetiva escolar característica do ensino tradicional (Inácio & Salema, 2011).

A etapa de reconhecimento – que pressupõe uma tomada de consciência, a identificação e a explicitação das experiências vividas pela pessoa e das aprendizagens daí decorrentes – se for sentida como gratificante, reforça a autoestima, a autonomia e a emancipação (Pires, 2007b). Com o intuito de ver reconhecidas as competências produzidas ao longo da vida – no trabalho e na interação social – é necessário que as pessoas tenham vivido experiências “educadoras’, com intensidade e duração” (Melo, 2007, p. 197).

Para Alcoforado (2013) o balanço de competências, ao harmonizar as abordagens biográficas, relacionais e contextuais, assume-se como uma proposta atualizada de ajuda na orientação de pessoas adultas e na perspetiva de Jordão (1997), “é um processo dinâmico que vai permitir a qualquer pessoa, que o queira fazer, conhecer-se melhor, descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais e estabelecer um projeto de vida” (p. 11). Esta metodologia permite, assim, reavivar e (re)descobrir competências anestesiadas pelo tempo ou até desvalorizadas pelos próprios adultos (cf. etapas da Figura 2.2., identificadas pela autora citada e por nós adaptadas) e na economia do conhecimento é fundamental que a atitude dos cidadãos se pautar por flexibilidade, facilidade de adaptação e de resolução de problemas e capacidade para aprender a aprender.

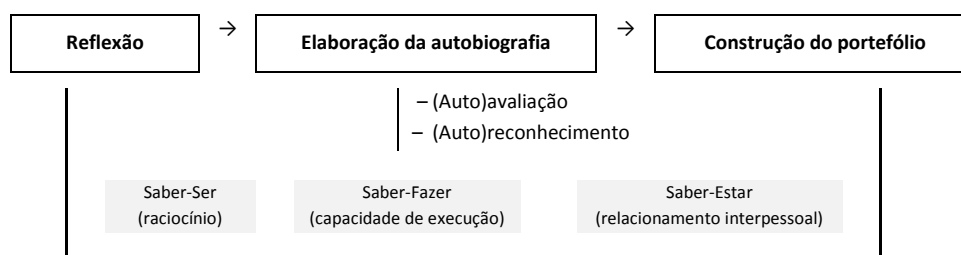


Figura 2.2. Fases do balanço de competências

A primeira etapa do balanço de competências requer uma reflexão sobre si próprio, pelo que se trata de um processo de autoavaliação e de autodescoberta. Depois de identificar as experiências, devem encontrar-se as competências que com elas foram adquiridas, o que culminará na construção de um projeto realista com base nos gostos pessoais, na experiência e na formação profissional. Deste modo, o balanço de competências “pressupõe uma articulação permanente entre o (re)conhecimento de si e as exigências e determinantes do meio” (Jordão,

1997, p. 17), conduzindo a uma avaliação e descoberta *de e sobre* si – a partir das experiências de vida é possível definir as aprendizagens em três domínios, sendo eles o saber-ser (domínio cognitivo e lógica de raciocínio), o saber-fazer (relacionado com a execução) e o saber-estar (correspondendo à esfera interpessoal) – e sendo um ato voluntário, personalizado e complexo (dado que pressupõe a elaboração de uma autobiografia), motiva a construção de um portefólio (ao qual nos referiremos de seguida).

Estas características do balanço de competências levam Alcoforado (2013) a afirmar que este tem a ambição de se constituir, simultaneamente, um processo de (trans)formação e de orientação: de (trans)formação, na medida em que uma reflexão crítica sobre as condições em que decorre a ação, as características de personalidade e a apropriação de novas ferramentas (cognitivas, culturais, etc.) conduzem à mudança pessoal e à adoção de uma atitude mais crítica e informada; de orientação, uma vez que o balanço de competências é uma prática que ajuda na orientação educativa e formativa dos adultos ao conjugar um trabalho de reconhecimento de si por si com um trabalho de reconhecimento de si pelos outros.

2.2.3.1.2. O portefólio como instrumento de reconhecimento de si pelos outros

Na era da globalização a responsabilidade é transferida dos sistemas de educação e formação para os cidadãos, o que pressupõe autonomia e racionalidade estratégica da sua parte para desenhar percursos individuais de aprendizagem, com vista à construção de portefólios de competências (Lima, 2010, citado por Pacheco, 2011).

Para Ketele (2006), tanto o dossier de aprendizagens como o portefólio representam dois instrumentos que merecem especial atenção nos tipos de ensino e de formação que adotem uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências. Desde o seu surgimento, o portefólio tem sido objeto de diversos desenvolvimentos que levantam a pertinência de distingui-lo de um dossier de aprendizagens: o dossier é uma pasta na qual se regista o percurso de aprendizagem (dúvidas, trabalhos individuais, resumos, etc.), podendo o candidato a partir dele construir um portefólio; este, por sua vez, implica a seleção de documentos relacionados com as competências a validar (*idem*).

Portanto, no seguimento do balanço de competências é construído um portefólio, sob a forma escrita, que espelha os saberes previamente adquiridos (Jordão, 1997) – tratando-se de um processo que exige um esforço pessoal de autoavaliação –, instrumento que será o

elenco das experiências de vida, da autobiografia e do currículo que permitirá reconstruir o itinerário pessoal, social e profissional de cada pessoa e visando o reconhecimento de si pelos outros. Neste sentido, os resultados da etapa de reconhecimento podem constituir um importante instrumento de negociação gerido pelo seu autor — tanto no âmbito educativo, como profissional — podendo traduzir-se num significativo investimento na gestão do seu percurso futuro (Pires, 2007b).

Jordão (1997) considera que a metodologia do portefólio (que pode simultaneamente ser entendido como um instrumento) foi desenvolvida no âmbito da educação de adultos, da andragogia e da formação profissional, tendo como propulsores Gaston Pineau (França) e Ginette Robin (Canadá). A sua utilidade encontra-se intimamente relacionada com a utilização que se lhe pretende dar. Neste sentido, Ginette Robin (s.d., citado por Jordão, 1997) considera que pode construir-se um portefólio visando três tipos de objetivos: (1) reconhecimento pessoal (tomada de consciência das capacidades e dos saberes, balanço da vida pessoal e autoavaliação); (2) reconhecimento profissional (orientação profissional, inserção profissional, gestão da carreira, progressão profissional e candidatura a empregos); e (3) reconhecimento institucional (visando a obtenção de equivalências e de unidades de crédito).

O trabalho de reelaboração da experiência é feito, assim, à luz do balanço das aprendizagens, integrando uma dimensão retrospectiva e uma dimensão prospetiva (Pires, 2007b) – podendo contribuir para combater a precariedade temporal de que se revestem os resultados adquiridos, atribuindo-lhes consistência futura – e, quanto à sua construção, podemos considerar as fases que constam na Figura 2.3., que resultam de uma reflexão sobre a nossa experiência profissional na área.

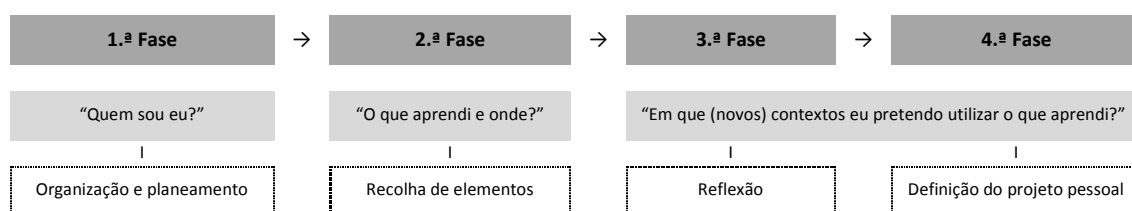


Figura 2.3. Fases de construção de um portefólio

Na primeira fase (organização e planeamento) procede-se à seleção das características pessoais ao responder à questão “quem sou eu?” (visando-se uma reflexão da qual resultará uma identificação dos conhecimentos, das competências, das aptidões, das motivações e dos interesses pessoais) e definem-se os objetivos que conduzem à elaboração do portefólio, pois para que a sua construção não resvale para uma coleção confusa, sem significado, nem origine

um volume de trabalho para quem o analisará que se torne impossível de gerir, é fundamental assumir algumas orientações na sua elaboração. Uma vez que, na nossa investigação, interessa estudar o reconhecimento e a validação dos saberes experienciais, adquiridos em contexto formativo e profissional, os dois primeiros objetivos identificados por Ginette não se aplicam. Sendo assim, pretendendo-se obter reconhecimento institucional, o portefólio será um auxílio, na opinião de Jordão (1997), para um candidato ser selecionado para a frequência de um determinado curso, para solicitar unidades de crédito (por equivalências) ou para realizar um diagnóstico das suas necessidades de formação.

Na segunda etapa (recolha de elementos) procede-se à seleção de aprendizagens adquiridas a partir das diferentes experiências de vida, implicando a sua identificação e a autoavaliação (de forma a averiguar quais delas podem ser transferidas e de que modo). Como tal, a questão orientadora nesta fase é “o que aprendi e onde?”. Neste sentido, procede-se à elaboração da autobiografia e identificam-se e recolhem-se elementos com vista ao reconhecimento, o que requer uma consciência reflexiva por parte do candidato. É precisamente esta reflexão que está no cerne na terceira etapa da Figura 2.3. (reflexão), pois é neste momento que a pessoa, ao proceder ao balanço das suas aprendizagens, se envolve num processo retrospectivo e num intenso trabalho reflexivo com vista à identificação dos conhecimentos e das competências que daí resultam (Pires, 2007b). Após este exercício reflexivo e metacognitivo – no sentido em que existe um distanciamento entre o momento que se viveu e aquele em que isso é recordado –, estar-se-á na posse de diversos elementos que moldaram a vida de cada pessoa e que contribuíram para a consolidação de determinadas aprendizagens.

Por fim, na quarta etapa (definição do projeto pessoal), o candidato visa responder à mesma questão orientadora da etapa anterior – “em que (novos) contextos eu pretendo utilizar o que aprendi?”, o que conduz à elaboração de uma síntese com os resultados obtidos, com a análise dos contextos profissionais e de vida, com os projetos enunciados e os meios disponíveis para os desenvolver (Alcoforado, 2013). Desta forma, se o seu objetivo for o reconhecimento e validação de saberes experienciais para efeitos de candidatura a um curso, será desejável que procure obter informações sobre os critérios de admissão, os requisitos, o plano de estudos e as saídas profissionais.

Enquanto instrumento destinado ao reconhecimento de si pelos outros, o portefólio deve ser caracterizado por coerência, pessoalidade, significado, seletividade, continuidade e contextualização (no tempo e nas circunstâncias). Por isso, ao contrário do dossier pessoal

(fechado e estático), o portfólio é um instrumento dinâmico, aberto e em constante atualização e a sua construção assenta no pressuposto de que todas as pessoas possuem competências e saberes transferíveis e aplicáveis a contextos diferentes daqueles onde foram adquiridos (Jordão, 1997). O portfólio constitui, assim, o conjunto das evidências e das reflexões realizadas pelo candidato com o apoio, a orientação e a supervisão de uma equipa especializada, representando um documento vivo e dinâmico (Inácio & Salema, 2011) que será, posteriormente, objeto de validação. Em suma, se na Natureza “nada se perde, tudo se transforma”, podemos considerar que, no que às experiências formativas e profissionais se refere, “nada se perde, tudo se transfere”.

2.2.3.2. Validação e certificação de competências

Podemos com segurança – e com base na nossa experiência profissional como Técnica Superior na área da educação e formação de adultos – afirmar que o balanço de competências consiste no reconhecimento *de si por si* para, posteriormente e através do portfólio, se proceder ao reconhecimento *de si pelos outros*; assim, para validar é necessário, primeiro, reconhecer. O processo de reconhecimento refere-se, portanto, a uma dimensão individual, podendo ser considerado o ponto de partida para a validação que remete para uma dimensão social e institucional (Pires, 2007b). Isto significa que se o reconhecimento de competências é um processo de autodescoberta e de reflexão, da validação resulta a atribuição de um estatuto formal aos saberes e às competências adquiridas, na medida em que atesta a sua conformidade em relação a determinados referenciais e a determinadas exigências fixadas e/ou regulamentadas, conferindo um valor legal ao resultado sob a forma de créditos, diplomas ou certificados ou, inclusive, dispensa de exames (Pires, 2008).

Ao reportar-se sempre a um referencial externo, determinado e estabilizado, a validação apenas atribui visibilidade às aprendizagens que são consideradas pertinentes no âmbito de um determinado sistema educativo. Desta forma, o diploma, o título ou o certificado obtido “atestam os conhecimentos e as competências que lhe estão subjacentes. Assim, o processo de validação apenas abrange uma parte das aprendizagens construídas experiencialmente ao longo da vida, em função da finalidade e da especificidade de cada sistema ou dispositivo” (Pires, 2007b, p. 13). Depreende-se, portanto, que em função do referencial em causa, serão privilegiados determinados domínios e conteúdos de saberes,

sempre mais restritos do que todos aqueles que a pessoa adquiriu ao longo da sua vida, nos mais diversificados contextos (*idem*).³⁶

É importante, porém, distinguir experiência de aprendizagem. De acordo com a autora que temos citado (Pires, 2007b), não são sinónimos, pois não são as experiências que são reconhecidas e validadas, mas sim as aprendizagens e as competências que resultam do processo de aprendizagem experiencial, sendo a experiência a condição basilar para a aprendizagem (perante a mesma experiência, muito provavelmente diferentes pessoas desenvolverão aprendizagens diferentes); contudo, para que seja formadora deve ser objeto de reflexão de modo a ser reconstruída e conscientizada. Ou seja, a dimensão individual pode ser metaforicamente definida como um cadinho de experiências em ebulição, representando o ponto de partida para a construção de saberes e devendo estes ser passíveis de explicitação, reconhecimento e validação para que ocorra atestação formal.

A implementação do processo de reconhecimento e validação das aprendizagens que os adultos desenvolvem à margem do ensino formal tem o intuito de promover a visibilidade das aprendizagens informais e não-formais e atribuir-lhes um valor de uso, tanto na esfera educativa como social e profissional (Pires, 2004).

O último eixo – a certificação – corresponde à fase final do processo e permite a obtenção de uma habilitação escolar ou de uma qualificação, sob a forma de certificado ou diploma. Se a validação requer um juízo que resulta da comparação entre uma situação existente e uma situação desejável, a abordagem centrada nas competências implica a aceitação de opções relativamente a procedimentos a seguir nos contextos de educação e formação (Pacheco, 2011). No caso do reconhecimento e validação de saberes experienciais, a situação existente seria o percurso de vida dos candidatos e as competências que estes evidenciam (indicadores) e a situação desejável seria representada pelo programa do curso que desejam frequentar (critérios de comparação) e que permitiria analisar o seu percurso individual em função dos resultados de aprendizagem.

³⁶ No caso do ensino superior, valorizar-se-iam os saberes e as competências adquiridos e desenvolvidos em contexto formativo e profissional, embora admitindo que os saberes que os candidatos adquiriram noutros contextos das suas vidas (nas esferas pessoais, familiares, sociais e de lazer) podem estar igualmente impregnados de sentido(s) e de significado(s). Se o eixo de validação compreende a realização de uma sessão de júri que permite o confronto e a avaliação do portefólio à luz de um referencial de competências-chave, identificando-se as competências validadas e/ou a evidenciar (Inácio & Salema, 2011), podemos considerar que no contexto do ensino superior o papel deste referencial deve ser assumido pelos programas dos próprios cursos, destacando as “competências de saída”, ou seja, os resultados que se espera que os candidatos ao ensino superior evidenciem no final do seu percurso académico.

2.2.4. Um campo de (con)tradições: entre riscos e possibilidades...

O sistema nacional de RVCC sofreu, como tivemos oportunidade de verificar através da incursão apresentada, uma desvirtuação dos seus princípios, o que se refletiu negativamente no setor da educação e formação de adultos em Portugal. No entanto, consideramos que é precisamente dessa fragilidade que emergem aquelas que interpretamos como possibilidades num campo impregnado de força anímica. Desta forma, propomo-nos abordar, neste ponto, três (con)tradições: (1) da massificação à singularização; (2) da credibilidade à avaliação da qualidade do sistema; e (3) das fontes de financiamento externas à prioridade nacional.

2.2.4.1. ...da massificação à singularização

O nosso discurso assenta na ideia de que a educação de adultos se deve alicerçar numa vontade política consistente e duradoura e que Portugal necessita de um sistema devidamente validado por uma regulação e acompanhamento transversal que promova a estabilização provocada pelas mudanças institucionais, organizacionais e programáticas.

A vontade política de apostar na educação e formação de adultos está patente na LBSE (como descrevemos no Capítulo 1), colocando o ensino recorrente de adultos como uma parte integrante do sistema. No entanto, esta vontade não tem sido acompanhada, como pudemos verificar, pelas sinergias necessárias à consolidação da educação e formação de adultos enquanto prática em Portugal, tão digna e meritória como qualquer outra componente da Lei. De facto, na opinião de Rothes (2007), não podemos esquecer as marcas históricas da educação e formação de adultos em Portugal. Neste sentido, dos aspetos salientados pelo autor, damos destaque aos seguintes: (1) a fragilidade histórica da educação e formação de adultos, no quadro de uma tradicional desvalorização social e política do direito à educação na sociedade portuguesa; (2) a tendência para que o agendamento político desta área tenha um carácter esporádico e efémero; e (3) a crescente influência europeia na definição das orientações políticas e na concretização de programas e de financiamento para o sector.

Apesar de a metodologia e os instrumentos utilizados durante o processo de reconhecimento e validação de competências tender para uma vertente humanista, a excessiva ênfase atribuída às metas a cumprir (no que respeita ao número de adultos inscritos, encaminhados para ofertas educativas e/ou formativas e certificados) como forma de garantia de financiamento dos Centros encontra-se na base da subordinação desses mesmos métodos

e instrumentos a uma dimensão mais pragmática e, diríamos, quase “industrial”, desvirtuando os pressupostos originais do processo.

Para Capucha (2013), as metas fixadas a nível europeu no âmbito da Estratégia 2020, bem como os problemas estruturais que Portugal continua a evidenciar, apresentam vários desafios ao país, relacionando-se o principal com a construção de uma política europeia para a educação e a formação. O mesmo autor (*idem*, p. 53) refere ainda que seria possível ir mais longe através da criação “de uma União Europeia da Qualificação, nomeadamente através da definição de compromissos mais fortes a nível do esforço orçamental com a qualificação ou a definição de padrões europeus mínimos para os serviços de educação e formação de adultos”.

Como foi possível constatar (sobretudo aquando da descrição do funcionamento da INO), e de acordo com Martins (2013, p. 60), sempre existiram fortes tensões que resultam de uma dualidade entre a racionalidade estatal (mais centrada na exigência de resultados e na produção quantitativa do cumprimento de metas) e a racionalidade dos profissionais “que, no terreno, se confrontam com as provações do trabalho de formar e de reconhecer e validar competências, mais centrados na preocupação com a ‘qualidade’ do seu trabalho”. No ponto de vista do mesmo autor, “estamos então perante uma lógica de acção estatal que privilegia a sua dimensão de Estado Avaliador centrado na eficácia dos resultados, na exigência da massificação na produção de certificados, funcionando à maneira da cidade industrial” (*idem*, p. 60) e, assim, de um nítido e acelerado processo de massificação que, se não for cumprido, compromete a sustentabilidade das entidades promotoras.

Como também verificámos, o processo de RVCC tem subjacente um conjunto de pressupostos metodológicos – designadamente metodologias autobiográficas e balanço de competências –, que orientam a evidenciação de competências adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não-formais e informais, visando a construção de um portefólio reflexivo de aprendizagens (Inácio & Salema, 2011). Deste modo, no contexto da educação e formação de adultos, o processo coloca o enfoque na perspetiva do adulto enquanto sujeito em constante devir (entre as atividades que desempenha, as relações interpessoais que estabelece, os mapas de compromissos que assume e as experiências que contribuem para a construção da sua identidade pessoal e profissional). Todos estes são, portanto, cenários possíveis – entre muitos outros palcos de aprendizagem – que promovem o contínuo desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais.

Além de tudo o que referimos, é de realçar, de acordo com Melo (2007, p. 197), que o processo de RVCC não foi concebido “para os jovens que abandonaram há pouco e

precocemente o sistema escolar (a idade mínima de 18 anos é descabida, devendo ser prolongada para os 25 ou prova de 5 anos de experiência laboral/social contínua)” nem para adultos que necessitam de uma intensa aprendizagem nas áreas de competências-chave. A possibilidade de encaminhamento para realização de processo de reconhecimento e validação de competências por pessoas com 18 anos levanta questões relacionadas com a própria evidenciação de competências: tê-las-ão adquirido? Em que contextos de vida? Será efetivamente legítima esta “oportunidade nova” atribuída a cidadãos tão jovens e com reduzida experiência de vida através do encaminhamento para uma modalidade cuja essência reside em dar uma “nova oportunidade” a quem, devido aos mais diversos constrangimentos, abdicou precocemente do seu percurso académico em prol de um trajeto profissional (em muitos casos, consolidado há décadas)?

Estamos, assim, num contínuo entre a massificação (quando se coloca a tónica nas metas e na componente estatística) e a valorização do que prima pela sua especificidade (as pessoas), representando este aspeto, no nosso ponto de vista, uma das tensões do sistema.

2.2.4.2. ...da credibilidade à avaliação da qualidade do sistema

O espírito que pautou a campanha de lançamento dos Centros Qualifica aproxima-nos do existente aquando da INO que foi um dos mais significativos marcos nas políticas de educação e formação de adultos a nível nacional, tanto pela sua expressão quantitativa como pela visibilidade pública e mediática que rapidamente alcançou.

A sensibilização social que esta Iniciativa trouxe obrigou a que os atores políticos tivessem de expressar as suas visões acerca do tema, alargando a discussão a toda a sociedade. Apesar da instabilidade que a discussão causou, com alterações marcadas por clivagens políticas próprias dos temas mais icónicos dos Governos, a abertura da discussão a toda a sociedade pode contribuir para que a médio-prazo este tema seja encarado como estratégico e se consigam consensos que permitam a estabilização das políticas. Estes consensos requerem um levantamento de boas práticas – nacionais e transnacionais – de políticas sistémicas e de intervenção local, as quais devem ser especialmente eficazes na resposta a contextos de crise, diminuindo a exposição das políticas de educação e formação de adultos a choques externos. Apesar da descredibilização generalizada que se instalou na área e, sobretudo, nos processos de RVCC, a Iniciativa teve o mérito de dar-lhe visibilidade social e colocá-la no foco da discussão política.

No ponto de vista de Marques (2007), a conjugação de três mal-entendidos traduziu-se na degradação da qualidade do serviço desenvolvido pelo sistema nacional de RVCC e pela progressiva tendência de “escolarizar” o processo: (1) as metas irrealistas, claramente políticas e divorciadas de efetivos estudos prévios sobre as possibilidades de certificação por parte dos Centros; (2) a visão reducionista que encara o sistema de RVCC como a panaceia para os baixos níveis de qualificação e de certificação da população portuguesa; e (3) o desprezo e a secundarização da especificidade do processo conducente ao reconhecimento, validação e certificação de saberes adquiridos por via experiencial. De facto, a qualidade do processo começou a ficar comprometida a partir do momento em que era “exigido”, por parte da entidade tutelar, um grande número de certificações, agravado pelo aumento substancial do trabalho administrativo (através da criação de mecanismos de regulação da atividade, incluindo a definição de tempos mínimos e máximos para cada fase do processo, devendo todas as ações ser introduzidas numa plataforma especificamente criada para o efeito).

Um estudo realizado por Martins (2013), através do qual o autor auscultou a opinião de atores ligados à INO, foi possível concluir que “exercer pressão sobre as entidades no terreno, para ‘certificarem à força’ e ‘sem critério’ para o cumprimento das metas, abriu espaço para uma certa descredibilização social da Iniciativa” (p. 61). Esta constatação conduz o autor a defender que as metas deveriam ser reavaliadas para que se pudesse realizar um trabalho pautado por qualidade, de forma a caminhar-se no sentido da credibilização social desta medida de política pública, além de que o condicionamento do financiamento dos Centros ao cumprimento de metas pré-definidas e contratualizadas é um motivo suficientemente forte para prejudicar a qualidade do trabalho. É precisamente nesta linha de pensamento que Fragoso (2007) também se posiciona, ao considerar que já na altura da INO se vinha a assistir a uma perversão dos princípios centrais e originais do processo de RVCC, “seja pelas dificuldades intensas da população portuguesa no geral, seja pelo aproveitamento político de um sistema que pode converter-se, se massificado, num grande produtor de certificados” (p. 206).

É essencial, por isso, que o sistema se reja pela qualidade, pois como refere Capucha (2013, p. 54), “o critério-chave para manter a procura de qualificações e o envolvimento da população, incluindo os segmentos que se têm revelado mais refratários, é assegurar a qualidade dos processos”, implicando a qualificação dos recursos humanos afetos aos Centros, a regulação (no sentido de acompanhamento e monitorização) e a vinculação institucional.

É importante recordar, ainda, que a INO foi não apenas objeto de avaliações ou outras formas de escrutínio – por parte da Assembleia da República e de organismos internacionais como a UNESCO, a OCDE e a UE (não tendo qualquer deles detetado lacunas que legitimassem as acusações de que foi alvo) –, como todos os CNO implementaram sistemas de autoavaliação baseados no *Common Assessment Framework* (CAF), o que constituiu um desafio às equipas e, simultaneamente, uma inovação no desenvolvimento de políticas públicas no domínio da educação e formação de adultos em Portugal. Urge, por isso, recuperar todo o investimento humano e financeiro, extraindo dele o gérmen do tão almejado retorno.

A INO foi, portanto, objeto de uma avaliação externa, integrando diversos especialistas europeus, a qual não apenas concluiu sobre a sua pertinência e o seu impacto, como identificou melhorias nos domínios do saber e do saber-fazer, nomeadamente em termos de competências em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), literacia, ciência e tecnologias, língua estrangeira e capacidade para aprender a aprender por parte dos adultos que frequentavam o processo. Através destes contributos foi possível verificar que a Iniciativa contribuiu para um efeito generalizado do reforço da autoestima dos beneficiários, para o desenvolvimento de competências básicas nas mais diversas áreas, para uma valorização do saber e da motivação para novas aprendizagens e para a valorização de aspetos associados às capacidades individuais e ao reconhecimento social (Martins, 2013). Também Fragoso (2007) sublinha que as numerosas investigações disponíveis e os relatórios nacionais que se debruçaram sobre o impacto revelaram que, para além do aspeto primário associado à certificação, os adultos saíam dos Centros com um nível de consciencialização mais desenvolvido e com uma vontade generalizada de aprender (cada vez) mais.

A acrescentar a tudo isto, uma pesquisa coordenada por Lucília Salgado é igualmente bastante inovadora devido ao olhar científico que introduz na análise dos efeitos sociais da INO, pois a autora levanta a hipótese de um efeito intergeracional (que se confirma), uma vez que não são apenas os adultos quem beneficia da frequência da medida, mas também os filhos destes, dado que beneficiarão ao nível do aumento da motivação e de uma maior atenção para a importância das aprendizagens escolares que os seus pais lhes dão. Verifica-se, assim, que o aumento das competências educativas das famílias é um dos efeitos positivos dos CNO (Salgado, 2011).

Reerguer aquela que foi a (confirmada) credibilidade e potencialidade do processo de RVCC está, no nosso entender, não apenas nas mãos dos profissionais que são o rosto dos Centros, mas sobretudo na forma como instâncias superiores encaram a educação e formação

de adultos, pois mais importante do que colocar em destaque os “números” é essencial valorizar e dar prioridade às pessoas, fazendo-as sentir que têm “voz”.

2.2.4.3. ...das fontes de financiamento externas à prioridade nacional

Apesar da maior ou menor visibilidade que os diversos governos têm atribuído à educação e formação de adultos, a verdade é que esta nunca foi encarada como uma peça estratégica e fundamental. Esta secundarização está bem patente na inexistência de estruturas e de um aparelho político-administrativo estável e no facto de o financiamento estar, quase totalmente, dependente de contratos-programa da UE. Como refere Capucha (2013), os recursos foram muito limitados e as práticas permaneceram nas margens da agenda das prioridades dos decisores políticos e, por esse motivo, nunca ganharam escala.

Tudo isto faz com que se sinta uma grande instabilidade nas orientações políticas, na constituição (e consolidação) de equipas estáveis e no trabalho por elas desenvolvido. Além disso, ao transparecer para a opinião pública a imagem de que a educação e formação de adultos está dependente dos contratos-programa e da vontade política dos sucessivos Governos, cria-se a representação social de que este não é um desígnio de foro nacional. Por conseguinte, dissemina-se uma falta de confiança e de credibilidade, tanto por parte de potenciais beneficiários (os adultos), como pelas entidades promotoras (incluindo coordenadores, técnicos e formadores) e eventuais parceiros. Transmite-se para a comunidade, portanto, a ideia de que as iniciativas de educação e formação de adultos representam um mecanismo para captar financiamento comunitário (em função de metas contratualizadas e de indicadores estatísticos – por si importantes, mas fácil e frequentemente mal utilizados) e para esbater de forma artificial o nível de qualificações da população adulta, situação que tende a prejudicar a essência, o rigor e a qualidade dos processos, como já tivemos oportunidade de referir.

Apesar de todas as alterações na educação e formação de adultos ao longo das últimas duas décadas e dos vários Governos Constitucionais – que podem ser interpretadas como o reflexo das opções ideológicas predominantes das forças que se encontravam no poder aquando da tomada de determinadas decisões nesta área –, o Estado tem assumido, com mais ou menos fervor, o ónus nesta matéria (Silva, 2016).

Com a experiência do processo de RVCC, podemos afirmar que a rutura e a instabilidade que caracterizam o cenário das políticas públicas de educação e formação de

adultos em Portugal, dependentes dos ciclos governativos, carecem de superação através de consensos generalizados entre as várias forças políticas e parceiros sociais, encarando esta área como prioritária e promotora da inclusão e da emancipação social. Caso contrário, continuaremos indefinidamente escravos de derivas e de caprichos políticos que nem sempre salvaguardam o interesse público e nacional.

Se no contexto da sociedade portuguesa atual, à semelhança da maior parte das sociedades contemporâneas do mundo Ocidental, o aparelho estatal não tem capacidade nem recursos para implementar, por si só, as políticas públicas que pretende levar a efeito – e, neste caso em particular, as políticas públicas de educação e formação de adultos –, para fazer face aos problemas da baixa qualificação da população adulta com os quais ainda se confronta, deverá convocar e mobilizar os mais diversos atores da sociedade civil para, em parceria, coproduzir a ação pública nesta área (Martins, 2013). No entanto, apesar de o próprio Estado não dever abster-se por completo da sua missão de coordenador e supervisor da concretização das políticas públicas, também não deve fazer com que a sua intervenção obedeça a uma “mera lógica instrumental em que o fazer por fazer, assente numa hegemonia da racionalidade económica e financeira”, se sobreponha às suas finalidades éticas (*idem*, p. 67).

Para se dar efetiva prioridade e importância à educação e formação de adultos, como preconizado na LBSE, importa, por um lado, que seja constituído um quadro efetivo e estável de políticas na área, caracterizado pela diversidade de ofertas educativas e formativas e, por outro, que o financiamento deixe de depender de fontes comunitárias, alocando-lhe recursos nacionais, de forma a garantir a continuidade e a estabilidade das políticas e das intervenções.

De facto, os incentivos comunitários foram importantes para colocar o tema na agenda política, mas as estratégias de longo prazo não deveriam depender de contratos-programa de curta duração, pois o principal objetivo dos incentivos comunitários é demonstrar a importância dos setores apoiados para que os países os perspetivem como estratégicos e lhes deem prioridade nacional. A nossa opinião concorre, portanto, a favor da de Capucha (2013, p. 55), quando refere que “na medida em que cada vez mais as políticas cofinanciadas se vão tornando modalidades regulares de ensino e formação, os custos correntes deveriam ser assegurados pelo Orçamento de Estado, garantindo-lhes assim sustentabilidade” e é na transição entre os incentivos e a capacidade de implementar intervenções próprias que se coloca o desafio atual e ao qual Portugal ainda não foi capaz de dar uma resposta adequada.

2.3. A valorização de saberes previamente adquiridos e o ensino superior

Temos vindo a assistir à emergência de novas práticas educativas – no contexto internacional e, particularmente, no europeu – com o objetivo de reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos realizam à margem do ensino formal. A valorização dos saberes experienciais, que se vão construindo numa multiplicidade de contextos (pessoais, familiares, sociais e profissionais) e o seu reconhecimento formal e institucional através de práticas de reconhecimento e validação têm vindo a constituir-se como uma estratégia para a melhoria da articulação entre a oferta e a procura de educação e formação.

A criação destes dispositivos implica o desenvolvimento de condições que garantam a continuidade e a evolução dos adultos no sistema educativo. Neste sentido, é nosso intuito apresentar as razões que, de acordo com a literatura, legitimam a introdução desta opção estratégica e metodológica no ensino superior para, de seguida, apresentar aqueles que consideramos serem os principais dispositivos europeus de reconhecimento de competências, neste ciclo de estudos, terminando com uma reflexão que se debruça sobre as práticas de reconhecimento e validação, no ensino superior português, de saberes experienciais.

2.3.1. A introdução da opção estratégica e metodológica no ensino superior

Atualmente é possível encontrar estudos comparativos dos sistemas educativos, incluindo o que diz respeito ao ensino superior, podendo tal atribuir-se ao facto de ter sido criado o Espaço Europeu do Ensino Superior, “que exige a comparabilidade entre países e sistemas a fim de proporcionar uma maior mobilidade dos cidadãos” (Crespo, 2006, p. 42). No entanto, os novos caminhos institucionais, no que concerne ao reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais, beneficiam ainda de pouca tradição nos países da UE, razão pela qual é profícuo o estudo de realidades europeias em que esta opção estratégica e metodológica se encontra instituída, visando a partilha de experiências no sentido de difundir boas práticas e de contribuir para o robustecimento científico na área.

Relativamente à evolução dos dispositivos de reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais, é possível perspetivar três cenários por parte das instituições (Cherqui-Houot, 2001, citado por Pires, 2010b): (1) opção pelo evitamento e limitação das novas práticas a experiências pontuais, a espaços circunscritos e a atores isolados; (2) cedência à tentação de reprodução dos modelos sociais dominantes (nomeadamente o modelo “industrial” e o modelo do “mercado”), apropriando-se de uma

visão utilitária e estratégica do saber e do conhecimento, com vista à “industrialização”, o que pode contribuir para acentuar a tendência do ensino formal para a massificação do acesso ao diploma por esta via; e (3) aproveitamento do debate que se relança reapropriando-se da sua função crítica e da sua missão formativa, procurando conciliar a formação das pessoas enquanto dialética de processos e resultados e garantindo uma sólida formação científica, profissional e cultural.

É no contexto político da ALV que “o reconhecimento de aprendizagens não-formais e informais se constituiu como um novo fenómeno educativo, enquadrado por linhas de força definidas a nível supranacional” (Pires, 2010b, p. 150). Neste sentido, e no ponto de vista de Fragoso (2007, p. 211) “o sistema RVCC pode e deve estender-se ao Ensino Superior, cumprindo assim o fecho de um grande ciclo”, o que deverá articular-se com a implementação do Processo de Bolonha. Para tal, e segundo o mesmo autor (*idem*), os planos de estudos apresentados pelas Universidades devem contemplar um perfil de competências que os estudantes deverão ter atingido no final de cada ciclo e, ao definir os *learning outcomes* (“resultados de aprendizagem”) de cada unidade curricular, devem também incluir as competências sistémicas, interpessoais e instrumentais a alcançar.

Este é, porém, um cenário que ainda não se encontra fortemente enraizado nas instituições de ensino superior, embora se lhe reconheça valor e utilidade para a construção de uma verdadeira sociedade da economia e do conhecimento e para a mobilidade dos cidadãos no espaço europeu.

2.3.2. Dispositivos de reconhecimento de competências implementados na Europa

Para Correia e Sarmiento (2007), são de louvar as iniciativas que contribuam para a abertura do ensino superior a estudantes adultos e já Colardyn e Bjornavold (2004) defendiam que, gradualmente, o reconhecimento e validação de aprendizagens não-formais e informais constituía um aspeto central das políticas de ALV. As mudanças avizinharam-se a uma velocidade galopante ao ponto de algumas entidades empregadoras passarem a utilizar a noção de “competências” para criar um novo modelo de gestão de carreira, transitando-se de um “modelo de qualificação” para um “modelo de competências” (Haeringer, 2006).

Neste sentido, várias universidades europeias têm vindo a construir guiões que estabelecem fronteiras “entre a acreditação da aprendizagem certificada *in natura*, a aprendizagem experimental e a aprendizagem experimental certificada” (Simão, Santos &

Costa, 2005, p. 152). Na opinião de Imaginário (2001), apesar de os antecedentes históricos do balanço de competências conhecerem parte das suas raízes em contextos para além do Oceano Atlântico (nomeadamente nos Estados Unidos e no Canadá), no espaço comunitário resultam de um dispositivo essencialmente francês e “a emergência de práticas qualificáveis de balanço de competências precedeu de cerca de três décadas a sua institucionalização como dispositivo de identidade própria, no início dos anos 90” (*idem*, p. 10). De acordo com o mesmo autor, estas práticas remetiam para intervenções em que estava em questão o reconhecimento dos saberes práticos e tácitos adquiridos por via experiencial tanto por trabalhadores abrangidos pela reestruturação da indústria siderúrgica e envolvidos em ações de reconversão, como por mulheres desejosas de (re)ingressar na vida ativa (*idem*, 2001).

Apesar de em outros países também já existirem, no ensino superior, práticas de reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos, o caso francês é, na perspetiva de Rémy e Merle (2014), único no mundo. Em França, na segunda metade do século XX, as entidades empregadoras remuneravam os trabalhadores de acordo com o seu nível de habilitações académicas, mas raramente em função das competências desenvolvidas durante os seus percursos profissionais, situação que viria a ser alterada a partir da década de 70 do mesmo século, após a publicação de uma lei que obrigava os empregadores a pagar 1% do vencimento para apoiar o desenvolvimento da carreira educativa e/ou formativa dos seus trabalhadores (Haeringer, 2006). Neste país, a *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE) foi o resultado, a 17 de janeiro de 2002, de um consenso – que culminou na publicação de uma lei – sobre esta questão e foi o fruto de um longo processo de natureza política, social e educacional que tinha o contexto e as prioridades europeias como pano de fundo (Ropé, 2005). Esta lei baseia-se no pressuposto de que o valor final de um diploma é independente do caminho que visa a sua obtenção e introduz um novo mecanismo para regulamentar o sistema de certificação profissional, o qual não tem especialmente em consideração os programas e os conteúdos, mas sim os resultados da aprendizagem (Rémy & Merle, 2014). A par desta via, que permitia aos cidadãos obter equivalência total ou parcial a um diploma académico, há ainda a registar outra – a *Validation des Acquis Professionnels* (VAP), que havia sido já fruto de um Decreto de 23 de agosto de 1985 –, cujo princípio consistia em permitir aos adultos aceder a cursos de ensino superior e obter graus académicos de acordo com as competências previamente adquiridas (Haeringer, 2006).

Foi assim que, em França, o direito ao reconhecimento e validação de saberes experienciais – perspetivado como uma “revolução” pela inovação inerente ao próprio

processo – proporcionou a possibilidade de as pessoas obterem a totalidade, ou parte, do correspondente a um grau ou título profissional com base nas experiências pessoais, sociais e profissionais (Jacques, 2009).

No entanto, Rémerly e Merle (2014) consideram que uma das questões mais importantes que se colocam não se relaciona com o reconhecimento dos saberes experienciais, mas com o meio pelo qual esse reconhecimento é operacionalizado. Para Jacques (2009), os candidatos que tenham um caminho relativamente linear ou “emoldurado” por um percurso acadêmico, terão mais facilidade no processo de transferência e contextualização das suas práticas, traduzidas em habilidades e competências; por outro lado, os candidatos cujo trajeto não seja pautado por semelhante linearidade, e que não possuam um percurso profissional estruturado, terão mais dificuldade em reunir elementos díspares – cuja tradução em competências é essencial – e dotar de coerência o processo de reconhecimento e validação dos seus saberes. Facilmente se justifica, assim, que a orientação e o acompanhamento dos candidatos durante toda a instrução e todo o processo é crucial e indispensável caso se pretenda delinear um caminho de sucesso. Além disso, o apoio institucional também é fundamental, destinando-se, na perspectiva de Jacques (2009), a auxiliar os candidatos a construir um portfólio que reflita o seu trajeto de forma comprovada e admissível a júri, devendo este instrumento encontrar-se elaborado de forma a poder ser facilmente lido e compreendido por este (Haeringer, 2006).

No entanto, na Europa, a França não é o único país onde existem práticas de reconhecimento e validação de saberes experienciais em ciclos de estudos superiores. Exemplo disso é o que se verifica na Finlândia, onde a Universidade de Lapland visa também o desenvolvimento de um processo idêntico (incluindo o reconhecimento de capacidades, habilidades e conhecimentos construídos durante o percurso profissional e atividades de lazer), tendo criado um modelo para a sua acreditação e desenvolvido um projeto-piloto entre 2003 e 2004 (Tollpi, 2006).

Também na Estónia se considera que, a partir do momento em que existem estudantes adultos no ensino superior, há a necessidade de reconhecer a sua experiência profissional e de vida, tendo esta necessidade sido sentida, sobretudo, após a entrada em vigor do Processo de Bolonha (Valk & Saluveer, 2006). Em Itália, a acreditação da aprendizagem experiencial prévia foi também introduzida a partir de 1999, tendo a implementação desse Processo como cenário legitimador, o que representou uma mudança radical do ensino superior neste país, segundo Corradi (2006), ao conceder mais autonomia às

instituições de ensino superior e ao substituir a noção de “ensino” pela de “aprendizagem” como objetivo central dos ciclos de estudos superiores; desta forma, o que aqui também começou por ser um simples projeto-piloto evoluiu e passou a ser um processo relativamente estável, embora ainda suscetível de melhorias (*idem*).

Da mesma forma, no Reino Unido – outro dos países onde o sistema se encontra solidamente desenvolvido e consolidado –, o reconhecimento de saberes experienciais é perspetivado como uma ferramenta essencial para responder ao alargamento da participação do ensino superior a “novos públicos” e para contribuir para a inclusão social, bem como para a igualdade de oportunidades; no entanto, concretizar a política (ou seja, passar do plano teórico para a prática) é um caminho difícil e, por vezes, tortuoso (Barry, 2006).

Jacques (2009) procura discutir, porém, se o reconhecimento e validação de saberes representa uma nova oportunidade ou um novo risco promotor de desigualdades, sublinhando que a familiarização com o dispositivo facilita o desenvolvimento do processo por parte dos candidatos, assim como uma possível interferência institucional desfavorável sentida e/ou percecionada por candidatos socialmente mais afastados do ensino formal pode levar a que sintam mais dificuldade em alcançar uma realização académica bem-sucedida.

Devido à importância de que se reveste a validação de saberes experienciais (pessoais e profissionais), em função do Processo de Bolonha e das orientações e opções ideológicas supranacionais, Simão, Santos e Costa (2005) propõem uma estratégia relativa ao tratamento da respetiva validação. Neste sentido, os autores (*idem*) consideram que qualquer candidatura individual deverá ser apresentada mediante um dossier submetido pela pessoa interessada, no qual constem, por exemplo: referências pessoais significativas; objetivos pretendidos; elementos descritivos dos saberes previamente adquiridos, acompanhados com certificados de formação realizada; e a explicitação das competências e capacidades que se pretendem ver validadas e certificadas (preferencialmente comprovadas através de produtos visíveis, como estudos publicados, projetos realizados, referências profissionais concretas, etc.).

Visando a garantia da credibilidade dos processos de análise e de validação, cada instituição ou cada unidade funcional deverá, na ótica de Simão, Santos e Costa (2005), estudar soluções nacionais ou estrangeiras existentes e participar em redes que permitam a partilha de experiências e a aferição de resultados. Como refere Barry (2006), trata-se de um tema que não se encerra no momento, mas projeta-se no futuro, sendo um debate difícil de evitar em qualquer instituição que pretenda introduzir nas suas rotinas e implementar nas

suas práticas a possibilidade de os candidatos requererem o reconhecimento e validação dos seus saberes adquiridos por via experiencial.

É precisamente com inspiração nas práticas europeias implementadas que discutiremos, de seguida, a eventual pertinência de um modelo desta natureza no ensino superior português.

2.3.3. O reconhecimento de competências no ensino superior português

Em Portugal, o sistema de RVCC consolidou-se a partir do ano de 2000, aquando da entrada em funcionamento dos primeiros Centros. Desde então, a sua atividade proliferou, tendo-se os respetivos serviços alargado ao 12.º ano de escolaridade.

Atendendo à atual conjuntura, consideramos pertinente analisar as vantagens de um processo de reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais – não apenas para efeitos de acesso, mas também de progresso – em ciclos de estudos superiores e discutir a adequação de diferentes opções metodológicas aos “novos públicos” que frequentam o ensino superior.

2.3.3.1. Uma realidade (socialmente) reconhecida?

São de louvar, na opinião de Correia e Sarmiento (2007), as iniciativas que contribuam para a abertura do ensino superior a estudantes adultos. Contudo, nunca será de mais reiterar que a avaliação das competências dos candidatos sem habilitações tradicionais deve ser realizada com base em critérios rigorosos, procurando incorporar nas iniciativas portuguesas as melhores práticas existentes em instituições de ensino superior europeias (*idem*), práticas essas que contribuam para assegurar a qualidade e a excelência no (e do) ensino superior e a credibilidade, no mercado europeu, dos diplomas e dos graus académicos concedidos.

A ALV requer, no ponto de vista de Lourtie (2007), mudanças estruturais no sistema de educação e formação – incluindo as instituições de ensino superior –, no sentido de responder aos seguintes desígnios: criar mecanismos de acolhimento e oportunidades de informação, orientação e acompanhamento dos estudantes; fazer de cada instituição uma porta de entrada para o sistema de educação e formação; e valorizar a adequação das ofertas formativas aos “novos públicos”, a flexibilidade e o rigor nos processos de reconhecimento e validação de saberes experienciais.

A educação e formação perspectivadas ao longo da vida visam um tipo de conhecimento que torna as pessoas mais competentes para circularem num mercado de trabalho reestruturado e influenciado pelo capitalismo informacional (Magalhães & Stoer, 2006). Desta forma, e segundo os mesmos autores (*idem*), os argumentos para a expansão da educação são a formação de melhores trabalhadores e cidadãos capacitados para lidar com as escolhas que adotam nos seus percursos de vida. Contudo, essa expansão deverá ter em consideração alguns aspetos, nomeadamente: o ajuste dos horários de formação às necessidades das pessoas interessadas em beneficiar da mesma; a redefinição das metodologias de ensino-aprendizagem; e a providência de uma maior abertura na apreciação dos saberes experienciais dos candidatos (Simão, Santos & Costa, 2005).

Na Recomendação n.º 3/2013, do CNE, este órgão consultivo referia que o envolvimento das instituições de ensino superior (que apontava como necessário já no seu parecer n.º 1/96) continuava a não estar contemplado; no entanto, “esse envolvimento vai ganhando crescente importância, pois, à medida que as qualificações da população portuguesa aumentam, as necessidades de educação e formação de adultos vão migrando para os níveis mais elevados, quer académicos, quer de qualificação profissional” (p. 15759).

Os dispositivos que permitem o reconhecimento, a validação e a certificação de competências são dotados, na opinião de Aníbal (2013), de poder emancipatório e de humanismo, por se centrarem em cada pessoa – “na sua individualidade, na sua história de vida, naquilo que foi experienciado e aprendido nos vários contextos e com as várias pessoas com que se foi cruzando” (p. 8).

No atual contexto nacional, as práticas de reconhecimento e validação de competências começam a constituir-se como um desafio incontornável no ensino superior; porém, se a literatura é escassa no que respeita ao acesso de “novos públicos” ao ensino superior, relativamente àquele processo neste ciclo de estudos é quase inexistente (Pires, 2012). Apesar desta observação, na perspetiva de Fragoso (2007, p. 211) não será complicado construir um sistema de RVCC no ensino superior, uma vez que as exigências do Processo de Bolonha foram responsáveis pela criação de novos hábitos junto dos próprios docentes.

De acordo com os resultados de um estudo exploratório realizado por Pires (2007a) sobre o acesso dos adultos ao ensino superior em Portugal, apesar de as instituições terem introduzido estratégias e critérios diversificados no que se refere aos procedimentos de seleção dos candidatos, as práticas do reconhecimento e validação de competências não se encontravam alicerçadas e as dificuldades sentidas pelas instituições na implementação do

processo eram significativas. É de sublinhar, porém, que este estudo decorreu numa data muito próxima à da entrada em vigor do Decreto-Lei que regula o acesso dos adultos (M23 anos) ao ensino superior, o que o pode ter condicionado.

Para Pires (2010b), foi no âmbito das (re)orientações impulsionadas pelo Processo de Bolonha que as instituições de ensino superior passaram a ser confrontadas com questões centrais, de entre as quais destaca a transição de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências, o alargamento do acesso ao ensino superior a “novos públicos” (adultos) e a necessidade de adotar estratégias adequadas à sua especificidade, com especial destaque para a implementação de práticas de reconhecimento, validação e creditação das aprendizagens resultantes da experiência formativa e profissional. A este respeito, acrescenta ainda que as instituições de ensino superior portuguesas, na consequência daquele Processo e da crescente procura social, aderiram com relativa celeridade à nova medida, vindo aí um benefício secundário: apesar de a legislação referir que o número total de vagas disponível, em cada instituição, para os estudantes M23 anos, não pode ser inferior a 5% do número total de vagas atribuídas ao curso³⁷, as vagas sobrantes do concurso nacional de acesso podem ser alocadas a esses candidatos numa segunda fase de candidaturas (Pires, 2010a).

No entanto, e como já referido, é fundamental garantir não apenas o alargamento do acesso ao ensino superior a públicos não tradicionais, mas também proporcionar-lhes condições de progressão e de sucesso académico. Na opinião de Oliveira (2007), na fase de acesso seria vantajosa a institucionalização de um sistema de creditação das aprendizagens prévias e das competências desenvolvidas pelos adultos em contextos informais e não-formais, na medida em que permitiria fazer um encaminhamento adequado às suas características. Além disso, para Correia e Mesquita (2006) os estudantes não tradicionais esperam que a universidade valorize e reconheça as suas experiências e conhecimentos prévios, o que pode ser realizado através de um sistema de reconhecimento das aprendizagens e das competências que, após serem formalmente reconhecidas, constituiriam o ponto de partida para o percurso académico.

No quadro nacional, as práticas de reconhecimento e validação de competências são ainda recentes, não tendo constituído uma prioridade para a grande generalidade das instituições de ensino superior (Pires, 2012). Urge, por essa razão, alertar para a necessidade de as políticas educativas e as instituições terem em consideração as experiências

³⁷ Cf. artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março.

profissionais, as aspirações e as expectativas dos “novos públicos”, bem como as suas motivações e dificuldades (Soares, Almeida & Ferreira, 2010) para que possam disponibilizar novos percursos, diversificando a oferta formativa, por exemplo através da adaptação de programas de estudo e da introdução de alterações na organização curricular (Santiago, Rosa & Amaral, 2002).

Sob o ponto de vista académico, as práticas de reconhecimento de saberes experienciais podem favorecer uma melhor gestão dos percursos (ao permitir uma maior personalização das trajetórias educativas), a obtenção de créditos (ECTS) e o encurtamento do período de estudos; por outro lado, sob o ponto de vista institucional, assume um papel de destaque na aproximação da estratégia e das práticas das instituições à realidade dos públicos adultos, respondendo de forma mais adequada às suas especificidades e tornando-se, por esse motivo, mais atrativas para públicos não tradicionais (Pires, 2012).

Devido ao facto de as práticas de reconhecimento e validação de competências se destacarem pelo seu potencial emancipatório, transformador, reflexivo, de autodescoberta e de tomada de consciência (face à experiência, às histórias de vida e às aprendizagens) e por ainda se sentirem lacunas em termos de adaptação de metodologias no ensino superior que valorizem os saberes previamente adquiridos pelos candidatos, esta revela-se uma área fértil de investigação em Portugal. Como concluem Amorim, Azevedo e Coimbra (2011) num estudo dedicado aos “novos públicos” no ensino superior, “mais do que sonhar com a Utopia onde gostaríamos de chegar, importa acarinhar o caminho de melhoria que desejamos trilhar. Já fomos demasiado longe para voltar atrás e estamos ainda demasiado perto (da partida) para abrandar o passo” (p. 221).

No que diz respeito ao reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes previamente adquiridos e tendo em consideração o âmbito nacional, consultando as páginas eletrónicas das instituições de ensino superior público universitário, e à semelhança do que ocorre na Universidade de Coimbra (UC), constatamos que todas disponibilizam o regulamento de creditação de formações e de reconhecimento de experiência profissional³⁸. Apesar de as instituições se encontrarem em conformidade com o previsto na legislação, consideramos legítimo questionar: e em termos de operacionalização e efetiva implementação de

³⁸ Não pretendendo elaborar uma lista exaustiva das instituições e dos respetivos regulamentos, indicamos, a título de exemplo, as seguintes: Universidade de Aveiro (Despacho n.º 7047/2011); Universidade do Porto (Despacho n.º 12722/2013); Universidade do Algarve (Regulamento n.º 546/2014); Universidade da Beira Interior (Despacho n.º 2217/2014); Universidade de Lisboa (Despacho n.º 15577/2014); ISCTE – Lisboa (Regulamento n.º 412/2014); e Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Regulamento n.º 541/2015). Verifica-se, deste modo, que nem todas as instituições publicaram na mesma altura o regulamento de creditação de formações e de experiência profissional, denunciando, por conseguinte, percursos díspares no que a este assunto diz respeito.

dispositivos de reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos por via profissional e formativa, qual será o ponto de situação atual?

Foi no sentido de compreender a situação da UC – na perspetiva de estudantes M23 anos e de um grupo de docentes desta universidade – que foi concebida e realizada a presente investigação (cujos passos serão descritos detalhadamente no Capítulo 3 e os resultados apresentados e discutidos no Capítulo 4).

2.3.3.2. Alternativa (re)nova(da): que metodologia(s)?

As práticas de reconhecimento e validação de saberes experienciais exigem uma mudança profunda nos sistemas de educação e formação, pois os processos, na ótica do paradigma de ALV, não se podem limitar, segundo Pires (2008), à aplicação de um conjunto de procedimentos e de metodologias, segundo uma perspetiva tecnicista e tecnocrática de ensino-aprendizagem. Para a mesma autora (2010b), apesar de a experiência representar um elemento-chave no processo de aprendizagem de adultos, é ainda pouco valorizada no âmbito das conceções educativas que privilegiam os saberes académicos e científicos.

Embora o processo de reconhecimento e validação possa ser, por vezes, confundido com o de creditação de aprendizagens formais, diferem na natureza dos seus pressupostos. Assim, a creditação ocorre nas situações em que os candidatos adquiriram aprendizagens de forma sistematizada, avaliada pela entidade que facultou a formação e certificada aquando do seu término. Por outro lado, o processo de reconhecimento e validação de competências incide em aprendizagens anteriores que podem ter sido obtidas através de experiências não estruturadas (em contexto profissional, social ou pessoal) e, uma vez que as competências desenvolvidas por esta via não se encontram, geralmente, certificadas, é necessário recorrer a outras estratégias que atestem a sua autenticidade. Tudo isto faz com que o processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais seja distinto do de atribuição de equivalências, tanto no que se refere à sua finalidade como à metodologia que lhe é inerente.

Embora não se colocando de parte a realização de várias provas, tal como prevê o Decreto-Lei n.º 64/2006³⁹, Oliveira (2007) defende que o recurso a outros instrumentos – tais

³⁹ De acordo com o artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, são componentes obrigatórias da avaliação da capacidade para a frequência do ensino superior a apreciação do currículo escolar e profissional do candidato, a avaliação das suas motivações – que poderá ser feita através de uma entrevista – e a realização de provas teóricas ou práticas de avaliação de conhecimentos e de competências considerados indispensáveis ao acesso e progressão no curso (as quais são organizadas em função dos perfis dos candidatos e dos cursos aos quais se candidatam, devendo incidir apenas nas áreas de conhecimento diretamente relevantes para o curso). Deste modo, as instituições de ensino superior assumem responsabilidade direta no processo de seleção dos estudantes, sendo a experiência profissional um dos parâmetros basilares. “Este normativo define os

como o portfólio e planos de estudos pessoais – revelar-se-ia particularmente indicado, uma vez que contribuem para a valorização das experiências de vida dos adultos, para o desenvolvimento das suas capacidades de aprendizagem e da sua autoconfiança, assim como para a promoção das capacidades reflexivas, da autonomia e da assunção de responsabilidade no processo de aprendizagem. Para Correia e Sarmiento (2007) é essencial definir a elaboração de um portefólio de competências, construído através de uma relação tutorial entre o candidato e um docente (ou tutor) que o acompanhará na fase de acesso e ingresso no ensino superior e seriam as provas de acesso a realizar em função desse portefólio que permitiriam que o júri equacionasse um programa de estudos *à medida* para cada candidato.

Ferreira (2011) destaca ainda a importância da aprendizagem centrada no estudante baseando-se numa abordagem tão individualizada quanto possível; por conseguinte, a implementação de processos de reconhecimento, validação e creditação de saberes experienciais por parte das instituições proporcionaria aos estudantes a possibilidade de realizar percursos alternativos de progressão académica flexíveis e adequados ao seu perfil. Também Oliveira (2007) defende esta ideia, considerando que, uma vez realizada a seleção por parte das instituições de ensino superior, seria relevante dispor de uma estrutura curricular flexível, a qual poderia assentar numa organização modular, na existência de diversos pontos de entrada (tendo em conta a creditação de aprendizagens e competências prévias), no recurso a formas de ensino não tradicionais e no ensino a tempo parcial ou baseado no posto de trabalho. Além disso, para Simão, Santos e Costa (2005), torna-se necessária uma grande abertura na análise das múltiplas situações que podem emergir, proporcionando hipóteses diversas de enquadramento de atividades formativas, entre as quais se podem identificar as seguintes: organização de um “Ano Zero” (de modo a situar casos em que a necessidade da sua frequência surge como condicionante de ingresso futuro num curso); desenvolvimento de programas curriculares tipo *fato à medida*; e conversão dos saberes experienciais em créditos, possibilitando a frequência de um curso para efeitos de aquisição do remanescente de créditos necessários à sua conclusão. Alertam os mesmos autores (*idem*) para o facto de as últimas situações referidas requererem a definição de procedimentos rigorosos e credíveis. Adicionalmente, Ferreira (2011) sublinha que deveria existir uma flexibilização da saída e da reentrada no percurso académico, aligeirando-se prazos e aspetos burocráticos, podendo ainda sugerir-se a adoção de metodologias centradas numa participação ativa, uma vez que os

seguintes elementos de avaliação: o currículo académico e profissional; as motivações do candidato (através de entrevista); e provas teóricas ou práticas de conhecimento e competências. Neste sentido, as instituições de ensino superior possuem um papel importante de seleção dos candidatos adultos em que a experiência profissional é o critério de valorização, ao mesmo tempo que contempla a execução do princípio de aprendizagem ao longo da vida” (Brás *et al.*, 2012, p. 172).

adultos tendem a estabelecer relações entre os novos conhecimentos adquiridos e os seus contextos da vida. Ferreira (2011) considera que, idealmente, estas iniciativas deverão estar ligadas a uma cada vez maior disponibilização de cursos em regime pós-laboral ou, pelo menos, a uma maior amplitude nos horários dos cursos diurnos, pois “as questões ligadas aos estudantes adultos devem, no fundo, tomar cada vez mais a forma de algo inerente e fulcral nas políticas e cultura organizacional, assumindo-se o investimento e a discussão regular destas temáticas como um dos objectivos institucionais” (pp. 207-208). Idêntica opinião é partilhada por Silva (2007) que refere que, no ensino superior, os primeiros ciclos deverão ser abertos e flexíveis, sendo pertinente o desenvolvimento de oferta em regime pós-laboral, que deveria ser articulada com o conceito de ensino a tempo parcial.

Neste contexto, coloca-se uma outra situação, relacionada com a multiplicidade de saberes experienciais, a qual sugere que o quadro de tratamento da questão da sua validação (e conseqüente certificação), embora se deva desenvolver com base num referencial metodológico comum, implica uma grande diversidade de juízos de aplicação (Simão, Santos & Costa, 2005). No fundo, o que se encontra em questão consiste na validação, para efeitos académicos, dos resultados de aprendizagens desenvolvidas em diversos contextos e expressos sob múltiplas formas e “a conversão dessa validação em créditos suscetíveis de integrar o conjunto dos que correspondem ao universo estabelecido para a obtenção do grau ou diploma de um qualquer curso” (*idem*, pp. 150-151).

A construção de estratégias metodológicas adequadas à especificidade dos candidatos (através de diversos instrumentos como, por exemplo, portefólios de aprendizagens e de competências, entrevistas e provas complementares) é um processo permanente, tal como o é o seu acompanhamento – tanto antes, como durante e depois do processo de reconhecimento e validação –, pois o trabalho de mediação junto de cada um é um fator-chave da garantia da qualidade do processo, embora necessite de ser institucionalmente formalizado e valorizado (Pires, 2010b). É necessário, como tal, estar na posse de instrumentos que permitam apreciar esses conhecimentos, essas capacidades e essas competências; no entanto, antes disso, esses mesmos instrumentos devem ser testados e devidamente validados, o que significa que há um percurso a fazer por parte das instituições de ensino superior que envolve aspetos de natureza organizativa e de aplicação funcional (Simão, Santos & Costa, 2005).

Também na perspetiva de Ferreira (2011), a aprendizagem por projeto ou por resolução de problemas, a aprendizagem com pares, o recurso à autoaprendizagem e o incentivo da reflexão crítica devem representar as principais estratégias a adotar pelos

docentes. Como tal, toda esta situação trará profundas consequências na alteração daquela que tem sido a lógica tradicional do ensino superior em Portugal, na medida em que haverá um afastamento da tendência para valorizar de forma exclusiva a dimensão estritamente cognitiva na organização curricular dos cursos e, além disso, é uma prova de que o próprio ensino superior reconhece que deixou de ser o único campo de aprendizagem (Simão, Santos & Costa, 2005).

Em suma, as instituições de ensino superior devem intensificar a investigação conducente ao desenvolvimento de processos de reconhecimento e validação de saberes experienciais, sendo que elas só terão legitimidade para o efeito se exercerem esse direito e lhes for dada “publicidade” (Simão, Santos & Costa, 2005) e “para credibilidade dos processos, cada instituição ou cada unidade funcional deve estudar soluções nacionais ou estrangeiras já existentes e participar em redes que permitam permutar experiências e aferir resultados” (*idem*, p. 157).

2.3.3.3. Nova oportunidade ou novo risco de desigualdade?

No sentido de operacionalizar um sistema de reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais, necessário para a abertura das instituições a “novos públicos”, é importante ter em consideração alguns princípios (comuns aos países europeus), que podem ser incluídos nos seguintes grupos (Conselho da União Europeia, 2004, citado por Correia & Mesquita, 2006): (1) direitos individuais (a identificação e a validação de aprendizagens não-formais e informais deve assumir um carácter voluntário e a sua aplicação deve ser norteada pela igualdade de acesso e tratamento equitativo para todos os candidatos); (2) responsabilidade das instituições e dos parceiros (assumindo deveres em termos de orientação, aconselhamento e informação aos candidatos sobre os sistemas e métodos de identificação de aprendizagens não-formais e informais); e (3) credibilidade e legitimidade (os sistemas e métodos de identificação e de validação de aprendizagens não-formais e informais devem respeitar interesses legítimos e assegurar a participação equilibrada das partes interessadas, devendo o processo de avaliação ser implementado de forma imparcial).

Lourtie (2007) considera que, a nível nacional, existem dois “fantasmas” que é necessário exorcizar: um refere-se às equivalências e o outro ao facto de o do ensino superior ser para os jovens. Em relação ao primeiro, o autor defende que a abordagem tradicional de “equivalência” académica, da forma como frequentemente é praticada, corresponde a

verificar os programas das formações que o candidato frequentou e compará-los com os do curso em que pretende ingressar ou a cuja qualificação pretende obter equivalência. Há, no entanto, “um corpo de conhecimento que caracteriza a área de formação, mas que está longe de representar a totalidade de qualquer curso, e um conjunto de competências de mobilização de conhecimentos que permitem enfrentar situações ou resolver problemas concretos” (*idem*, p. 105), sendo que estas competências podem ser adquiridas de formas muito diferentes, sem que uma seja preterida em relação a outra. O segundo “fantasma”, para o mesmo autor (*idem*), “é o de que o ensino superior é para os jovens e que os mais velhos estão no ensino superior ‘atrasados’, ou seja, porque lá não estiveram no ‘tempo certo’”. Esta conceção poderá traduzir-se em resistência em voltar ao ensino formal por parte dos candidatos e, inclusive, na desvalorização dos que voltam.

Na implementação de mecanismos de reconhecimento, validação e creditação, no ensino superior, de saberes experienciais, de entre os principais desafios com os quais as instituições se deparam, é possível identificar, de acordo com Pires (2012): resistências de natureza cultural (devido ao monopólio do saber do ensino superior e à hegemonia dos conhecimentos científicos e académicos em detrimento dos saberes experienciais e profissionais); a renovação dos referenciais educativos (dos conhecimentos para as competências); a renovação das formas de avaliação (dos exames e testes de conhecimentos ao portefólio de competências); e a centralidade da lógica baseada na experiência (que, inevitavelmente, passa pela valorização dos saberes adquiridos, do potencial da pessoa e dos seus projetos).

Como já tivemos oportunidade de analisar, em Portugal, a expansão do acesso ao ensino superior, estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 64/2006, responsabilizou as instituições pelo acesso, perante a agenda (global e educativa) mundial e a ALV. No entanto, consideramos legítima a discussão da qualidade do acesso a este ciclo de estudos por esta via, questionando se as instituições devem mudar para acolher os “novos públicos” ou se serão estes que têm o dever de se ajustar às práticas instituídas.

Tem-se assistido a uma verdadeira expansão e diversificação do ensino superior, na medida em que, para além do número crescente de estudantes que acedem à universidade, verifica-se o aparecimento de alguns com percursos escolares e trajetórias de vida distintas das dos tradicionais (como verificámos ser o caso dos estudantes M23 anos).

Parece existir, no ponto de vista de Magalhães & Stoer (2006) uma forte pressão sobre os conhecimentos (particularmente académicos) para que estes se construam em forma de

competências e é este conhecimento traduzido em competências que desencadeia, simultaneamente, a tentativa de o ensino formal atualizar a sua estrutura curricular para responder às novas exigências de um mercado de trabalho em vias de reconfiguração.

Importa que em Portugal, a par das condições tendentes a proporcionar uma igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior, se criem também condições para uma efetiva igualdade ao nível do sucesso (Soares, Almeida & Ferreira, 2010). Para tal, é necessário concretizar ações que minimizem o impacto das barreiras institucionais – tanto ao nível das políticas educativas como ao nível de iniciativas e de estratégias das várias instituições – favorecendo e potenciando uma transição e adaptação ajustada dos “novos públicos” ao ensino superior (*idem*).

No entanto, não é suficiente implementar um mecanismo de reconhecimento e validação de saberes experienciais se não se assegurar a continuidade das aprendizagens dos adultos, numa perspetiva condizente com os pressupostos da ALV. Desta forma, o alargamento do acesso e da participação dos adultos “não se esgota com a implementação de mecanismos facilitadores da entrada: há que garantir a sua progressão e sucesso, o que vai depender da estrutura, da flexibilidade e da coerência interna e externa dos sistemas educativos” (Pires, 2008, p. 13).

Relativamente aos serviços das instituições de ensino superior, Ferreira (2011) sugere que uma das medidas passe pela disponibilização de horários pós-laborais em todos os serviços utilizados pelos estudantes adultos (como os serviços académicos, os centros de documentação e bibliotecas, os serviços de ação social e de acompanhamento psicopedagógico, etc.). A mesma autora considera que uma análise um pouco mais profunda destas alterações traz à superfície a inegável constatação de que proporcionar simplesmente a entrada de “novos públicos” no ensino superior não garante uma verdadeira igualdade de oportunidades “e vários autores – Canário (2004), Knapper e Cropley (1991, 2000), Mark (2006), Pires (2008; 2009), UNESCO (2009) (...) – parecem ser unânimes em retratar o modo de ir ao encontro das necessidades de um grupo de estudantes cada vez mais diverso” (*idem*, p. 201) como um desafio para as próprias instituições.

De facto, a mudança encontra-se em curso e não é um processo (de)terminado, pois a política educativa constrói-se na interação de múltiplas dimensões e níveis (macro, meso e micro), no cruzamento e na interpelação entre os níveis supranacionais e os contextos de ação, os atores e os processos (Pires, 2010b).

É toda esta sequência de mudanças e de inovações que leva Amorim, Azevedo e Coimbra (2011) a recordar o que já Nóvoa questionava em 2007: “estará a publicitada ‘abertura’ impregnada de oportunidade... ou antes de oportunismo?” (p. 221).

Esta será também uma das questões à qual procuraremos dar resposta tendo por base o trabalho empírico que consubstancia a nossa investigação e que apresentamos nos capítulos que se seguem.

2.4. Síntese do Capítulo 2

Começámos o Capítulo 2 assumindo a educação (de adultos) como direito e dever de todos os cidadãos, independentemente das suas trajetórias de vida e dos seus mapas de compromissos pessoais, sociais e profissionais. Embora não seja novo, o desenvolvimento do paradigma da ALV continua a requerer mudanças culturais. No entanto, para que em Portugal esse processo permita recuperar terreno relativamente aos parceiros europeus, é fundamental combater algumas resistências, nomeadamente: valorizando os conhecimentos e as competências, em termos profissionais; considerando a educação e a formação como um investimento no futuro; ultrapassando a ideia de que a frequência do ensino formal é algo exclusivo dos jovens; e estimulando nas instituições de ensino superior uma cultura de flexibilidade baseada no rigor no que concerne ao reconhecimento, validação e creditação de saberes experienciais, os quais contribuem para um processo de transformação individual numa tripla dimensão – do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes).

A metamorfose dos modelos de Estado projetou-se, como nos foi possível verificar no Capítulo 1, num contexto hegemónico das políticas neoliberais. Estas, por sua vez, tiveram expressão na forma como se concebe a educação de adultos no âmbito do paradigma da ALV. Se até há relativamente pouco tempo o objeto de estudo preferencial da Sociologia da Educação era a instituição escolar, num contexto mais recente o surgimento de outros territórios e agentes educativos despoletou novas investigações. Apesar de aquela área se ter debruçado, durante muito tempo, essencialmente sobre as questões curriculares, existem alguns sinais de mudança, pois há casos que se afastam do modelo escolar, assentando a sua filosofia na metodologia do balanço de competências e nas narrativas autobiográficas.

Numa sociedade globalizada e num mundo em que os conhecimentos rapidamente se tornam obsoletos, a ALV surge como uma ferramenta fundamental de combate à erosão do(s)

saber(es). Além disso, as evoluções no mundo do trabalho, sobretudo nas últimas duas décadas, contribuíram para marcar de forma decisiva a promoção das políticas e das práticas de RVCC. A mobilidade profissional, para além de um imperativo do sistema económico, transformou-se num fenómeno social que reforçou a necessidade de se apostar em mecanismos de reconhecimento e validação de saberes experienciais. As alterações na própria conceção de trabalho deram lugar à primazia das competências, que podem ser desenvolvidas em contextos formais, não-formais e informais. Neste sentido, a responsabilidade pelo percurso de formação tende a deslocar-se do sistema para cada pessoa, ou seja, o Estado desafeta-se, progressivamente, do seu papel interventor neste domínio.

Verificámos que desde as primeiras conferências da UNESCO se começou a delinear um caminho que viria a contribuir para atribuir um estatuto próprio à educação e formação de adultos como uma das áreas prioritárias na agenda política, tendo-se criado condições para ampliar a esfera de intervenção da UE no campo educativo. O processo de RVCC começou, desta forma, a conquistar identidade a nível europeu e nacional, assumindo-se como uma componente decisiva no quadro da atual conceção da educação e formação de adultos.

No entanto, ao compararmos a área da educação de adultos com o sistema de educação dirigido aos mais jovens – que tem uma rede de estabelecimentos estável em todo o território nacional –, o número de estruturas de educação e formação de adultos tem aumentado e diminuído consoante o Governo em funções (e os recursos financeiros alocados), dificultando o acesso dos adultos a oportunidades de educação e formação e contribuindo para a descredibilização desta área. A educação de adultos é, porém, uma área tão digna e meritória como qualquer outra que contribua para o bem-estar social e não se deve cair no erro de entender as mais recentes medidas políticas nesta matéria como detentoras de um carácter paliativo ou ortopédico.

Apesar do empenho de algumas forças que se encontravam no poder, a educação e formação de adultos tem sido um campo de (con)tradições, sedimentada entre riscos e possibilidades que se posicionam entre o plano quantitativo (de metas e indicadores estatísticos que condicionam o financiamento) e o plano qualitativo (que coloca a pessoa no centro da ação) e estes planos têm sido pretexto (e contexto) de permanentes tensões quando se analisam os resultados da certificação pela via do reconhecimento de saberes experienciais.

A existência e a identidade do processo de RVCC tem oscilado, em Portugal, de acordo com as opções ideológicas predominantes, condicionando a dimensão da rede e a qualidade

do sistema a nível nacional, o que tem conduzido à sua descredibilização e à desconfiança de potenciais candidatos.

O reconhecimento e validação de saberes experienciais encontra-se contemplando, sob a forma de possível creditação de formações e experiência profissional, em documentos normativos que regulamentam o acesso de “novos públicos” (estudantes M23 anos) ao ensino superior. Estes estudantes têm características e necessidades de aprendizagem diferentes das dos estudantes regulares, as quais devem ser tidas em consideração em todo o seu processo de aprendizagem e não apenas aquando do ingresso. Por esse motivo, o reconhecimento e validação de saberes obtidos por via experiencial (dirigido a adultos com património formativo e profissional) pode apresentar-se como uma forma de recuperar para os circuitos da educação e formação cidadãos que reúnem competências notáveis, mas não condizentes com as suas habilitações de partida.

Além de se constituir como uma oportunidade para o desenvolvimento de uma prática reflexiva no ensino superior, o reconhecimento e validação de competências e de saberes experienciais representa uma das políticas de expansão do acesso a ciclos de estudos superiores, favorecendo a sua frequência por pessoas que de outra forma não satisfazem os requisitos habituais de entrada.

Ao promover o alargamento da entrada de públicos não tradicionais no ensino superior, as instituições deparam-se com a necessidade de desenvolver metodologias adequadas aos seus perfis e expectativas. No entanto, apesar de as práticas de reconhecimento, validação e creditação de aprendizagens e competências no ensino superior terem suporte legal num decreto-lei que remonta a 2006 (aplicado pela primeira vez em 2006/2007), ainda beneficiam de pouca tradição neste ciclo de estudos, ao contrário do que se verifica, por exemplo, em França e no Reino Unido, onde o reconhecimento de competências se constitui como uma possibilidade de acesso e progressão académica no ensino superior.

Para atrair “novos públicos” e integrar uma verdadeira prática de ALV, o ensino superior deverá desenvolver estratégias de certificação de saberes e competências adquiridas por vias não-formais e informais. Este mecanismo apela a profundas mudanças institucionais e implica, por conseguinte, um debate alargado que envolva todos os atores do qual resulte um processo pautado por credibilidade e rigor, favorecendo a definição de indicadores de avaliação dos saberes e das competências identificadas pelos candidatos de modo que todo o procedimento seja devidamente compreendido pelas instituições de ensino superior sem perder de vista a qualidade e a excelência do serviço e das instituições.

SEGUNDA PARTE

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo 3

Conceção, planeamento e caracterização metodológica da investigação

Introdução

Até ao momento, ao longo deste trabalho, tivemos a preocupação em situar teoricamente os “novos públicos” no ensino superior, com especial destaque para os estudantes Maiores de 23 anos (M23 anos), no quadro mais vasto de uma política pública de aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida. Para tal, partimos da referência à economia do conhecimento, destacando a europeização das políticas educativas, cujo reflexo também se faz sentir nas vias de acesso ao ensino superior.

No contexto português, como ficou demonstrado no Capítulo 1, os documentos legais que datam de 2006 podem ser interpretados numa perspetiva de continuidade do que já vinha sendo feito. Contudo, o alargamento do acesso ao ensino superior a “novos públicos” foi essencialmente promovido a partir daquele ano, sublinhando aqueles normativos a importância do reconhecimento da experiência profissional para efeitos de entrada e de progressão académica. Assim, como verificámos através da literatura que consubstancia este trabalho, o que emerge como estratégia inovadora no ensino superior em Portugal é a possibilidade de ver reconhecida a experiência profissional e a formação dos candidatos, refletindo-se na atribuição de créditos no âmbito dos ciclos de estudos.

No entanto, ao mesmo tempo que a execução deste conjunto de orientações políticas parece indiciar um alinhamento com as tendências europeias hodiernas, surgem novos desafios às instituições de ensino superior, nem sempre preparadas para a nova realidade, uma vez que passam a atrair “novos públicos”, independentemente do seu nível de qualificação escolar anterior, e é importante que este alargamento do acesso ao ensino superior, despoletado numa altura em que o número de estudantes tradicionais reduziu, não sirva apenas o propósito de camuflar problemas estatísticos.

Constatámos ainda, no que concerne ao ensino superior em Portugal, que as práticas de reconhecimento e validação de saberes experienciais são recentes, não tendo representado uma prioridade para a grande generalidade das instituições. Por se tratar de uma área em desenvolvimento e por pretendermos contribuir para a construção e consolidação do entendimento desta realidade, o nosso trabalho assume uma tónica exploratória e, como tal, decidimos percorrer um caminho que nos levou a considerar que o desenho de investigação mais adequado deveria assentar numa metodologia mista (*sequential explanatory design*⁴⁰),

⁴⁰ Adotamos, aqui, a terminologia utilizada por Creswell (2009) que caracteriza esta estratégia pela recolha e análise de dados quantitativos numa primeira fase da investigação, seguida da recolha e análise de dados qualitativos numa segunda fase, pois esta vertente do estudo é utilizada para explorar com maior profundidade os resultados obtidos na etapa quantitativa. O autor refere que se trata de um desenho de investigação fácil de implementar, dado ser constituído por duas fases claras e separadas; no entanto, encontram-se fortemente interligadas. Refere, ainda, que a principal limitação deste desenho metodológico consiste no

combinando técnicas de recolha e análise de dados quantitativas com técnicas qualitativas (Creswell, 2009).

Efetivamente, não sendo obrigatório optar pela utilização em exclusivo por métodos quantitativos ou qualitativos, e podendo o investigador combinar estas duas possibilidades, optámos por aquilo que Sousa e Baptista (2011, p. 63) definem como “triangulação metodológica” que consiste, de acordo com os autores, no “uso de diferentes métodos para estudar um dado problema”⁴¹.

De facto, e partilhando a opinião de Esteves (2006), não sustentamos nem um nem outro dos lados – quantitativo ou qualitativo –, pois consideramos que a pluralidade de paradigmas de investigação que permite estudar os problemas educativos “é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los (...) como, com igual rigor, tentar explicá-los” (pp. 105-106). Há, no entanto, que atender à necessidade de optar por critérios de validação diferentes, num caso e no outro.

A justificação para a triangulação, segundo Sousa e Baptista (2011), resulta do facto de cada método revelar diferentes aspetos da realidade, pelo que devem ser utilizadas diferentes vias para a observar, resultando dessa utilização combinada uma melhor compreensão dos fenómenos e a obtenção de resultados mais seguros. No entanto, Esteves (2006) sublinha que o caminho da síntese metodológica é difícil (possivelmente inalcançável), o que leva a autora a defender que “o que parece mais ao nosso alcance é a busca da complementaridade metodológica ao serviço da compreensão e da explicação dos fenómenos, caminho que já tem largas provas dadas em trabalhos de maior fôlego” (p. 106), alertando, porém, que essa complementaridade não anula as especificidades metodológicas de cada etapa que uma investigação possa percorrer nem as respetivas limitações.

Através da incursão teórica realizada até ao momento, cremos ter alcançado os desígnios aos quais nos propusemos e que sistematizamos de seguida: (1) clarificar as linhas orientadoras da política educativa europeia, cujos contornos se refletem nas políticas educativas nacionais; (2) sublinhar a importância que os pressupostos da aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida adquirem no contexto da Estratégia de Lisboa e num mundo em constante mudança; (3) refletir sobre o papel do ensino superior no século XXI,

tempo necessário para a recolha de dados, precisamente por serem duas etapas distintas, o que se torna um inconveniente se as duas tiverem a mesma prioridade.

⁴¹ Lodico, Spaulding e Voegtler (2006) posicionam-se de forma diferente, pois na sua perspetiva o desenho de investigação que se baseia na triangulação de dados requer que ambas as etapas de recolha de dados (quantitativa e qualitativa) ocorram em simultâneo, sendo também analisados ao mesmo tempo. Porém, não foi esta a situação que se verificou no nosso estudo.

olhando para a universidade enquanto espaço dialógico; (4) compreender a abertura do ensino superior português a “novos públicos”, tendo como referência a legislação enquanto instrumento legitimador e enquadramento político; (5) sistematizar as características dos estudantes adultos não tradicionais no ensino superior (nomeadamente no que se refere aos estudantes M23 anos); (6) analisar os desafios com os quais as instituições de ensino superior se debatem tendo em conta a sua abertura a estudantes adultos não tradicionais; (7) caracterizar o processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais a partir dos seus pressupostos-chave; e (8) refletir sobre as potencialidades e os desafios da implementação, no ensino superior português, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais.

Com a realização do estudo empírico pretendemos contribuir para a reflexão sobre a implementação de um sistema de reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais enquanto política e prática de educação e formação de adultos, visando o robustecimento do conhecimento científico alusivo ao tema. Neste sentido, é nosso intuito compreender se, na ótica dos estudantes M23 anos (potenciais candidatos) que ingressaram na Universidade de Coimbra (UC) entre 2011/2012 e 2014/2015 e que se encontravam, à data de realização do presente estudo, a frequentar o curso, aquele modelo é, de facto, uma prática pertinente no ensino superior. Além disso, pretendemos retirar algumas conclusões sobre o ajustamento destes estudantes ao contexto e às exigências académicas, ao indagar as motivações que os levaram a ingressar no ensino superior, bem como os ganhos que esta experiência lhes proporcionou, acreditando que uma das especificidades da educação e formação de adultos (em sentido lato) consiste precisamente no seu potencial transformador. Almejamos, então, sob o olhar dos estudantes M23 anos e tendo em consideração a opinião de um grupo de docentes da UC (instituição de ensino superior onde foi realizado o nosso estudo), reunir as evidências possíveis que concorram para a construção de uma tese sustentada sobre as potencialidades e os desafios do reconhecimento e validação, enquanto prática efetiva no ensino superior, de saberes experienciais.

Com base em tudo o que foi enunciado, assumiremos como ponto de partida para o nosso trabalho de investigação que, tal como qualquer prática educativa destinada a adultos, o reconhecimento e a validação, no ensino superior, da experiência profissional e formativa deverá assumir-se como uma estratégia portadora de uma dimensão transformadora, sem a qual a contribuição esperada poderá resultar num mero processo de certificação e no reforço de uma atitude acrítica.

A investigação empírica que se desenvolveu, e que se expõe no presente capítulo, subdivide-se em duas partes – a primeira, de natureza quantitativa e a segunda, assumindo uma tónica qualitativa – que devem, embora descritas separadamente, ser entendidas num alinhamento sequencial, uma vez que o estudo qualitativo foi pensado a partir dos resultados obtidos com o estudo quantitativo (Figura 3.1.).

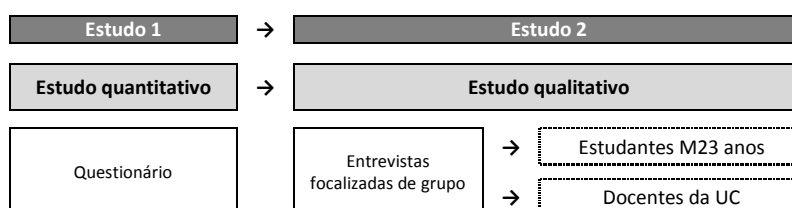


Figura 3.1. Etapas da investigação e instrumentos de recolha de dados

Decidimos conjugar os dois métodos de análise por considerarmos que, desta forma, conseguimos atingir os objetivos a que nos propusemos (os quais clarificaremos oportunamente, em cada uma das partes).

Ainda como consequência natural de toda a revisão efetuada ao longo dos dois capítulos anteriores, foram surgindo algumas questões que mobilizam a presente investigação e que sistematizaremos aquando da descrição de cada uma das suas etapas.

No presente capítulo apresentar-se-ão o enquadramento dos estudos quantitativo e qualitativo (com referência ao problema e aos respetivos objetivos), a descrição e a caracterização sociodemográfica da amostra (estudo quantitativo) e dos participantes (estudo qualitativo), a apresentação dos instrumentos de recolha de dados, os procedimentos e uma síntese que incidirá sobre todo o processo de investigação.

3.1. Investigação de natureza quantitativa

Centrar-nos-emos, de seguida, no estudo quantitativo, procedendo ao seu enquadramento, descrevendo e caracterizando o perfil dos estudantes que ingressaram na UC entre 2011/2012 e 2014/2015, através do concurso específico para M23 anos, e que à data de realização da presente investigação se encontravam a frequentar o curso (amostra do nosso estudo) e apresentando o instrumento de recolha de dados e os procedimentos adotados.

3.1.1. Enquadramento do estudo

A nossa experiência no campo da educação e formação de adultos e, mais concretamente, no que respeita ao sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências, permitiu-nos assistir a algumas mudanças significativas: um processo inicialmente desenhado e concebido para atribuir equivalência ao 4.º, 6.º ou 9.º ano de escolaridade a cidadãos que, devido aos mais vários constrangimentos, não tiveram possibilidade de prosseguir os estudos pela via tradicional foi oficialmente alargado, a partir de 2008, também ao nível secundário⁴². Assim, passou a ser também possível obter equivalência ao 12.º ano por esta via, nível de escolaridade que passou a ser obrigatório após a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto⁴³.

Como referem Sousa e Baptista (2011), o tema da investigação deve ser um assunto que se pretende desenvolver, sendo selecionado de acordo com os interesses do investigador, e o objeto de estudo deve obedecer aos seguintes critérios: familiaridade com o mesmo (o trabalho a desenvolver deve enraizar-se na experiência anterior do investigador); afetividade (a seleção do campo e do tema específico da investigação deve assentar numa forte motivação pessoal); e recursos (tendo em consideração a antevisão de facilidades na seleção de meios necessários à investigação idealizada).

A opção metodológica pela qual se orientou o presente estudo pretende colocar em prática um procedimento de construção de ideias perspectivadas pelos estudantes M23 anos que ingressaram na UC através do concurso específico a eles destinado.

Com base no que foi referido e refletindo sobre os pressupostos que representam a essência do processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais, tivemos interesse em estudar a sua possível implementação no ensino superior universitário português, na perspetiva dos estudantes M23 anos. Cremos que, a partir do confronto de referências teóricas disponíveis, da recolha e análise de dados e da discussão dos resultados, o presente estudo reunirá condições para responder às questões de partida. Assim, face ao

⁴² Atendendo às alterações normativas verificadas, por um lado, com o alargamento das vias de conclusão do nível secundário de educação (através do Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de outubro, da frequência de módulos de formação constantes dos referenciais de formação integrados no Catálogo Nacional de Qualificações, da frequência de formações modulares regulamentadas pela Portaria n.º 230/2008, de 7 de março) e, por outro lado, com a extensão do regime geral de acesso e ingresso no ensino superior a candidatos cujo diploma do ensino secundário não incluisse a classificação final deste nível de ensino, o Ofício Circular n.º 615/GD/2008 veio atualizar o Ofício Circular n.º 4584, de 18 de outubro de 2007, emitindo orientações relativamente ao prosseguimento de estudos em caso de certificação do nível secundário através de qualquer uma daquelas vias.

⁴³ A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelece o regime da escolaridade obrigatória, considerando-se em idade escolar as crianças e os jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. Deste modo, a escolaridade obrigatória cessa mediante uma das seguintes condições: (1) obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação; ou (2) independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno complete 18 anos.

alargado conjunto de possíveis objetos de estudo, optou-se por centrá-lo em dois problemas, divididos nas questões específicas (cf. Quadro 3.1.).

Quadro 3.1. Problema e questões específicas do estudo quantitativo

Problema	Questões específicas
Qual o perfil dos estudantes M23 anos que ingressaram na UC entre 2011/2012 e 2014/2015?	<ul style="list-style-type: none"> — Quais as características dos estudantes que ingressaram na UC entre 2011/2012 e 2014/2015, através do concurso específico para M23 anos, e que se encontravam, à data de realização deste estudo, a frequentar, pelo menos, o 2.º ano do curso? — Quais as expectativas destes estudantes aquando da entrada na UC? — Quais os seus ganhos com a experiência no ensino superior?
Qual a perspetiva dos estudantes M23 anos que frequentam a UC em relação ao sistema de reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais?	<ul style="list-style-type: none"> — Qual a perceção dos estudantes M23 anos relativamente à implementação, no ensino superior, de um sistema de validação de saberes experienciais? — Quais os obstáculos percecionados pelos estudantes M23 anos relativamente à implementação desse sistema no ensino superior?

Estas questões abriram-nos múltiplas possibilidades de trabalho e mobilizaram-nos para a pesquisa sobre o tema. Neste sentido, uma das primeiras referências com a qual nos deparámos foi o Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, que, além de regulamentar as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior pelos estudantes M23 anos, refere no artigo 13.º que as instituições de ensino superior “devem reconhecer, através da atribuição de créditos nos seus ciclos de estudos, a experiência profissional e a formação dos que nele sejam admitidos através das provas”⁴⁴.

Apesar de o trabalho empírico neste domínio ser ainda escasso, como verificámos nos capítulos anteriores, identifica-se um conjunto de estudos que contribui para uma melhor compreensão da realidade dos estudantes adultos no ensino superior (Baptista, 2009; Ferreira, 2010a; Silva, 2010; Vieira, 2012; Amorim, 2013). Contudo, como também nos foi possível concluir, nos ciclos de estudos superiores, as práticas de reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos não têm representado uma prioridade para a grande generalidade das instituições (Pires, 2012).

Perante esta lacuna, para o estudo empírico de natureza quantitativa, e tendo em consideração que a escolha do problema de investigação deve ser feita, segundo Sousa e Baptista (2011), “de acordo com o interesse pessoal do investigador, tendo de ser um tópico com significação, ou seja, tem de ser algo de inovador, tem de ter um sentido de oportunidade e um valor académico e prático” (p. 21), definimos como problemas do nosso estudo quantitativo os que apresentámos anteriormente e que encontram fundamento nos nossos interesses pessoais e profissionais.

⁴⁴ Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/667872> (consultado a 23 de novembro de 2016).

Na realidade, o interesse pelo tema a estudar é fundamental, pois como o processo de investigação é, em vários momentos, muito solitário, esse interesse resulta num fator de motivação (Sousa & Baptista, 2011) e “a experiência também é um elemento bastante importante, pois permite ao investigador tomar determinadas decisões ao longo do processo de investigação, que podem facilitar a operacionalização e a conclusão do mesmo com sucesso” (*idem*, p. 24).

Definimos, então, como objetivos gerais: (1) conhecer o perfil dos estudantes que ingressaram na UC entre 2011/2012 e 2014/2015, através do concurso específico para M23 anos, e que se encontravam, à data de realização do nosso estudo, a frequentar, pelo menos, o 2.º ano do curso; e (2) compreender a perspetiva destes estudantes relativamente à implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais. Destes objetivos gerais derivam os objetivos específicos que apresentamos no Quadro 3.2. e aos quais daremos resposta aquando da apresentação, análise e discussão de resultados.

Quadro 3.2. Objetivos gerais e objetivos específicos do estudo quantitativo

Objetivos gerais	Objetivos específicos
(1)	— Caracterizar o perfil dos estudantes que ingressaram na UC entre 2011/2012 e 2014/2015, através do concurso específico para M23 anos, e que, à data do estudo, se encontravam a frequentar, pelo menos, o 2.º ano do curso
	— Identificar os motivos (intrínsecos e extrínsecos) que levaram estes estudantes a ingressar no ensino superior
	— Analisar os ganhos que estes estudantes percecionam com a experiência no ensino superior
(2)	— Analisar as opiniões dos estudantes M23 anos relativamente ao sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, em especial, sobre: <ul style="list-style-type: none"> • O que pensam sobre o mesmo • A pertinência deste sistema no ensino superior • As estratégias que poderiam viabilizar a sua implementação no ensino superior • Os obstáculos (pessoais e institucionais) percecionados como significativos se este sistema fosse implementado no ensino superior

Foi, portanto, esta a linha condutora que nos acompanhou durante o estudo empírico de vertente marcadamente quantitativa e cujos resultados estarão na origem do estudo qualitativo que descreveremos no ponto 3.2. do presente capítulo.

3.1.2. Amostra

Dado termos definido como amostra os estudantes M23 anos, pelo facto de no início do nosso estudo o perfil destes estudantes que frequentam a UC não se encontrar definido, sentimo-nos movida pelo interesse em conhecer este público que acede ao ensino superior

através do concurso específico a ele dirigido procurando, em concreto, conhecer as suas características e os motivos que os levam a ingressar no ensino superior na fase adulta.

Desta forma, e uma vez que a população-alvo do nosso estudo são os estudantes M23 anos consideramos conveniente, num primeiro momento, proceder a uma breve descrição do seu processo de entrada na UC para, depois, caracterizarmos em termos sociodemográficos a amostra do nosso estudo.

3.1.2.1. Descrição do processo de entrada dos estudantes Maiores de 23 na UC

A entrada de estudantes adultos não tradicionais na UC, especificamente no que diz respeito aos M23 anos, é estabelecida através do Regulamento n.º 43/2007, de 26 de março, emanado da própria Universidade⁴⁵. Embora não seja nosso objetivo explicar o que se pode ler neste documento, consideramos que, para uma melhor compreensão, é pertinente sintetizar as principais etapas que este público tem de cumprir com sucesso para poder ingressar num curso da UC.

Como a própria designação indica, a primeira condição que é mencionada para que uma pessoa possa ser aceite como candidato é ter idade igual ou superior a 23 anos (podendo completá-los até ao dia 31 de dezembro do ano que antecede a realização das provas). Cumulativamente, os candidatos não podem ser titulares de habilitação de acesso ao ensino superior, devem ser titulares das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior (para o curso ao qual pretendam candidatar-se) e devem ainda satisfazer os pré-requisitos quando exigidos⁴⁶.

Estas condições patenteiam a missão da universidade em abrir as portas a um “novo público” (como verificámos nos capítulos anteriores) que, devido às mais diversas condicionantes, abandonou o percurso normal no ensino formal e que, por essa razão, não possui habilitação para concorrer ao ensino superior através do regime de entrada tradicional.

Na Figura 3.2. apresentamos as fases pelas quais os candidatos têm de passar e que, progressivamente, se vão tornando seletivas.

⁴⁵ Como verificámos no Capítulo 1, quando nos debruçámos sobre o enquadramento legal do ensino superior em Portugal, nos termos do artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, compete ao órgão legal e estatutariamente competente de cada estabelecimento de ensino superior elaborar e aprovar o regulamento das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos estudantes M23 anos, previstas no n.º 5 do artigo 12.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

⁴⁶ Disponível em http://www.uc.pt/candidatos/escola_1/maiores23 (consultado a 23 de novembro de 2016).

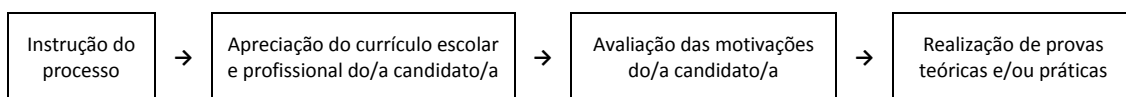


Figura 3.2. Etapas a cumprir pelos candidatos até à entrada no ensino superior

A primeira etapa consiste, portanto, na instrução do processo. Para tal, o candidato deve proceder ao preenchimento do boletim de inscrição fornecido pelos serviços (anexo 1), do boletim do currículo devidamente atualizado (anexo 2) e da declaração, sob compromisso de honra, de que não é titular de habilitação de acesso ao ensino superior (anexo 3), garantindo que cumpre o disposto na alínea *b)* do artigo 4.º do regulamento das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos estudantes M23 anos da UC. Além destes documentos, são também solicitados: diplomas, certificados de habilitações, relatório e obras de que o candidato seja autor e que comprovem as habilitações constantes do currículo e fotocópia de bilhete de identidade e cartão de contribuinte ou cartão de cidadão.

A avaliação da capacidade para a frequência de um curso na UC integra, obrigatoriamente: (1) a apreciação do currículo escolar e profissional do candidato; (2) a avaliação das suas motivações; e (3) a realização de provas teóricas e/ou práticas de avaliação dos conhecimentos e competências considerados indispensáveis ao ingresso e progressão no curso. Tanto o currículo escolar e profissional como as motivações do candidato são apreciados e avaliados por um júri nomeado pelo conselho científico da Faculdade que o candidato tenciona frequentar. Aquele é composto por um número mínimo de 3 docentes dessa Faculdade e obrigatoriamente presidido por um membro do conselho científico. Podem ainda integrar o júri, como vogais, docentes de centros e departamentos de investigação da Faculdade, ou pertencentes a outras Faculdades devendo, neste último caso, a sua nomeação ser precedida de autorização do órgão legal e estatutariamente competente da unidade orgânica a que pertençam (artigo 10.º do Regulamento n.º 43/2007, de 26 de março). A avaliação das motivações pode ser efetuada através da redação de um texto ou oralmente. Na primeira situação, na Faculdade de Economia, em 2015/2016, por exemplo, foi solicitado que os candidatos, em 30 minutos, utilizando entre 200 e 250 palavras, descrevessem as motivações que contribuíram para a sua inscrição nas provas. No segundo caso, como aconteceu no mesmo ano na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, foi realizada uma entrevista que não excedeu os 15 minutos por candidato, durante a qual o júri apreciou as motivações por aquele apresentadas para a escolha do curso e da Faculdade, o conhecimento sobre o curso ao qual se candidatava (bem como o seu plano de estudos, as

exigências e as saídas profissionais), a capacidade de resolução de conflitos no âmbito do desporto e da atividade física e a capacidade de expressão e fluência verbais.

A outra etapa crucial diz respeito à realização da(s) prova(s) específica(s) do curso a que o candidato se propõe, competindo também ao mesmo júri tornar públicas as áreas de conhecimentos sobre os quais elas incidem, definir e publicitar a ponderação atribuída às diferentes componentes de avaliação e tomar a decisão final em relação a cada candidato.

Na UC, de acordo com a informação disponível na página eletrónica das várias Faculdades, pode verificar-se que normalmente são realizadas provas teóricas; estas podem, porém, ser constituídas por mais do que um exame: por exemplo, para ingressar no curso de Psicologia os candidatos devem realizar prova de Português e de Biologia e na Faculdade de Farmácia é solicitada a prestação de prova a Biologia e a Química. Para a candidatura a determinados cursos, o candidato poderá ter, igualmente, de se submeter à realização de provas práticas (a título de exemplo, para ingressar no curso de Ciências do Desporto deverão realizar provas de natação e de atletismo).

Até este momento, o candidato tem acesso a exemplos de provas, às áreas de conhecimentos sobre as quais incide a avaliação (bem como a matéria abrangida), às datas de preparação para as provas (quando disponibilizados módulos de apoio – como aconteceu na Faculdade de Economia em 2015/2016 para Matemática –, sendo indicados o horário, as salas e o número de inscrições necessário para garantir o seu funcionamento) e às datas da realização da(s) mesma(s) (sendo os candidatos informados sobre a data e o local e clarificadas as situações que podem conduzir à sua eliminação).

Embora as ponderações atribuídas a cada componente de avaliação apresentem ligeiras variações de Faculdade para Faculdade, para ficarem aprovados, os candidatos devem obter uma classificação mínima superior a 9.5 valores nas provas (sendo estas classificadas na escala de 0 a 20 valores).

A decisão da aprovação (da competência do júri anteriormente mencionado) é traduzida, por fim, numa classificação no intervalo de 10 a 20 na escala numérica inteira de 0 a 20, resultando das classificações das provas específicas, ponderada pelas outras duas componentes (apreciação do currículo e avaliação das motivações). Uma vez aprovados, os candidatos poderão matricular-se até perfazerem o número de vagas abertas.

É ainda de referir que compete a cada Faculdade disponibilizar aos candidatos informação sobre os cursos, os planos de estudos, os requisitos de admissão e as saídas profissionais dos respetivos cursos (artigo 5.º do Regulamento n.º 43/2007, de 26 de março).

Embora o acesso ao ensino superior através do concurso específico para estudantes M23 anos venha tentar repor a possibilidade de frequentar este nível de ensino por estudantes que não satisfazem os requisitos habituais de entrada, não se deve depreender que se trata de um processo impregnado de facilitismo. As várias etapas descritas servem precisamente o propósito de atribuir-lhe rigor e credibilidade. Além disso, o facto de existir um número restrito de vagas para cada curso (definido anualmente por despacho reitoral, sob proposta das Faculdades, dentro dos limites do estabelecido no artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março) assegura que sejam selecionados os estudantes que passaram, efetivamente, com sucesso e mérito por todas as fases do processo e que obtiveram os melhores resultados nas provas.

3.1.2.2. Delimitação e justificação da amostra selecionada

Feita a descrição do processo de entrada dos estudantes M23 anos na UC, passamos, neste ponto, à explicitação dos motivos que nos conduziram à escolha da amostra do nosso estudo, começando por apresentar as fases que concorreram para tal (Figura 3.3.).

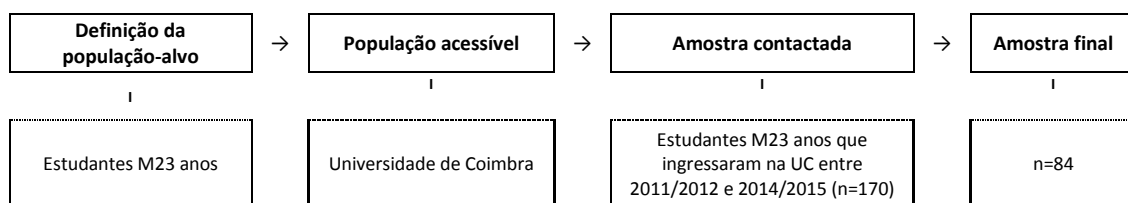


Figura 3.3. Fases da seleção da amostra

Tendo em consideração os aspetos mencionados no enquadramento do estudo, seleccionámos como população-alvo da nossa investigação os estudantes M23 anos. Porém, trabalhar com todos os estudantes M23 anos que ingressaram no ensino superior em Portugal por esta via obrigar-nos-ia a averiguar quais as instituições em que essa situação se verificava e formalizar pedidos de autorização a todas essas instituições, o que dificultaria e prolongaria o nosso estudo. Por isso, tivemos em consideração a opinião de Sousa e Baptista (2011, p. 72) quando sublinham que “estudar toda a população é impraticável, na maior parte dos casos, por motivos de distância, custo, tempo, logística, entre outros” e a de Sousa (2005, p. 65) quando refere que nas situações em que a população-alvo do estudo possui uma dimensão demasiado grande para que os procedimentos da investigação possam ser aplicados a todos os elementos que dela fazem parte, deve-se recorrer à seleção de uma amostra que possua todas

as características da população. Nestas situações trabalha-se, portanto, apenas com os sujeitos da amostra.

Seguiu-se, então, a seleção da instituição (população acessível), tendo sido determinante para a nossa escolha o facto de não termos identificado estudos que se debruçassem sobre os estudantes M23 anos que frequentam a UC. Tratou-se, assim, de um tipo de amostragem não probabilística ou não aleatória que Sousa e Baptista (2011) definem como não representativa da população e em que os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência.

Embora aqueles autores alertem para o facto de estes métodos não serem “aconselháveis quando se pretende extrapolar para o universo os resultados e conclusões obtidos com a amostra, poderão ser muito úteis no início de uma investigação” (*idem*, p. 77), apresentando como vantagem o tempo despendido na organização da própria amostra. Apesar de não se basear num processo de amostragem probabilística, o facto de não pretendermos generalizar os resultados para além da amostra, mas conhecer melhor a realidade através de um estudo exploratório e, por conseguinte, abrir caminho a outras possibilidades de investigação de maior envergadura, leva-nos a considerar que o tipo de amostragem que adotámos é adequado aos nossos propósitos.

Determinámos, ainda, que a amostra seria constituída por todos os estudantes que ingressaram na UC através do concurso específico para M23 anos e que, à data de realização do nosso estudo, se encontravam a frequentar, pelo menos, o 2.º ano do curso. Tendo em consideração este critério, foram incluídos na amostra os estudantes que ingressaram entre 2011/2012 e 2014/2015. Optámos por incluir apenas estudantes a frequentar, pelo menos, o 2.º ano por considerarmos que o 1.º ano é de adaptação ao contexto académico e os estudantes que se incluem nos requisitos definidos para o nosso estudo teriam uma melhor percepção sobre o funcionamento do ensino superior para responder aos objetivos da nossa investigação.

3.1.2.3. Descrição e caracterização sociodemográfica da amostra

Após a delimitação da amostra, contactou-se o Serviço de Gestão Académica da Universidade de Coimbra (SGAUC), de modo a auscultar a possibilidade de aceder aos contactos de correio eletrónico (doravante utilizaremos a expressão *e-mail*) dos estudantes que reuniam as condições anteriormente referidas. Após tomar todas as diligências

necessárias de modo a obter a imprescindível autorização, reuniram-se os contactos de 170 estudantes (Quadro 3.3.), sendo 97 do sexo masculino (57.1%) e 73 do sexo feminino (42.9%). É de referir que quando em alguns quadros não forem apresentados totais de 100%, significa que estamos perante valores omissos de algumas respostas. Salientamos também que apesar de em alguns quadros apresentarmos estes valores (por nos permitirem uma leitura genérica em termos percentuais), optaremos por descrevê-los sobretudo com base nos valores absolutos, dado o número de respondentes.

Ainda com base no Quadro 3.3. podemos constatar que o número de estudantes M23 anos que frequentam a UC tem aumentado desde 2011/2012. No primeiro capítulo (Quadros 1.2. e 1.3.) verificamos que entre 2010/2011 e 2013/2014 o número de estudantes inscritos no ensino superior através do concurso específico para M23 anos diminuiu. Apesar de não dispormos do número total de inscritos na UC (mas apenas do número de estudantes que se inscreveu e que, à data de realização do nosso estudo, se encontrava a frequentar o curso – podendo este número não corresponder ao de inscritos devido a eventuais desistências ou suspensão de matrículas) verificamos que se comprova uma tendência contrária, ao registar-se um número crescente de estudantes a frequentar este ciclo de estudos: de 31 em 2011/2012 para 55 em 2014/2015.

Quadro 3.3. Caracterização da amostra de acordo com o ano de ingresso (n=170)

	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	n Total	% Total
Ano do curso	5.º Ano	4.º Ano	3.º Ano	2.º Ano		
N.º de estudantes	31	38	46	55	170	-----
N.º de estudantes por sexo						
Masculino	15	18	32	32	97	57.1
Feminino	16	20	14	23	73	42.9

No Quadro 3.4. apresenta-se a distribuição da amostra de acordo com a Faculdade frequentada, podendo verificar-se que é na Faculdade de Letras e na Faculdade de Direito que se regista o maior número de estudantes, totalizando ambas 80 (às quais corresponde 47% da amostra), seguidas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (35 estudantes, 20.6%), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (24 estudantes, 14.1%), da Faculdade de Economia (16 estudantes, 9.4%) e da Faculdade de Farmácia (14 estudantes, 8.3%). A Faculdade de Ciências e Tecnologias é a menos representada, registando apenas 1 estudante (0.6%).

De todas as Faculdades da UC, apenas não ingressaram estudantes na Faculdade de Medicina através do concurso específico para M23 anos, uma vez que esta unidade orgânica não abre candidaturas para ingresso no ensino superior por esta via.

Quadro 3.4. Distribuição da amostra de acordo com a Faculdade (n=170)

Faculdade	n Masculino	n Feminino	n Total	% Total
Letras	22	18	40	23.5
Direito	25	15	40	23.5
Ciências e Tecnologia	1	0	1	0.6
Farmácia	2	12	14	8.3
Economia	14	2	16	9.4
Psicologia e de Ciências da Educação	11	24	35	20.6
Ciências do Desporto e Educação Física	22	2	24	14.1
Total	97	73	170	100

No Quadro 3.5. consta a informação relativa ao curso frequentado pelos estudantes M23 anos. É de referir que as designações dos cursos estão de acordo com a informação disponibilizada pelo SGAUC. Analisando a sua distribuição por curso, podemos verificar que são os cursos de Direito, de Ciências do Desporto, de Psicologia, de Línguas Modernas e de Ciências Farmacêuticas que reúnem maior número de estudantes (respetivamente 37, 24, 19 e 13 nos dois últimos cursos). Em contrapartida, é nos cursos de História de Arte, de Estudos Clássicos, de Geografia, de História, de Arquitetura e de Farmácia Biomédica que se regista o menor número de estudantes (1 em cada curso).

Quadro 3.5. Distribuição da amostra de acordo com o curso (n=170)

Faculdade	Curso	n
Letras	Ciência da Informação Arquivística e Biblioteconómica	3
	Línguas Modernas	13
	História de Arte	1
	Estudos Artísticos	4
	Turismo, Lazer e Património	4
	Filosofia	3
	Estudos Europeus	3
	Arqueologia e História	2
	Jornalismo	2
	Estudos Clássicos	1
	Português	2
	Geografia	1
	História	1
Direito	Direito	37
	Administração Público-Privada	3
Ciências e Tecnologia	Arquitetura	1
Farmácia	Ciências Farmacêuticas	13
	Farmácia Biomédica	1
Economia	Economia	5
	Gestão	3
	Relações Internacionais	4
	Sociologia	4
Psicologia e de Ciências da Educação	Ciências da Educação	7
	Serviço Social	9
	Psicologia	19
Ciências do Desporto e Educação Física	Ciências do Desporto	24

Assim, foi solicitada a participação neste estudo aos 170 estudantes, tendo-se enviado por *e-mail* o endereço da página do questionário, à qual deveriam aceder para responder, seleccionando no final a opção que indicaria o término para que as respostas fossem submetidas e recebidas pela investigadora. Após todas as diligências e os esforços desenvolvidos terminámos a recolha reunindo o contributo de 84 estudantes (o que corresponde a 49.4% da amostra); no entanto, é de salientar que 8 apenas responderam ao grupo de questões sociodemográficas e 18 responderam a menos de 50% da totalidade das questões.⁴⁷ Deste modo, para a caracterização da amostra, tiveram-se em consideração os 84 estudantes, uma vez que nos permitiram traçar um perfil mais completo dos estudantes M23 anos que frequentam a UC e que ingressaram no ensino superior através desse concurso específico. No entanto, aquando da análise dos restantes grupos de questões, tiveram-se em consideração apenas os 58 questionários completos, o que corresponde a 34% do número total de estudantes contactados.

⁴⁷ No que diz respeito às percentagens de taxas de retorno de inquéritos que não são preenchidos, Bravo (2001) refere um valor que ronda os 40%, embora se refira em específico aos questionários enviados por correio postal. Idêntica opinião é defendida por Fox (1987), ao afirmar que poucas vezes o número de inquéritos recolhidos ultrapassa os 50% e, particularmente no caso da investigação social, não é superior a 30%. No nosso estudo obtivemos, em termos globais, uma taxa de retorno de 49.4%, a qual, de acordo com as opiniões daqueles autores, pode ser considerada bastante positiva.

Para os nossos propósitos e por pretendermos caracterizar este público no contexto da UC, optámos por colocar a tónica numa abordagem mais descritiva dos dados. Assim, começando por caracterizar, na generalidade, os 84 estudantes, verificou-se que existe um equilíbrio entre os sexos, uma vez que 42 eram do sexo masculino e igualmente 42 eram do sexo feminino (Quadro 3.6.).

Quadro 3.6. Distribuição da amostra por sexo (n=84)

Sexo	n	%
Masculino	42	50
Feminino	42	50
Total	84	100

Relativamente à idade, 2 estudantes do sexo masculino e 5 estudantes do sexo feminino indicaram o ano civil em curso e não o ano do nascimento. Por este motivo, e uma vez que perante dados contínuos um procedimento usual, no caso de os valores omissos serem em número reduzido, consiste em substituir estes pela média dos resultados de todos os outros sujeitos nessa variável – ou seja, pela média da distribuição –, foi esta a estratégia adotada. Verificámos, assim, que a idade variava entre os 26 e os 67 anos, sendo a média, arredondada às unidades, de 39 anos (Quadro 3.7.).

Quadro 3.7. Distribuição da amostra por idade (n=84)

Sexo	n	Média	Moda	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Masculino	42	39.79	27	12.87	26	67
Feminino	42	37.68	37	8.71	26	57
Total	84	38.74	----	----	----	----

Em relação aos estudantes do sexo masculino, a média de idades corresponde a 40 anos (arredondamento às unidades), tendo os estudantes mais novos 26 anos e os mais velhos 67, com uma amplitude de 41 anos. No que diz respeito aos estudantes do sexo feminino, a média de idades é aproximadamente de 38 anos (arredondada às unidades), sendo 26 anos a idade das estudantes mais novas e 57 a das mais velhas, correspondendo a uma amplitude de 31 anos. Verificamos, ainda, que a moda referente a esta variável é de 37 anos para os estudantes do sexo feminino e de 27 anos para os do sexo masculino.

No que diz respeito ao estado civil (Quadro 3.8.), 1 sujeito não respondeu à questão, motivo pelo qual se consideraram válidas apenas as respostas de 98.9% da amostra. Dos restantes, 36 são solteiros (19 estudantes do sexo masculino e 17 do sexo feminino, perfazendo um total percentual de 42.9), 41 são casados ou vivem em união de facto (22 do

sexo masculino e 19 do sexo feminino, totalizando 48.8% da amostra), 5 são divorciados ou separados (1 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, aos quais corresponde 6%) e 1 estudante do sexo feminino é viúva (1.2%).

Quadro 3.8. Distribuição da amostra de acordo com o estado civil (n=84)

Estado civil	n Masculino	n Feminino	n Total	% Total
Solteiro/a	19	17	36	42.9
Casado/a ou a viver em união de facto	22	19	41	48.8
Divorciado/a ou separado/a	1	4	5	6.0
Viúvo/a	0	1	1	1.2
Total	42	41	83	98.9

Quanto à estrutura familiar (Quadro 3.9.), 43 estudantes (20 do sexo masculino e 23 do sexo feminino, totalizando 51.2%) têm filhos e 41 (22 do sexo masculino e 19 do sexo feminino, aos quais corresponde 48.8%) referiram não ter filhos.

Quadro 3.9. Distribuição da amostra quanto à existência de filhos no núcleo familiar (n=84)

Filhos	n Masculino	n Feminino	n Total	% Total
Sim	20	23	43	51.2
Não	22	19	41	48.8
Total	42	42	84	100

Dos 43 estudantes, e conforme a informação do Quadro 3.10., 17 (8 estudantes do sexo masculino e 9 do sexo feminino) têm filhos com menos de 10 anos, 11 (2 estudantes do sexo masculino e 9 do sexo feminino) têm filhos com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, 14 (6 estudantes do sexo masculino e 8 do sexo feminino) têm filhos com idades entre os 16 e os 20 anos e igualmente 14 (8 estudantes do sexo masculino e 6 do sexo feminino) têm filhos com mais de 21 anos.

Quadro 3.10. Distribuição da amostra de acordo com a estrutura familiar (n=43)

N.º de filhos	n Masculino				n Feminino			
	< 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	> 21 anos	< 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	> 21 anos
1	7	2	6	2	6	7	6	5
2	1	0	0	5	3	2	2	1
3	0	0	0	1	0	0	0	0
Total	8	2	6	8	9	9	8	6

No Quadro 3.11. é apresentada informação em relação à Faculdade que os estudantes frequentam. A análise deste quadro leva à conclusão imediata de que é nas Faculdades de Letras, de Psicologia e de Ciências da Educação e de Direito que se encontra a maior

percentagem de estudantes (correspondendo a 23, 19 e 17 estudantes, respetivamente, o que totaliza 70.3% da amostra). Por outro lado, nas Faculdades de Farmácia, de Economia e de Ciências do Desporto e Educação Física observa-se um menor número de estudantes (9 nas duas primeiras e 7 na última).

Quadro 3.11. Distribuição da amostra de acordo com a Faculdade (n=84)

Faculdade	n Masculino	n Feminino	n Total	% Total
Letras	11	12	23	27.4
Direito	11	6	17	20.3
Farmácia	2	7	9	10.7
Economia	8	1	9	10.7
Psicologia e de Ciências da Educação	4	15	19	22.6
Ciências do Desporto e Educação Física	6	1	7	8.3
Total	42	42	84	100

No que concerne ao curso frequentado, a pergunta não tinha alternativas de resposta que os estudantes pudessem assinalar, tendo-lhes sido solicitado que respondessem de forma livre, sem qualquer condicionalismo.

Durante o tratamento dos dados, as respostas foram codificadas de acordo com as designações dos cursos que constam nas páginas eletrónicas das respetivas Faculdades da UC (apêndice 1), tendo daí resultado a informação que consta no Quadro 3.12..

Verificamos, assim, que se regista um maior número de contributos dos estudantes dos cursos de Direito (16), de Ciências Farmacêuticas (9), de Psicologia (8), de Ciências do Desporto (7), de Serviço Social (6) e de Ciências da Educação (5). Por outro lado, os estudantes dos cursos de Filosofia, de Jornalismo e Comunicação e de Administração Público-Privada foram os que menos responderam ao questionário (1 de cada curso).

Quadro 3.12. Distribuição da amostra de acordo com o curso frequentado (n=84)

Faculdade	Curso	n
Letras	Ciência da Informação	3
	Línguas Modernas	7
	História de Arte	2
	Estudos Artísticos	2
	Turismo, Território e Patrimónios	2
	Filosofia	1
	Estudos Europeus	2
	Arqueologia	3
	Jornalismo e Comunicação	1
Direito	Direito	16
	Administração Público-Privada	1
Farmácia	Ciências Farmacêuticas	9
Economia	Economia	2
	Gestão	2
	Relações Internacionais	2
	Sociologia	3
Psicologia e de Ciências da Educação	Ciências da Educação	5
	Serviço Social	6
	Psicologia	8
Ciências do Desporto e Educação Física	Ciências do Desporto	7

O Quadro 3.13. apresenta a informação relativamente ao ano frequentado pelos estudantes aquando da resposta ao questionário. É de referir que 1 estudante não respondeu a esta questão, o que justifica o total de 98.8%. Verificamos, portanto, que responderam ao questionário 29 estudantes do 3.º ano (15 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, o que corresponde a 34.5%), 28 do 2.º ano (15 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, ou seja, 33.4% da amostra), 19 do 4.º ano (8 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, correspondendo a 22.6%) e apenas 7 do 5.º ano (4 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, respeitando a 8.3%).

Quadro 3.13. Distribuição da amostra de acordo com o ano frequentado (n=84)

Ano	n Masculino	n Feminino	n Total	% Total
2.º	15	13	28	33.4
3.º	15	14	29	34.5
4.º	8	11	19	22.6
5.º	4	3	7	8.3
Total	42	41	83	98.8

No Quadro 3.14. é indicado o número de matrículas dos estudantes. Também aqui é de sublinhar que 4 indicaram o número de estudante e não o número de matrículas, o que nos levou a considerar estas respostas inválidas. Deste modo, responderam a esta questão 80 estudantes (41 do sexo masculino e 39 do sexo feminino), motivo pelo qual apenas se considerou que 95.4% da amostra respondeu ao solicitado.

Quadro 3.14. Distribuição da amostra de acordo com o número de matrículas (n=84)

Número de matrículas	n Masculino	n Feminino	n Total	% Total
1	2	3	5	6.0
2	6	7	13	15.5
3	13	9	22	26.2
4	13	13	26	31.0
5	7	7	14	16.7
Total	41	39	80	95.4

Podemos constatar que 13 estudantes possuem 2 matrículas (6 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, totalizando 15.5%), 22 possuem 3 matrículas (13 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, totalizando um valor percentual de 26.2), 26 possuem 4 matrículas (13 de cada sexo, perfazendo 31% da amostra) e 14 possuem 5 matrículas (7 de cada sexo, correspondendo a 16.7% da amostra).

Em relação a esta questão, é de sublinhar que 5 estudantes indicaram ter apenas 1 matrícula, o que significaria estarem a frequentar o 1.º ano do curso. Uma vez que o questionário foi aplicado apenas a estudantes que se encontravam a frequentar, no momento, pelo menos o 2.º ano, podemos considerar a hipótese de terem interpretado incorretamente a questão. Se cruzarmos a informação do Quadro 3.14. (número de matrículas) com a do Quadro 3.13. (ano frequentado aquando da resposta ao questionário), constatamos que, no mínimo, todos os estudantes se encontravam, pelo menos, no 2.º ano. Por conseguinte, teriam, no mínimo, 2 matrículas (uma correspondente ao 1.º ano e outra ao 2.º), o que nos leva a pensar que, de facto, a forma como a questão foi formulada pode ter suscitado dúvidas.

Quanto à situação dos estudantes face ao emprego, 54 encontravam-se empregados (64.3%) aquando da aplicação do questionário, dos quais 25 eram do sexo masculino e 29 eram do sexo feminino. Por outro lado, 30 (35.7%) experienciavam uma situação de desemprego, sendo 17 do sexo masculino e 13 do sexo feminino (Quadro 3.15.).

Quadro 3.15. Distribuição da amostra de acordo com a situação face ao emprego (n=84)

Situação face ao emprego	n Masculino	n Feminino	n Total	% Total
Empregado/a	25	29	54	64.3
Desempregado/a	17	13	30	35.7
Total	42	42	84	100

A pergunta relativa à profissão também não tinha alternativas de resposta que os estudantes pudessem assinalar, tendo-lhes sido solicitado que respondessem de forma livre, sem qualquer condicionalismo.

Durante o tratamento dos dados, as respostas foram codificadas de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (Instituto Nacional de Estatística, 2011), cujo sistema de codificação comporta um código de cinco dígitos, repartido por cinco níveis (Grande Grupo, Sub-Grande Grupo, Subgrupo, Grupo Base e Profissão). A codificação inicia-se no nível Grande Grupo (um dígito), desce ao Sub-Grande Grupo (dois dígitos), ao Subgrupo (três dígitos), ao Grupo Base (quatro dígitos) e termina na Profissão (cinco dígitos), conforme apresentamos na Figura 3.4..

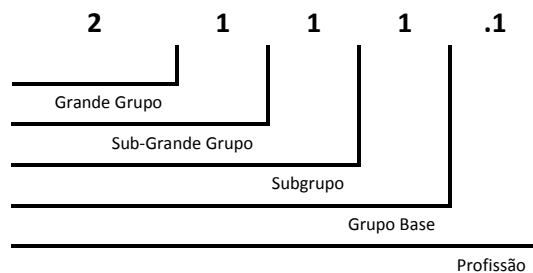


Figura 3.4. Estrutura da Classificação Portuguesa das Profissões
 Fonte: Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (INE)

Neste trabalho, optámos por proceder à codificação tendo em consideração o Sub-Grande Grupo (apêndice 2), uma vez que atendendo ao número de estudantes empregados (54), quanto menor fosse o nível considerado, mais seriam as categorias (com reduzido número de estudantes em cada uma).

Dos dados obtidos e que apresentamos no Quadro 3.16., verificamos que 8 são técnicos e profissionais, de nível intermédio, da saúde (9.4%); 8 são vendedores (9.4%); 4 são técnicos de nível intermédio dos serviços jurídicos, sociais, desportivos, culturais e similares (4.8%); 4 são trabalhadores dos cuidados pessoais e similares (4.8%); 3 são trabalhadores não qualificados da indústria extrativa, construção, indústria transformadora e transportes (3.6%); 2 são Oficiais das Forças Armadas (2.4%); 2 são representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes superiores da Administração Pública, de organizações especializadas, diretores e gestores de empresas (2.4%); 2 são técnicos e profissionais das ciências e engenharia, de nível intermédio (2.4%); 2 pertencem ao pessoal dos serviços de proteção e segurança (2.4%); 1 é diretor de produção e de serviços especializados (1.2%); 1 é professor (1.2%); 1 é especialista em assuntos jurídicos, sociais, artísticos e culturais (1.2%); 1 presta apoio direto a clientes (1.2%); 1 pertence à categoria de outro pessoal de apoio de tipo administrativo (1.2%); e 14 foram incluídos na categoria “outros” (16.7%).

Quadro 3.16. Distribuição do subgrupo dos estudantes empregados de acordo com a profissão (n=54)

Categoria das profissões	n	%
1 Oficiais das Forças Armadas	2	2.4
2 Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes superiores da Administração Pública, de organizações especializadas, diretores e gestores de empresas	2	2.4
3 Diretores de produção e de serviços especializados	1	1.2
4 Professores	1	1.2
5 Especialistas em assuntos jurídicos, sociais, artísticos e culturais	1	1.2
6 Técnicos e profissionais das ciências e engenharia, de nível intermédio	2	2.4
7 Técnicos e profissionais, de nível intermédio, da saúde	8	9.4
8 Técnicos de nível intermédio dos serviços jurídicos, sociais, desportivos, culturais e similares	4	4.8
9 Pessoal de apoio direto a clientes	1	1.2
10 Outro pessoal de apoio de tipo administrativo	1	1.2
11 Vendedores	8	9.4
12 Trabalhadores dos cuidados pessoais e similares	4	4.8
13 Pessoal dos serviços de proteção e segurança	2	2.4
14 Trabalhadores não qualificados da indústria extrativa, construção, indústria transformadora e transportes	3	3.6
15 Outros	14	16.7
Total	54	64.3

É de sublinhar que na primeira categoria foram incluídos 2 Miliares do Exército, na segunda foram incluídos 2 empresários, a terceira incluiu 1 Oficial da Guarda Nacional Republicana (GNR), a quarta incluiu 1 formador e na quinta categoria foi incluído 1 técnico de serviço social. Na categoria de técnicos e profissionais das ciências e engenharia, de nível intermédio, foram incluídos 2 desenhadores. Na categoria de pessoal de apoio direto a clientes incluiu-se 1 bancário e na categoria respeitante a outro pessoal de apoio de tipo administrativo foi incluído 1 carteiro.

As restantes categorias incluíram mais do que um tipo de profissão. Deste modo, na de técnicos e profissionais, de nível intermédio, da saúde encontram-se 5 auxiliares de farmácia e 3 técnicos superiores de análises clínicas. A categoria de técnicos de nível intermédio dos serviços jurídicos, sociais, desportivos, culturais e similares incluiu 1 técnico de serviços jurídicos, 1 animador sociocultural e 2 técnicos de desporto. Na categoria de vendedores, incluíram-se 2 trabalhadores independentes (*merchandising*), 2 operadores de caixa, 2 empregados de balcão, 1 lojista e 1 vendedor. Na categoria de trabalhadores dos cuidados pessoais e similares foram incluídos 3 assistentes operacionais e 1 auxiliar de ação médica. A categoria de pessoal dos serviços de proteção e segurança incluiu 1 bombeiro municipal e 1 militar da GNR. Na categoria de trabalhadores não qualificados da indústria extrativa, construção, indústria transformadora e transportes incluíram-se 1 operador de loja e 2 operadores de hipermercado. Embora estes estudantes pudessem ser incluídos na categoria de vendedores, a falta de informação mais detalhada sobre a sua situação profissional condicionou este procedimento. Por fim, em “outros” encontram-se todos os estudantes que,

também por falta de informação mais precisa, não foi possível classificar numa das outras opções. Assim, contabilizaram-se aqui 6 assistentes técnicos, 3 funcionários públicos, 2 assistentes de direção de hotel, 1 operário fabril, 1 que mencionou ser “estudante” e 1 que indicou, neste campo, apenas “outro”.

A informação relativa ao tipo de contrato dos estudantes empregados encontra-se no Quadro 3.17., podendo claramente concluir-se que a maioria possui contrato sem termo (8 estudantes do sexo masculino e 11 do sexo feminino, perfazendo 22.6%) e por tempo indeterminado (12 estudantes do sexo masculino e 7 do sexo feminino, totalizando a mesma percentagem). Em relação aos outros tipos de vínculos contratuais, 7 estudantes possuem contrato a termo certo (3 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, correspondendo a 8.3% dos estudantes empregados), 4 possuem contrato a termo incerto (1 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, perfazendo 4.8%) e 3 estavam numa situação de prestação de serviços (todos do sexo feminino, correspondendo a um valor percentual de 3.6). Apenas 1 estudante se encontrava a tempo parcial e igualmente 1 estava abrangido pela medida Estímulo-Emprego⁴⁸.

Quadro 3.17. Distribuição do subgrupo dos estudantes empregados de acordo com o tipo de contrato (n=54)

Tipo de contrato	n Masculino	n Feminino	n Total	% Total
Termo certo	3	4	7	8.3
Termo incerto	1	3	4	4.8
Sem termo	8	11	19	22.6
Tempo parcial	1	0	1	1.2
Tempo indeterminado	12	7	19	22.6
Prestação de serviços	0	3	3	3.6
Medida Estímulo-Emprego	0	1	1	1.2
Total	25	29	54	64.3

Como referimos anteriormente, apesar de 84 estudantes terem respondido ao questionário, 8 apenas completaram o primeiro grupo e 18 responderam a menos de 50% do total de questões. Contudo, foi importante ter em consideração os 84 contributos, uma vez que nos permitiram traçar um perfil mais fidedigno dos estudantes que ingressaram na UC entre 2011/2012 e 2014/2015, através do concurso específico para M23 anos e que se encontravam a frequentar, à data do presente estudo, pelo menos, o 2.º ano do curso.

⁴⁸ Na página eletrónica do Instituto do Emprego e Formação Profissional (<https://www.iefp.pt/apoios-a-contratacao>) são identificados e caracterizados os diversos tipos de apoio à contratação, cujos promotores podem ser pessoas singulares ou coletivas, de natureza jurídica privada, com ou sem fins lucrativos. A medida Estímulo-Emprego, de acordo com esta fonte, consiste no apoio financeiro aos empregadores que celebrem contratos de trabalho a termo certo por prazo igual ou superior a seis meses ou contratos de trabalho sem termo (a tempo completo ou a tempo parcial) com desempregados inscritos nos serviços de emprego, com a obrigação de proporcionarem formação profissional aos trabalhadores contratados.

A amostra final deste estudo é, então, constituída por 58 estudantes, pelo que passamos a analisar igualmente as suas variáveis sociodemográficas, uma vez que será este o número de sujeitos que teremos em consideração aquando da análise estatística.

No que respeita à distribuição da amostra por sexo (Quadro 3.18.) verificamos que 31 estudantes são do sexo masculino (53.4%) e 27 do sexo feminino (46.6%).

Quadro 3.18. Distribuição da amostra por sexo (n=58)

Sexo	n	%
Masculino	31	53.4
Feminino	27	46.6
Total	58	100

Relativamente à idade, 2 respostas dos estudantes do sexo masculino e 3 dos do sexo feminino foram consideradas inválidas por terem indicado o ano civil em curso e não o ano respeitante à data de nascimento. Por esse motivo, estes valores foram substituídos pela média da distribuição. Verificamos, assim, que a idade varia entre os 26 e os 67 anos no caso dos estudantes do sexo masculino (com uma amplitude de 41 anos) e entre os 26 e os 57 anos no que se refere aos estudantes do sexo feminino (com uma amplitude de 31 anos), sendo a média global, arredondada às unidades, de 41 anos (Quadro 3.19.). Ainda com base no Quadro 3.19. verificamos que a moda quanto a este atributo quantitativo é de 37 anos para os estudantes do sexo feminino e de 51 anos para os do sexo masculino.

Quadro 3.19. Distribuição da amostra por idade (n=58)

Sexo	n	Média	Moda	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Masculino	31	43.14	51	12.85	26	67
Feminino	27	38.95	37	9.68	26	57
Total	58	41.05	----	----	----	----

No que diz respeito ao estado civil, pela leitura do Quadro 3.20. concluímos que a maioria dos estudantes (33 – a que corresponde 56.9% –, sendo 20 do sexo masculino e 13 do sexo feminino) é casada ou encontra-se a viver em união de facto. Dos restantes, 20 (sendo 10 de cada sexo) são solteiros, 4 são divorciados ou separados (1 do sexo masculino e 3 do sexo feminino) e 1 estudante do sexo feminino é viúva.

Quadro 3.20. Distribuição da amostra de acordo com o estado civil (n=58)

Estado civil	n Masculino	n Feminino	n Total	% Total
Solteiro/a	10	10	20	34.5
Casado/a ou a viver em união de facto	20	13	33	56.9
Divorciado/a ou separado/a	1	3	4	6.9
Viúvo/a	0	1	1	1.7
Total	31	27	58	100

Quanto à estrutura familiar (Quadro 3.21.), dos 58 estudantes, 33 (18 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, perfazendo 56.9% da amostra) têm filhos e 25 (sendo 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, totalizando 43.1%) não têm filhos.

Quadro 3.21. Distribuição da amostra quanto à existência de filhos no núcleo familiar (n=58)

Filhos	n Masculino	n Feminino	n Total	% Total
Sim	18	15	33	56.9
Não	13	12	25	43.1
Total	31	27	58	100

Em relação aos 33 estudantes verificamos, conforme o Quadro 3.22., que 12 (6 de cada sexo) têm filhos com menos de 10 anos, 7 (2 do sexo masculino e 5 do sexo feminino) têm filhos com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, 11 (6 do sexo masculino e 5 do sexo feminino) têm filhos entre os 16 e os 20 anos e os filhos de 13 estudantes (sendo 8 do sexo masculino e 5 do sexo feminino) têm mais de 21 anos.

Podemos concluir, portanto, que mais de metade dos estudantes que constitui a amostra do nosso estudo tem núcleo familiar constituído o que, por conseguinte, tenderá a ampliar os seus mapas de compromissos de natureza pessoal devido aos papéis enquanto pais e mães e, possivelmente, encarregados de educação (quando aplicável).

Quadro 3.22. Distribuição da amostra de acordo com a estrutura familiar (n=33)

N.º de filhos	n Masculino				n Feminino			
	< 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	> 21 anos	< 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	> 21 anos
1	5	2	6	2	3	4	4	4
2	1	0	0	5	3	1	1	1
3	0	0	0	1	0	0	0	0
Total	6	2	6	8	6	5	5	5

No que diz respeito à Faculdade (Quadro 3.23.), é na de Letras, na de Direito e na de Psicologia e de Ciências da Educação que se encontra a maior percentagem de estudantes (perfazendo 72.5%, se somarmos as respetivas percentagens, às quais corresponde um total de 42 estudantes – 16 na primeira Faculdade mencionada e 13 nas outras duas). Por outro

lado, da Faculdade de Economia e da de Ciências do Desporto e Educação Física responderam 6 estudantes (correspondendo a cada uma 10.3%) e da Faculdade de Farmácia contou-se com o contributo de apenas 4 estudantes (6.9%).

Quadro 3.23. Distribuição da amostra de acordo com a Faculdade (n=58)

Faculdade	n Masculino	n Feminino	n Total	% Total
Letras	7	9	16	27.7
Direito	9	4	13	22.4
Farmácia	2	2	4	6.9
Economia	6	0	6	10.3
Psicologia e de Ciências da Educação	1	12	13	22.4
Ciências do Desporto e Educação Física	6	0	6	10.3
Total	31	27	58	100

Analisando a distribuição dos estudantes pelas Faculdades e em função do sexo, de acordo com a informação do mesmo quadro, constatamos que os estudantes do sexo feminino concentram-se, maioritariamente, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (12) e na Faculdade de Letras (9), perfazendo 21 dos 58 estudantes. Em contrapartida, os estudantes do sexo masculino frequentam, sobretudo, a Faculdade de Direito (9), a Faculdade de Letras (7), a Faculdade de Economia e a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (6 estudantes em cada).

Em relação aos cursos, verificamos, através do Quadro 3.24. que é em Direito que se encontram mais estudantes (12), seguido do curso de Ciências do Desporto (6), dos cursos de Línguas Modernas e de Serviço Social (ambos com 5) e dos cursos de Ciências Farmacêuticas, de Ciências da Educação e de Psicologia (todos com 4 estudantes). Por outro prisma, é nos cursos de Turismo, Território e Património, de Arqueologia e de Economia (com 2 estudantes em cada) e nos cursos de História de Arte, de Estudos Artísticos, de Estudos Europeus, de Jornalismo e Comunicação, de Administração Público-Privada e de Relações Internacionais que se encontram menos estudantes (apenas 1 em cada curso).

Quadro 3.24. Distribuição da amostra de acordo com o curso frequentado (n=58)

Faculdade	Curso	n
Letras	Ciência da Informação	3
	Línguas Modernas	5
	História de Arte	1
	Estudos Artísticos	1
	Turismo, Território e Patrimónios	2
	Estudos Europeus	1
	Arqueologia	2
	Jornalismo e Comunicação	1
Direito	Direito	12
	Administração Público-Privada	1
Farmácia	Ciências Farmacêuticas	4
Economia	Economia	2
	Relações Internacionais	1
	Sociologia	3
Psicologia e de Ciências da Educação	Ciências da Educação	4
	Serviço Social	5
	Psicologia	4
Ciências do Desporto e Educação Física	Ciências do Desporto	6

Através do Quadro 3.25. podemos verificar a distribuição da amostra de acordo com o ano frequentado. Assim, dos estudantes que responderam ao questionário, 20 frequentavam o 2.º ano (9 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, perfazendo 34.5% da amostra), 18 encontravam-se no 3.º ano (11 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, totalizando 31%), 14 frequentavam o 4.º ano (7 de cada sexo, a que corresponde 24.1%) e 6 encontravam-se no 5.º ano (4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, respeitando a 10.4% da amostra).

Quadro 3.25. Distribuição da amostra de acordo com o ano frequentado (n=58)

Ano	n Masculino	n Feminino	n Total	% Total
2.º	9	11	20	34.5
3.º	11	7	18	31.0
4.º	7	7	14	24.1
5.º	4	2	6	10.4
Total	31	27	58	100

Já em relação ao número de matrículas, e como mencionado aquando da caracterização dos 84 estudantes, repete-se aqui a mesma situação. Ou seja, de acordo com o Quadro 3.26. (número de matrículas), 3 estudantes referiram ter apenas uma matrícula. No entanto, tendo em consideração a informação do Quadro 3.25. (ano frequentado), constata-se que, no mínimo, os estudantes encontravam-se no 2.º ano o que implica, pelo menos, 2 matrículas. Podemos também verificar que foram mais os estudantes do 4.º, 3.º e 5.º ano (17, 14 e 12 estudantes, respetivamente) que responderam ao questionário, seguidos dos do 2.º ano (9 estudantes).

É de acrescentar, ainda, que foram consideradas inválidas 3 respostas, uma vez que os sujeitos indicaram o número de estudante e não o número de matrículas, justificando-se, desta forma, o total de 91.8%.

Quadro 3.26. Distribuição da amostra de acordo com o número de matrículas (n=58)

Número de matrículas	n Masculino	n Feminino	n Total	% Total
1	1	2	3	5.2
2	4	5	9	15.5
3	8	6	14	24.1
4	11	6	17	29.3
5	6	6	12	20.7
Total	30	25	55	91.8

No que diz respeito à situação face ao emprego (Quadro 3.27.), dos 58 estudantes 39 encontravam-se empregados (67.2%) e 19 em situação de desemprego (32.8%). Dos 39 estudantes empregados, 19 eram do sexo masculino e 20 eram do sexo feminino e em relação aos estudantes que experienciavam uma situação de desemprego incluíam-se 12 do sexo masculino e 7 do sexo feminino.

Quadro 3.27. Distribuição da amostra de acordo com a situação face ao emprego (n=58)

Situação face ao emprego	n Masculino	n Feminino	n Total	% Total
Empregado/a	19	20	39	67.2
Desempregado/a	12	7	19	32.8
Total	31	27	58	100

No Quadro 3.28. é apresentada a distribuição do subgrupo dos estudantes empregados de acordo com a profissão.

Quadro 3.28. Distribuição do subgrupo dos estudantes empregados, de acordo com a profissão (n=39)

Categoria das profissões	n	%
1 Oficiais das Forças Armadas	2	3.4
2 Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes superiores da Administração Pública, de organizações especializadas, diretores e gestores de empresas	1	1.7
3 Diretores de produção e de serviços especializados	1	1.7
4 Especialistas em assuntos jurídicos, sociais, artísticos e culturais	1	1.7
5 Técnicos e profissionais, de nível intermédio, da saúde	4	6.9
6 Técnicos de nível intermédio dos serviços jurídicos, sociais, desportivos, culturais e similares	4	6.9
7 Pessoal de apoio direto a clientes	1	1.7
8 Outro pessoal de apoio de tipo administrativo	1	1.7
9 Vendedores	5	8.7
10 Trabalhadores dos cuidados pessoais e similares	4	6.9
11 Pessoal dos serviços de proteção e segurança	2	3.4
12 Trabalhadores não qualificados da indústria extrativa, construção, indústria transformadora e transportes	2	3.4
13 Outros	11	19.1
Total	39	67.2

Verificou-se, assim, o seguinte: 5 eram vendedores (8.7%); 4 foram incluídos nas categorias de técnicos e profissionais, de nível intermédio, da saúde, de técnicos de nível intermédio dos serviços jurídicos, sociais, desportivos, culturais e similares e de trabalhadores dos cuidados pessoais e similares (correspondendo, a cada uma, 6.9% da amostra); 2 são Oficiais das Forças Armadas e igualmente 2 foram incluídos na categoria de pessoal dos serviços de proteção e segurança e na de trabalhadores não qualificados da indústria extrativa, construção, indústria transformadora e transportes (correspondendo a cada categoria 3.4%); as categorias de representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes superiores da administração pública, de organizações especializadas, diretores e gestores de empresas, de diretores de produção e de serviços especializados, de especialistas em assuntos jurídicos, sociais, artísticos e culturais, de pessoal de apoio direto a clientes e de outro pessoal de apoio de tipo administrativo reuniram 1 estudante (correspondendo a 1.7%); por fim, na categoria “outros” foram incluídos 11 estudantes (19.1%).

Assim, e de acordo com o mesmo raciocínio adotado aquando da caracterização dos 84 estudantes, é de sublinhar o seguinte: na categoria dos Oficiais das Forças Armadas incluíram-se 2 militares do exército; a categoria dos representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes superiores da administração pública, de organizações especializadas, diretores e gestores de empresas incluiu 1 empresário; a categoria dos diretores de produção e de serviços especializados corresponde a 1 oficial da GNR; na categoria dos especialistas em assuntos jurídicos, sociais, artísticos e culturais foi incluído 1 técnico de serviço social; a categoria de técnicos e profissionais, de nível intermédio, da saúde integrou 2 auxiliares de farmácia e 2 técnicos superiores de análises clínicas; a categoria de técnicos de nível intermédio dos serviços jurídicos, sociais, desportivos, culturais e similares incluiu 1 técnico de serviços jurídicos, 1 estudante que desempenhava funções na área da animação sociocultural e 2 técnicos de desporto; a categoria de pessoal de apoio direto a clientes integrou 1 bancário; a categoria de pessoal de apoio de tipo administrativo incluiu 1 carteiro; na categoria de vendedores foram incluídos 1 estudante que desempenha funções relacionadas com *merchandising*, 1 operador de caixa, 2 empregados de balcão e 1 vendedor; a categoria de trabalhadores dos cuidados pessoais e similares incluiu 3 assistentes operacionais e 1 auxiliar de ação médica; a categoria de pessoal dos serviços de proteção e segurança incluiu 1 bombeiro e 1 militar da GNR; na categoria de trabalhadores não qualificados da indústria extrativa, construção, indústria transformadora e transportes

incluiram-se 2 operadores de hipermercado; por fim, na categoria “outros” incluíram-se 6 assistentes técnicos, 3 funcionários públicos e 2 assistente de direção de hotel.

Para finalizar a caracterização da amostra dos 58 estudantes, à qual dizem respeito os resultados apresentados a seguir, consta no Quadro 3.29. a distribuição do subgrupo dos estudantes empregados, de acordo com o tipo de vínculo contratual.

Quadro 3.29. Distribuição do subgrupo de estudantes empregados de acordo com o tipo de contrato (n=39)

Tipo de contrato	n Masculino	n Feminino	n Total	% Total
Termo certo	3	3	6	10.3
Termo incerto	1	2	3	5.2
Sem termo	5	6	11	19.0
Tempo indeterminado	10	7	17	29.3
Prestação de serviços	0	1	1	1.7
Medida Estímulo-Emprego	0	1	1	1.7
Total	19	20	39	67.2

Através deste quadro podemos concluir que a maioria dos estudantes possuía contrato por tempo indeterminado (10 estudantes do sexo masculino e 7 do sexo feminino, correspondendo a 29.3%), seguindo-se os que possuíam contrato sem termo (5 estudantes do sexo masculino e 6 do sexo feminino, o que perfaz 19%). Quanto aos restantes estudantes, distribuíram-se, essencialmente, pelas categorias do contrato a termo certo (3 estudantes de cada sexo, correspondendo a 10.3%) e a termo incerto (1 estudante do sexo masculino e 2 do sexo feminino, perfazendo 5.2%). 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.

Descrita a amostra, nas diferentes variáveis, passamos de seguida a referir as características do instrumento construído para a recolha de dados.

3.1.3. Instrumento: operacionalização das variáveis e características psicométricas

Nos primeiros capítulos, mas particularmente ao longo das primeiras páginas do atual, procurou-se, através da formulação dos problemas e das questões específicas, da definição dos objetivos (gerais e específicos) e da caracterização da amostra, tornar claro o que se pretendia estudar.

Uma vez que a construção do instrumento de recolha de dados resultou, nesta fase, de um complexo e moroso processo exploratório e de amadurecimento conceptual, faremos referência à prática reflexiva que conduziu à tomada de decisão sobre o instrumento a adotar

para, depois, nos centrarmos na importância do estudo-piloto no contexto da nossa investigação e, por fim, apresentarmos o questionário que aplicámos.

3.1.3.1. Da prática reflexiva à tomada de decisão

Em termos gerais, constituía intenção central desta investigação, para além de traçar o perfil dos estudantes que ingressam na UC entre 2011/2012 e 2014/2015, através do concurso específico para M23 anos – e que se encontravam, à data da sua realização, a frequentar, pelo menos, o 2.º ano do curso –, explorar a sua perceção acerca da implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, de modo a averiguar se a sua perspetiva apontava, ou não, para a importância e a pertinência de um modelo desta natureza nos ciclos de estudos superiores.

No sentido de levar a efeito este desiderato, dispomos de uma diversidade de técnicas de recolha de dados. No entanto, atendendo aos objetivos por nós definidos (apresentados no enquadramento do estudo) e à nossa amostra, considerámos que nesta etapa da investigação a estratégia mais adequada seria o questionário (especificamente desenhado para este fim, como desenvolveremos). Justificamos esta escolha devido ao facto de este instrumento permitir recolher uma amostra dos conhecimentos, dos valores e das opiniões dos sujeitos, chegando a um grande número de pessoas em pouco tempo, de forma pouco dispendiosa e tendo em conta a sua dispersão geográfica.

Apesar de Sousa (2005) referir que “é preferível, sempre que possível, utilizar instrumentos já existentes” uma vez que “a criação de um instrumento de medida para investigação em educação requer um árduo e moroso trabalho de construção, para conseguir a sua garantia, para o validar, para o tornar fiável e para reduzir os seus erros de medida” (p. 182), optámos por criar o instrumento por duas razões: em primeiro lugar, por levarmos a efeito um estudo exploratório numa área em fase embrionária de investigação em Portugal; em segundo, por não existirem instrumentos construídos que satisfizessem os nossos objetivos. Como tal, tivemos em consideração os princípios mencionados pelo autor, quando afirma que “é aconselhável empregar todos os esforços para conferir ao instrumento que se cria o máximo de rigor possível quanto à sua robustez de construção, garantia, validade e fidelidade” (*idem*, p. 182). Além disso, procurámos também seguir as indicações de Moreira (2004), quando refere que antes de se iniciar a construção de um questionário ou de uma escala é fundamental definir claramente qual a característica que se pretende avaliar. De

facto, se não soubermos qual o objeto que norteará a nossa pesquisa, não conseguiremos dar uma resposta credível ao problema de partida nem dotar o nosso estudo de verosimilidade.

Iniciámos, então, um trabalho de pesquisa e de reflexão, que nos acompanharia até à validação do questionário, uma vez que a revisão da literatura tem como objetivos “a consulta e recolha de informação pertinente relativa à área de investigação em geral e à problemática da investigação em particular” (Sousa & Baptista, 2011, p. 33), sendo a pesquisa bibliográfica influenciada pelo conhecimento prévio sobre a área científica na qual se circunscreve o nosso estudo. Deste modo, com base na exploração da temática através da análise e revisão de literatura (consultando fontes primárias e secundárias, entre as quais artigos científicos, dissertações de mestrado e de doutoramento, publicações específicas relacionadas com a área, relatórios de conferências e de seminários e estudos nacionais e internacionais entretanto realizados) e uma aprofundada e crítica reflexão sobre a nossa experiência profissional na área, sistematizámos os aspetos que pretendíamos integrar no questionário. Para nos auxiliar neste processo de sistematização, construímos um guião de análise documental (apêndice 3) que utilizámos para registar os conceitos-chave do nosso estudo, identificando os autores que os focavam nos seus trabalhos científicos e/ou académicos.

Consideramos que este esforço de conceptualização teórica se revelou essencial na medida em que nos permitiu enquadrar a nossa investigação, contribuindo para o nosso enriquecimento conceptual e epistemológico e sensibilizando-nos no sentido de evitar um erro identificado por Moreira (2004) quando refere que se, por um lado, a construção de sistemas de observação e de medida dotados de qualidades adequadas “é essencial ao avançar do conhecimento, não menos indispensável é que os instrumentos sejam desenvolvidos com base numa teoria ou, pelo menos, num conjunto de princípios e objectivos claros” (p. 19).

De facto, o percurso entrosado da prática com a teoria foi concretizado de uma forma que podemos caracterizar como natural, tendo essas duas vertentes sido desenvolvidas concomitantemente: ao mesmo tempo que ocorreu o processo de familiarização com determinadas parcelas teóricas, contactámos com a realidade da UC no que diz respeito ao concurso específico para estudantes M23 anos.

3.1.3.2. O significado do estudo-piloto na construção da versão preliminar

Uma vez tomada a decisão de utilizar um questionário enquanto instrumento de recolha de dados, começámos por organizar os grupos de questões e definimos a sua

estrutura. Obtivemos, então, um protótipo que, embora incipiente, estaria na génese da versão final.

Adotando o conselho de Sousa e Batista (2011), quando referem que uma forma de aumentar a validade interna da investigação consiste em o investigador partilhar opiniões e sentimentos entre pares, apresentámos esta primeira versão do questionário a profissionais ligados à área da educação e formação de adultos, com o intuito de obtermos uma opinião crítica externa em relação à sequência da informação no instrumento e à construção dos itens. Este momento revelou-se fundamental na medida em que nos permitiu partilhar ideias com vários profissionais em exercício de funções na área e constatar que alguns itens se encontravam redigidos de forma demasiado extensa e técnica. Além disso, também o aspeto gráfico carecia de reformulação. Ciente da sua prematuridade, as críticas (que consideramos construtivas) não nos surpreenderam e o *feedback* obtido revelou-se positivo.

Reunindo todas as sugestões e opiniões, procedemos à reformulação do questionário, procurando aperfeiçoá-lo e torná-lo mais claro. O resultado foi novamente partilhado com os mesmos profissionais que referiram sentir, com a nova leitura, um notório investimento na reformulação conceptual e estrutural.

Obtivemos, assim, um questionário – ao qual atribuímos o título de *Questionário de Perceções sobre o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)* – constituído por cinco grupos de questões (apêndice 4): (1) dados sociodemográficos; (2) expectativas face ao ensino superior; (3) sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências (conhecimentos e perceção sobre o processo de RVCC); (4) sistema de RVCC no ensino superior (benefícios, obstáculos – institucionais e pessoais – e estratégias de implementação); e (5) pertinência do sistema de RVCC, no ensino superior, face às conjunturas socioeconómicas e socioculturais atuais.

No entanto, após a construção da primeira versão ainda foi necessário proceder à sua validação, de modo a assegurar a relevância, a clareza e a compreensão das perguntas. Como tal, depois de redigido e antes de ser aplicado aos respetivos destinatários, o questionário necessitou de ser testado junto de sujeitos que possuíam todas as características da população-acessível, mas que não fizessem parte da amostra contactada. Esta etapa é imprescindível, uma vez que aquando da construção de um questionário existem situações que passam muitas vezes despercebidas e que se revelam através dos estudos-piloto, como por exemplo: perguntas que se mostram redundantes; questões que se repetem, com redação diferente; perguntas que induzem a respostas de tipo diferente das esperadas; inconsistência

e complexidade da redação; e perguntas supérfluas (Sousa, 2005). Além disso, era pertinente, do ponto de vista operacional, testar a sua estrutura e verificar se a linguagem não era demasiado complexa.

Atendendo ao facto de o questionário ter sido por nós elaborado e, por isso, nunca ter sido validado, considerámos fundamental efetuar um estudo-piloto (Figura 3.5.) a um número reduzido de estudantes M23 anos que satisfazia os requisitos da amostra. Os objetivos consistiam em identificar potenciais obstáculos à total compreensão dos itens, avaliar a sua funcionalidade e detetar erros de lógica e de raciocínio.

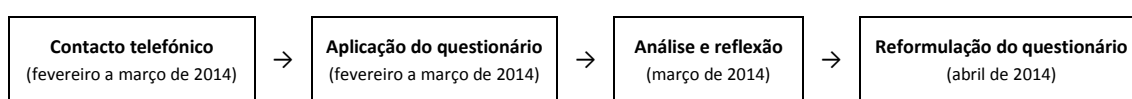


Figura 3.5. Fases do estudo-piloto

Desta forma, foram convidados a responder ao questionário 7 estudantes do nosso conhecimento pessoal que não seriam incluídos nas etapas posteriores da investigação, uma vez que não é desejável que os mesmos sujeitos sejam inquiridos duas vezes – ainda que por vias diferentes – sobre o mesmo assunto, pois a reflexão que poderiam ter iniciado em virtude da sua participação no estudo-piloto poderia influenciar as suas respostas nas etapas seguintes.

O primeiro contacto estabelecido com os estudantes foi telefónico (entre 25 de fevereiro e 17 de março de 2014), tendo-se procedido à apresentação da investigadora e à caracterização do estudo e dos objetivos deste. De seguida, perguntou-se aos estudantes se ainda se encontravam a frequentar o ensino superior; uma vez que a resposta de todos foi positiva, foi agendado dia, hora e local para realização do questionário, de acordo com a sua disponibilidade, agradecendo-se desde logo a colaboração.

Os questionários foram administrados individual e presencialmente entre os dias 27 de fevereiro e 19 de março de 2014. Num primeiro momento, complementou-se a informação facultada por via telefónica e clarificou-se a natureza do estudo e os seus objetivos, esclarecendo-se dúvidas colocadas pelos estudantes. De seguida, entregaram-se dois exemplares do protocolo de cooperação (apêndice 5) a cada estudante. Seguimos, assim, os princípios defendidos por Lima (2006) quando refere que deve ser obtido, previamente, o consentimento informado e voluntário dos participantes, sendo que: o *consentimento* significa um acordo explícito para participar; o facto de ser *informado* indica que o participante sabe aquilo que qualquer pessoa que estivesse na mesma situação gostaria de saber, antes de

consentir participar; *voluntário*, significa que esse consentimento é dado de forma livre. Sousa (2005) recomenda que se estabeleçam não apenas as condições de participação dos intervenientes na investigação, mas também as contrapartidas que o investigador se compromete a cumprir (nomeadamente o respeito pela confidencialidade dos dados obtidos). Por estas razões, incluímos neste documento uma breve descrição da investigação, explicando os seus objetivos e os procedimentos a adotar no sentido de garantir o anonimato e a confidencialidade das respostas dos estudantes. Fez-se ainda referência ao facto de a sua participação ser voluntária, esclarecendo-os de que teriam total liberdade para interromper a investigação a qualquer momento sem que, como refere Lima (2006), daí decorressem quaisquer penalizações ou a perda de benefícios e sem ser necessário os participantes darem qualquer tipo de justificação. Depois de devidamente lidos e assinados em duplicado, um exemplar do protocolo de cooperação ficou na posse dos estudantes e o outro na nossa.

Por fim, solicitou-se aos estudantes o preenchimento, na íntegra, do questionário, relembrando a importância de não apenas responderem a todas as questões, mas também de se pronunciarem através de comentários e observações, colocando abertamente todas as dúvidas que surgissem (quer ao nível de incompreensão de algum item, eventuais equívocos ou, inclusive, sugestões), pois o seu contributo e as suas opiniões seriam fundamentais para a eficácia desta etapa do estudo, da qual viria a resultar a versão final do questionário.

Para facilitar o registo de informação, nesta fase recorreu-se ainda a uma grelha de notas e de registo de observações de modo a poder anotar aspetos relacionados com comportamentos não-verbais (nomeadamente reações e expressões), bem como com comportamentos verbais, incluindo as opiniões, as dúvidas e as dificuldades que os estudantes referissem durante a resposta ao questionário (apêndice 6). Esta grelha serviu ainda o propósito de registar pedidos de explicitação de algumas palavras e/ou de construções fráscas.

Após o preenchimento de todo o questionário reiterou-se o agradecimento, entregando-se a cada estudante um cartão de agradecimento pela disponibilidade e pela generosa colaboração (apêndice 7).

Na generalidade, o questionário foi facilmente compreendido pelos estudantes; no entanto, alguns identificaram itens semelhantes, construções fráscas pouco claras e alguns conceitos ambíguos, aspetos que tivemos em consideração aquando da sua revisão. Após o estudo-piloto, ponderámos todas as observações registadas e, no sentido de garantir uma maior legibilidade e melhor interpretação do questionário, tomámos decisões em relação à

escala *Conhecimentos* e à escala *Pertinência*. Em relação à primeira, que inicialmente previa uma escala dicotómica de resposta (sim/não), decidimos uniformizá-la tendo em consideração as restantes escalas utilizadas no questionário por três razões: (1) os estudantes referiram sentir-se limitados pelas hipóteses de resposta; (2) a diversidade de escalas utilizadas implicaria a familiarização dos estudantes com diferentes regras de preenchimento, o que poderia dispersar a sua concentração e dificultar (ou condicionar) a sua resposta; e (3) as escalas dicotómicas não permitiriam proceder a análises de variância. No que diz respeito à escala *Pertinência*, no estudo-piloto era constituída por 11 itens (cf. apêndice 4), mas posteriormente tomou-se a decisão de incluir 4 itens inversos de forma intercalada (itens 3, 8, 13 e 15, cf. apêndice 8), procurando-se, com esta estratégia, prevenir a possibilidade de os estudantes responderem automaticamente a todos os itens nos níveis 4 e 5 da escala (pois com os novos, havendo consistência nas suas respostas, pressupunha-se que tendessem a assinalar as opções 1 e 2).

A nova versão do questionário (apêndice 8) foi aplicada a 1 estudante (também do nosso conhecimento pessoal) com o intuito de testar a pertinência das alterações e verificar se estas não interferiam negativamente na compreensão dos itens. Também com este estudante se aplicou o mesmo princípio adotado anteriormente; ou seja, não integrou as etapas posteriores do estudo. O *feedback* foi positivo, não tendo surgido dúvidas em qualquer um dos grupos de questões.

3.1.3.3. Questionário *Percepções sobre o Percorso Universitário*

Motivos de natureza profissional impediram o prosseguimento do estudo entre 2014 e 2016, tendo sido retomado neste ano. Volvido este período de interrupção, sentiu-se a necessidade de rever o questionário (cf. Quadro 3.30.) e, fruto da maturação de ideias em relação à investigação e aos respetivos objetivos, considerámos sensato atribuir-lhe um título mais apelativo, na medida em que quanto mais simples e direto fosse, mais facilmente seria compreendido pelos estudantes; passou, assim, a ser *Percepções sobre o Percorso Universitário*.

A versão do questionário aplicada em 2016 e da qual resultou o contributo válido de 58 estudantes foi constituída pelos seguintes grupos de perguntas: (1) dados sociodemográficos; (2) expectativas face ao ensino superior; (3) validação de saberes previamente adquiridos (conhecimento e perceção); (4) validação, no ensino superior, de saberes previamente adquiridos (benefícios, obstáculos e estratégias de implementação); (5)

pertinência, no ensino superior, da validação de saberes previamente adquiridos; (6) ganhos com a experiência no ensino superior; e (7) projetos e reflexão final.

Quadro 3.30. Grupos de questões do instrumento (versão do estudo-piloto e versão final)

	Estudo-piloto		Versão aplicada em 2016 (N=58)
	Versão aplicada	Após decisões	
Nota explicativa	Existente	Existente	Eliminada
Dados sociodemográficos	4 questões	----	Acrescentadas questões (situação familiar e profissional)
Motivações	Escala de 18 itens	Escala de 18 itens	
• Intrínsecas	Subescala de 9 itens	Subescala de 7 itens	----
• Extrínsecas	Subescala de 9 itens	Subescala de 8 itens	
Conhecimentos	Escala de 12 itens (3, 6, 9 e 12 inversos)	----	----
Obstáculos	Escala de 14 itens	Escala de 14 itens	
• Institucionais	Subescala de 7 itens	Subescala de 6 itens	----
• Pessoais	Subescala de 7 itens	Subescala de 5 itens	
Estratégias	Escala de 11 itens	----	----
Pertinência	Escala de 11 itens	Escala de 15 itens (acrescentados 4 itens inversos)	----
Ganhos			
• Intrínsecos	----	----	Acrescentado
• Extrínsecos			
Projetos	----	----	Acrescentado
Reflexão final	----	----	Acrescentado

Após o estudo-piloto decidimos retirar a nota explicativa dos conceitos-chave devido ao facto de estes não serem desconhecidos e incomuns (considerando, por isso, que não se justificava manter este esclarecimento introdutório) e, quanto à terminologia, optámos por substituir a expressão *processo de reconhecimento e validação de competências* por *reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos*, uma vez que este processo não é uma prática instituída no ensino superior em Portugal e alguns estudantes poderiam não conhecer a designação.

O questionário *Percepções sobre o Percorso Universitário* tem, assim, o objetivo de desenhar um mapa de atitudes e de representações relativamente ao sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais como forma de ver reconhecidas, no ensino superior, as competências adquiridas pelos estudantes por via profissional e formativa.

Nos trabalhos de natureza quantitativa, as definições operacionais dos conceitos utilizados são formuladas previamente à recolha de dados, especificando as atividades ou operações que possibilitam uma determinada medição. Como tal, de seguida apresentar-se-á cada um dos grupos que constitui o questionários *Percepções sobre o Percorso Universitário*, procedendo à operacionalização das variáveis nele incluídas e apresentando os indicadores

psicométricos que nos permitem aferir a confiabilidade dos itens dos grupos de questões e legitimar os resultados apresentados no Capítulo 4.

3.1.3.3.1. Dados sociodemográficos

Uma vez que pretendíamos traçar o perfil dos estudantes que ingressaram na UC entre 2011/2012 e 2014/2015, através do concurso específico para M23 anos – e que se encontravam, à data de realização do nosso estudo, a frequentar, pelo menos, o 2.º ano do curso – quanto à implementação, em ciclos de estudos superiores, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, após vários momentos de reflexão considerámos que seria conveniente acrescentar algumas questões ao grupo dos dados sociodemográficos, pois as inicialmente previstas aquando do estudo-piloto não nos permitiriam conhecer, tão fielmente quão desejável, este público.

Como tal, através dos novos itens pretendíamos caracterizar a composição do agregado familiar dos estudantes (estado civil e número de filhos por faixa etária), a sua situação académica (acrescentando, às existentes, uma questão referente ao número de matrículas) e a sua situação face ao emprego (nomeadamente, profissão e tipo de contrato).

Desta forma, era nossa intenção definir o perfil dos estudantes em 3 dimensões (sociodemográfica, académica e profissional) das quais derivam as subdimensões que apresentamos no Quadro 3.31..

Quadro 3.31. Dimensões e subdimensões dos dados sociodemográficos

Dimensões	Subdimensões
Sociodemográfica	Data de nascimento Sexo Estado civil Número de filhos
Académica	Faculdade Curso Ano Número de matrículas
Profissional	Situação profissional Profissão Tipo de contrato

As questões quanto ao estado civil, à Faculdade e ao tipo de contrato eram fechadas e a resposta, em todas estas situações, era de escolha múltipla: no caso do estado civil, a questão admitia 4 opções de resposta (solteiro; casado ou a viver em união de facto;

divorciado ou separado; viúvo); em relação à Faculdade, disponibilizaram-se 7 opções de resposta (Letras, Direito, Ciências e Tecnologia, Farmácia, Economia, Psicologia e de Ciências da Educação e Ciências do Desporto e Educação Física); por fim, a questão sobre o tipo de contrato tinha 11 opções de resposta (termo certo; termo incerto; sem termo; tempo parcial; tempo indeterminado; prestação de serviços; Contrato Emprego-Inserção; Contrato Emprego-Inserção+; Estágio Profissional; Medida Estímulo-Emprego; Outro). Neste caso, recorreu-se às categorias mais frequentes e adotadas pelos centros do Instituto do Emprego e Formação Profissional e pelos Gabinetes de Inserção Profissional aquando do encaminhamento de cidadãos desempregados para ofertas de emprego e/ou de formação⁴⁹. Embora existam outros vínculos laborais, incluíram-se apenas os mais comuns, permitindo que os estudantes que tivessem outro vínculo contratual o mencionassem na alternativa “outro”, dado tratar-se de um campo de preenchimento livre.

As escalas de resposta às questões respeitantes aos filhos e à situação face ao emprego eram dicotómicas, uma vez que apenas possuíam duas alternativas possíveis (sim/não), devendo os estudantes assinalar a opção adequada.

As questões referentes à profissão, ao número de matrículas e ao número de filhos (por faixa etária e atendendo aos intervalos indicados – com menos de 10 anos; de 11 a 14 anos; de 15 a 20 anos; com mais de 21 anos) eram de campo a preencher, ou seja, a resposta era dada através do preenchimento de espaços em branco. No caso da última questão, apenas era de preenchimento obrigatório para os estudantes que haviam mencionado ter filhos.

3.1.3.3.2. Motivações

Em virtude das revisões teóricas efetuadas (cf. capítulos anteriores) resultou o interesse em estudar os motivos que levaram os estudantes M23 anos a candidatar-se tardiamente ao ensino superior e a ingressar na UC.

Como tal, optou-se por operacionalizar as motivações face ao ensino superior através de uma escala Likert de 5 níveis, de 1 (nada verdadeiro) a 5 (totalmente verdadeiro), cujos itens foram inspirados não apenas na nossa experiência profissional enquanto Técnica Superior de educação na área de educação e formação de adultos⁵⁰, mas também nos

⁴⁹ Baseamo-nos, aqui, na nossa experiência no desempenho de funções num Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional que frequentemente articulava com um Gabinete de Inserção Profissional no sentido de, mobilizando sinergias, apresentar a melhor resposta educativa, formativa ou profissional aos candidatos que procuravam estes serviços.

⁵⁰ No desempenho de funções enquanto Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências, como Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e como Técnica de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (no período

trabalhos de Carré (1999), tendo sido possível encontrar uma correspondência entre a nossa prática profissional e a literatura consultada. Este autor considera que é importante analisar os *conteúdos*, ou seja, os motivos ou as razões que levam as pessoas a agir; neste caso em concreto, a procurar formação. Na opinião de Carré (1999, p. 305), “a motivação, porque rege as disposições dos adultos no envolvimento educativo, porque determina o grau de implicação (e portanto de persistência) do formando (...), é um mediador determinante da relação com a formação”. Neste sentido, propõe um modelo representado por dois eixos: um, diferenciando uma orientação *intrínseca* (motivos intrínsecos) ou *extrínseca* (motivos extrínsecos); outro, representando uma orientação para a *aprendizagem* (relacionada com a aquisição de conhecimentos, habilidades ou atitudes) ou para a *participação* (independente da aprendizagem). Da combinação destas orientações é possível obter quatro quadrantes no âmbito dos quais se insere o conjunto dos motivos de envolvimento em formação, escala que tem tido sucessivas utilizações, incluindo em amostras portuguesas (p. ex.: Ferreira, 2010b), revelando sempre boas qualidades psicométricas.

Assim, e com inspiração nos motivos de envolvimento propostos por Carré (1999), definimos os itens das nossas duas subescalas (cf. Quadro 3.32.): na subescala *motivações intrínsecas* tivemos em consideração motivos hedónicos (itens 3, 10, 11 e 13), socioafetivos (item 2) e epistémicos (itens 1, 5 e 6); na subescala *motivações extrínsecas* considerámos motivos económicos (item 9), prescritos (itens 4 e 14), operacionais profissionais (item 12), identitários (item 8) e vocacionais (itens 7 e 15).

Quadro 3.32. Correspondência entre o tipo de motivos e os itens do questionário

Tipo de motivação	Motivos	Itens
Intrínseca	Hedónico	3, 10, 11 e 13
	Socioafetivo	2
	Epistémico	1, 5 e 6
Extrínseca	Económico	9
	Prescrito	4 e 14
	Operacional profissional	12
	Identitário	8
	Vocacional	7 e 15

Passamos, de seguida, a apresentar as características psicométricas de ambas as subescalas, sabendo que o alfa de Cronbach estima quão uniformemente cada um dos itens

compreendido entre 2006 e 2014), foi possível testemunhar centenas de Histórias de Vida de pessoas que conosco partilharam os seus motivos para voltar a investir em processos educativos e formativos, visando a obtenção de equivalência ao 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade. Inspirados nesses motivos, refletimos sobre aqueles que poderiam também aplicar-se a estudantes M23 anos que procuram o ensino superior.

contribui para a soma não ponderada do instrumento, variando numa escala de 0 a 1, propriedade conhecida por consistência interna da escala (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Ao procedermos à análise da consistência interna da subescala *Motivações intrínsecas*, com a amostra do nosso estudo (n=58), verificámos que revelou características psicométricas aceitáveis, tanto no que se refere ao valor do alfa de Cronbach (0.805), como ao nível dos valores estatísticos dos diferentes itens, como se pode confirmar através do Quadro 3.33..

Quadro 3.33. Características relativas à fidelidade da subescala *Motivações intrínsecas* (n=58)⁵¹

Item	Média	Desvio-padrão	r (item-total)	α (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

Também a subescala *Motivações extrínsecas* revelou características psicométricas aceitáveis, quer no que concerne ao nível da consistência interna (alfa de Cronbach igual a 0.861), como relativamente aos valores estatísticos dos diferentes itens (cf. Quadro 3.34.).

Quadro 3.34. Características relativas à fidelidade da subescala *Motivações extrínsecas* (n=58)

Item	Média	Desvio-padrão	r (item-total)	α (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

Estamos, assim, perante duas subescalas cuja fidelidade apresenta valores satisfatórios, o que nos permite avançar para outras análises de resultados que envolvam as respostas dos estudantes a estes dois conjuntos particulares de itens.

⁵¹ É de salientar que em todos os quadros nos quais apresentamos as características relativas à fidelidade das escalas e das subescalas, optamos por uma versão simplificada da redação dos itens tendo o cuidado de não subtrair o significado dos originais.

3.1.3.3.3. Conhecimentos

Acreditamos que a representação que os adultos (entre eles, os estudantes M23 anos) possam ter do processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais ditará, em grande medida, a sua concordância ou discordância acerca da implementação de um modelo desta natureza no ensino superior português.

Também na determinação dos itens incluídos na escala *Conhecimentos* tivemos como ponto de partida a nossa experiência profissional na área, recordando as hesitações, as incertezas, as dúvidas e algumas ideias pré-concebidas (nem sempre condizentes com a realidade) mais frequentemente referidas pelas centenas de formandos que orientámos durante o seu processo de balanço de competências e na elaboração das suas narrativas autobiográficas.

Embora ciente de que se trata de patamares educativos e formativos distintos e com graus de exigência incomparáveis, cremos que os pressupostos-chave do processo são transversais. Desta forma, sendo nosso intuito averiguar o que os estudantes M23 anos conheciam sobre o processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais, considerámos pertinente que desta escala fizessem parte 4 itens inversos (itens 3, 6, 9 e 12) com o objetivo de contribuir para uma maior validade das respostas. Por isso, antes de calcularmos a fidelidade desta escala foi necessário proceder à recodificação destes itens para que o padrão de codificação fosse uniforme e nos permitisse fazer cálculos posteriores.

Quadro 3.35. Características relativas à fidelidade da escala *Conhecimentos* (n=58) [primeira versão]

Item	Média	Desvio-padrão	r (item-total)	α (exc. item)
1 Construção de portefólio reflexivo de aprendizagens	3.31	1.030	0.575	0.248
2 Sistema de atribuição de créditos	3.24	1.097	0.330	0.335
3 Garantia de certificação a todas as pessoas	2.93	1.226	-0.313	0.561
4 Aumento do nível de qualificação escolar e profissional	3.97	0.794	0.113	0.411
5 Articulação com Catálogo Nacional de Qualificações	3.59	0.974	0.164	0.396
6 Certificação direta a partir da História de Vida	3.88	0.919	-0.248	0.507
7 Balanço e retrospectiva do percurso de vida	3.17	0.994	0.409	0.314
8 Suporte num referencial de competências-chave	2.98	1.084	0.459	0.286
9 Certificação exclusivamente com base numa entrevista	4.02	0.927	-0.090	0.467
10 Experiência de vida como ponto de partida do processo	2.98	1.116	0.424	0.296
11 Autoavaliação do percurso profissional, pessoal e social	3.33	0.906	0.446	0.311
12 Realização de fichas de trabalho e testes de avaliação	3.22	1.170	-0.136	0.500
Alfa total	----	----	----	0.421

De acordo com os dados do Quadro 3.35., e ao procedermos à análise da consistência interna da escala *Conhecimentos*, verificámos que o valor era demasiado baixo (alfa de Cronbach igual a 0.421), pelo que sentimos necessidade de eliminar alguns itens que faziam

baixar esse valor, no sentido de aumentar a confiança nos resultados. Atendendo a que “quanto mais elevadas forem as covariâncias (ou correlações entre os itens) maior é a homogeneidade dos itens e maior é a consistência com que medem a mesma dimensão ou constructo teórico” (Maroco & Garcia-Marques, 2006, p. 73), foram excluídos desta escala os itens 3 (*Garante a certificação de nível básico ou secundário a todas as pessoas que o frequentem*), 6 (*Requer apenas escrever a História de Vida para obter a certificação do 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade*), 9 (*Baseia-se numa entrevista a partir da qual poderá imediatamente ser atribuída a equivalência ao 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade*) e 12 (*Baseia-se na realização de fichas de trabalho e de testes de avaliação*)⁵². Foram eliminados, portanto, os itens inversos, uma vez que se referiam ao processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais e, além de baixarem significativamente a confiança nos resultados, confundiram os estudantes, passando a escala a ser constituída pelos itens que constam no Quadro 3.36..

Quadro 3.36. Características relativas à fidelidade da escala *Conhecimentos* (n=58) [versão definitiva]

Item	Média	Desvio-padrão	r (item-total)	α (exc. item)
1 Construção de portefólio reflexivo de aprendizagens	3.31	1.030	0.625	0.801
2 Sistema de atribuição de créditos	3.24	1.097	0.627	0.800
3 Aumento do nível de qualificação escolar e profissional	3.97	0.794	0.270	0.841
4 Articulação com Catálogo Nacional de Qualificações	3.59	0.974	0.389	0.831
5 Balanço e retrospectiva do percurso de vida	3.17	0.994	0.624	0.801
6 Suporte num referencial de competências-chave	2.98	1.084	0.639	0.799
7 Experiência de vida como ponto de partida do processo	2.98	1.116	0.657	0.796
8 Autoavaliação do percurso profissional, pessoal e social	3.33	0.906	0.593	0.806
Alfa total	-----	-----	-----	0.830

A escala ficou constituída, assim, apenas pelos itens respeitantes aos pressupostos-chave do processo e não ao processo em si, tendo o nível de consistência aumentado para 0.830, para um total de 8 itens, o que pode ser considerado um valor psicométrico aceitável.

3.1.3.3.4. Perceção

A Iniciativa Novas Oportunidades (INO) foi, indiscutivelmente, um dos mais importantes programas das últimas décadas no domínio da qualificação da população portuguesa. Surgiu sob a forma de uma política pública educativa com uma justificação plausível – a baixa qualificação da população ativa –, tendo sido um dos aspetos mais

⁵² As expressões em itálico correspondem à versão original.

marcantes a forte visibilidade que lhe foi conferida no plano político e, conseqüentemente, no plano mediático (Liz *et al.*, 2009).

Em 2009, uma equipa coordenada por Roberto Carneiro, no âmbito de um trabalho conjunto realizado pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e o Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa, publicou vários documentos alusivos à avaliação externa do Eixo Adultos da INO⁵³, intitulando-se um deles *Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Neste estudo, foram auscultados os seguintes segmentos, tendo em consideração a forma como se posicionavam face à INO (ideias e sentimentos), bem como a forma como a experienciavam (direta ou indiretamente): (1) adultos (em relação direta com o programa e potenciais aderentes); (2) profissionais de educação e formação de adultos (incluindo diretores, coordenadores, técnicos, formadores e avaliadores externos); (3) empregadores (entre os quais, grandes empresas e Pequenas e Médias Empresas); e (4) indivíduos qualificados e com poder para influenciar opiniões no seio das suas redes sociais e associações cívicas e redes de intervenção social.

Aquando da realização daquele estudo, sobretudo os adultos que frequentavam o nível secundário tinham fortes expectativas de qualificação, mas também é de salientar que esta alternativa era por eles sentida em curto-circuito com as suas expectativas e agendas pessoais, construídas a partir da campanha publicitária da INO (associando-se esta à facilidade de acesso e ao tempo de duração do processo).

Assim, se, por um lado, a acessibilidade da INO e a flexibilidade da sua estrutura operativa (devido ao facto de ser um processo que se desenvolvia de acordo com o tempo/ritmo de cada adulto, com forte mobilidade espacial e que assentava na capitalização da sua experiência de vida) são fatores que contribuíram para a construção de um quadro persuasivo forte e consistente (Liz *et al.*, 2009), por outro lado cremos que foi esta flexibilidade e os pressupostos inovadores nos quais assenta a metodologia, que conduziram à generalização de uma imagem depreciativa da Iniciativa que ficou mediaticamente associada ao facilitismo.

⁵³ O documento "*Linhas orientadoras para o futuro da Iniciativa Novas Oportunidades*", divulgado pela ANQ em 2010, sublinha que esta iniciativa procurava dar resposta aos baixos índices de escolarização dos portugueses através da aposta na qualificação da população, concretizando-se em duas ideias-chave: uma "*oportunidade nova*" para os jovens e uma "*nova oportunidade*" para os adultos. Daqui resultam, assim, dois eixos de intervenção com os seguintes objetivos no plano operacional: (1) *Eixo Jovens* – combate à retenção dos alunos e à implementação de planos de recuperação no ensino básico, a harmonização e redefinição de planos curriculares, o desincentivo à entrada precoce no mercado de trabalho, a diversificação das ofertas educativas e formativas com o respetivo aumento das vagas disponíveis, o desenvolvimento do sistema de informação e de orientação escolar e profissional; (2) *Eixo Adultos* – elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta e valorização do reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas em contextos formais, não-formais e informais e da oferta de formação profissionalizante dirigida a adultos pouco escolarizados.

No alinhamento deste trabalho desenvolvido pela equipa coordenada por Roberto Carneiro, era intuito, através da nossa investigação, desenhar um mapa das representações dos estudantes M23 anos face ao sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, tanto sob o ponto de vista social como sob o ponto de vista profissional.⁵⁴

Neste sentido, foi construída uma escala de resposta de Likert com 5 níveis (de “nenhum” a “muito”), incluindo, entre estes, uma opção que designámos “sem opinião”. No entanto, é de destacar que após o estudo-piloto optámos por excluir a opção “sem opinião” por considerarmos que esta não acrescentaria valor ao nosso estudo.

3.1.3.3.5. Benefícios

Como foi possível verificar através da revisão de literatura que alicerça os capítulos anteriores, os estudantes adultos não tradicionais esperam que a universidade valorize e reconheça as suas experiências e conhecimentos prévios (Correia & Mesquita, 2006). Com base neste pressuposto, visando conhecer a opinião dos estudantes M23 anos que frequentam a UC relativamente à implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, foi-lhes perguntado se consideravam que poderiam ter beneficiado ao desenvolver um processo desta natureza, sendo-lhes atribuídos créditos a unidades curriculares às quais tivessem equivalência, dispensando-os, dessa forma, da sua frequência. Para a formulação desta questão tivemos em consideração o facto de para as autoras citadas aquela valorização e reconhecimento poderem ser efetuados por intermédio de um sistema de reconhecimento das aprendizagens e das competências que, após serem formalmente reconhecidas, constituiriam o ponto de partida para o percurso académico.

De forma a cumprirmos o nosso objetivo, construímos uma questão direta, com uma escala de resposta dicotómica, que admitia como possibilidades de resposta “sim” (os estudantes consideram que beneficiariam) ou “não” (os estudantes consideram que não extrairiam qualquer benefício deste modelo no ensino superior).

Aos estudantes que respondessem afirmativamente era colocada outra questão relacionada com a percentagem do curso que, na sua opinião, poderia ser abrangida por este

⁵⁴ Ciente de que este é um tópico importante a explorar e que não deve cingir-se a uma simples questão cujas respostas são medidas através de uma escala fechada, a entrevista focalizada de grupo realizada com estudantes M23 anos e, posteriormente, com um grupo de docentes da UC, permitiu-nos estudar em maior profundidade os pontos de vista, os valores e as crenças que estes agentes educativos detêm no que respeita ao processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais. De facto, a técnica da entrevista focalizada de grupo permite compreender mais facilmente a razão pela qual um determinado aspeto é salientado e o que contribui para a sua valorização, resultando na construção de princípios potencialmente mais compreensivos dos comportamentos e das atitudes.

sistema. Aqui eram apresentadas 4 opções de resposta, devendo os estudantes assinalar aquela que melhor correspondia à sua opinião: menos de 25%, de 25 a 50%, de 50 a 75% e mais de 75%. No entanto, após uma reanálise das possibilidades de resposta (em 2016, com o retomar do nosso trabalho), por uma questão de rigor, optámos por introduzir uma ligeira alteração, passando os intervalos a ser os seguintes: menos de 25%, entre 26 e 50%, entre 51 e 75% e mais de 76%.

3.1.3.3.6. Obstáculos

Como analisámos nos capítulos anteriores, em virtude da legislação e das mudanças que têm ocorrido, os adultos representam um sector importante da população de estudantes do ensino superior. Com vista à reflexão sobre a promoção do acesso dos adultos a ciclos de estudos superiores urge, na opinião de Oliveira (2007), ter em consideração os fatores que os têm impedido de participar no ensino formal.

Cross (1981, citado por Oliveira, 2007) identificou três conjuntos de barreiras à participação de estudantes adultos na educação: (1) obstáculos de natureza situacional (relacionados com as suas circunstâncias de vida, como, por exemplo, a falta de recursos económicos ou de quem cuide dos seus filhos, falta de tempo ou custos associados aos estudos); (2) obstáculos de índole institucional (relacionados com as políticas e a organização das instituições de ensino superior que condicionam a sua participação por terem horários incompatíveis com os seus restantes compromissos); e (3) obstáculos de ordem pessoal ou disposicional (associados à falta de confiança e a crenças, a atitudes, a valores e a perspetivas promotoras de uma visão negativa da educação – incluindo experiências educativas anteriores negativas – e baixas aspirações e autoestima).

Tendo em conta estas barreiras, que podem significar impedimentos à entrada de estudantes adultos no ensino superior, fomentar o seu acesso requer a identificação das que estão presentes numa determinada situação e a concretização de um conjunto de ações que visem a sua minimização ou remoção (Oliveira, 2007).

Uma vez que pretendíamos conhecer a perceção dos estudantes em relação aos obstáculos que poderiam existir com a implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, subdividimos esta questão em duas subescalas: uma relativa aos obstáculos inerentes às instituições (constrangimentos essencialmente relacionados com horários e disponibilidade dos docentes) e outra referente

aos obstáculos relacionados com os estudantes (incluindo aqui os constrangimentos situacionais e os de cariz disposicional).

A subescala *Obstáculos institucionais*, para a amostra do nosso estudo, revelou características psicométricas aceitáveis (embora com valores mais baixos do que as escalas anteriores), quer ao nível da consistência interna (alfa de Cronbach igual a 0.688), quer no que diz respeito aos valores estatísticos dos diferentes itens (cf. Quadro 3.37.).

Quadro 3.37. Características relativas à fidelidade da subescala *Obstáculos institucionais* (n=58)

Item	Média	Desvio-padrão	r (item-total)	α (exc. item)
1 Morosidade do processo	3.14	0.963	0.459	0.634
2 Elevadas expectativas nos estudantes	3.09	0.904	0.124	0.731
3 Falta de recursos humanos especializados	3.05	1.067	0.463	0.631
4 Contínuo aperfeiçoamento pedagógico	3.62	0.952	0.593	0.589
5 Flexibilização das estruturas curriculares	3.62	0.970	0.422	0.646
6 Disponibilidade dos docentes	3.53	1.063	0.464	0.631
Alfa total	----	----	----	0.688

A subescala *Obstáculos pessoais* revelou um alfa de Cronbach igual a 0.782 e indicadores estatísticos que se mostraram igualmente satisfatórios (cf. Quadro 3.38.).

Quadro 3.38. Características relativas à fidelidade da subescala *Obstáculos pessoais* (n=58)

Item	Média	Desvio-padrão	r (item-total)	α (exc. item)
7 Dificuldade em conciliar vida familiar e profissional	3.84	1.056	0.489	0.763
8 Falta de confiança nas capacidades pessoais	3.00	1.092	0.624	0.718
9 Visão negativa da educação	2.97	1.123	0.626	0.717
10 Desgaste físico	3.81	1.034	0.461	0.771
11 Falta de preparação para exigências do processo	3.26	1.117	0.586	0.731
Alfa total	----	----	----	0.782

Consideramos estar, deste modo, face a duas subescalas cuja fidelidade apresenta valores satisfatórios, o que nos permite avançar com confiança para análises posteriores.

3.1.3.3.7. Estratégias

Com base na revisão de literatura que consubstanciou os primeiros capítulos deste trabalho constatámos que alguns autores fazem referência ao que é necessário modificar, no ensino superior, de forma a melhor acolher os estudantes adultos não tradicionais, entre os quais se incluem os estudantes M23 anos. Neste caso, foi também com inspiração na nossa experiência profissional e nos trabalhos de Oliveira (2007) que construímos e organizámos os itens que constituem a escala *Estratégias*. A autora citada considera que, embora não se deva

subvalorizar nem colocar de parte a realização de provas, tal como previsto no Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março (como detalhámos no Capítulo 1), o recurso a outros instrumentos – entre os quais destaca o portefólio e os planos de estudos pessoais – seria particularmente indicado não apenas para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, mas também para a promoção das suas capacidades reflexivas, da sua autonomia e da assunção de responsabilidades individuais durante esse processo de aprendizagem.

Sendo também nossa ambição conhecer a opinião dos estudantes M23 anos no que respeita às estratégias através das quais se poderia implementar, no ensino superior, um processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais, recorreu-se a uma escala de resposta de Likert de 1 (discordo completamente) a 5 (concordo completamente) no sentido de medir o seu grau de concordância ou discordância em relação aos itens apresentados (cf. Quadro 3.39.).

Quadro 3.39. Características relativas à fidelidade da escala *Estratégias* (n=58)

Item	Média	Desvio-padrão	r (item-total)	α (exc. item)
1 Regime não presencial	3.02	1.291	0.614	0.934
2 Ofertas de formação flexíveis e modulares	3.69	1.012	0.783	0.926
3 Elaboração de reflexões pessoais	3.29	1.108	0.728	0.928
4 Realização de estágios para demonstração de saberes	3.86	1.017	0.707	0.929
5 Alargamento de prazos para conclusão do processo	3.43	1.216	0.720	0.929
6 Personalização de planos de estudos	3.43	1.141	0.687	0.930
7 Atribuição de créditos a trabalhos	3.48	1.173	0.752	0.927
8 Criação de redes sociais para partilha de dúvidas	3.72	1.022	0.699	0.930
9 Construção de e-portefólios	3.33	1.220	0.827	0.924
10 Criação de um blogue temático	3.29	1.170	0.697	0.930
11 Trabalhos de aplicação prática	3.66	1.069	0.800	0.925
Alfa total	----	----	----	0.935

A escala *Estratégias* revelou, assim, características psicométricas aceitáveis, tanto ao nível da consistência interna (alfa de Cronbach igual a 0.935), como em relação aos valores estatísticos dos diferentes itens.

3.1.3.3.8. Pertinência

Nas primeiras páginas do nosso trabalho tivemos oportunidade de verificar que o debate europeu sobre o Processo de Bolonha foi responsável por despoletar um conjunto de iniciativas que podem ser consideradas arrojadas devido aos desafios, às mudanças e à harmonização perspetivada em torno dos sistemas educativos (Hortale & Mora, 2004; Simão,

Santos & Costa, 2005; Antunes, 2007), harmonização esta que apelava à arquitetura de um expectável sistema europeu do ensino superior (Antunes & Rodrigues, 2006; Teodoro, Galego & Marques, 2010; Sobral & Ramos, 2012).

Justifica-se, assim, a interligação entre a sociedade do conhecimento, o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida e o Espaço Europeu do Ensino Superior, sendo legítimo afirmar que as instituições de ensino superior passam a deparar-se com novos desafios⁵⁵.

Em Portugal, sobretudo a partir da segunda metade da década de 80 do século XX ocorreram transformações morfológicas no ensino superior, tendo-se proporcionado condições para aumentar a procura do acesso a ciclos de estudos superiores. Por essa razão, as instituições de ensino superior devem assegurar, de acordo com Miranda (2007), a satisfação das necessidades educativas de um público cada vez mais heterogéneo.

No entanto, como também tivemos oportunidade de verificar, entre 2003/2004 e 2006/2007 assistiu-se a uma redução do número total de estudantes, o que legitimou o delineamento de novas medidas – a partir de 2005 –, com o objetivo de atrair “novos públicos”, entre os quais se enquadram os estudantes M23 anos.

Se para uns autores o acesso de estudantes M23 anos ao ensino superior vem procurar repor uma oportunidade que as circunstâncias da vida lhes retiraram na devida altura (Brás *et al.*, 2012), para outros justifica-se a aceitação de “novos públicos” em virtude da necessidade de educação ao longo (e em todos os espaços) da vida (Pascueiro, 2009).

Foram precisamente as mudanças quantitativas e qualitativas provocadas pela população estudantil que levaram as instituições de ensino superior a introduzir novas respostas, ao nível das relações com o mercado de emprego e da internacionalização (Estanque & Nunes, 2003), entre outras.

Perante este enquadramento teórico, era nosso intuito conhecer a opinião dos estudantes no que se refere à pertinência, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais enquanto potencial mecanismo de reposição de igualdade de oportunidades de acesso a ciclos de estudos superiores e como estratégia de abertura a “novos públicos”, não tradicionais, detentores de experiência profissional e formativa. Para tal, construímos uma escala de resposta de Likert de 1 (discordo completamente) a 5 (concordo completamente), devendo os estudantes assinalar a opção que melhor correspondia à sua opinião.

⁵⁵ Referimo-nos detalhadamente a estes desafios no Capítulo 1 do nosso trabalho.

Recordamos que, nesta escala, encontravam-se incluídos, alternadamente, 4 itens inversos (itens 3, 8, 13 e 15), tendo sido necessário proceder à sua recodificação. Os resultados obtidos são apresentados no Quadro 3.40..

Quadro 3.40. Características relativas à fidelidade da escala *Pertinência* (n=58)

Item	Média	Desvio-padrão	r (item-total)	α (exc. item)
1 Direcionar para adultos sem formação superior prévia	3.53	1.188	0.523	0.792
2 Habilitar mesmo quem não seguiu percursos regulares	4.05	0.867	0.508	0.795
3 Acentuar as desigualdades no acesso	2.81	1.100	-0.009	0.832
4 Responder aos desígnios da ALV	4.10	0.931	0.572	0.790
5 Disponibilizar ofertas de formação versáteis	4.14	0.847	0.602	0.789
6 Validar saberes como política de expansão de acesso	3.55	1.046	0.656	0.782
7 Responder às necessidades de jovens e de adultos	4.03	0.917	0.583	0.789
8 Validar saberes menoriza o ensino superior	3.10	1.054	-0.065	0.835
9 Validar saberes enquanto prática reflexiva	3.52	0.883	0.640	0.786
10 Cooperar a nível internacional	3.71	0.955	0.650	0.784
11 Permitir acesso a quem não reúne requisitos habituais	3.71	0.899	0.411	0.801
12 Valorizar o “capital humano”	3.88	0.919	0.691	0.782
13 Permitir acesso apenas a estudantes da via tradicional	4.09	1.159	0.207	0.818
14 Aumentar qualificação com base na experiência prévia	3.29	1.009	0.362	0.804
15 Adquirir conhecimentos <i>versus</i> valorizar experiência	2.83	0.994	0.315	0.807
Alfa total	----	----	----	0.811

Verificamos, assim, que a escala *Pertinência* revelou características psicométricas aceitáveis, quer sob o ponto de vista da consistência interna (alfa de Cronbach igual a 0.811), quer em relação aos valores estatísticos dos diferentes itens.

3.1.3.3.9. Ganhos

Considerou-se ainda que seria vantajoso incluir no questionário um grupo que permitisse medir os ganhos dos estudantes M23 anos com a sua experiência no ensino superior. Assim, acrescentou-se o grupo que designámos por *Ganhos*, com o objetivo de cruzar estes resultados com os da escala *Motivações* e verificar se as aquisições (cor)respondem às motivações (intrínsecas e extrínsecas) dos estudantes M23 anos aquando da sua entrada no ensino superior.

A escala *Ganhos* é constituída, portanto, pelas mesmas duas subescalas (neste caso, *Ganhos intrínsecos* e *Ganhos extrínsecos*). Estas duas subescalas não fizeram parte da versão do questionário utilizada no estudo-piloto; no entanto, como são constituídas pelos mesmos itens (aqui, formulados no pretérito perfeito) das subescalas referentes às motivações, não consideramos que esta tenha sido uma lacuna da nossa investigação.

Embora devamos ter em consideração o facto de os estudantes se encontrarem em anos diferentes (2.º, 3.º, 4.º e 5.º), a análise das respostas a esta questão permitiu-nos verificar como se perspetivavam no início do percurso académico e como se posicionam no momento em que responderam ao questionário.

No que diz respeito à subescala *Ganhos intrínsecos*, verificou-se que revelou um alfa de Cronbach igual a 0.873, com indicadores estatísticos (Quadro 3.41.) que se mostraram satisfatórios.

Quadro 3.41. Características relativas à fidelidade da subescala *Ganhos intrínsecos* (n=58)

Item	Média	Desvio-padrão	r (item-total)	α (exc. item)
1 Aprendizagem de coisas novas	4.55	0.654	0.728	0.853
2 Estabelecimento de novos contactos sociais	4.31	0.883	0.666	0.854
3 Realização pessoal	4.29	0.795	0.591	0.862
5 Aumento de interesses intelectuais	4.45	0.705	0.767	0.848
6 Desenvolvimento do pensamento crítico	4.40	0.793	0.781	0.844
10 Concretização de valores pessoais	4.21	0.932	0.823	0.836
11 Melhoria do bem-estar pessoal	4.45	0.841	0.813	0.839
13 Concretização de um novo projeto de vida	3.66	1.458	0.323	0.923
Alfa total	----	----	----	0.873

A subescala *Ganhos extrínsecos* revelou igualmente características psicométricas aceitáveis, tanto em relação à consistência interna (alfa de Cronbach igual a 0.851), como em relação aos valores estatísticos dos diferentes itens (cf. Quadro 3.42.).

Quadro 3.42. Características relativas à fidelidade da subescala *Ganhos extrínsecos* (n=58)

Item	Média	Desvio-padrão	r (item-total)	α (exc. item)
4 Influência de familiares e amigos	2.79	1.281	0.208	0.884
7 Reestruturação da carreira profissional	3.00	1.364	0.737	0.810
8 Obtenção de estatuto socioprofissional mais elevado	2.83	1.286	0.726	0.813
9 Possibilidade de auferir salário mais elevado	2.19	1.263	0.776	0.806
12 Melhoria das competências profissionais	4.00	1.185	0.526	0.842
14 Sugestão de superiores hierárquicos	2.09	1.393	0.644	0.825
15 Inserção num novo emprego	1.98	1.357	0.699	0.816
Alfa total	----	----	----	0.851

Uma vez mais, estamos perante duas subescalas cuja fidelidade apresenta valores satisfatórios, o que se revela fundamental para nos permitir avançar com outras análises, em função das diferentes variáveis envolvidas neste estudo.

3.1.3.3.10. Projetos

Subjacente ao ingresso no ensino superior estarão, de forma explícita, determinados objetivos, o que se prende com a (re)construção dos projetos profissionais e de vida, por parte dos estudantes M23 anos. Como tal, será expectável a enunciação, pelos estudantes M23 anos, de uma diversidade de projetos pessoais esperando-se, em simultâneo, que essa diversidade concorra para a mobilização de novos recursos (decorrentes da própria experiência da passagem pelo ensino superior e do impacto que esta teve nas suas vidas) e para o desenvolvimento de diferentes estratégias com vista à sua concretização.

Por isso, pretendíamos conhecer os projetos e as atividades em que os estudantes M23 anos estivessem empenhados ou em que pensassem vir a envolver-se nos próximos anos.

Para avaliar os projetos pessoais, recorreremos 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. A partir dos projetos enunciados podem empreender-se seis tipos diferentes de análise, de acordo com Little e Chambers (2004): (1) número de projetos; (2) frequência das categorias (cf. Quadro 3.43.); (3) sequência das mesmas; (4) análise do conteúdo e da sintaxe; (5) categorias problemáticas; e (6) equilíbrio entre as diferentes categorias.

No que diz respeito ao número de projetos, na opinião dos autores (*idem*) 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.

Quadro 3.43. Categorias de conteúdo dos projetos pessoais

Categoria	Definição	Exemplos⁵⁶
Académicos	Atividades educativas formais ou não formais	Concluir o curso
Profissionais	Trabalho e formação profissional	Encontrar emprego na área da formação
Saúde	Prevenção e melhoria do estado de saúde	Praticar exercício físico
Interpessoais	Ligação a outras pessoas, incluindo amigos e família	Acompanhar os filhos no percurso escolar
Intrapessoais	Mudança de atitudes, crenças ou maneiras de ser	Conduzir sem medo
Tempos livres	Atividades sociais e recreativas	Ler e escrever mais
Organização pessoal	Gestão financeira, das prioridades e do tempo	Constituir família

Fonte: Alcoforado (2008, p. 309)

⁵⁶ Os exemplos de projetos que aqui apresentamos foram alguns dos enunciados pelos estudantes da nossa amostra no Questionário *Percepções sobre o Percurso Universitário* servindo aqui apenas a título de exemplo, uma vez que a sua análise aprofundada será trabalhada no Capítulo 4.

No presente estudo, através de uma questão aberta – permitindo aos estudantes M23 anos responder livremente, de acordo com o seu pensamento e sem qualquer tipo de constrangimento – e de cariz facultativo, era-lhes pedido que procedessem à explicitação dos seus projetos de vida. Desta forma, solicitou-se-lhes que referissem o maior número de projetos que, nesse momento, consideravam mais significativos para as suas vidas e atividades em que estivessem empenhados ou em que pensassem vir a envolver-se a curto e/ou a médio prazo. Teve-se o cuidado de referir que não era necessário serem aspetos muito importantes, apelando a que se lembrassem de atividades que pretendiam realizar ou de temas que os preocupavam (como, por exemplo, acompanhar os filhos nos estudos, introduzir modificações numa parte da casa, viajar ou mudar algo nas suas vidas). Ou seja, estes projetos poderiam ir de planos diários mais imediatos aos maiores desígnios pessoais, embora alguns, face aos atuais recursos, pudessem parecer inalcançáveis.

Uma vez que os projetos pessoais são apresentados por Little (1989) como unidades de análise prospetivas que traduzem a interpretação pessoal da ação e das condições em que ela ocorreu (ou pode ocorrer), o número e a qualidade dos projetos enunciados pelas pessoas (bem como a expectativa realista da sua eventual concretização) representam um importante indicador de desenvolvimento pessoal e de mudança ou estabilidade.

Por uma questão de organização, optaremos por incluir os dados relativos aos projetos de vida na secção de resultados respeitante à análise qualitativa (ponto 4.3.4. do Capítulo 4) e para que a interpretação desses mesmos resultados possa ser mais facilmente compreendida, na sequência da proposta do autor da metodologia (Lima, 2002; Little & Chambers, 2004) e uma vez na posse das ideias apresentadas pelos estudantes M23 anos, procedeu-se à organização dos projetos nas 7 categorias anteriormente apresentadas (cf. Quadro 3.43.).

Como decorre da leitura do mesmo quadro, procurou fazer-se a distribuição dos projetos enunciados, pelas categorias referidas, obedecendo a critérios de coerência e de rigor. Deste modo, na categoria *Projetos académicos* incluíram-se todos os projetos enunciados que traduziam uma intenção de envolvimento em atividades de educação e/ou de formação sem ter um impacto direto e imediato no desempenho profissional. 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. Na categoria *Projetos relacionados com a saúde* foram agregados os projetos que resultavam de propósitos

relacionados com o cuidado com a própria saúde, nomeadamente descanso e exercício físico. Na categoria definida como *Projetos interpessoais* incluíram-se todos os projetos que revelavam alguma preocupação com os outros (familiares ou não), bem como aqueles cujos enunciados evidenciavam interesse em dedicar mais tempo a atividades de natureza social. Os *Projetos intrapessoais* reuniram os que se encontravam relacionados com questões de carácter mais individualizado, relativas a mudanças de atitude e à adoção de novos comportamentos. Nos *Projetos relacionados com o tempo livre* foram incluídos todos os projetos que, de uma forma direta ou indireta, se relacionassem com a ocupação de tempos disponíveis para além da atividade profissional e das responsabilidades familiares. Por fim, na categoria *Projetos relacionados com a organização pessoal* foram agregados os projetos relacionados com a gestão corrente dos tempos, dos espaços e dos recursos da vida diária dos estudantes.

3.1.3.3.11. Reflexão final

Uma vez que o questionário por nós construído é constituído, essencialmente, por questões fechadas, sentimos a necessidade de dar espaço aos estudantes M23 anos para, com a sua voz, de forma livre e facultativa, partilharem os seus sentimentos e balanço sobre a experiência que a passagem pelo ensino superior, até ao momento, lhes proporcionou.

À semelhança da questão anterior, também aqui não foi imposto qualquer limite de caracteres, proporcionando, desta forma, total liberdade de expressão aos estudantes e, do mesmo modo, segundo um raciocínio lógico, os dados relativos à análise das respostas a esta questão serão incluídos na secção de resultados respeitantes à análise qualitativa (ponto 4.3. do Capítulo 4).

3.1.3.3.12. Da apresentação final aos aspetos gráficos

Na sua versão final, o questionário *Percepções sobre o Percurso Universitário* foi constituído por 7 grupos de questões (apêndice 9): (1) dados sociodemográficos; (2) expectativas face ao ensino superior⁵⁷; (3) validação de saberes previamente adquiridos (conhecimentos e percepção); (4) validação, no ensino superior, de saberes previamente adquiridos (benefícios, obstáculos e estratégias de implementação); (5) pertinência, no ensino

⁵⁷ Ao longo do nosso trabalho considerámos que o termo “motivações” ilustrava de forma mais fidedigna o que pretendíamos efetivamente estudar, razão pela qual optámos por este e não pelo de “expectativas”. Este seria, assim, um dos aspetos a rever numa futura aplicação do questionário.

superior, da validação de saberes previamente adquiridos; (6) ganhos com a experiência no ensino superior; e (7) projetos e reflexão final.

Quanto à constituição, inicialmente foi previsto apenas com questões fechadas ou semi-fechadas, iniciando com uma breve introdução onde se contextualizou o estudo referindo o seu objetivo geral e as pessoas a quem se destinava e se garantia a confidencialidade e o anonimato da informação recolhida. No entanto, como referimos, após um período de reflexão sentiu-se a necessidade de incluir um grupo de questões abertas no qual fosse possível dar voz aos estudantes e maior liberdade de expressão, uma vez que poderiam emitir as suas opiniões sem se limitarem a assinalar as opções – criadas pelos investigadores – que melhor se ajustavam ao seu ponto de vista.

Na sua versão final trata-se, portanto, de um questionário de tipo misto, que Sousa e Baptista (2011) caracterizam por ser constituído por questões de resposta fechada (embora estas facilitem o tratamento e a análise da informação, exigindo menos esforço aos sujeitos, têm a desvantagem de facilitar a resposta a pessoas que poderiam sentir dificuldades em responder) e questões de resposta aberta (proporcionando a recolha de material com maior profundidade e detalhe).

É de salientar, ainda, que ao elaborar graficamente este instrumento de recolha de dados tivemos em consideração alguns aspetos que fomentassem o interesse dos estudantes pela resposta aos itens, uma vez que “a estética da paginação, a disposição das perguntas, a nitidez da impressão (...) e a facilidade do registo das respostas, são elementos que facilitam a atenção do inquirido” (Sousa, 2005, p. 207). De facto, estes foram critérios que tivemos especialmente em atenção aquando do estudo-piloto (único momento em que recorremos a questionários em papel). Porém, também na versão eletrónica procurámos gerir o espaçamento entre perguntas de modo a que o seu conteúdo fosse facilmente legível e no caso dos itens construídos de acordo com uma escala de Likert, recorremos a uma alternância de cores com o intuito de facilitar a escolha da resposta correta, evitando respostas na linha errada. Deste modo, tivemos a preocupação de evitar problemas de legibilidade demonstrando, simultaneamente, cuidado na construção do instrumento e consideração pelos participantes.

Salientamos, ainda, as seguintes vantagens do uso do questionário eletrónico quando em comparação com o seu envio através de correio postal: menos custos na recolha de dados (com a utilização do correio eletrónico o custo diminui de forma drástica, uma vez que os gastos em papel, fotocópias e selos não existem); menos tempo necessário para a recolha de

dados (o envio de um questionário por *e-mail* implica, teoricamente, a sua receção imediata pelo inquirido e tem ainda a vantagem de não ser necessário investir tempo com a preparação de envelopes, impressão de cartas, etc.); alcance a uma amostra dispersa (uma vez que o *e-mail* permite alcançar as pessoas, independentemente do local de destino); e facilidade de interação com inquiridos (pois o *e-mail* permite estabelecer uma interação rápida e eficaz). Além disso, neste estudo não havia a limitação da baixa escolaridade da amostra.

No entanto, este tipo de instrumento apresenta algumas limitações que não nos surpreenderam, particularmente as que se relacionam com o *layout* e com a apresentação das questões, pois embora não seja uma tarefa de difícil concretização, pode representar um desafio no início, devido à falta de experiência do investigador, não se devendo esquecer que a apresentação pode variar conforme o *software* dos inquiridos. No sentido de colmatar esta lacuna, procurámos formação relacionada com a construção de questionários eletrónicos e consideramos que esta dificuldade foi superada com sucesso. Além disso, as taxas de resposta tendem a ser mais elevadas durante os primeiros dias – como verificámos –, diminuindo posteriormente de forma substancial apesar dos lembretes enviados.

3.1.4. Procedimento

A partir do momento em que considerámos que o questionário estava de acordo com o que se pretendia estudar e que o tema seria facilmente compreendido pelos estudantes M23 anos, demos início ao pedido das autorizações formais.

Embora em Portugal a Comissão Nacional de Proteção dos Dados Pessoais possa “permitir ou negar o acesso dos investigadores a dados de carácter pessoal, nos casos considerados controversos que sejam submetidos à sua consideração” (Lima, 2006, p. 138), não existe o princípio estabelecido de que toda a investigação que envolva seres humanos seja colocada à apreciação desta Comissão “e ainda bem que assim é, pois tal constituiria um enorme sinal de fraqueza, de falta de autonomia e de défice de autogoverno das próprias instituições mais directamente ligadas ao desenvolvimento de actividades de pesquisa” (*idem*).

Deste modo, e no sentido de dar resposta aos objetivos do nosso estudo, começou por se estabelecer contacto com o SGAUC no dia 20 de novembro de 2014, a fim de solicitar os contactos de *e-mail* dos estudantes que ingressaram na UC através do concurso específico dos M23 anos e que frequentavam, ao momento, pelo menos o 2.º ano do curso (cumpriam este requisito os estudantes que haviam ingressado entre 2010/2011 e 2013/2014). Para tal, foi

apresentado requerimento, dirigido à responsável por aquele serviço, contextualizando o estudo e dando conhecimento da sua natureza e objetivos (apêndice 10).

Foram solicitados, portanto, os contactos dos estudantes que ingressaram em 2010/2011 (5.º ano), 2011/2012 (4.º ano), 2012/2013 (3.º ano) e 2013/2014 (2.º ano). Apesar da atitude nitidamente colaborante por parte do SGAUC, motivos de natureza profissional não permitiram, então, o seguimento do estudo (como já referimos). Este viria a ser retomado no dia 1 de janeiro de 2016⁵⁸, pelo que era de toda a conveniência atualizar os dados; por isso, solicitaram-se, através de pedido formalizado por *e-mail*, os contactos dos estudantes que ingressaram em 2014/2015 (que estariam a frequentar o 2.º ano), excluindo-se os dos estudantes de 2010/2011 (que já não cumpriam os critérios definidos para a amostra do presente estudo).

Portanto, constituíram a amostra os estudantes que ingressaram na UC, através do concurso específico para M23 anos – e que à data de realização do estudo frequentavam o curso –, em 2011/2012 (5.º ano), 2012/2013 (4.º ano), 2013/2014 (3.º ano) e 2014/2015 (2.º ano).

Embora existam várias formas de aplicar um questionário (por correio, telefónico ou *on-line*), considerámos que a opção *on-line* seria a mais adequada aos nossos objetivos e referência temporal e as características da nossa amostra permitiram-nos essa opção. Procedeu-se, então, à construção do questionário em formato eletrónico através de *software* específico (*Lime Survey*, versão 2.55). É de referir que no questionário eletrónico não foi incluído protocolo de cooperação. No entanto, foram explicados os objetivos do estudo e este foi devidamente contextualizado. Partimos do pressuposto, assim, de que todos os estudantes M23 anos que responderam fizeram-no de forma consciente, responsável e de livre vontade e, deste modo, “a prova de que o consentimento foi obtido é o facto de a pessoa (...) ter preenchido o instrumento de pesquisa, ou facultado os dados solicitados” (Lima, 2006, p. 144).

Antes de dar definitivamente como concluída a fase de construção do questionário eletrónico, realizou-se um teste do mesmo, tendo sido solicitada a participação de duas pessoas da nossa rede social, mas sem conhecimento aprofundado sobre o sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais. Esta etapa revelou-se muito profícua, na medida em que nos permitiu proceder a uma revisão gráfica pormenorizada, detetando lapsos ortográficos e gramaticais, bem como obter uma estimativa do tempo de resposta. Após o

⁵⁸ Data a partir da qual a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) financiou o nosso projeto.

preenchimento de todo o questionário entregou-se a cada pessoa um cartão de agradecimento pela colaboração e amabilidade (apêndice 11).

Posteriormente, com base na informação facultada pelo SGAUC, foi enviado *e-mail* (apêndice 12) a todos os estudantes que ingressaram na UC, através do concurso específico para os M23 anos, que reuniam as condições anteriormente referidas. Na Figura 3.6. apresentamos o desenho geral do estudo de natureza quantitativa.

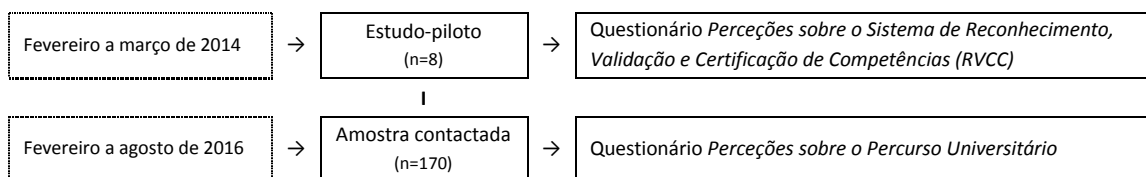


Figura 3.6. Etapas do estudo de natureza quantitativa

No primeiro contacto com os estudantes tivemos o cuidado de contextualizar o estudo, referindo os seus objetivos. Facultou-se a hiperligação para o questionário alojado no *Lime Survey* e salientou-se o facto de não existirem respostas certas ou erradas, pois pretendia-se obter a opinião dos estudantes acerca da importância atribuída a cada um dos itens. No sentido de salvaguardar os princípios éticos, foi referido que o processo de resposta seria anónimo, ficando os resultados apenas acessíveis aos investigadores e sendo utilizados apenas para os propósitos indicados. Foi ainda referido o *e-mail* ao qual os estudantes poderiam recorrer caso subsistisse alguma dúvida sobre o estudo ou sobre os procedimentos e sublinhou-se o facto de a sua participação ser fundamental para o sucesso da investigação, agradecendo-se, desde logo, a sua atenção e a disponibilidade.

O questionário permaneceu disponível aos estudantes de 23 de fevereiro a 12 de agosto de 2016 e, com o intuito de minorar os problemas decorrentes da baixa taxa de retorno de questionários respondidos, repetimos o envio do pedido de colaboração.

Assim, foram feitas 3 tentativas em 3 momentos diferentes (31 de março, 10 de maio e 06 de julho de 2016), de forma a reforçar a importância da sua colaboração e tentar garantir a obtenção de dados dos estudantes que ainda não haviam respondido. Relativamente à pertinência destes 3 envios, é interessante salientar um acréscimo de questionários preenchidos recebidos no dia do envio e, sobretudo, nos 3 dias posteriores, verificando-se que os pedidos de preenchimento foram tendo cada vez menos efeito ao longo das várias tentativas, à exceção da última. Cremos que tal se deverá ao facto de este já corresponder a

um período de interrupção letiva e os estudantes estarem possivelmente mais disponíveis, apesar de coincidir, também, com uma época de avaliações e apresentação de trabalhos.

Foi notório que os pedidos que obtiveram mais respostas foram os enviados a 23 de fevereiro (1.º envio) e a 06 de julho (3.º envio). No Quadro 3.44. apresentamos o número de questionários respondidos e submetidos em função do período do dia. É também curioso constatar que os estudantes responderam, principalmente, nas 3 ou 4 horas seguintes ao envio do questionário ou na manhã do dia seguinte e o maior número de respostas obtidas foi de estudantes que submeteram os questionários no período do almoço (entre as 12h01 e as 15h00) e à noite (entre as 20h01 e as 00h00). Uma vez que, como verificámos, 39 estudantes encontravam-se empregados (67.2% da amostra), cremos que esta situação terá contribuído para estes resultados, sendo aqueles os períodos em que, muitas vezes, fazem pausa e têm mais disponibilidade.

Quadro 3.44. Número de questionários submetidos em função do período do dia

Período do dia		Pedidos de submissão de questionários				Total
		Envio do pedido (±17h30)	1.ª tentativa (±19h45)	2.ª tentativa (±10h30)	3.ª tentativa (±11h00)	
Manhã	08h00-12h00	2	3	----	6	11
Almoço	12h01-15h00	3	----	4	10	17
Tarde	15h01-18h00	2	----	1	2	5
Fim do dia	18h01-20h00	5	1	----	----	6
Noite	20h01-00h00	7	5	----	3	15
Madrugada	00h01-07h59	2	1	----	1	4
Total		21	10	5	22	58

Ainda com o intuito de procurar aumentar a taxa de resposta, recorreu-se a outras estratégias, nomeadamente às sugeridas por Sousa e Baptista (2011), tais como: sensibilizar os estudantes para a importância do trabalho a ser desenvolvido; apelar à construção do conhecimento através da sua colaboração; e confirmar o papel da UC – enquanto instituição de acolhimento – e da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) – enquanto entidade financiadora do projeto.

O questionário eletrónico assemelha-se ao questionário submetido por correio postal na medida em que em ambas as situações os sujeitos recebem o instrumento, preenchem-no e procedem à sua devolução sem ter, obrigatoriamente, de estabelecer contacto com o investigador. No entanto, o *e-mail* permite criar uma interação rápida e eficaz com a vantagem de não exigir acrescidos custos monetários. Também para os sujeitos existem vantagens, sobretudo quanto à rapidez do preenchimento, à facilidade de leitura, à atratividade

proporcionada pela interatividade, ao local de resposta (podendo esta ser submetida, inclusive, através de telemóvel) e ao momento de resposta. No Quadro 3.45. sintetizamos as principais vantagens do questionário eletrónico quando em comparação com o questionário enviado por correio postal.

Quadro 3.45. Questionário eletrónico *versus* questionário enviado por correio

Característica	Questionário	
	Correio	Internet
Custo	●	○
Desenho (<i>layout</i>)	●	●
Tempo de aplicação	⊙	○
Índice de resposta	●	○
Nível educacional dos respondentes	⊙	●
Local de resposta	⊙	○
Momento de resposta	⊙	○

Nível de vantagem: ● – Baixo; ⊙ – Médio; ○ – Alto

No Quadro 3.45. assinalámos o “nível educacional dos respondentes”, no caso do questionário eletrónico, como sendo um dos parâmetros menos vantajosos, uma vez que esta modalidade apenas é adequada quando estamos perante sujeitos que dominam as tecnologias da informação e comunicação. Apesar de na nossa investigação esta ter sido uma das maiores vantagens da aplicação do questionário por esta via, em muitas outras situações (por exemplo, em casos de iliteracia digital) não será a melhor opção.

Neste estudo, entre o primeiro envio e o último questionário recebido, acusou-se a receção de 5 mensagens, tendo a todas sido enviada resposta em menos de 24 horas. As razões para o contacto foram, especificamente, a confirmação de resposta ao questionário (3) e a informação sobre a indisponibilidade para proceder ao seu preenchimento (2).

Obteve-se, portanto, a resposta de 84 estudantes ao questionário; contudo, como referido aquando da caracterização da amostra, apenas 58 foram considerados válidos.

Partilhamos o ponto de vista de Moreira (2004) quando refere que “embora os números não constituam a única forma possível de codificar os dados comportamentais, e muitos estudos em ciências humanas não os utilizem, revelam-se de particular utilidade, sobretudo pela facilidade com que dados codificados numericamente podem ser transformados e integrados” (p. 23). Dado que através do *Lime Survey* os questionários são automaticamente codificados e todas as informações neles contidas são também automaticamente inseridas numa base de dados e uma das suas potencialidades é a exportação de um ficheiro que, uma vez aberto no programa de estatística SPSS (tendo-se

utilizado, neste trabalho, a versão 20), permite aceder a todas as respostas, não foi necessário construir uma base de raiz. Foi essencial, porém, formatar a base obtida, retificar as designações das variáveis (para facilitar o seu manuseamento) e codificar os cursos e as profissões (conforme descrito no ponto 3.1.2.3., respeitante à descrição e caracterização sociodemográfica da amostra). Recorreu-se ao programa de estatística SPSS porque, embora se possam efetuar tratamentos estatísticos de uma investigação em diferentes programas informáticos, este é o mais fácil, mais rápido e mais utilizado pelos investigadores em educação (Sousa, 2005). As duas questões do último grupo do questionário, por serem abertas, foram objeto de análise de conteúdo. Finalmente foram realizados os cálculos e feitas as análises que servem de base ao estudo aqui apresentado.

É de referir que, concomitantemente, redigimos os vários capítulos do nosso trabalho e participámos em encontros e congressos nacionais e internacionais, divulgando alguns dados do nosso estudo e aproveitando estas oportunidades para receber *feedback* sobre a pesquisa que nos encontrávamos a realizar. Consideramos que esta troca de ideias e de experiências foi extremamente enriquecedora por ter potenciado sinergias e reflexões com outros profissionais e conceituados investigadores no campo da educação e, mais concretamente, da educação e formação de adultos, junto de quem sentimos o nosso pensamento crescer e amadurecer.

3.2. Investigação de natureza qualitativa

Apresentar-se-á, agora, o estudo qualitativo, para o qual, mais do que a representatividade estatística, importa a riqueza e a variedade das perceções que são passíveis de ilustrar com os casos selecionados.

Assim, proceder-se-á ao enquadramento deste estudo, justificar-se-á a opção pela técnica da entrevista focalizada de grupo, caracterizar-se-ão os participantes e apresentar-se-ão os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos adotados.

Não menos importante num estudo de cariz qualitativo é o cuidado no tratamento da informação recolhida e os critérios que concorrem para a sua credibilidade, razão pela qual também nos dedicaremos a estes aspetos.

3.2.1. Enquadramento da investigação

Era nosso intuito, fruto da curiosidade intelectual, ir mais longe do que aquilo que os números nos permitiram alcançar na primeira parte da investigação. Assim, tendo em consideração que, segundo Sousa e Baptista (2011, p. 21), “num estudo qualitativo, como é o caso de uma investigação em Educação, o problema poderá surgir através da revisão de literatura ou através da experiência ou vivências do investigador”, fizemos emergir dos resultados obtidos na primeira fase da nossa investigação as questões que pretendíamos explorar, agora, com maior profundidade.

Além disso, a inexistência de informações sistematizadas e disponíveis sobre os estudantes que ingressaram na UC, através do concurso específico para M23 anos, foi também um motivo que nos incentivou a reforçar a investigação com um estudo de índole marcadamente qualitativa.

Considerámos, então, que para responder às nossas questões deveríamos procurar compreender a perspetiva dos potenciais beneficiários do sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais (adquiridos por via profissional ou formativa), ou seja, dos estudantes M23 anos – uma vez que muitos já têm trajetórias profissionais sólidas, encontrando-se inseridos no mercado de trabalho (como, de facto, nos foi possível verificar na etapa anterior da nossa investigação) – e também de um grupo de docentes da UC.

A partir deste momento, na abordagem que pretendemos fazer da problemática inerente ao nosso estudo compreendemos a realidade social como algo pautado por uma dinâmica própria, construída e valorativa, o que claramente nos afasta do paradigma positivista de investigação. Procuramos, assim, valorizar as experiências de vida e a interpretação que os participantes fazem delas, bem como os significados que lhes atribuem. Uma das maiores potencialidades da investigação qualitativa reporta-nos precisamente para a possibilidade de dar voz aos participantes, o que permite ao investigador, a partir dos seus discursos, aceder à sua interpretação e atribuição de significado às suas próprias experiências.

Para tal, junto dos estudantes que ingressaram na UC entre 2011/2012 e 2014/2015, através do concurso específico para M23 anos, e que frequentavam, à data do estudo, pelo menos, o 2.º ano do curso, pretendíamos, em termos gerais: (1) compreender o que representa para eles esta via de acesso ao ensino superior; (2) refletir sobre o balanço que fazem sobre a sua experiência no ensino superior; (3) conhecer os seus projetos de vida; e (4) auscultar a sua opinião relativamente à implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, devolvendo-lhes algumas conclusões

obtidas através da análise das respostas ao questionário *Percepções sobre o Percorso Universitário*.

Já em relação aos docentes da UC, era nosso intuito, em termos gerais: (5) compreender o que representa para si a via de acesso ao ensino superior através do concurso específico para estudantes M23 anos; e (6) analisar a sua opinião acerca da implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, tendo em consideração o contexto europeu de política educativa.

Destes objetivos gerais derivam os objetivos específicos que apresentamos no Quadro 3.46. e aos quais, à semelhança do procedimento adotado no estudo quantitativo, responderemos aquando da apresentação, da análise e da discussão de resultados.

Quadro 3.46. Objetivos gerais e objetivos específicos do estudo qualitativo, de acordo com os participantes

Objetivos gerais	Objetivos específicos
Estudantes M23 anos	(1) — Perceber qual a importância do concurso destinado a estes estudantes
	(2) — Conhecer as dificuldades com as quais se deparam com, e após, o ingresso no ensino superior
	(3) — Analisar o balanço que fazem sobre a sua experiência no ensino superior
	(4) — Conhecer os projetos de vida mais significativos, relacionados com as seguintes vertentes: académica, profissional, saúde, interpessoal, intrapessoal, tempo livre e organização pessoal
Docentes	(5) — Conhecer a sua opinião quanto à credibilidade do sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais
	(6) — Conhecer a sua opinião quanto à relação entre o ensino superior e o mundo do trabalho e formativo
	(7) — Conhecer a sua opinião quanto às estratégias de ensino-aprendizagem
	(8) — Perceber qual a opinião dos docentes em relação ao concurso específico para estudantes M23 anos
	(9) — Identificar possíveis mudanças estratégicas por parte da UC no sentido de melhor responder aos estudantes M23 anos
	(10) — Analisar a opinião dos docentes relativamente à credibilidade, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais

O estudo qualitativo subdividiu-se, portanto, em duas etapas (cf. Figura 3.7.), no sentido de cumprir os desígnios almejados.

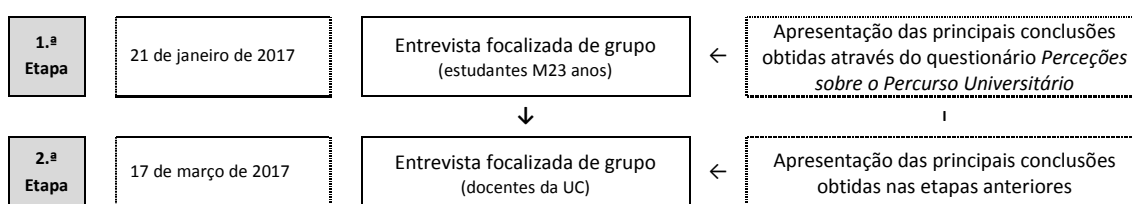


Figura 3.7. Etapas do estudo de natureza qualitativa

Com este estudo pretendeu-se obter mais dados relevantes que enriquecessem a análise proporcionada pelo questionário e aprofundassem algumas linhas semânticas relacionadas com a problemática em apreço. Deste modo, realizou-se em primeiro lugar uma entrevista focalizada de grupo com estudantes M23 anos, devolvendo-lhes algumas conclusões obtidas após a análise das respostas ao questionário *Percepções sobre o Percorso*

Universitário. Posteriormente foi realizada uma entrevista focalizada de grupo com um grupo de docentes da UC, fazendo assentar a discussão sobre as principais conclusões das etapas anteriores da investigação.

Creemos que da triangulação de diversas fontes de informação é possível recolher contributos que permitem, por um lado, caracterizar de forma mais enriquecedora estes estudantes adultos não tradicionais que frequentam a UC e, por outro, conhecer de forma mais aprofundada a perceção de alguns estudantes e docentes no que diz respeito ao sistema de reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais.

Consideramos, por conseguinte, que o diálogo potenciado pelo recurso a diferentes instrumentos de recolha de dados (questionário com perguntas abertas e fechadas e entrevistas focalizadas de grupo) concorre para uma leitura mais abrangente da problemática, inclusive porque permite uma melhor compreensão do objeto de estudo que seria de difícil apreensão unicamente através do recurso a instrumentos de recolha de dados de natureza quantitativa.

Passamos, então, de seguida, a descrever as diligências tomadas que garantiram a realização de cada uma das etapas do estudo qualitativo.

3.2.2. A técnica da entrevista focalizada de grupo

A metodologia qualitativa oferece-nos uma panóplia de opções metodológicas. A vertente qualitativa do nosso estudo assentou em duas etapas distintas com participantes igualmente distintos – estudantes M23 anos e docentes da UC. No entanto, partilharam o mesmo denominador, uma vez que se basearam na realização de entrevistas focalizadas de grupo, motivo pelo qual consideramos conveniente, antes de nos centrarmos nos trâmites específicos de cada momento, descrever a operacionalização desta técnica e justificar essa opção.

3.2.2.1. Da operacionalização da técnica...

Para descrevermos os procedimentos inerentes à técnica da entrevista focalizada de grupo, partiremos da Figura 3.8., na qual sistematizamos as etapas que respeitámos de forma a conduzir com o maior sucesso possível (e que cremos ter alcançado) as duas entrevistas que são parte integrante da nossa investigação.



Figura 3.8. Etapas da entrevista focalizada de grupo

Se uma entrevista semi-diretiva permite que, para além das perguntas que se colocam no decorrer da conversa, se efetuem também “os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhe estão inerentes” (Sousa, 2005, p. 247), no caso da entrevista focalizada de grupo esta interação assume um destaque ainda maior. Por esse motivo, na Figura 3.8. posicionámo-la no centro, gravitando todas as fases em seu redor. Dedicar-lhe-emos a devida atenção, porém, apenas no ponto seguinte, uma vez que foi o principal motivo que legitimou a nossa opção por esta técnica.

Quanto à definição não existe consenso, pois embora alguns autores (por exemplo, Amado & Ferreira, 2013) falem em “grupo focal”, para Galego e Gomes (2005) a proposta inicial consistia em partir-se de uma “entrevista focalizada” com roteiros de questões, expressão pela qual optamos no nosso trabalho por considerarmos que espelha, precisamente, o que fizemos. Neste sentido, Galego e Gomes (2005) definem esta técnica como uma forma de recolha de dados que apenas a partir da década de 80 do século XX se desenvolveu mais intensamente como estratégia de pesquisa por parte dos investigadores das ciências sociais e humanas.

Além da ambiguidade quanto à sua definição, também questionam: a entrevista focalizada deve ser entendida como um método (caminho para se chegar a um resultado) ou como uma técnica (arte de caminhar até esse resultado)? Sugerem, por isso, que “se a inclinação dessa escolha recair sobre o *focus group*, determinaremos se este será a única estratégia de recolha de informação (método), ou se será um instrumento complementar na triangulação da recolha e análise de dados (técnica)” (*idem*, p. 177). Uma vez que na nossa

investigação visou-se a triangulação, assumiremos as entrevistas focalizadas de grupo como técnica.

Com base na Figura 3.8., e no que concerne especificamente à caracterização do planeamento, este começa a ser alicerçado nos objetivos do próprio projeto de investigação (Silva, Veloso & Keating, 2014), uma vez que se relaciona com os objetivos orientadores gerais, levando a pensar nos moldes do guião de entrevista e na composição dos grupos. Devido ao facto de a interação ser o eixo desta técnica, é desejável que o grupo seja constituído por pessoas que “pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar” (Amado & Ferreira, 2013, p. 214). Também Silva, Veloso e Keating (2014) referem que em relação à composição do grupo, pretende-se que os participantes sejam os mais adequados tendo em consideração os propósitos do estudo.

Foi possível garantir este aspeto na nossa investigação, uma vez que tanto os estudantes M23 anos como os docentes faziam parte de grupos específicos, mas com experiências semelhantes no seio de cada um e seriam os principais agentes em contacto com a situação a investigar – os primeiros, enquanto beneficiários e os segundos enquanto responsáveis pela dinamização do processo, caso este fosse implementado no ensino superior universitário em Portugal.

Na segunda fase, a preparação, deverão ser considerados, pelo menos, dois tipos de questões, na opinião de Silva, Veloso e Keating (2014): o recrutamento dos participantes e as condições logísticas de realização dos grupos. Acrescentamos aqui, ainda, a preparação da própria entrevista, pois apesar de se desenvolver em torno de um tema focal, não deve ser descuidado todo esse cuidado e trabalho prévios. Neste sentido, tiveram-se em consideração alguns aspetos para os quais Amado e Ferreira (2013) alertam, nomeadamente: a sua duração, o lugar de realização, o número de participantes, a possibilidade de recorrer a gravador e o método de registo de observações (em particular, dos comportamentos não-verbais). Além disso, os mesmos autores (2013) destacam a importância de elaborar um guião da entrevista, como se procede nas outras modalidades; aqui, porém, é importante que as questões sejam abertas, de modo a permitir dar conta do que pensam as pessoas sem as questionar diretamente. Portanto, este guião não servirá como regra, mas como roteiro que permite gerir e moderar a discussão em grupo. Também Gondim (2003) sublinha o facto de o roteiro não dever ser confundido com um questionário, pelo que “um bom roteiro é aquele que não só

permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes” (p. 154).

Na realização da entrevista focalizada de grupo é possível identificar aspetos comuns à entrevista de investigação semi-diretiva e à entrevista de grupo; no entanto, há também algumas especificidades que não devem ser descuradas. É essencial, no início, definir e clarificar os conceitos que serão objeto de investigação e durante a entrevista devem estimular-se linhas de pensamento que não estejam previstas no guião, mas que se revistam de utilidade para o estudo e para a compreensão do tema sob o ponto de vista dos participantes.

A entrevista não é dinamizada, porém, sem a existência de um moderador (terceira etapa da Figura 3.8.). Quanto ao que Amado e Ferreira (2013) definem como “fenomenologia da interação” (p. 230), este elemento deve ter conhecimentos sobre a dinâmica de grupo e as técnicas de entrevista e, em particular, saber ouvir, não emitir qualquer tipo de julgamento, não intervir demasiado, não expor os seus pontos de vista, manter o diálogo no tema desejado e certificar-se que cada participante tem oportunidade para partilhar as suas opiniões. Por isso, esta técnica “exige que o moderador esteja familiarizado com a problemática em discussão e evidencie sensibilidade à cultura dos investigados (o que lhe permite maior e mais profunda compreensão das respostas e questões colocadas)” (*idem*, p. 232). Silva, Veloso e Keating (2014) sublinham precisamente o facto de o moderador poder representar, em simultâneo, uma das maiores forças e fragilidades desta técnica, na medida em que um estilo mais diretivo pode influenciar a capacidade do grupo em “ganhar” a sua própria dinâmica. Como refere Gondim (2003), a liderança diretiva pode assegurar o foco no tema, mas ao mesmo tempo pode ser responsável pela inibição de opiniões divergentes que enriqueçam a discussão. Como tal, compete ao moderador proporcionar um clima favorável à exposição de ideias, sem que se verifiquem situações de monopólio por parte de algum participante (Galego & Gomes, 2005) e, na perspetiva de Gondim (2003), não limitar as suas intervenções e permitir que a discussão flua, intervindo apenas para introduzir novas questões e facilitar o processo.

Tal como no caso das entrevistas semi-diretivas, também a entrevista focalizada de grupo é pautada pela rapidez com que é possível proceder à recolha de dados. Silva, Veloso e Keating (2014) salientam como vantagens desta técnica, face a outras estratégias de investigação, a possibilidade de “permitir fornecer dados de um grupo muito mais rapidamente e frequentemente com menores custos do que se essa informação tivesse sido

obtida a partir de entrevistas individuais e a sua flexibilidade, podendo ser usados para a análise de um leque alargado de tópicos com uma variedade de indivíduos” (p. 179).

Contudo, é necessário ter presente que todos os procedimentos prévios mencionados (como a construção do guião e de grelhas de registo de notas e observações, a seleção dos participantes, o estabelecimento de contactos e a logística e preparação do espaço) são morosos.

Além disso, as entrevistas focalizadas de grupo, quando inseridas em projetos de investigação, tipicamente são gravadas para posterior transcrição, “devendo esta ser uma reprodução o mais fiel possível de modo a que a sua leitura permita ‘visualizar’ o que ocorreu no grupo e constitua a base da análise de dados” (Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 185). Neste caso, a transcrição foi feita pela moderadora principal – que também a analisou –, uma vez que, de acordo com Amado e Ferreira (2013, p. 220), permite uma maior fidelidade e “oferece uma maior aproximação ao texto dando, logo à partida, uma segunda ideia das temáticas mais ou menos exploradas”⁵⁹. Na opinião destes autores (*idem*), este é um processo muito moroso e exige concentração – requerendo atenção não apenas à produção oral, mas também ao tom das vozes, aos silêncios e às pausas e aplicando-se a pontuação mais adequada, o que pressupõe várias escutas –, pois será a base de trabalho e fonte das conclusões, permitindo o manuseio indispensável durante a sua análise, além de permitir uma melhor conservação e facilitado acesso aos dados.

As fases de análise e divulgação de dados serão o nosso Capítulo 4, motivo pelo qual não as descreveremos aqui exaustivamente.

Como qualquer outra técnica, também a entrevista focalizada de grupo não tem apenas potencialidades. Gondim (2003) aponta algumas críticas que frequentemente lhe são dirigidas, entre as quais salientamos as seguintes: (1) estudo de um grupo limitado de pessoas de cada vez; (2) dificuldades associadas ao desempenho do moderador; (3) respostas a serem consideradas para efeito de análise; e (4) comparação dos resultados dos grupos focais com os gerados por outras técnicas de investigação. No entanto, na nossa investigação, por estarmos perante um estudo exploratório, consideramos que o número reduzido de participantes contribuiu para uma melhor compreensão do tema, não sendo a representatividade estatística aqui sequer almejada. Além disso, estamos ciente de que as opiniões dos participantes podem ser fruto das interações grupais e, por isso, pode existir interdependência nas respostas (não sendo estas exclusivas de uma pessoa, por emergirem num contexto de discussão grupal);

⁵⁹ Para os autores, a primeira ideia ocorre no próprio momento da entrevista.

porém, também consideramos positivo o potencial de cada contributo no processo de emancipação coletiva.

3.2.2.2. ...à justificação por esta opção

Como verificámos, a força motriz da entrevista focalizada de grupo é a interação, característica que nos reporta para outro aspeto identificador que é o facto de esta técnica se centrar num tópico – designado *foco* – particular e específico (Amado & Ferreira, 2013). É no contexto desta interação que se espera que surjam as informações pretendidas, contribuindo para a produção de um rico corpo de dados que emerge na própria linguagem dos participantes e em função das suas experiências pessoais, conseguindo-se uma participação mais natural e contextualizada. Por estas razões, facilmente se depreende que a interação que se gera no interior do grupo é o principal meio de produção de dados, o que distingue esta técnica de outras estratégias de investigação, inclusive da simples entrevista de grupo (*idem*).

Esta dinâmica permite compreender por que motivo determinado tópico é salientado, o que contribui para a sua valorização e os múltiplos níveis de compreensão e de sentido em jogo, o que resulta na construção de sólidos modelos explicativos no que respeita aos comportamentos e às atitudes dos participantes. Além disso, como o objetivo não é procurar consenso, a capacidade de observação do grau e da natureza dos acordos e dos desacordos entre os participantes é uma das grandes potencialidades da entrevista focalizada de grupo enquanto técnica ao serviço da investigação.

De modo diferente daquele em que ocorrem as entrevistas aprofundadas – nas quais o objeto de investigação é a experiência das pessoas –, aqui a principal fonte dos dados é precisamente a interação entre os participantes (envolvendo os diferentes pontos de vista, as linguagens utilizadas e os valores transmitidos).

A entrevista focalizada de grupo, quando combinada com outras técnicas, pode ocorrer em diferentes fases do projeto de investigação, designadamente: na fase inicial (gerando perguntas para um questionário); na fase intermédia (auxiliando na interpretação dos resultados obtidos através de um questionário); na fase final (promovendo uma discussão com os participantes sobre os resultados obtidos, da qual podem emergir novos *insights*) (Krueger & Casey, 2009; Stewart *et al.*, 2007, citado por Silva, Veloso & Keating, 2014). No nosso caso, utilizámos esta técnica na fase final da investigação, devolvendo aos estudantes M23 anos algumas conclusões obtidas após a aplicação e a análise das respostas ao

questionário e apresentando aos docentes as principais conclusões decorrentes das etapas anteriores. Pretendíamos, assim, discutir com estes dois grupos distintos de participantes os resultados obtidos e fazer emergir, dos seus contributos, novos caminhos de investigação. Tendo em consideração os nossos objetivos e as potencialidades da entrevista focalizada de grupo enquanto técnica de recolha de dados, consideramos que esta é a que melhor responde aos nossos propósitos, permitindo-nos explorar o tema em maior profundidade.

Na nossa perspetiva, através da realização de entrevistas focalizadas de grupo obtivemos um conjunto de informações que colmataram determinados “vazios”, aos quais as informações recolhidas através do questionário não responderam tão profundamente quanto seria desejável. Deste modo, foi nossa intenção recolher dados que nos ajudassem na caracterização dos estudantes M23 anos, além de termos a oportunidade de proceder à triangulação de fontes de modo a melhor documentar as nossas conclusões sobre a implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, na ótica de estudantes M23 anos e de docentes da UC.

Passamos, de seguida, a apresentar a metodologia (participantes, instrumentos e procedimentos) utilizada especificamente em cada uma das etapas da investigação qualitativa.

3.2.3. Entrevista focalizada de grupo realizada com estudantes Maiores de 23 anos

No sentido de complementar a informação recolhida através do questionário *Perceções sobre o Percurso Universitário* e estudar em maior profundidade a perspetiva dos estudantes, procedeu-se à realização de um segundo estudo, como se disse, no qual foi usada uma entrevista focalizada de grupo⁶⁰ com estudantes M23 anos. Passamos, então, a descrever o painel de participantes (clarificando os critérios definidos para a sua seleção), os instrumentos utilizados para a recolha de dados e os procedimentos cumpridos.

3.2.3.1. Descrição e caracterização dos participantes

Antes de explicitar as razões que conduziram à seleção dos participantes, apresentamos as fases que a legitimaram (Figura 3.9.), as quais se encontram representadas do lado direito da figura (Estudo 2).

⁶⁰ Doravante utilizaremos a designação de “entrevista” sempre que nos referirmos à técnica por nós utilizada para a recolha de dados no âmbito da nossa investigação.

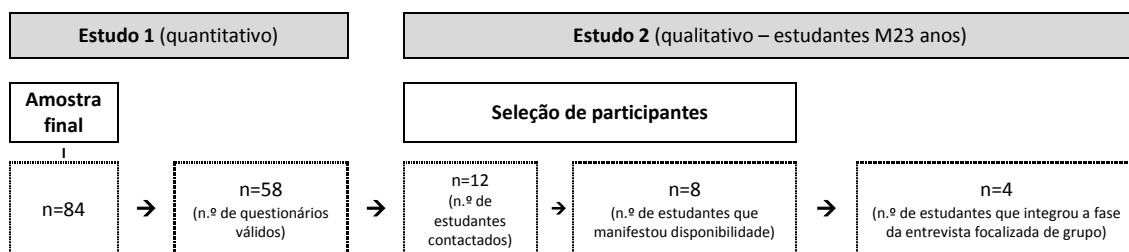


Figura 3.9. Fases da seleção de participantes (estudantes M23 anos)

Embora o estudo tenha assumido como amostra todos os estudantes que ingressaram na UC entre 2011/2012 e 2014/2015, através do concurso específico para M23 anos, e que, à data de realização do estudo frequentavam, pelo menos, o 2.º ano do curso, dos que responderam ao questionário, apenas 58 foram considerados válidos, como havíamos referido. Uma vez que se pretendia estudar em maior profundidade as opiniões e as perceções destes estudantes, os que participariam na entrevista foram selecionados a partir dos 58 contributos válidos.

Para Amado e Ferreira (2013), a escolha das pessoas a entrevistar encontra-se relacionada com o desenho da investigação (devendo ser logo resolvida nessa fase), não se devendo conhecer umas às outras. Este foi um dos aspetos que tivemos em consideração, apesar de não nos ser possível garantir que, de facto, os estudantes não se conheciam. Teve-se ainda o cuidado de selecionar estudantes de todas as Faculdades (com a exceção da de Medicina e da de Ciências e Tecnologias, pelas razões já referidas neste trabalho).

Para os mesmos autores, são os objetivos do investigador que determinam a homogeneidade (ou a falta dela) do grupo; no entanto, se a homogeneidade permite uma maior profundidade na recolha de dados, uma vez que os participantes se identificam mais facilmente com a experiência coletiva e também se inibem menos do que com a presença de pessoas muito diferentes (em termos de idade, de estatuto social, etc.) (Amado & Ferreira, 2013), é preciso lembrar que num grupo homogéneo mais dificilmente emergem diferenças de opinião. Por esta razão, e considerando que a heterogeneidade, neste contexto, enriqueceria o nosso estudo, selecionaram-se estudantes cujas idades estavam compreendidas no maior intervalo possível (entre os 26 e os 67 anos no caso dos estudantes do sexo masculino e entre os 26 e os 57 anos em relação aos estudantes do sexo feminino), das diferentes Faculdades da UC e que se encontravam a frequentar o 2.º, o 3.º, o 4.º e o 5.º ano do curso (não se privilegiando nenhum ano em detrimento de outro).

Relativamente ao número de participantes, Amado e Ferreira (2013) referem que a bibliografia sugere números muito variados, podendo ser dos 4 aos 15 por grupo, decisão que

dependerá, naturalmente, dos objetivos do investigador. Idêntica perspectiva é defendida por Gondim (2003), que refere que “apesar de se convencionar que este número varia de 4 a 10 pessoas, isto depende do nível de envolvimento com o assunto de cada participante” (p. 154), pois se suscitar interesse os participantes terão maior tendência a discutir o tema e nestas situações é desejável que o grupo não seja grande.

Com base nestas ideias e considerando tratar-se de um tema do interesse dos estudantes, foram contactados 12 (5 do sexo masculino e 7 do sexo feminino), tendo 8 manifestado disponibilidade para participar (3 do sexo masculino e 5 do sexo feminino). No entanto, no dia agendado para a realização da entrevista apenas compareceram 4 estudantes do sexo feminino (Quadro 3.47.): 2 da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1 da Faculdade de Direito e 1 da Faculdade de Letras. Todas estas estudantes eram provenientes de cursos diferentes.

Quadro 3.47. Caracterização das participantes (estudantes M23 anos)

Código de identificação	Sexo	Idade (anos)
EST1	Feminino	37
EST2	Feminino	54
EST3	Feminino	37
EST4	Feminino	47

Com base nos elementos constitutivos do quadro apresentado, consideramos importante esclarecer que optámos por mencionar aqueles que contribuem para uma caracterização genérica das estudantes. Decidimos não referir outras variáveis (como a profissão, o curso e o ano frequentado), uma vez que essa informação contribuiria para uma fácil identificação das estudantes não garantindo, assim, o seu direito ao anonimato.

3.2.3.2. Apresentação do instrumento de recolha de dados

Foi com o intuito de procurar garantir uma enriquecedora recolha de dados e, naturalmente, de atingir os objetivos aos quais nos propusemos, que seleccionámos os instrumentos que neste ponto do nosso trabalho apresentamos detalhadamente.

Pretendia-se que a entrevista realizada com estudantes M23 anos se centrasse na partilha de experiências, de sentimentos e de opiniões em torno das principais conclusões obtidas através da análise das respostas ao questionário *Perceções sobre o Percurso Universitário*. Como tal, a versão completa do guião (apêndice 13) foi elaborada por blocos, correspondendo a cada um questões específicas que derivaram dos respetivos objetivos.

Foram seguidos, desta forma, os conselhos de Amado e Ferreira (2013, p. 214), quando referem que “a entrevista deve ser estruturada em termos de blocos temáticos e de objetivos, constituindo esse ‘instrumento’ o que passamos a designar por *guião* de entrevista”. Deste guião (elaborado na fase de preparação, cf. Figura 3.8) constam os objetivos gerais, os objetivos específicos, as questões orientadoras e as questões de recurso (a utilizar apenas quando os participantes não avançam no desenvolvimento do tema ou não atingem o grau de explicitação desejável).

Como o próprio nome indica, trata-se de um guião, ou seja, de um referencial organizado que permite gerir da forma mais eficaz possível a entrevista. O bloco de apresentação foi de extrema importância, pois representou o primeiro contacto com os participantes, motivo pelo qual se destinou à explicitação dos objetivos da investigação, sendo também o momento em que se fez referência aos aspetos de natureza ética. Foi, por isso, um momento crucial para conquistar a confiança dos participantes.

O segundo bloco teve como objetivo a recolha de dados de natureza sociodemográfica, nomeadamente a idade das estudantes, a sua situação académica (Faculdade, curso e ano frequentado), a sua estrutura familiar e o seu percurso profissional (profissão, tipo de contrato e tempo de serviço) e formativo (no sentido de averiguar se costumam frequentar formações e, em caso afirmativo, se isso ocorre por iniciativa própria ou por necessidade profissional).

Os restantes blocos serviram para conduzir a entrevista no sentido das temáticas a explorar. Os mesmos autores cujas sugestões temos seguido (Amado & Ferreira, 2013, p. 215) consideram que “a elaboração do guião deve basear-se em diferentes fontes, tais como a experiência profissional e conhecimentos anteriores adquiridos na área (...) e na revisão da literatura feita sobre as áreas de incidência do estudo”. Este foi também um dos aspetos que tivemos o cuidado de ter em consideração durante a elaboração do guião da entrevista, uma vez que a sensibilidade para com o tema e a proximidade deste – decorrente, em grande medida, da nossa experiência profissional na área – ajudou-nos a organizar a linha de pensamento que viria a acompanhar-nos durante esta tarefa.

A partir do terceiro bloco entrou-se no principal objetivo da entrevista realizada com as estudantes. Assim, este bloco foi incluído no guião com o intuito de compreender o que representa, para as estudantes, o concurso específico para M23 anos.

Com as questões do quarto bloco pretendeu-se auscultar a sua opinião relativamente ao sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, devolvendo-lhes algumas

das principais conclusões obtidas na etapa anterior da investigação. Para tal, este bloco foi subdividido em três campos, fazendo corresponder uma temática distinta a cada um: (1) benefícios (sob o ponto de vista pessoal – por exemplo, autodescoberta, aumento de autoestima, aquisição de novas competências culturais e desenvolvimento de novas competências relacionais e da capacidade reflexiva – e sob o ponto de vista profissional – por exemplo, valorização de trajetórias de vida com repercussão em oportunidades de progressão profissional e maior autoconfiança no desempenho de funções) e obstáculos institucionais (tanto por parte da UC como dos respetivos locais de trabalho); (2) estratégias através das quais se poderia implementar, no ensino superior, um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais (incidindo a discussão sobre a importância da experiência profissional e formativa prévias e a forma como esta poderia relacionar-se com as estratégias de ensino-aprendizagem); e (3) credibilidade do processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais.

O quinto bloco destinou-se também a devolver às estudantes algumas conclusões obtidas anteriormente; neste caso, no que concerne ao balanço que os estudantes fizeram da sua experiência no ensino superior (em termos pessoais, sociais e profissionais). Além disso, contemplou-se também uma questão relacionada com as práticas que a UC poderia implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes M23 anos.

O último bloco foi elaborado com dois objetivos: em primeiro lugar, fazer uma síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista; em segundo, coincidindo com o seu término, agradecer a disponibilidade, a participação e o contributo das estudantes para a investigação. Apesar de esta versão do guião incluir todos os blocos, objetivos gerais e específicos, questões orientadoras e questões de recurso, optou-se por elaborar um documento no qual se sintetizassem apenas as questões orientadoras e as questões de recurso. Construiu-se, assim, uma versão simplificada do guião (apêndice 14), de modo a facilitar a gestão da entrevista.

Procedeu-se, ainda, à elaboração de uma grelha de registo de notas e de observações (apêndice 15) para anotar, sobretudo, aspetos relacionados com comportamentos não-verbais (tais como o modo como as estudantes se exprimiam, a linguagem que utilizavam, o ritmo que adotavam para o discurso e a atitude corporal) que pudessem ser importantes aquando da transcrição e da análise da entrevista no sentido de compreender melhor as suas opiniões em relação ao tema.

3.2.3.3. Procedimento

No dia 30 de novembro de 2016 foi enviado um *e-mail* (apêndice 16) aos estudantes selecionados. Neste primeiro contacto, recordou-se a contextualização do estudo (de forma adequada ao público-alvo, incidindo, em particular, sobre o que os participantes iriam experienciar) para, posteriormente, convidá-los a participar numa entrevista focalizada de grupo. Esclareceu-se que se pretendia, com a realização desta entrevista, promover um espaço de discussão no sentido de partilhar opiniões relativamente ao reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais, no ponto de vista de estudantes M23 anos que haviam respondido ao questionário *Percepções sobre o Percurso Universitário*. Uma vez que implicaria a deslocação dos estudantes, neste contacto foram indicados a hora e o local de realização (edifício principal da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, sendo esta uma zona bem servida de transportes públicos, caso algum estudante necessitasse de recorrer a esta alternativa), referindo-se ainda o tempo estimado de duração (de modo a prevenir abandonos precoces). Reforçou-se também que a informação obtida ficaria acessível apenas aos investigadores e que seria unicamente utilizada para os propósitos do estudo, não sendo os estudantes em momento algum identificados. Por fim, reforçou-se que a sua participação e o seu contributo eram fundamentais para o sucesso da investigação e foram indicadas vias de contacto às quais poderiam recorrer no caso de pretenderem algum esclarecimento adicional.

Apesar dos esforços encetados, nenhum dos estudantes contactados respondeu a esta solicitação. Cremos que tal ficou a dever-se à proximidade não apenas de um período de avaliações, mas também de uma época festiva (e, para muitas pessoas, de férias) marcada, frequentemente, por deslocações e viagens e, por conseguinte, por períodos de ausência.

Optámos, por isso, por contactar os estudantes telefonicamente em janeiro do ano seguinte (2017). Tratando-se de uma abordagem mais pessoal (no sentido de se falar, diretamente, com cada estudante), teve-se o cuidado de os esclarecer sobre o processo de seleção, sublinhando-se que seria pertinente ouvi-los no âmbito de uma entrevista devido à riqueza das suas respostas e partilhas no questionário (atendendo ao número de questionários incompletos, entendemos por riqueza o simples facto de terem respondido a todas as questões e muitos terem respondido, inclusive, às questões abertas facultativas). Através deste contacto recordaram-se os objetivos da entrevista, propôs-se nova data para a sua realização (informando que, no final, haveria um almoço-convívio) e foi dito que lhes seria enviado um *e-mail* com toda esta informação sistematizada. Neste novo contacto de *e-mail* (apêndice 17) solicitou-se que respondessem pela mesma via ou através de mensagem

telefónica de texto (tendo-se disponibilizado número para tal), confirmando a sua presença na entrevista e no almoço: em relação à primeira, no sentido de avaliar se seria necessário contactar mais estudantes; quanto ao almoço, por questões de logística. Amado e Ferreira (2013, 230) posicionam-se em relação a possíveis incentivos, referindo que “há estudos que podem contemplar estímulos financeiros aos participantes (...). Mas os mesmos podem ser meramente simbólicos ou morais: valorização da sua própria experiência, oportunidade de colaborar numa equipa de investigadores, etc.”. Na realidade, o almoço-convívio não foi, aqui, entendido como um incentivo, mas como um gesto de agradecimento pela disponibilidade dos estudantes e pelo precioso contributo para o estudo.

Como já referido, dos 12 estudantes contactados, apenas 8 manifestaram disponibilidade para colaborar. Os demais alegaram impedimentos profissionais ou familiares. Assim, deste contacto de *e-mail* resultou a confirmação de 8 estudantes na entrevista no dia 21 de janeiro de 2017, prevista para decorrer entre as 11h00 e as 12h30, e apenas 3 estudantes se manifestaram positivamente quanto ao almoço-convívio.

Optou-se por calendarizar este momento da investigação para uma manhã de sábado, uma vez que, como se verificou, 39 estudantes (67.2%) encontravam-se empregados e pensou-se que muitos poderiam ter mais disponibilidade ao fim-de-semana e maior flexibilidade para deslocação.

No dia 21 de janeiro, porém, dos 8 estudantes que haviam confirmado a sua presença, 4 não compareceram (tendo 2 entrado em contacto no sentido de justificar a sua ausência). Participaram nesta fase da investigação, assim, 4 estudantes do sexo feminino (cf. Quadro 3.47.).

Às 11h00 as estudantes foram recebidas, tendo sido acompanhadas à sala onde seria realizada a entrevista e que havia sido previamente reservada e preparada para tal, atendendo a que devem procurar garantir-se “condições que ofereçam alguma comodidade, causem pouca retração aos participantes e estimulem a comunicação” (Amado & Ferreira, 2013, p. 229). Com base nestas sugestões, as cadeiras (em número superior ao de estudantes presentes) foram dispostas em círculo aberto – para evitar o ruído provocado pelo arrastar de cadeiras caso algum chegasse atrasado –, disponibilizou-se uma garrafa de água e copos numa mesa de fácil acesso e colocou-se uma cadeira no centro (para o gravador, cuja presença seria relembrada às estudantes e apenas utilizado se autorizado por estas).

Deu-se início à entrevista às 11h15, seguindo o guião simplificado. Com o intuito de aumentar a eficácia deste processo, foi relevante a existência de uma moderadora – com a

principal missão de conduzir e manter a discussão – e uma auxiliar de moderação – cujas principais tarefas seriam prestar atenção às condições logísticas, dar resposta a interrupções inesperadas e tomar notas sobre a discussão do grupo.

Num primeiro momento, as investigadoras apresentaram-se, agradeceram a presença das estudantes e apesar de já terem sido referidos os objetivos do estudo, estes foram recordados no início da entrevista e foi dada informação sobre as finalidades da investigação e o âmbito da divulgação dos resultados.

De seguida, foi solicitada autorização para proceder à gravação (através de registo áudio) da entrevista depois de cada uma se apresentar (garantindo-se, assim, que os seus dados pessoais e identidade não ficariam gravados), procedimento que foi adotado uma vez que todas autorizaram. Nesta situação, optou-se por um acordo verbal, conforme Sousa (2005) também refere ser possível. Desta forma, seguindo as recomendações de Lima (2006), as investigadoras tiveram a preocupação de explicar a razão pela qual era desejável realizar a gravação, de que forma essa gravação seria utilizada (apenas para os fins da investigação) e qual o período em que os dados estariam armazenados (até ao final da investigação).

No que respeita à gestão da entrevista, as investigadoras apresentaram-se como alguém que pretende aprender mais sobre a temática em apreço. Procurou-se, desta forma, desde o início e mediante uma atitude aberta (mas, simultaneamente, profissional), conquistar a confiança das estudantes, solicitando-se que participasse uma de cada vez (de modo a facilitar a audição da entrevista e o processo de transcrição) e que se evitassem discussões paralelas.

Ainda no início, e dado estar-se perante um grupo, as estudantes foram sensibilizadas para manterem também a confidencialidade acerca do que fosse referido durante a entrevista. Este pacto de confiança entre as estudantes e as investigadoras é fundamental, devendo ter por suporte o anonimato e a confidencialidade.

Antes de passar a palavra às estudantes, foi também clarificada a importância da sua participação através da manifestação das suas opiniões, experiências de vida e forma pessoal de interpretar os acontecimentos, não se devendo preocupar com respostas “certas” ou “erradas”. No entanto, foram também informadas acerca da possibilidade de optarem por não responder a qualquer uma das questões colocadas.

Foi, então, passada a palavra a cada uma das estudantes, que se apresentou referindo os seus dados pessoais (nome, idade, profissão, estado civil e localidade de residência), a sua situação académica (Faculdade, curso e ano frequentado) e aspetos relacionados com o seu

percurso formativo. Após a sua apresentação, foi acionado o gravador e deu-se início à entrevista propriamente dita.

Seguindo os conselhos de Amado e Ferreira (2013), as estudantes foram incentivadas a partilhar a sua experiência pessoal de forma voluntária e de modo a conferirem uma base às suas opiniões sendo necessário, para tal, uma atmosfera aberta que contribuisse para que se sentissem à vontade para colaborar e expor as suas ideias e os seus sentimentos. Como referem os mesmos autores, com as entrevistas não se procuram consensos, mas a livre expressão de opiniões e de sentimentos; e, de facto, isso foi sublinhado no sentido de colocar as estudantes o mais à vontade possível.

Teve-se o cuidado de evitar dirigir a entrevista, dando-lhes a palavra (de modo a que todas contribuíssem sem que a opinião de uma dominasse as outras) e permitindo o alargamento dos temas propostos e o surgimento de informação espontânea no que respeitou a aspetos previstos no guião, mas ainda não abordados. No entanto, esteve sempre presente a preocupação em manter o foco da discussão no tema e na linha pretendida, uma vez que constituiu objetivo central desta técnica a obtenção de respostas através da discussão ancorada nos temas previamente definidos no guião.

De acordo com o último bloco que constou da versão completa do guião, procurou fazer-se uma síntese e uma meta-reflexão sobre a própria entrevista, solicitando às estudantes que, livremente e se o pretendessem, acrescentassem sugestões ou comentários.

No final foi reiterado o agradecimento pela sua disponibilidade e pela colaboração, entregou-se um cartão de agradecimento a cada uma (apêndice 18) e recordou-se a forma como os dados seriam utilizados (analisados e publicados em produções de natureza académica, sublinhando que mais ninguém teria acesso à gravação da entrevista além dos investigadores).

Na posse do material, procedeu-se à transcrição da entrevista, conforme descreveremos no ponto 3.2.5.1. (*O processo de transcrição das entrevistas focalizadas de grupo*). Serão os resultados desta análise (aliados aos de natureza quantitativa) a âncora da segunda etapa do estudo qualitativo, ou seja, da entrevista focalizada de grupo realizada com docentes da UC.

3.2.4. Entrevista focalizada de grupo realizada com docentes da UC

Considerámos que com a realização de uma entrevista focalizada de grupo a diferentes agentes educativos conseguiríamos obter dados que pudessem ser úteis para a discussão dos

resultados, bem como para a delimitação de trabalhos futuros. Desta forma, realizámos também uma entrevista focalizada de grupo com docentes da UC. De seguida, caracterizamos o painel de participantes e descrevemos os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos adotados.

3.2.4.1. Descrição e caracterização dos participantes

Para a realização da entrevista foram selecionados docentes das várias Faculdades da UC, à exceção da de Medicina, uma vez que não abre concurso específico para estudantes M23 anos. No Quadro 3.48. apresentamos a constituição deste painel de participantes.

Quadro 3.48. Caracterização dos participantes (docentes da UC)

Código de Identificação	Sexo	Faculdade
D1	Masculino	FLUC
D2	Masculino	FDUC
D3	Masculino	FCTUC
D4	Feminino	FFUC
D5	Feminino	FEUC
D6	Feminino	FPCEUC
D7	Masculino	FCDEFUC

Com base nos elementos constitutivos do quadro apresentado, e à semelhança do procedimento adotado em relação às estudantes, consideramos importante esclarecer que optámos por mencionar apenas aqueles que contribuem para uma caracterização genérica dos docentes, pois é importante garantir um grau de ambiguidade suficiente na descrição dos participantes que impeça a sua identificação.

A confidencialidade implica um entendimento claro entre investigador e participantes relativamente à utilização a dar aos dados fornecidos, pois a informação confidencial requer que a sua identidade não seja revelada, o que nem sempre é fácil de garantir, uma vez que os participantes podem ser identificados através de outros indicadores (Lima, 2006). Assim, no sentido de garantir que outras pessoas não teriam acesso à identidade dos docentes – ou a outras características que a possam denunciar como, no caso da pesquisa educacional, a idade ou o departamento curricular ao qual pertencem –, considerámos sensato caracterizá-los apenas com base no sexo e na Faculdade na qual exercem funções.

3.2.4.2. Apresentação do instrumento de recolha de dados

A construção dos instrumentos de recolha de dados desta etapa é idêntica à que presidiu a construção dos da etapa anterior (entrevista com estudantes) e os pressupostos teóricos que fundamentam as opções tomadas são igualmente os mesmos. Como tal, debruçar-nos-emos apenas no que de específico caracterizou este momento.

Pretendeu-se que esta entrevista se centrasse na partilha de opiniões entre os docentes, tendo como foco as principais conclusões obtidas através da análise das respostas ao questionário e da análise da entrevista realizada com as estudantes. Como tal, a versão completa do guião (apêndice 19) encontra-se elaborada por blocos, correspondendo a cada um questões específicas que derivam dos respetivos objetivos.⁶¹

O bloco de apresentação representou o primeiro contacto com os participantes, razão pela qual se destinou à explicitação dos objetivos da investigação e à clarificação dos aspetos de natureza ética.

O segundo bloco teve como objetivo a recolha de dados de natureza socioprofissional dos participantes, pois considerámos que seria importante que todos os docentes soubessem em que Faculdade lecionam os colegas, dado que iriam interagir durante sensivelmente noventa minutos e isso poderia ser importante para compreenderem melhor os respetivos contributos e opiniões em relação ao tema.

Os restantes blocos serviram para conduzir a entrevista no sentido dos temas a explorar: concurso específico para estudantes M23 anos (bloco 3); implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais (bloco 4); práticas a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes M23 anos (bloco 5). Todos estes blocos previam a partilha, com os docentes, das principais conclusões obtidas nas duas fases anteriores da investigação, pedindo-lhes que comentassem as mesmas. Assim, através do bloco 3 era intuito compreender o que representa, para os docentes, o concurso específico para os estudantes M23 anos. Com as questões contempladas no bloco 4 visou-se auscultar a opinião dos docentes relativamente ao sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, sendo aquelas centradas nos seguintes aspetos: benefícios e obstáculos; credibilidade do processo; reconhecimento da formação e da experiência profissional; e estratégias de ensino-aprendizagem. Por fim, através do último bloco de questões (bloco 5) pretendeu-se auscultar a opinião dos docentes relativamente às práticas a

⁶¹ Como descreveremos mais detalhadamente nos procedimentos, durante a realização da entrevista focalizada de grupo com os docentes emergiram novas questões (não previstas no guião) e, fruto da riqueza da e da pertinência das partilhas, sentiu-se a necessidade de alterar a ordem das questões. Desta forma, foi o rumo da discussão que legitimou, no próprio momento, o nosso ajustamento à situação e a nossa tomada de decisão.

adotar pela UC de forma a melhor responder às necessidades dos estudantes M23 anos. Silva, Veloso e Keating (2014) alertam para o facto de ser particularmente vantajoso existir um elevado grau de homogeneidade quando se pretende comparar as respostas obtidas em diferentes categorias de participantes. Como tal, e dado que pretendíamos confrontar as respostas obtidas junto das estudantes com as respostas dos docentes, contemplámos neste guião questões idênticas às que haviam sido colocadas às estudantes.

O último bloco foi elaborado com um duplo objetivo: em primeiro lugar, pretendia-se fazer uma síntese e uma meta-reflexão sobre a própria entrevista; por fim, e ao coincidir com o final desta, reiterar o agradecimento pela disponibilidade e pelo contributo dos docentes.

Também aqui se optou pela elaboração de um guião simplificado para mais facilmente gerir a entrevista (apêndice 20) e construiu-se uma grelha de registo de notas e de observações (apêndice 21) que se destinava a anotar, essencialmente, aspetos de natureza não-verbal.

3.2.4.3. Procedimento

Entre os dias 01 e 10 de março de 2017 contactaram-se os docentes que haviam sido selecionados de acordo com a nossa rede de conhecimentos e em função da sua disponibilidade. Este contacto foi estabelecido telefonicamente e, em alguns casos, recorreu-se ao *e-mail* (apêndice 22). Independentemente da via de contacto foram explicados os objetivos do estudo, sublinhando a importância da participação dos docentes e solicitando a sua colaboração na entrevista, que se pretendia constituir como um espaço de discussão aberta sobre o concurso específico para os estudantes M23 anos e sobre a implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais. Apesar de todos terem confirmado a sua presença, no dia anterior à realização da entrevista foi-lhes enviada mensagem telefónica de texto apenas com o intuito de os lembrar e de lhes indicar a sala onde seria realizada.

Após estas diligências, contou-se com a participação de 1 docente de cada Faculdade à exceção da de Medicina, pelas razões já indicadas.

A entrevista decorreu, como foi mencionado, depois de concluída a análise da entrevista com as estudantes, uma vez que desta emergiram algumas das questões a colocar aos docentes. Optou-se pela sua realização a uma sexta-feira ao final do dia, por se considerar ser este o dia (e o período do mesmo) em que os docentes teriam mais disponibilidade. Assim,

esta etapa foi realizada no dia 17 de março de 2017, numa sala do edifício principal da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, previamente reservada e preparada para esse efeito.

Às 17h00 os docentes começaram a ser recebidos, tendo-se aguardado 15 minutos, até que todos chegassem. Pelas 17h15min foram acompanhados à sala onde seria realizada a entrevista. Desta sala faz parte uma mesa oval, com cadeiras dispostas ao seu redor, o que proporciona um ambiente mais próximo e confortável. Disponibilizou-se ainda, numa mesa de apoio de fácil acesso, uma garrafa de água, uma jarra de sumo, copos, guardanapos e miniaturas de folhados. Os docentes foram convidados a servirem-se antes da realização da entrevista; no entanto, uma vez que optaram por reservar esse momento para o final, deu-se início à entrevista às 17h20min, seguindo o guião simplificado.

Inicialmente, os investigadores apresentaram-se, agradeceram a presença dos docentes e recordaram os propósitos da investigação. Nesta situação, recorreu-se a uma linguagem mais científica do que aquela que havia sido utilizada aquando do contacto presencial com as estudantes, uma vez que se tratam de termos familiares a este painel de especialistas. Neste momento foi também solicitada autorização para proceder à gravação da entrevista. Dado que nenhum se opôs, acionou-se o gravador (após a apresentação de cada docente) e deu-se início ao registo áudio, tendo-se solicitado a participação livre e voluntária, sem ordem pré-definida de intervenção.

É de salientar que, como referem Silva, Veloso e Keating (2014), os projetos de investigação podem oscilar entre uma abordagem muito estruturada e uma abordagem pouco ou nada estruturada, embora os grupos moderadamente estruturados constituam a modalidade mais comum. Esta foi a estratégia que adotámos, uma vez que a discussão iniciou com questões mais genéricas (o que ajudou os participantes a falarem e a pensarem sobre o tema), tornando-se mais específicas à medida que a entrevista decorria.

Assim, a primeira questão (significado e perceção sobre o concurso específico destinado aos estudantes M23 anos) foi dirigida, servindo como quebra-gelo e apelando-se à partilha de ideias por cada docente. Após este primeiro momento, teve-se o cuidado de reforçar que não existia ordem definida para intervir, solicitando-se apenas que interviesse um docente de cada vez para facilitar, posteriormente, a audição da gravação e a respetiva transcrição. Fruto desta liberdade de participação, os temas extravasaram, em alguns momentos, os objetivos inicialmente traçados, tendo-se revelado necessário manter o foco da discussão na linha pretendida de modo a evitar excessivas evasões. Além disso, da partilha de

opiniões emergiram questões não contempladas inicialmente no guião, tendo-se sentido a necessidade de alterar a ordem prevista das questões.

De acordo com o último bloco da versão completa do guião, procurou fazer-se uma síntese e uma meta-reflexão sobre a entrevista, solicitando aos docentes que, de forma completamente livre e se pretendido, acrescentassem sugestões ou comentários.

No final foi reiterado o agradecimento pela sua disponibilidade, entregando-se um cartão de agradecimento a cada um (apêndice 23) como símbolo do reconhecimento pelo seu contributo e lembrando que os dados apenas seriam utilizados no contexto da investigação, salvaguardando-se o anonimato.

Uma vez na posse do ficheiro obtido através da gravação áudio, procedeu-se à transcrição literal da entrevista, como descreveremos de seguida.

3.2.5. O tratamento da informação recolhida

Na sequência das nossas opções metodológicas e tendo em consideração a natureza semântica dos dados recolhidos através das entrevistas focalizadas de grupo, a técnica de tratamento de dados adotada foi a análise de conteúdo. Neste ponto do nosso trabalho, abordaremos com maior detalhe os cuidados que tivemos aquando da transcrição das entrevistas e explicaremos a razão pela qual optámos pela análise de conteúdo.

3.2.5.1. O processo de transcrição das entrevistas focalizadas de grupo

A nossa opção pela explicitação do processo de transcrição das entrevistas apenas neste momento – e não nos procedimentos – prende-se com o facto de se tratar de um denominador comum à entrevista com estudantes M23 anos e à realizada com docentes da UC.

Uma vez na posse das gravações completas, procedemos à sua transcrição literal. Esta tarefa foi realizada exclusivamente por nós nos dias que se seguiram às entrevistas para, assim, ser possível recordar com maior precisão a informação.

Neste processo, foi respeitada a oralidade do discurso (com as pausas e as expressões utilizadas) e os nomes dos participantes foram substituídos por nomes fictícios (quando aplicável), de forma a minimizar a possibilidade da sua identificação. Com o mesmo objetivo foram também eliminadas as referências aos cursos e às unidades curriculares que as estudantes frequentavam, bem como as unidades curriculares lecionadas pelos docentes.

Por estarmos ciente de que a transcrição – por mais fiel que possa ser – leva à perda de dados de natureza não-verbal e uma vez que a complementaridade das transcrições com as notas tiradas durante as situações de entrevista é uma prática recomendável, tivemos essas notas em consideração, de modo a integrar na transcrição alguns elementos relativos à comunicação não-verbal que se revelavam significativos para a compreensão da informação. De facto, sentimos que essas informações privilegiadas sobre as expressões faciais dos participantes, os seus gestos e tom de voz, auxiliaram durante o processo de interpretação e análise de dados, complementando a informação verbalizada e gravada. Este procedimento teve como objetivo, deste modo, aumentar a qualidade da transcrição e a fidelidade ao sentido dado pelos participantes à informação recolhida.

Depois de transcritas as entrevistas, as gravações foram novamente ouvidas com o intuito de detetar eventuais falhas e retificar a pontuação. Posteriormente foi verificado se tinham sido eliminadas todas as referências que poderiam identificar os participantes. Obtiveram-se, assim, duas bases de trabalho: (1) a entrevista realizada com as estudantes, com a duração de 85 minutos; e (2) a entrevista realizada com os docentes, de 95 minutos. Das transcrições resultaram documentos escritos, com letra tamanho 11 e espaçamento 1.5, com 39 e 46 páginas, respetivamente (cf. Quadro 3.49.).

Quadro 3.49. Duração das entrevistas e dimensão das respetivas transcrições

Participantes	Tempo (minutos)	Dimensão (páginas)
Estudantes M23 anos	85	39
Docentes da UC	95	46
Total	180	85

Não nos surpreendeu o facto de a transcrição das entrevistas se revelar um processo moroso e, tal como expectável, o tempo de duração da entrevista não correspondeu linearmente ao tempo necessário à sua transcrição, pois foi preciso retomar várias vezes os ficheiros de áudio para proceder a várias escutas até conseguir reunir tudo sob a forma escrita, sobretudo nos momentos em que 2 ou mais participantes falavam em simultâneo – apesar de se ter solicitado que participasse um de cada vez, na realidade por vezes o entusiasmo fê-los falar ao mesmo tempo –, fazendo com que a sobreposição das vozes dificultasse a tarefa da transcrição.

Consideramos que o recurso sistemático aos ficheiros áudio permitiu aumentar a fidelidade daqueles que viriam a constituir os mapas concetuais que dariam lugar às categorias construídas a partir do discurso dos participantes e, assim, às matrizes de análise de conteúdo.

Como é possível verificar pela informação do Quadro 3.49, foram recolhidas 3 horas de entrevistas gravadas que originaram 85 páginas de material que, posteriormente, foi analisado e que estará na base da reflexão e da discussão apresentadas no Capítulo 4.

3.2.5.2. A opção pela técnica da análise de conteúdo

A análise de conteúdo, como técnica científica, remonta aos tempos da 1.ª Grande Guerra, altura em que era utilizada enquanto instrumento para o estudo da propaganda política associada a objetivos pragmáticos de intervenção (Vala, 1986; Amado, Costa & Crusoé, 2013).

Atualmente “é rara a investigação que, de modo exclusivo ou combinado com outras técnicas, como meio para a construção de outros instrumentos, ou como metodologia central, não faça dela algum uso” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 302). Neste enquadramento, Vala (1986) afirma, inclusive, que esta é uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada no âmbito das ciências humanas e sociais.

A análise de conteúdo não permaneceu, porém, imutável; caminhou-se, de acordo com Amado, Costa & Crusoé (*idem*), de um sentido inicialmente mais descritivo e quantitativo para um sentido mais interpretativo e inferencial, em fases posteriores.

Na perspetiva de Vala (1986), trata-se de uma técnica de tratamento de informação e não um método; como tal, “pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica” (p. 104)⁶².

A característica mais importante desta técnica reside na possibilidade de estudar em profundidade, através de um processo de codificação e classificação, o conteúdo das mensagens, proporcionando, ainda que de forma modesta – devido às limitações inerentes à investigação realizada no âmbito do paradigma fenomenológico-interpretativo, dada a natureza da informação recolhida – o avanço da produção de conhecimento científico.

Em termos gerais, pode dizer-se que a análise de conteúdo trata da desmontagem de um discurso e da produção de outro, novo, “através de um processo de localização-atribuição

⁶² Para Vala (1986, pp. 104-105), “quando falamos em procedimentos lógicos de investigação empírica, referimo-nos aos métodos, que podemos classificar em *experimental*, de *medida* (ou análise extensiva) e de *casos* (ou análise intensiva). Quando falamos em níveis de investigação empírica, referimo-nos à hierarquia de objetivos do trabalho de investigação: descrever fenómenos (nível descritivo), descobrir covariações ou associações entre fenómenos (nível correlacional), descobrir relações de causa-efeito entre fenómenos (nível causal)”.

de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986, p. 104).

Independentemente da proveniência do material a sujeitar a análise de conteúdo na nossa investigação – respostas às perguntas abertas do questionário e entrevistas focalizadas de grupo –, o processo seguiu as mesmas etapas (cf. Figura 3.10.).

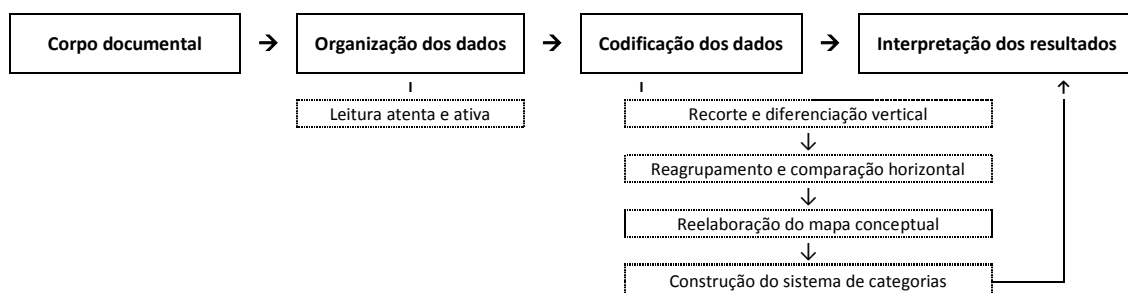


Figura 3.10. Etapas da análise de conteúdo

A constituição do corpo documental consiste no primeiro momento da análise de conteúdo, pois é dos dados em bruto que partimos, sendo analisado todo o material recolhido, de acordo com o princípio da exaustividade (Esteves, 2006), que requer o levantamento completo do material suscetível de ser utilizado. Segue-se uma fase de “várias leituras sucessivas, verticais (...), inicialmente ‘flutuantes’, mas cada vez mais seguras, minuciosas e decisivas” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 311) que possibilitam uma primeira organização dos dados a analisar e uma inventariação de áreas temáticas relevantes. Este momento permite, assim, identificar os temas emergentes e as regularidades, sem excluir as especificidades e as diferentes perspetivas e experiências individuais.

No sentido de esclarecer a importância da categorização, Vala (1986) parte de uma das perguntas do teste de inteligência de Wechsler-Bellevue: o que há de comum entre uma mosca e uma árvore, ou seja, que categoria permite reunir estes dois termos? Neste sentido, sugere que “a categorização é uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido” (Vala, 1986, p. 110), ideia em torno da qual gravita a análise de conteúdo, uma vez que permite “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (*idem*).

Nas situações em que existe um sistema de categorias prévio, as leituras iniciais do material recolhido proporcionam uma primeira distribuição dos conteúdos; porém, se o

processo for completamente indutivo⁶³, esta etapa oferece a possibilidade de elaborar um esboço preliminar do mapa conceptual.

O processo de categorização implica duas etapas: (1) recorte e diferenciação vertical; e (2) reagrupamento e comparação horizontal dos recortes feitos na fase anterior.

Na primeira procede-se ao esquiteamento do texto, ou seja, à sua fragmentação em sucessivos recortes com significado. No caso das entrevistas, é a interpretação do conteúdo que dita os títulos atribuídos a cada recorte, não esquecendo que devem interrelacionar-se também com os objetivos e os temas dos diferentes blocos dos guiões (Amado, Costa & Crusoé, 2013). É de sublinhar que esta tarefa é delicada, uma vez que as condições de produção da mensagem (sobretudo no caso das entrevistas) “são férteis na emissão de frases incompletas, na ocorrência de saltos de sentido dentro de uma mesma frase, de repetições, que dificultam a delimitação ou recorte das unidades semânticas a codificar” (Esteves, 2006, p. 114).

O reagrupamento e a comparação horizontal permitem que, estando corretos todos os procedimentos anteriores, se ordem os recortes por ordem numérica ou alfabética (no nosso caso, foi alfabeticamente) e se comparem as unidades de registo com sentido igual ou próximo, provenientes dos diversos contributos sujeitos a análise.

Através da reelaboração do mapa conceptual pretende-se “rever, reformular e aperfeiçoar o mapa conceptual que esteve subjacente ao trabalho nas fases anteriores” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 325). Por esta razão, não é conveniente avançar sem se definirem e hierarquizarem os temas, as possíveis categorias e as subcategorias ditas pelos conteúdos.

Aquando da construção do sistema de categorias e das respetivas subcategorias (no âmbito das quais serão enquadradas as unidades de registo), devem também ser definidos os indicadores, ou seja, “expressões construídas pelo analista, que resumem ou expressam o traço geral de uma ou, preferentemente, de várias unidades de registo” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 332). Todo este processo culmina no momento em que o investigador confiar no sistema que construiu – podendo revelar-se um verdadeiro desafio entre sucessivos ensaios e várias tentativas e erros (responsáveis pelos avanços e recuos inerentes ao procedimento aberto, indutivo e, simultaneamente, criativo) –, ou seja, o sistema de categorias mantém-se provisório e instável até todo o material pertinente ter sido por ele absorvido (Esteves, 2006).

⁶³ Esta situação ocorreu na análise das respostas às perguntas abertas do questionário *Percepções sobre o Percorso Universitário*, como teremos oportunidade de descrever detalhadamente no Capítulo 4, pois se no caso das entrevistas partimos de um esboço preliminar do sistema de categorias que viria a ser aferido (elaborado com inspiração nos blocos temáticos dos guiões e nas questões colocadas), em relação ao questionário seguimos um processo completamente indutivo.

É fundamental, por isso, que o investigador procure assegurar-se da exaustividade e da exclusividade das categorias: no primeiro caso, deve garantir que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias; no segundo, que uma mesma unidade de registo possa apenas caber numa categoria (Vala, 1986). No entanto, também não devemos esquecer que uma boa categorização, sobretudo quando optamos por procedimentos abertos, “não é a única categorização possível mas uma categorização defensável” (Esteves, 2006, p. 122).

O facto de existir *software* ao qual é possível recorrer para apoiar a análise de dados não exclui a necessidade de um conjunto de procedimentos prévios (nomeadamente de recorte e de categorização) que surgem numa sequência de fases que concedem a esta técnica o rigor e a profundidade possível.

Enquanto técnica ao serviço da investigação, a análise de conteúdo “exige a maior explicitação de todos os procedimentos utilizados” (Vala, 1986, p. 103). Por isso, após esta breve explicação teórica da análise de conteúdo, tendo optado por um processo mais artesanal, é precisamente à descrição daquelas fases – que respeitámos até à elaboração da matriz de análise – que nos dedicaremos no ponto 4.2., no capítulo seguinte, tendo por referência, exclusivamente, a nossa investigação.

3.2.6. Aspetos relacionados com a credibilidade da investigação qualitativa

Seja qual for o paradigma no qual nos situamos – quantitativo ou qualitativo – existe sempre a necessidade de se demonstrar a credibilidade das conclusões que se obtêm, a adequabilidade das respostas às questões de partida e a legitimidade das opções metodológicas tomadas (Vieira, 1999). Estes são, assim, os requisitos que concorrem para a qualidade de qualquer trabalho de investigação, depreendendo-se facilmente que aquela não se circunscreve aos resultados e à forma como são comunicados, mas deve ser deduzida de todas as etapas do processo investigativo.

Embora na opinião de Vala (1986) a quantificação tenha muitas virtualidades, “não há justificação para não reconhecer os sucessos das investigações de orientação qualitativa. O rigor não é exclusivo da quantificação, nem tão pouco a quantificação garante por si a validade e a fidedignidade que se procura” (p. 103).

Apesar de na investigação qualitativa não fazer sentido – devido à sua natureza eminentemente interpretativa – a aplicação direta dos critérios de validação do conhecimento característicos do paradigma hipotético-dedutivo, pode ser estabelecida uma analogia das

designações (cf. Quadro 3.50.) extrapolando-as para o paradigma fenomenológico-interpretativo e aplicando os mesmos princípios mas adaptados à natureza da informação obtida.

Quadro 3.50. Critérios de credibilidade do conhecimento científico segundo diferentes paradigmas

Critérios de comparação	Paradigma hipotético-dedutivo	Paradigma fenomenológico-interpretativo
Valor da verdade	Validade interna	Credibilidade
Aplicabilidade	Validade externa	Transferibilidade
Consistência	Fiabilidade	Confiança
Neutralidade	Objetividade	Confirmabilidade

Fonte: Amado e Vieira (2013, p. 358)

Não sendo nosso intuito analisar cada critério de ambos os paradigmas exaustivamente, vamos deter-nos em particular sobre os que são específicos da investigação qualitativa.

Assim, em relação ao primeiro, pode dizer-se que a credibilidade de uma investigação encontra-se relacionada com a exatidão da descrição dos dados e com a precisão segundo a qual os resultados são corretamente interpretados (Sousa & Baptista, 2011), conduzindo ao rigor das conclusões. Amado e Vieira (2013) reforçam esta ideia, considerando que no caso da investigação realizada no âmbito do paradigma fenomenológico-interpretativo procura-se garantir a credibilidade do processo e das conclusões, devido à natureza dos instrumentos e à forte dependência de todo o processo relativamente à interação que se gera entre observador e observado. Por isso, estes autores referem que para que exista credibilidade é necessário que todo o processo de investigação se tenha desenrolado de forma “credível”, “documentada” e “lógica”⁶⁴. Distinguem, aqui, três tipos de credibilidade: descritiva, interpretativa e teórica. A primeira (credibilidade descritiva) implica a fidelidade da descrição do que se viu e ouviu, podendo esta tarefa ser facilitada através da utilização de registos magnéticos como o gravador (o que representa um importante auxílio, pois permite que o investigador relate o mais literalmente possível os contributos dos participantes⁶⁵, além de que o registo mecânico da informação fará com que a entrevista esteja disponível durante o processo de investigação, sendo possível aí regressar sempre que necessário). A credibilidade interpretativa implica “ouvir e distinguir as nossas conceções enquanto investigadores, das

⁶⁴ Mantiveram-se as aspas como consultado na fonte original. Para garantir estes aspetos, os autores consideram que a descrição de todos os passos do processo de investigação – em contacto com o terreno e durante a análise dos dados – é uma forma de ajuizar a credibilidade. Além disso, a apresentação, em anexo, de parte do corpo documental – embora não na íntegra, de forma a evitar a quebra de anonimato dos participantes – e da matriz de análise de conteúdo é igualmente importante para legitimar o estudo e as interpretações efetuadas do material recolhido.

⁶⁵ Aplica-se, assim, o princípio do literalismo (Spradley, 1980, citado por Vieira, 1999, p. 100).

que são expressas pelas pessoas a quem reconhecemos o papel de informantes-chave” (Amado & Vieira, 2013, p. 362). Por fim, a credibilidade teórica diz respeito à interpretação dos dados e à construção teórica que, conciliada com a credibilidade descritiva e interpretativa, tem lugar durante o estudo e representa, também, o seu término (*idem*). O que está essencialmente aqui em causa são as categorias concetuais e o seu significado e a possibilidade de entrevistar aberta e diretamente os participantes, o que também concorre para a credibilidade da investigação ao permitir elaborar mapas concetuais que se aproximam da realidade observada e das categorias empíricas dos participantes.

A transferibilidade encontra-se relacionada com o grau em que podem aplicar-se as conclusões de uma determinada investigação a outros contextos ou com outros participantes. Este critério tem a ver, portanto, com a possibilidade de os dados poderem ser generalizados para outros contextos de investigação, levando Vieira (1999, p. 111) a afirmar que “esta não constitui uma preocupação central dos investigadores qualitativos, uma vez que a intenção de generalizar os resultados é, habitualmente, mais restrita”. Para que a generalização das conclusões seja fiável, é necessário assegurar a representatividade dos sujeitos, situação que não se coloca à investigação qualitativa, uma vez que esta almeja a compreensão aprofundada de um determinado fenómeno desenvolvido em contextos específicos e estes desígnios – que não se coadunam com os que são inerentes à lógica hipotético-dedutiva – não são compatíveis com o conceito de generalização.

Deste modo, no caso da investigação qualitativa, “questiona-se até que ponto as conclusões podem ser *transferidas* para outros contextos relativamente próximos e homogéneos” (Amado & Vieira, 2013, p. 365). As conclusões devem referir-se sempre, portanto, a um determinado contexto, sublinhando a especificidade do que é singular e excecional e o facto de o conhecimento ser produzido de forma contextualizada e incorporar as idiosincrasias (espelhadas na aproximação à experiência dos participantes) faz com que esta característica concorra para a qualidade da investigação desenvolvida ao abrigo do paradigma fenomenológico-interpretativo.

A fidelidade de uma investigação relaciona-se com a replicabilidade dos resultados e, por isso, “reporta-se ao grau segundo o qual o resultado é independente das circunstâncias acidentais de pesquisa” (Sousa & Baptista, 2011, p. 60). Este critério refere-se, no ponto de vista de Vieira (1999), à possibilidade de diferentes investigadores, ao utilizarem os mesmos procedimentos, obterem resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno, com os mesmos participantes (ou semelhantes) no mesmo (ou semelhante) contexto.

No caso da investigação realizada no âmbito do paradigma fenomenológico-interpretativo não se trata de fiabilidade (na aceção positivista), mas de “confiança nas intenções e nos processos metodológicos do investigador” (Amado & Vieira, 2013, p. 366). Os instrumentos estandardizados que se utilizam na investigação quantitativa são, na investigação qualitativa, substituídos pelo próprio investigador que se assume como o principal instrumento de recolha de dados e, por si só, esta característica impossibilita a replicação exata dos estudos. Não significa, contudo, “que os autores qualitativos excluem, totalmente, a utilização de instrumentos rigorosos e sistemáticos. Porém, quando utilizados, assumem, na generalidade, uma importância secundária” (Vieira, 1999, p. 94).

Outro aspeto que faz com que este tipo de estudos não possa ser rigorosamente replicado ou reconstruído e leva a que estejamos perante a impossibilidade de controlar ou de repetir as condições nas quais determinados fenómenos ocorreram (Sousa & Baptista, 2011), refere-se ao facto de o paradigma fenomenológico-interpretativo valorizar, em primeira instância, os significados, os sentimentos e as vivências – não passíveis de quantificação e indissociáveis do contexto em que são recolhidos e/ou observados, pois os fenómenos humanos e sociais, dadas as suas características próprias, estão embebidos num contexto específico e não têm sentido fora dele.

Neste caso, a confiança relaciona-se, sobretudo, com o estilo de interação do investigador, com o tipo de registo e análise de dados e com as interpretações feitas a partir dos significados atribuídos pelos participantes.

Os constructos e as premissas analíticas subjacentes ao estudo também merecem um lugar de destaque na investigação qualitativa, devendo ser cuidadosamente descritos (inclusive os conceitos que permaneceram inalteráveis e os que sofreram alterações), uma vez que constituem as principais linhas de orientação teórica que fundamentam a investigação. No entanto, um dos grandes problemas que também se coloca à fiabilidade dos estudos qualitativos, criando dificuldades à replicação das conclusões por outros investigadores interessados em repetir o estudo, é precisamente o facto de não assentarem numa definição apriorística dos conceitos, pois estes vão sendo construídos e refinados à medida que a investigação decorre (Amado & Vieira, 2013), o que faz com que também seja difícil compreendê-los fora do contexto particular onde foram gerados.

Para se obter uma boa consistência e confiança nos resultados temos ao dispor dois requisitos: por um lado, o trabalho realizado pelo investigador deve ser cuidadoso e exaustivo, de forma a permitir a triangulação das conclusões, atendendo a alguma diversidade de

técnicas de recolha de dados; por outro, é fundamental uma descrição tão completa e rigorosa quanto possível do processo de investigação utilizado, do estatuto do próprio investigador no terreno, do nível de envolvimento e de participação e dos contextos em que a pesquisa foi produzida. Perante estes requisitos, facilmente se compreende o facto de Vieira (1999) referir que é imperioso apresentar um relato retrospectivo do processo de raciocínio que patenteou a investigação e que, pelo encadeamento lógico das informações recolhidas, permita compreender a tomada de decisão e os processos que conduziram às conclusões apresentadas.

Todo o processo investigativo de cariz qualitativo pressupõe um esforço autorreflexivo por parte do investigador, assente numa “subjetividade disciplinada”⁶⁶ que implica um questionamento e uma reavaliação constante dos dados recolhidos e das suas interpretações. Na opinião de Amado e Vieira (2013), é difícil assegurar a neutralidade no paradigma fenomenológico-interpretativo, uma vez que investigador e participantes poderão estar muito próximos sob o ponto de vista emocional, social e cultural. Não é, no entanto, impossível. Paraphrasing os mesmos autores, “há neutralidade se procurarmos que as conclusões assentem tanto quanto possível nas interpretações das pessoas estudadas (...) e não nos pré-júzos e pré-conceitos do investigador” (Amado & Vieira, 2013, p. 368). De facto, as teorias prévias e os pré-conceitos são, aqui, duas grandes ameaças e para combatê-las é necessário empreender um constante trabalho reflexivo.

Em suma, numa investigação desenvolvida no âmbito do paradigma fenomenológico-interpretativo é fundamental explicitarem-se claramente as fases de todo o processo e as metodologias de recolha e de análise de dados, tanto para possibilitar o ajuizamento público sobre a credibilidade do conhecimento produzido, como para permitir que outros investigadores possam replicar a pesquisa ou desenvolver um trabalho análogo (Amado & Vieira, 2013), embora se deva também estar ciente de que por mais rigorosa que possa ser uma investigação, esta deve estar aberta à crítica e à revisibilidade.

3.3. Síntese do Capítulo 3

Neste capítulo procurámos ser exaustivos na descrição dos procedimentos levados a efeito para o desenvolvimento da nossa investigação com o intuito de clarificar e fundamentar com o maior detalhe possível todas as decisões metodológicas tomadas, possibilitando, assim,

⁶⁶ Esta expressão é utilizada por Erickson (1973, citado por Vieira, 1999), tendo-se mantido as aspas como na fonte consultada.

uma leitura crítica do mesmo e a compreensão da lógica que lhe esteve subjacente tornando perceptível o raciocínio seguido.

Iniciámos pelo estudo quantitativo – caracterizando a amostra, apresentando os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos adotados – para, posteriormente, nos debruçarmos sobre o estudo de índole qualitativa, que se subdividiu em dois momentos – entrevista focalizada de grupo realizada com estudantes M23 anos e com docentes da UC.

Sublinhamos que não representam três momentos isolados na investigação, pois a leitura do trabalho que desenvolvemos e que aqui apresentamos deve ser entendido num alinhamento sequencial de etapas que surgem no seguimento da(s) anterior(es) e dos resultados através dela(s) obtidos.

Tivemos ainda a preocupação em fazer referência a alguns aspetos relacionados com a credibilidade da investigação qualitativa, dada a maior subjetividade do paradigma fenomenológico-interpretativo quando em comparação com o paradigma hipotético-dedutivo.

Fruto deste trabalho, dedicar-nos-emos no Capítulo 4, exclusivamente, à apresentação, à análise e à discussão dos resultados obtidos em ambas as etapas da nossa investigação.

Capítulo 4

Apresentação, análise e discussão de resultados

Introdução

No capítulo anterior apresentámos os procedimentos metodológicos adotados na nossa investigação e descrevemos a recolha e a organização da informação. Importa, agora, construir uma diretriz que auxilie na leitura dos dados obtidos nos dois momentos da mesma (quantitativo e qualitativo) e proceder à sua apresentação, que será organizada tendo em consideração a sequência do desenho metodológico seguido.

Como tal, começaremos pela apresentação dos dados obtidos através do questionário *Perceções sobre o Percurso Universitário*, aplicado a todos os estudantes Maiores de 23 (M23 anos) que ingressaram na Universidade de Coimbra (UC) entre 2011/2012 e 2014/2015 através do concurso específico a eles destinado e, portanto, que à data de realização da presente investigação se encontravam a frequentar o curso há, pelo menos, dois anos.

É necessário, após a recolha de dados, proceder à sua seleção, uma vez que não é possível analisar exaustivamente toda a informação recolhida. Deste modo, tanto na análise quantitativa como na análise qualitativa teremos em consideração a informação que considerámos mais relevante para dar resposta às questões da nossa investigação.

Independentemente da abordagem de investigação adotada (quantitativa, qualitativa ou mista), a análise dos dados recolhidos é uma etapa fundamental do processo de investigação, uma vez que daqui decorrerão as respostas ao problema inicial e resultarão conclusões e recomendações para estudos posteriores.

A apresentação dos dados qualitativos assenta, como referimos no Capítulo 3, num processo de análise de conteúdo: segundo um procedimento aberto, no caso do tratamento das respostas ao questionário; e de acordo com um procedimento misto, no que à análise das entrevistas focalizadas se refere. A apresentação destes dados será organizada tendo em consideração a estrutura elaborada para a análise de conteúdo (que descreveremos neste capítulo), mas sempre que estes dados complementarem os obtidos através do questionário, será feita a devida referência a essa triangulação.

É de salientar que a segmentação dos dados resultou de um processo de organização conceptual através do qual se visa dar um sentido mais claro à informação recolhida e, simultaneamente, permitir a construção de uma narrativa e de uma discussão organizada e coerente, na qual a voz dos participantes (estudantes M23 anos e docentes da UC) esteja presente. As decisões tomadas relativamente à organização dos dados e dos discursos dos participantes resultaram de um processo moroso e não imediato, pois foram tentadas (e

testadas) várias alternativas e a que nos pareceu mais coerente é a que explicitaremos no presente capítulo.

Dada a natureza do nosso estudo, este capítulo é fundamentalmente compreensivo e interpretativo, sendo que esta característica resulta da preocupação em ser o mais fiel possível aos contributos dos participantes, valorizando a riqueza que representam.

Por se tratar de um estudo essencialmente exploratório, estamos ciente de que outras possibilidades poderiam ter sido seguidas e que a segmentação dos contributos nos domínios de análise que referiremos resulta de um processo sempre um pouco arbitrário, uma vez que, na vida e na interpretação que dela se faz, os assuntos encontram-se interrelacionados. Como tal, a consciência dessa interdependência está sempre presente e a sua divisão é por nós entendida como um exercício académico que tem como principal objetivo a clareza e a compreensão do texto produzido.

O grande objetivo do presente estudo reside, precisamente, em trazer alguns contributos para a avaliação da perceção – no ponto de vista de estudantes M23 anos e de docentes da UC – sobre a possibilidade e a exequibilidade de um processo de reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais, compreendendo melhor esta realidade e retirando algumas conclusões sobre a mesma na ótica destes participantes (enquanto beneficiários e intervenientes no processo, respetivamente). No sentido de cumprir esse desígnio, o presente capítulo dividir-se-á em cinco componentes nucleares: (1) apresentação e análise dos resultados de natureza quantitativa; (2) explicitação da lógica inerente à construção das categorias de análise de conteúdo; (3) apresentação e análise de resultados de natureza qualitativa, sob o olhar dos estudantes; (4) apresentação e análise de resultados de natureza qualitativa; sob o olhar dos docentes; e (5) síntese integradora.

Relativamente à síntese integradora, optamos por fazê-la tendo em consideração quatro vértices fundamentais: (1) da missão à abertura a “novos públicos”: das dificuldades aos desafios institucionais; (2) o concurso específico para estudantes Maiores de 23 anos: perspectivas e perceções; (3) a experiência no ensino superior: das motivações aos ganhos e ao impacto; e (4) o “lugar” da UC: dos desafios às práticas potencialmente inovadoras. Interpretando a Universidade como uma “casa” que promove a aquisição de ferramentas cognitivas e favorece a formação de cidadãos conscientes, informados e críticos, terminaremos a discussão com o tema que elegemos para “telhado” desta casa e que intitulamos “saberes previamente adquiridos: até onde vai o reconhecimento e a validação?”.

Em todos os vértices procuraremos cruzar, sempre que possível, a perspectiva dos estudantes M23 anos com a dos docentes da UC, de modo a enriquecer as conclusões através de uma visão holística do tema em apreço.

4.1. Apresentação e análise dos resultados de natureza quantitativa

Nos quadros seguintes apresentamos os dados obtidos nos questionários aplicados aos 58 estudantes que ingressaram na UC entre 2011/2012 e 2014/2015 através do concurso específico destinado aos M23 anos e que se encontravam a frequentar o curso há, pelo menos, dois anos, à data de realização da presente investigação.

Os dados recolhidos foram analisados com recurso ao *software* SPSS (versão 20) utilizando-se a estatística descritiva e algumas estatísticas inferenciais como a análise de correlações e a comparação de médias.

Para verificar se existe relação entre cada uma das dimensões presentes no estudo foi utilizada a medida de correlação de Pearson (uma vez que todas as variáveis são contínuas e medidas numa escala intervalar), cujo coeficiente varia entre -1 e 1 ($-1 \geq r \leq 1$). Analisando as matrizes de correlação apresentadas salientar-se-ão diversos resultados que, tomando como referência $p < 0.01$, revelam a existência (ou ausência) de relações com forte significância estatística entre as das dimensões analisadas.

No sentido de proceder à comparação de médias recorreu-se à ANOVA a um fator nominal, uma vez que as variáveis independentes (fatores) consideradas para estes cálculos, na nossa investigação, são de natureza categorial.

Começámos, então, por considerar pertinente 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 4.1.).

Quadro 4.1. 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

É possível concluir que existem diferenças significativas nos totais dos motivos extrínsecos em função do sexo [$F(1, 56) = 15.476$; $p < 0.001$], ou seja, existem diferenças entre os estudantes do sexo masculino e os do sexo feminino quanto aos motivos extrínsecos que os levaram a ingressar no ensino superior na idade adulta, sendo a média dos estudantes do sexo feminino superior.

O Quadro 4.2. 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 4.2. 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 perceção de ganhos com a experiência no ensino superior.

Pretendemos também verificar se a situação face ao emprego poderia de alguma forma estar relacionada com os motivos que levam os estudantes M23 anos a procurar o ensino superior e a ingressar neste ciclo de estudos. Deste modo, no Quadro 4.3. apresentamos os dados obtidos no que concerne aos totais das subescalas motivos intrínsecos e motivos extrínsecos em função da situação face ao emprego.

Quadro 4.3. 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 – $F(1, 56) = 0.026$; $p = 0.871$

Tal como podemos verificar através do Quadro 4.3., não existem diferenças na subescala motivos intrínsecos em função da situação face ao emprego dos estudantes M23 anos: $F(1, 56) = 0.546$; $p = 0.463$. Do mesmo modo, também não se assinalam diferenças na subescala motivos extrínsecos em função da situação profissional: $F(1, 56) = 0.026$; $p = 0.871$.

De seguida, considerámos importante verificar se existiam diferenças entre os estudantes do sexo masculino e os do sexo feminino relativamente aos conhecimentos sobre o sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais (Quadro 4.4.).

Quadro 4.4. Diferenças entre os sexos na escala conhecimentos (análise da variância a um critério)

Sexo	n	Média	Desvio-padrão	F	p
Masculino	31	26.74	5.33		
Feminino	27	26.37	5.64	0.066	0.798
Total	58	26.57	5.43		

$F(1, 56) = 0.066$; $p = 0.798$

Tal como podemos constatar, não existem diferenças significativas entre os sexos no que diz respeito aos conhecimentos sobre o sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, uma vez que $F(1, 56) = 0.066$; $p = 0.798$.

O Quadro 4.5. apresenta os dados obtidos relativamente à relação entre conhecimentos sobre o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e a perceção de pertinência que os estudantes têm em relação ao mesmo.

Quadro 4.5. Matriz de correlação entre conhecimentos sobre o processo e a perceção de pertinência em relação ao mesmo

	Conhecimentos	Pertinência
Conhecimentos	----	0.402**
Pertinência		----

** $p < 0.01$

Verificamos, assim, que os estudantes que mais conhecimentos possuem sobre o processo são os que veem mais pertinência na implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais.

O Quadro 4.6. apresenta os dados obtidos relativamente à relação entre a idade dos estudantes e o reconhecimento (social e profissional) que veem no sistema de reconhecimento e validação de saberes adquiridos por via experiencial.

Quadro 4.6. Matriz de correlação entre idade e reconhecimento (social e profissional) atribuído pelos estudantes ao sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais

	Idade	Reconhecimento social	Reconhecimento profissional
Idade	-----	0.066	-0.133
Reconhecimento social		-----	0.442**
Reconhecimento profissional			-----

**p < 0.01

Tendo em consideração a correlação positiva observada no Quadro 4.6. podemos afirmar que quanto maior o reconhecimento social atribuído pelos estudantes ao sistema de reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos, maior também o reconhecimento profissional que lhe conferem. É ainda possível concluir que a variável idade não está relacionada com a percepção que os estudantes têm do processo, tanto sob o ponto de vista social como sob o ponto de vista profissional. Portanto, a idade não está associada a qualquer variação no reconhecimento social e profissional atribuído ao processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais, sendo que os estudantes que mais concordam que o processo possui reconhecimento social são também os que consideram que o processo tem reconhecimento profissional.

Na nossa perspetiva afigurou-se também pertinente perguntar aos estudantes M23 anos se consideravam que poderiam beneficiar ao ver validados os saberes previamente adquiridos, sendo-lhes atribuídos créditos a unidades curriculares às quais tivessem equivalência dispensado, assim, a sua frequência (Quadro 4.7.).

Quadro 4.7. Percepção de benefícios com a validação de saberes experienciais (n=58)

Sexo	Benefícios		Total	%
	Sim	Não		
Masculino	14	17	31	51.7
Feminino	16	11	27	48.3
Total	30	28	58	100

Com a leitura do Quadro 4.7. podemos concluir que, dos 58 estudantes que responderam ao questionário, 30 consideram que poderiam beneficiar, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes adquiridos por via experiencial (em termos formativos e profissionais). No entanto, não muito diferente é o número de estudantes que considera que não beneficiaria deste sistema (n=28). Verificamos, assim, que não existe um *cluster* diferenciado de opiniões, pois os estudantes dividem-se de forma equilibrada entre as duas opções de resposta.

Os estudantes que consideram que poderiam ter benefícios com um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais (51.7%) distribuem-se da forma que se

apresenta no Quadro 4.8. relativamente à percentagem do curso que, na sua opinião, poderia ser abrangido pelo mesmo.

Quadro 4.8. Distribuição da amostra em função da percentagem do curso que os estudantes consideram que poderia ser abrangida por um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais (n=30)

Percentagem do curso	N	%
Menos de 25%	13	22.4
Entre 26 e 50%	13	22.4
Entre 51 e 75%	3	5.2
Mais de 76%	1	1.7
Total	30	51.7

Dos 30 estudantes que consideram que poderiam beneficiar, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, 26 consideram que até 50% do curso poderia ser abrangido por esta possibilidade, dividindo-se equitativamente por duas opções: (1) menos de 25% e (2) entre 26 e 50%.

Considerámos ainda útil para o nosso estudo exploratório verificar se existiam diferenças entre os estudantes do sexo masculino e os do sexo feminino relativamente à perceção de benefícios com a implementação, no ensino superior, de um dispositivo de reconhecimento e validação de saberes adquiridos experientialmente. Para tal, utilizou-se uma estatística não paramétrica, nomeadamente o Qui Quadrado, dado que a variável perceção de benefícios foi medida através de uma escala dicotómica (Quadro 4.9.).

Quadro 4.9. Diferenças entre os sexos relativamente à perceção de benefícios

Benefícios	Sexo masculino	Sexo feminino	Total
Sim	14	16	30
Não	17	11	28
Total	31	27	58

Valor do teste de χ^2 (1) = 0.306; p = 0.210

É possível verificar, portanto, que não existem diferenças entre os sexos quanto à opinião sobre a perceção de benefícios no que concerne à implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes adquiridos por via experiential.

Apresentamos no Quadro 4.10. a frequência de respostas dadas pelos estudantes a cada um dos itens relacionados com possíveis estratégias através das quais se poderia implementar, no ensino superior, um sistema daquela natureza.

Quadro 4.10. Quadro descritivo apresentando as frequências de resposta na questão sobre as estratégias através das quais se poderia implementar, no ensino superior, um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais

Item	Escala*				
	1	2	3	4	5
1 Regime não presencial	7	18	8	17	8
2 Ofertas de formação flexíveis e modulares	4	3	8	35	8
3 Elaboração de reflexões pessoais	5	8	16	23	6
4 Realização de estágios para demonstração de saberes	3	4	4	34	13
5 Alargamento de prazos para conclusão do processo	5	8	14	19	12
6 Personalização de planos de estudos	4	9	12	24	9
7 Atribuição de créditos a trabalhos	6	6	8	30	8
8 Criação de redes sociais para partilha de dúvidas	3	3	13	27	12
9 Construção de e-portefólios	7	7	12	24	8
10 Criação de um blogue temático	6	8	14	23	7
11 Trabalhos de aplicação prática	4	4	10	30	10

* 1 – Discordo completamente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo completamente

Da leitura das duas colunas da direita do Quadro 4.10. e se somarmos o número de estudantes que optou pelos níveis 4 e 5 da escala utilizada, verificamos que as estratégias com as quais mais concordam no sentido de operacionalizar, no ensino superior, um sistema naqueles moldes são as seguintes: realização de estágios para demonstração de saberes (47 estudantes); disponibilização de ofertas de formação flexíveis e modulares (43 estudantes); trabalhos de aplicação prática e centrados na resolução de problemas (40 estudantes); e criação de redes sociais para partilha de dúvidas e experiências (39 estudantes).

Por outro lado, e segundo o mesmo raciocínio, mas para os pontos opostos da escala (níveis 1 e 2), as estratégias em relação às quais os estudantes evidenciam menor concordância são as seguintes: realização do processo em regime não presencial (25 estudantes); construção de e-portefólios (14 estudantes); criação de blogue temático (igualmente 14 estudantes); alargamento dos prazos para conclusão do processo (13 estudantes); e adaptação de planos de estudos (também 13 estudantes).

De seguida, considerámos pertinente verificar se existiam diferenças entre os estudantes do sexo masculino e os do sexo feminino relativamente às estratégias através das quais se poderia implementar, no ensino superior, um sistema de reconhecimento e validação de saberes adquiridos através da via experiencial (Quadro 4.11.).

Quadro 4.11. Diferenças entre os sexos relativamente às estratégias através das quais se poderia implementar, no ensino superior, um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais (análise da variância a um critério)

Item ⁶⁷		n	Média	Desvio-padrão	F	p
1	Masculino	31	3.03	1.080	0.009	0.925
	Feminino	27	3.00	1.519		
2	Masculino	31	3.58	0.992	0.769	0.384
	Feminino	27	3.81	1.039		
3	Masculino	31	3.19	1.108	0.533	0.468
	Feminino	27	3.41	1.118		
4	Masculino	31	3.94	0.929	0.343	0.560
	Feminino	27	3.78	1.121		
5	Masculino	31	3.29	1.101	0.891	0.349
	Feminino	27	3.59	1.338		
6	Masculino	31	3.32	1.137	0.597	0.443
	Feminino	27	3.56	1.155		
7	Masculino	31	3.19	1.195	4.278	0.043
	Feminino	27	3.81	1.075		
8	Masculino	31	3.65	1.050	0.393	0.533
	Feminino	27	3.81	1.001		
9	Masculino	31	3.19	1.223	0.802	0.374
	Feminino	27	3.48	1.221		
10	Masculino	31	3.29	1.160	0.000	0.985
	Feminino	27	3.30	1.203		
11	Masculino	31	3.48	0.949	1.733	0.193
	Feminino	27	3.85	1.151		

Item 1 – F (1, 56) = 0.009; p = 0.925; Item 2 – F (1, 56) = 0.769; p = 0.384; Item 3 – F (1, 56) = 0.533; p = 0.468; Item 4 – F (1, 56) = 0.343; p = 0.560; Item 5 – F (1, 56) = 0.891; p = 0.349; Item 6 – F (1, 56) = 0.597; p = 0.443; Item 7 – F (1, 56) = 4.278; p = 0.043; Item 8 – F (1, 56) = 0.393; p = 0.533; Item 9 – F (1, 56) = 0.802; p = 0.374; Item 10 – F (1, 56) = 0.000; p = 0.985; Item 11 – F (1, 56) = 1.733; p = 0.193.

É possível verificar, portanto, que há diferenças interpretáveis apenas no item 7 (atribuição de créditos a trabalhos, cf. descrição utilizada no Quadro 4.10.), com o qual as estudantes concordam mais do que os estudantes: F (1, 56) = 4.278; p = 0.043.

Sentimos que seria interessante, também, verificar se existiam diferenças entre a percepção de benefícios e as estratégias através das quais se poderia implementar, no ensino superior, um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais (Quadro 4.12.).

⁶⁷ Os itens (de 1 a 11) são os mesmos que constam no quadro anterior (Quadro 4.10). No presente quadro optou-se por indicar apenas o algarismo com o intuito de não o tornar tão extenso.

Quadro 4.12. Diferenças entre a percepção de benefícios e as estratégias através das quais se poderia implementar, no ensino superior, um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais (análise da variância a um critério)

Item		n	Média	Desvio-padrão	F	p
1	Sim	30	3.30	1.34	3.091	0.084
	Não	28	2.71	1.18		
2	Sim	30	3.97	0.81	4.978	0.030
	Não	28	3.39	1.13		
3	Sim	30	3.37	1.10	0.270	0.605
	Não	28	3.21	1.13		
4	Sim	30	3.93	0.98	0.302	0.585
	Não	28	3.79	1.07		
5	Sim	30	3.60	1.25	1.205	0.277
	Não	28	3.25	1.18		
6	Sim	30	3.73	1.08	4.640	0.036
	Não	28	3.11	1.13		
7	Sim	30	3.73	1.05	2.930	0.092
	Não	28	3.21	1.26		
8	Sim	30	3.80	0.89	0.338	0.563
	Não	28	3.64	1.16		
9	Sim	30	3.43	1.17	0.463	0.499
	Não	28	3.21	1.29		
10	Sim	30	3.40	1.07	0.514	0.476
	Não	28	3.18	1.28		
11	Sim	30	3.87	0.90	2.498	0.120
	Não	28	3.43	1.20		

Item 1 – $F(1, 56) = 0.084$, $p = 2.091$; Item 2 – $F(1, 56) = 0.030$, $p = 4.978$; Item 3 – $F(1, 56) = 0.605$, $p = 0.270$;
Item 4 – $F(1, 56) = 0.585$; $p = 0.302$; Item 5 – $F(1, 56) = 0.277$, $p = 1.205$; Item 6 – $F(1, 56) = 0.036$, $p = 4.640$;
Item 7 – $F(1, 56) = 0.092$, $p = 2.930$; Item 8 – $F(1, 56) = 0.563$, $p = 0.338$; Item 9 – $F(1, 56) = 0.499$, $p = 0.463$;
Item 10 – $F(1, 56) = 0.476$, $p = 0.514$; Item 11 – $F(1, 56) = 0.120$, $p = 2.498$.

No que respeita à análise dos dados em função da percepção de benefícios com um sistema, no ensino superior, de reconhecimento e validação de saberes experienciais, é possível concluir que existem diferenças significativas nos itens 2 e 6. Em relação ao item 2, verificamos que $F(1, 56) = 4.978$; $p = 0.030$, ou seja, os estudantes que reconhecem a existência de benefícios com a implementação, no ensino superior, de um sistema daquela natureza são aqueles que mais concordam com a disponibilização de ofertas de formação flexíveis e modulares, que possam ser creditadas e certificadas para fins de progressão académica.

No que respeita ao item 6, $F(1, 56) = 4.640$; $p = 0.036$, é possível concluir que os estudantes que percecionam benefícios com a implementação daquele sistema são os que mais concordam com a adaptação dos planos de estudos dos respetivos cursos.

Através do Quadro 4.13. é nosso intuito verificar se existem diferenças entre os estudantes do sexo masculino e os do sexo feminino relativamente à pertinência, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes adquiridos por via experiencial.

Quadro 4.13. Diferenças entre os sexos na escala pertinência (análise da variância a um critério)

Sexo	n	Média	Desvio-padrão	F	p
Masculino	31	54.29	7.12	0.204	0.654
Feminino	27	55.22	8.60		
Total	58	54.72	7.79		

F (1, 56) = 0.204; p = 0.654

Tal como podemos constatar, não existem diferenças significativas entre os sexos no que diz respeito à percepção de pertinência, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais: F (1, 56) = 0.204; p = 0.654.

Através do estudo exploratório que desenvolvemos considerámos pertinente verificar se existiam diferenças entre os estudantes do sexo masculino e os do sexo feminino relativamente à concordância com obstáculos (institucionais e pessoais) que poderiam existir com a implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes adquiridos por via experiencial (Quadro 4.14.).

Quadro 4.14. Diferenças entre estudantes do sexo masculino e do sexo feminino relativamente aos totais das subescalas obstáculos institucionais e obstáculos pessoais (análise da variância a um critério)

Obstáculos		n	Média	Desvio-padrão	F	p
Institucionais	Masculino	31	20.61	2.96	1.541	0.220
	Feminino	27	19.41	4.38		
Pessoais	Masculino	31	16.55	3.61	0.459	0.501
	Feminino	27	17.26	4.37		

Obstáculos institucionais – F (1, 56) = 1.541; p = 0.220

Obstáculos pessoais – F (1, 56) = 0.459; p = 0.501

No que respeita à análise dos dados em função do sexo, é possível concluir que não existem diferenças significativas nos totais de obstáculos institucionais e de obstáculos pessoais percebidos, uma vez que, no primeiro caso, F (1, 56) = 1.541; p = 0.220 e, na segunda situação, F (1, 56) = 0.459; p = 0.501.

O Quadro 4.15. apresenta os dados obtidos relativamente à relação entre motivos (intrínsecos e extrínsecos), aquando da entrada no ensino superior, e os obstáculos (institucionais e pessoais) que poderiam verificar-se, no ensino superior, com a implementação de um sistema de validação de saberes experienciais.

Quadro 4.15. Matriz de correlação entre motivos (intrínsecos e extrínsecos) e obstáculos (institucionais e pessoais)

	Obstáculos pessoais	Obstáculos institucionais	Motivos intrínsecos	Motivos extrínsecos
Obstáculos pessoais	-----	0.411**	-0.073	0.131
Obstáculos institucionais		-----	0.250	0.305*
Motivos intrínsecos			-----	0.534**
Motivos extrínsecos				-----

*p < 0.05

**p < 0.01

De acordo com os valores observados no Quadro 4.15. podemos afirmar que existe uma correlação positiva entre os obstáculos institucionais e os obstáculos pessoais, o que nos leva a concluir que quanto maior a percepção de obstáculos institucionais, maior também a percepção de obstáculos pessoais. Além disso, evidencia-se também uma correlação positiva entre os motivos extrínsecos e os obstáculos institucionais, ou seja, quanto maior a motivação extrínseca, maior a percepção de obstáculos institucionais.

Pretendemos, ainda, analisar se existiam diferenças entre a percepção de benefícios com a implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais e a concordância com obstáculos (institucionais e pessoais) que poderiam existir com essa implementação (Quadro 4.16.).

Quadro 4.16. Diferenças na percepção de benefícios relativamente aos totais das subescalas obstáculos institucionais e obstáculos pessoais (análise da variância a um critério) [n=58]

Obstáculos		n	Média	Desvio-padrão	F	p
Institucionais	Sim	30	21.20	2.62	6.547	0.013
	Não	28	18.82	4.31		
Pessoais	Sim	30	17.57	3.72	1.897	0.174
	Não	28	16.14	4.15		

Obstáculos institucionais – F (1, 56) = 6.547; p = 0.013

Obstáculos pessoais – F (1, 56) = 1.897; p = 0.174

No que respeita à análise dos dados em função dos obstáculos (institucionais e pessoais), é possível concluir que os estudantes que consideram que beneficiariam, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento de saberes experienciais são os que mais concordam que há mais obstáculos institucionais [F (1, 56) = 6.547; p = 0.013].

Far-se-á, de seguida (Quadro 4.17.), a mesma análise, mas tendo em consideração apenas os estudantes que consideram que poderiam beneficiar, no ensino superior, de um modelo dessa natureza (n=30).

Quadro 4.17. Diferenças entre os sexos relativamente aos totais das subescalas obstáculos institucionais e obstáculos pessoais (análise da variância a um critério) [n=30]

Obstáculos		n	Média	Desvio-padrão	F	p
Institucionais	Masculino	14	21.50	2.14	0.337	0.566
	Feminino	16	20.94	3.02		
Pessoais	Masculino	14	17.64	2.56	0.011	0.919
	Feminino	16	17.50	4.59		

Obstáculos institucionais – F (1, 28) = 0.337; p = 0.566

Obstáculos pessoais – F (1, 28) = 0.011; p = 0.919

Tal como podemos verificar através do Quadro 4.17., não existem diferenças na subescala obstáculos institucionais em função do sexo: F (1, 28) = 0.337; p = 0.566. Do mesmo modo, também não se assinalam diferenças na subescala obstáculos pessoais em função da mesma variável: F (1, 28) = 0.011; p = 0.919.

Ainda em relação aos 30 estudantes que consideram que poderiam beneficiar de um sistema desta natureza no ensino superior, considerámos importante verificar como se relaciona a idade com a perceção de obstáculos institucionais e obstáculos pessoais (Quadro 4.18.).

Quadro 4.18. Matriz de correlação entre idade e obstáculos (institucionais e pessoais)

	Idade	Obstáculos institucionais	Obstáculos pessoais
Idade	----	-0.329	-0.209
Obstáculos institucionais		----	0.537**
Obstáculos pessoais			----

**p < 0.01

De acordo com o Quadro 4.18. podemos afirmar que existe uma correlação positiva entre os obstáculos institucionais e os obstáculos pessoais, ou seja, quanto maior a perceção de obstáculos institucionais, maior também a perceção de obstáculos pessoais. No entanto, podemos verificar que a idade não apresenta qualquer correlação significativa com a perceção sobre os dois tipos de obstáculos.

De modo análogo, procedemos à mesma análise, tendo em consideração os 28 estudantes que consideram que não beneficiariam de um sistema desta natureza no ensino superior. No Quadro 4.19. apresentamos a comparação entre a perceção de benefícios e a concordância com obstáculos esperados.

Quadro 4.19. Diferenças entre os sexos relativamente aos totais das subescalas obstáculos institucionais e obstáculos pessoais (análise da variância a um critério) [n=28]

Obstáculos		n	Média	Desvio-padrão	F	p
Institucionais	Masculino	17	19.88	3.39	2.793	0.107
	Feminino	11	17.18	5.19		
Pessoais	Masculino	17	15.65	4.15	0.608	0.443
	Feminino	11	16.91	4.23		

Obstáculos interpessoais – F (1, 26) = 2.793; p = 0.107

Obstáculos pessoais – F (1, 26) = 0.608; p = 0.443

Como podemos verificar através do quadro anteriormente apresentado (Quadro 4.19.), não existem diferenças na subescala obstáculos institucionais em função do sexo: F (1, 26) = 2.793; p = 0.107. Do mesmo modo, também não se assinalam diferenças na subescala obstáculos pessoais em função do sexo: F (1, 26) = 0.608; p = 0.443.

Uma vez apresentados os resultados de natureza quantitativa, passamos a explicitar a lógica que presidiu à construção das categorias de análise de conteúdo no âmbito do estudo qualitativo.

4.2. Antes dos resultados qualitativos: a lógica inerente à construção das categorias de análise de conteúdo...

Partindo do ponto de vista de Vala (1986), numa investigação por questionário a análise de conteúdo é particularmente útil no estudo das questões abertas. Por isso, recuperamos aqui as respostas às perguntas abertas do questionário *Percepções sobre o Percurso Universitário*, uma vez que os contributos obtidos por esta via foram objeto de análise de conteúdo, embora segundo um procedimento diferente do que pautou a análise das entrevistas focalizadas de grupo. Como tal, este ponto será subdividido em duas secções, com o intuito de descrever detalhadamente os procedimentos adotados em cada um destes momentos da nossa investigação.

4.2.1. ...das respostas abertas do questionário

A análise e o tratamento dos contributos obtidos através das respostas às perguntas abertas do questionário tiveram início com uma cuidada e atenta leitura das mesmas, com o objetivo de captar uma visão global da informação. Tivemos ainda em consideração, nesta etapa, os fundamentos teóricos nos quais nos inspirámos para construir as questões.

Da leitura, e do próprio enunciado das questões, sobressaíram dois domínios essenciais a explorar: (1) projetos e atividades nos quais os estudantes se encontrassem empenhados ou nos quais pensassem vir a envolver-se nos próximos anos; e (2) balanço da experiência no ensino superior.

Neste caso, partimos de um trabalho exploratório do corpo documental – seguindo, por isso, uma lógica indutiva –, que nos permitiu, através de sucessivos ensaios, estabelecer um sistema de categorias que releva simultaneamente da nossa problemática teórica e das características concretas do material em análise.

No sentido de explicitar o processo de categorização empreendido, passamos, agora, à análise de cada um destes domínios, começando pelos *Projetos e atividades* (cf. Figura 4.1.), no qual integrámos as seguintes categorias: (1) projetos académicos; (2) projetos profissionais; (3) projetos relacionados com a saúde; (4) projetos interpessoais; (5) projetos intrapessoais; (6) projetos relacionados com o tempo livre; e (7) projetos relacionados com a organização pessoal (no apêndice 24 apresentamos a matriz de análise de conteúdo deste domínio).

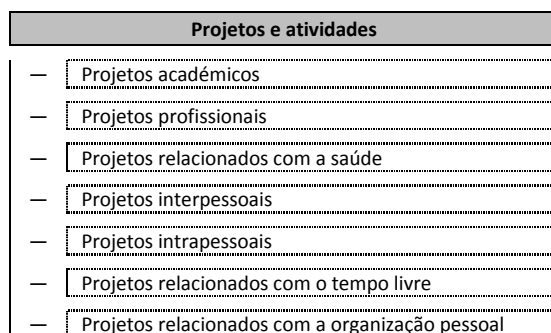


Figura 4.1. Categorias do domínio *Projetos e atividades*

De seguida apresentamos as subcategorias de cada categoria que constitui o domínio *Projetos e atividades*. Na primeira categoria (*Projetos académicos*) consideraram-se as subcategorias que constam no Quadro 4.20..

Quadro 4.20. Subcategorias da categoria *Projetos académicos*

Categoria	Projetos académicos
Subcategorias	Indicadores
Concluir o curso	Intenção de terminar o curso no seu tempo previsto de duração
Prosseguir os estudos	Intenção de dar continuidade ao percurso académico
Frequentar outros cursos	Interesse em frequentar outros cursos em áreas diferentes das da formação base
Frequentar formação	Interesse em frequentar formação para valorização pessoal ou para fins profissionais

A categoria que se segue (*Projetos profissionais*) foi organizada segundo as subcategorias apresentadas no Quadro 4.21..

Quadro 4.21. Subcategorias da categoria *Projetos profissionais*

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

No Quadro 4.22. apresentamos as subcategorias da categoria *Projetos relacionados com a saúde*.

Quadro 4.22. Subcategorias da categoria *Projetos relacionados com a saúde*

Categoria	Projetos relacionados com a saúde
Subcategorias	Indicadores
Descansar	Interesse em descansar depois de concluído o curso
Praticar exercício físico	Interesse em retomar a prática regular de exercício físico

A categoria seguinte, *Projetos interpessoais*, subdivide-se nas subcategorias mencionadas no Quadro 4.23..

Quadro 4.23. Subcategorias da categoria *Projetos interpessoais*

Categoria	Projetos interpessoais
Subcategorias	Indicadores
Dedicar mais tempo à família	Intenção de dedicar mais tempo a familiares próximos (filhos, netos e pais)
Ajudar os outros	Interesse em participar em atividades de voluntariado e em ajudar outras pessoas
Dedicar mais tempo a atividades sociais	Interesse em dedicar mais tempo à rede de suporte (amigos) e a atividades de natureza social

Os *Projetos intrapessoais* representam a categoria que se segue e são organizados nas subcategorias apresentadas no Quadro 4.24..

Quadro 4.24. Subcategorias da categoria *Projetos intrapessoais*

Categoria	Projetos intrapessoais
Subcategorias	Indicadores
Melhorar o bem-estar pessoal	Intenção de dedicar mais tempo a si próprios
Aumentar a autoestima	Intenção de realizar tarefas com mais segurança e determinação

A categoria seguinte (*Projetos relacionados com o tempo livre*) foi organizada de acordo com as subcategorias que apresentamos no Quadro 4.25..

Quadro 4.25. Subcategorias da categoria *Projetos relacionados com o tempo livre*

Projetos relacionados com o tempo livre	
Subcategorias	Indicadores
Viajar	Interesse em fazer viagens nacionais e internacionais
Ir de férias	Interesse em desfrutar de períodos de férias
Ler	Interesse pela dedicação à leitura
Escrever	Interesse pela dedicação à escrita
Assistir a eventos	Interesse em assistir a eventos culturais, desportivos e musicais
Praticar desporto	Interesse pela prática de desporto

Por fim, a última categoria (*Projetos relacionados com a organização pessoal*) é organizada nas subcategorias que constam no Quadro 4.26..

Quadro 4.26. Subcategorias da categoria *Projetos relacionados com a organização pessoal*

Projetos relacionados com a organização pessoal	
Subcategorias	Indicadores
Constituir família	Intenção de ter filhos
Mudar de residência	Interesse em mudar de casa
Adquirir novos bens materiais	Interesse em comprar bens materiais

O segundo domínio (*Balanço da experiência no ensino superior*) foi subdividido nas categorias que apresentamos na Figura 4.2.. É de sublinhar que as respostas dos estudantes a esta questão podem ser agrupadas em dois *clusters*: por um lado, os aspetos positivos da sua passagem pelo ensino superior (as 4 primeiras categorias, cuja matriz de análise de conteúdo apresentamos no apêndice 25); por outro, as dificuldades que sentiram durante o processo de seleção, na integração e durante o percurso académico (as restantes categorias, cuja matriz é apresentada no apêndice 26).

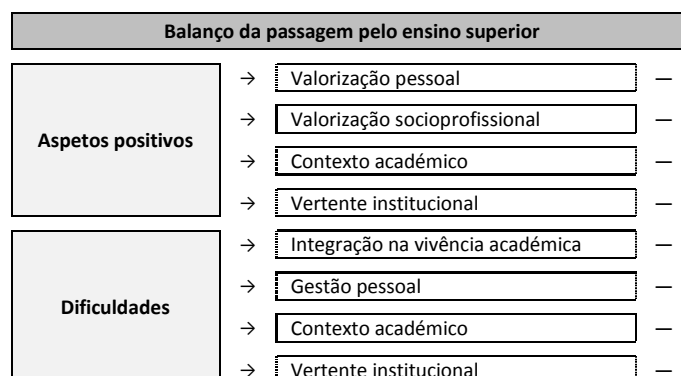


Figura 4.2. Categorias do domínio *Balanço da experiência no ensino superior*

De seguida, apresentamos as subcategorias de cada categoria que constitui o domínio *Balanço da experiência no ensino superior*, começando pelas do *cluster* referente aos *Aspetos positivos*. A primeira categoria (*Valorização pessoal*) foi subdividida nas subcategorias referidas no Quadro 4.27.. É de referir que adotámos, aqui, a aceção de Carré (1999) em relação ao que definimos como dimensão hedonista (quando o motivo de envolvimento na formação tem relação direta com o prazer ligado às condições práticas e ao ambiente em que se desenvolve a formação) e como dimensão epistémica (quando o motivo de envolvimento na formação se relaciona com o conhecimento e o prazer na consolidação de novas aprendizagens).

Quadro 4.27. Subcategorias da categoria *Valorização pessoal*

Categoria	Valorização pessoal
Subcategorias	Indicadores
Dimensão hedonista	Contributo significativo da passagem pelo ensino superior para a realização pessoal
Dimensão epistémica	Manifestação de prazer na obtenção de novos conhecimentos e de novos saberes
Curiosidade intelectual	Interesse em aprofundar conhecimentos para além dos adquiridos em contexto académico

No Quadro 4.28. são apresentadas as subcategorias da categoria *Valorização socioprofissional*.

Quadro 4.28. Subcategorias da categoria *Valorização socioprofissional*

Categoria	Valorização socioprofissional
Subcategorias	Indicadores
Dimensão social	Repercussão positiva no relacionamento interpessoal
Dimensão profissional	Aspiração de mudanças profissionais, de acordo com o novo grau académico obtido

A categoria seguinte (*Contexto académico*) foi organizada em três subcategorias (cf. Quadro 4.29.).

Quadro 4.29. Subcategorias da categoria *Contexto académico*

Categoria	Contexto académico
Subcategorias	Indicadores
Apoio dos docentes	Perceção positiva do suporte prestado pelos docentes
Métodos de ensino	Adequação das estratégias de ensino-aprendizagem adotadas
Estratégias de avaliação	Não obrigatoriedade de presença nas aulas perspectivada como vantajosa

Da última categoria deste cluster (*Vertente institucional*) faz parte apenas uma subcategoria (cf. Quadro 4.30.).

Quadro 4.30. Subcategoria da categoria *Vertente institucional*

Categoria	Vertente institucional
Subcategoria	Indicador
Clima relacional	Sensação de bem-estar tendo em consideração a envolvente institucional

Nos quadros seguintes apresentamos as subcategorias das categorias que pertencem ao *cluster* referente às dificuldades sentidas pelos estudantes, começando por referir no Quadro 4.31. as subcategorias da categoria *Integração na vivência académica*.

Quadro 4.31. Subcategorias da categoria *Integração na vivência académica*

Categoria	Integração na vivência académica
Subcategorias	Indicadores
Adaptação	Perceção de dificuldades de adaptação aquando do ingresso no ensino superior
Socialização	Perceção de dificuldades na interação com os colegas de turma no início do curso

A categoria seguinte (*Gestão pessoal*) foi organizada em função de três subcategorias (cf. Quadro 4.32.).

Quadro 4.32. Subcategorias da categoria *Gestão pessoal*

Categoria	Gestão pessoal
Subcategorias	Indicadores
Gestão financeira pessoal	Perceção de dificuldade no controlo e gestão do dinheiro de modo a fazer a afetação mais adequada
Mundo académico e mundo familiar	Perceção de dificuldades na conciliação entre percurso académico e responsabilidades familiares
Mundo académico e mundo profissional	Perceção de dificuldades na conciliação entre percurso académico e responsabilidades profissionais

No Quadro 4.33. são apresentadas as subcategorias da categoria *Contexto académico*.

Quadro 4.33. Subcategorias da categoria *Contexto académico*

Categoria	Contexto académico
Subcategorias	Indicadores
Apoio dos docentes	Perceção de falta de apoio dos docentes
Requisitos	Perceção de dificuldades na resposta à exigência das tarefas académicas
Conteúdos programáticos	Concordância quanto à desatualização dos conteúdos abordados nas aulas
Métodos de ensino	Concordância quanto ao desajuste entre os métodos de ensino e a realidade atual
Estratégias de avaliação	Acordo em relação à existência de época especial de avaliação para estudantes M23 anos

A última categoria deste *cluster* (*Vertente institucional*) é constituída apenas por uma subcategoria (cf. Quadro 4.34.).

Quadro 4.34. Subcategoria da categoria *Vertente institucional*

Categoria	Vertente institucional
Subcategoria	Indicador
Burocracia	Sobrevalorização de procedimentos burocráticos em detrimento da vertente humana

Uma vez apresentadas as categorias, as subcategorias e os indicadores resultantes da análise de conteúdo das respostas abertas dadas pelos estudantes através do questionário,

passamos a apresentar no ponto seguinte os mesmos parâmetros relativamente às entrevistas focalizadas de grupo.

4.2.2. ...das entrevistas focalizadas de grupo

De seguida explicitamos os procedimentos que nos conduziram à categorização do material recolhido através das entrevistas focalizadas de grupo, tendo a análise e o tratamento dos dados partido dos pressupostos que determinaram a organização dos respetivos guiões.

Este processo teve início com a transcrição literal das entrevistas, momento que foi particularmente útil por permitir formar uma visão mais completa e geral dos dados. No entanto, não se tratou de uma tarefa linear; devido à morosidade que lhe é inerente, requereu várias escutas e (re)leituras para se proceder à organização da informação. Deste modo, a análise e o tratamento da informação recolhida através das entrevistas tiveram início com uma cuidada e atenta leitura dos documentos resultantes das respetivas transcrições e com um esforço de organização conceptual que viria a originar as categorias finais.

Depois de termos uma visão global da informação resultante das entrevistas, e também com inspiração no enquadramento teórico do nosso trabalho e nos blocos temáticos dos guiões das entrevistas, organizámos os domínios essenciais que pretendíamos explorar (Quadro 4.35.).

Quadro 4.35. Domínios de análise das entrevistas focalizadas de grupo

Designação dos domínios de análise	Conteúdos
Estudantes M23 anos	Concurso específico para estudantes M23 anos Reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos <ul style="list-style-type: none"> • Benefícios e obstáculos • Estratégias de implementação do processo • Credibilidade do processo Balanço da experiência no ensino superior <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos positivos • Dificuldades sentidas
Docentes da UC	Concurso específico para estudantes M23 anos Reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos <ul style="list-style-type: none"> • Benefícios e obstáculos • Credibilidade do processo • Reconhecimento da formação e da experiência profissional Práticas a implementar pela UC

Uma vez definidos os domínios gerais, retomámos as entrevistas e procedemos à organização da informação em função deles, de acordo com a lógica que apresentamos na Figura 4.3. e que nos acompanhou durante o processo de categorização.

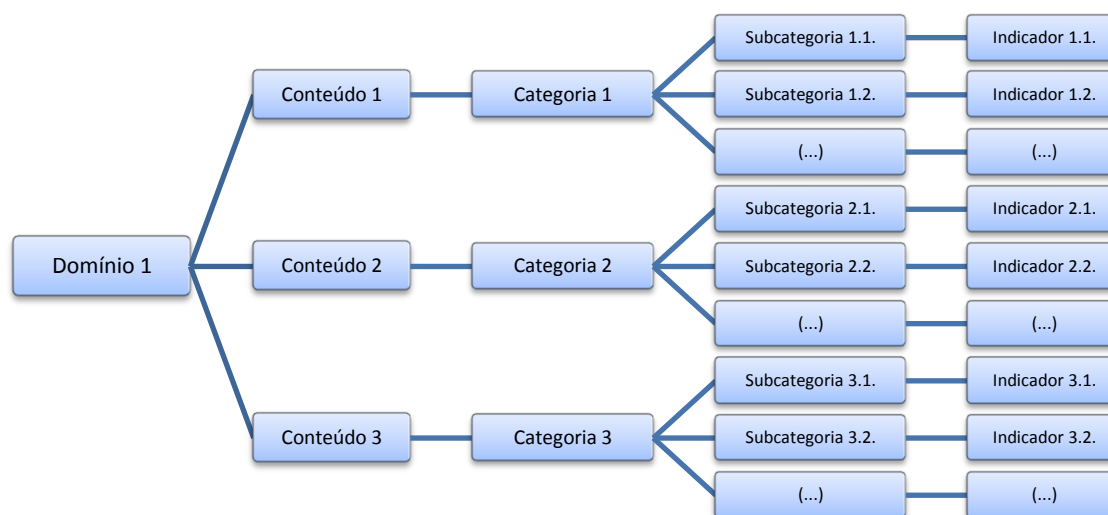


Figura 4.3. Esquema seguido no processo de categorização

No entanto, como era expectável devido ao facto de termos seguido um caminho essencialmente indutivo, as categorias definidas dentro de cada domínio foram sendo refinadas à medida que se analisavam os dados recolhidos. Justifica-se, deste modo, o surgimento de novas categorias de análise (não previstas inicialmente) e a redefinição de outras que, pela forma como estavam redigidas, não tinham expressão direta no discurso dos participantes. Portanto, o processo de organização conceptual foi complexo, moroso e feito de sucessivos avanços e recuos, tendo sido nossa preocupação construir um sistema que valorizasse e potenciase o máximo de informação inscrita nos contributos dos participantes que se relacionasse com a nossa investigação.⁶⁸

No sentido de explicitar o processo de categorização empreendido, passamos, agora, à análise de cada domínio anteriormente referido. Assim, para o domínio *Estudantes M23 anos*, consideraram-se as seguintes categorias (cf. Figura 4.4.): (1) acesso ao ensino superior através do concurso para estudantes M23; (2) obstáculos institucionais relacionados com o trabalho;

⁶⁸ É de salientar que na análise dos enunciados obtidos através da aplicação do questionário, optou-se por um procedimento aberto que, de acordo com Esteves (2006), são os mais frequentes na investigação educacional e, segundo estes, as categorias devem emergir, fundamentalmente, do material recolhido. De acordo com a mesma autora, os procedimentos fechados ocorrem em todas as situações em que o investigador possui uma lista prévia de categorias apropriada ao objeto em estudo, utilizando-a para classificar o material recolhido. Na análise das entrevistas focalizadas, no nosso estudo, optou-se por um procedimento misto, uma vez que embora se tenha tido como ponto de partida um possível sistema de categorização, este foi alterado e refinado em função das categorias que emergiram do material recolhido.

(3) obstáculos institucionais relacionados com as Faculdades; (4) impacto da passagem pelo ensino superior; (5) aspetos positivos relacionados com as práticas da UC; (6) práticas a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes M23 anos; (7) reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos; e (8) experiência profissional e formativa e estratégias de ensino-aprendizagem.

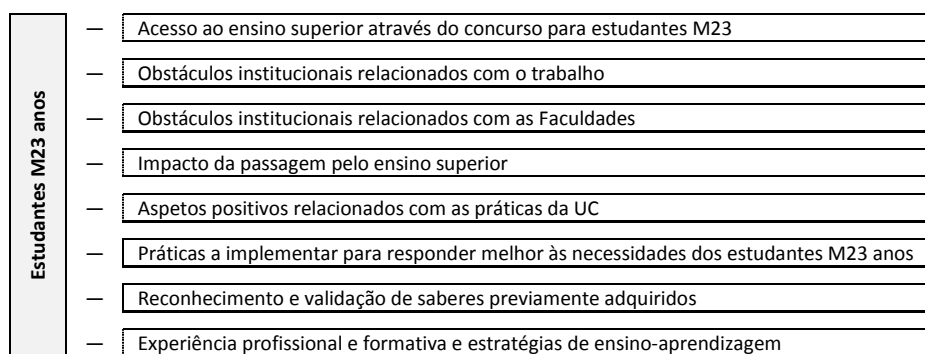


Figura 4.4. Categorias do domínio *Estudantes M23 anos*

As categorias que apresentamos na Figura 4.4. não correspondem na íntegra aos conteúdos do Quadro 4.35., uma vez que o discurso dos participantes conduziu-nos a uma profunda reflexão e reorganização conceptual: por um lado, não foram encontradas ocorrências nos seus discursos que justificassem a manutenção de algumas categorias, motivo pelo qual foram eliminadas (foi o caso de *Benefícios e obstáculos* e *Credibilidade do processo*); por outro, emergiram temas que, pelo significado que tinham para as estudantes, considerámos importante incluir em novas categorias (que designámos de *Obstáculos institucionais relacionados com o trabalho*, *Aspetos positivos relacionados com as práticas da UC* e *Práticas a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes M23 anos*). Além disso, alterámos a designação inicialmente prevista de outras categorias: *Estratégias* deram lugar a *Experiência profissional e formativa e estratégias de ensino-aprendizagem*, *Dificuldades sentidas* originaram *Obstáculos institucionais relacionados com as Faculdades* e *Aspetos positivos* passaram a *Impacto da passagem pelo ensino superior*.

No processo de subdivisão das categorias em subcategorias procurámos, sempre que possível, assegurar alguma uniformidade na definição destas, atendendo ao discurso dos participantes. Visou-se, com este procedimento, que os argumentos enquadráveis em cada uma das categorias fossem, em alguma medida, comparáveis entre os dois domínios que considerámos.

Para cada subcategoria foi definido um indicador cujo intuito consiste em transmitir à comunidade científica o raciocínio lógico (neste caso, da investigadora) subjacente à sua nomeação e à necessidade dessa divisão (cf. apêndice 27).

De seguida, apresentamos as subcategorias de cada categoria que constitui o domínio *Estudantes M23 anos*. Na primeira categoria (*Acesso ao ensino superior através do concurso para estudantes M23 anos*) consideraram-se as subcategorias que se apresentam no Quadro 4.36..

Quadro 4.36. Subcategorias da categoria *Acesso ao ensino superior através do concurso para estudantes M23 anos*

Categoria	
Acesso ao ensino superior através do concurso para estudantes M23 anos	
Subcategorias	Indicadores
Nova oportunidade	Nova oportunidade de acesso ao ensino superior
Dificuldades iniciais	Dificuldades sentidas aquando do processo de seleção e adaptação ao ensino superior
Representação social	Perceção de que a sociedade considera facilitista o concurso específico para estudantes M23

Como já referido, apesar de inicialmente não se ter considerado qualquer questão sobre os obstáculos institucionais relacionados com a conciliação do mundo académico com o mundo profissional, quando colocada a questão, as estudantes imediatamente focaram os obstáculos sentidos em relação aos respetivos locais de trabalho. Pela importância e significado que estes pareceram ter, pelos seus contributos, considerámos pertinente contemplá-los nos resultados e na análise efetuada, subdividindo a categoria *Obstáculos institucionais relacionados com o trabalho* em quatro subcategorias (cf. Quadro 4.37.).

Quadro 4.37. Subcategorias da categoria *Obstáculos institucionais relacionados com o trabalho*

Categoria	
Obstáculos institucionais relacionados com o trabalho	
Subcategorias	Indicadores
Horários e disponibilidade	Horários laborais limitam a disponibilidade para assistir às aulas
Aumento de conhecimentos	Perceção de que o aumento de conhecimentos representa uma “ameaça” para as entidades patronais
Falta de apoio de colegas	Perceção de falta de apoio dos/as colegas de trabalho
Tarefas profissionais acrescidas	Atribuição de maior volume de trabalho, propositadamente, em datas próximas de avaliações

A categoria seguinte (*Obstáculos institucionais relacionados com as Faculdades*) foi organizada nas subcategorias que constam no Quadro 4.38..

Quadro 4.38. Subcategorias da categoria *Obstáculos institucionais relacionados com as Faculdades*

Categoria	
Obstáculos institucionais relacionados com as Faculdades	
Subcategorias	Indicadores
Flexibilidade	Falta de flexibilidade da Faculdade face às responsabilidades familiares dos/as estudantes
Socialização	Dificuldades na interação com os/as colegas de turma

A organização da categoria seguinte (*Impacto da passagem pelo ensino superior*) diz respeito às subcategorias que apresentamos no Quadro 4.39..

Quadro 4.39. Subcategorias da categoria *Impacto da passagem pelo ensino superior*

Categoria	Obstáculos institucionais relacionados com o trabalho
Subcategorias	Indicadores
Impacto pessoal	Enriquecimento em termos pessoais
Impacto familiar	Repercussões positivas no seio familiar
Impacto social	Repercussões positivas no relacionamento interpessoal
Impacto profissional – progressão na carreira	Aspiração, com o término do curso, de progressão na carreira
Impacto profissional – capacidade de argumentação	Aperfeiçoamento da capacidade para expor e defender ideias próprias

A categoria seguinte, *Aspetos positivos relacionados com as práticas da UC*, também não havia sido inicialmente prevista. No entanto, considerámos importante incluí-la por nos permitir conhecer os aspetos que dependem, na ótica das estudantes, de estratégias que a UC adota e que contribuem para uma mais fácil adaptação e progressão académica dos trabalhadores-estudantes (incluindo os estudantes M23 anos). Esta categoria é organizada, como se verifica através do Quadro 4.40., em duas subcategorias.

Quadro 4.40. Subcategorias da categoria *Aspetos positivos relacionados com as práticas da UC*

Categoria	Aspetos positivos relacionados com as práticas da UC
Subcategorias	Indicadores
InforEstudante	Importância da plataforma InforEstudante enquanto ferramenta essencial na gestão do tempo e do estudo
Presença nas aulas	Não obrigatoriedade de presença nas aulas perspectivada como vantajosa

Do mesmo modo, a categoria seguinte, *Práticas a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes M23 anos*, também não havia sido inicialmente prevista. Emergiu, por conseguinte, dos contributos das estudantes e da discussão e da partilha que tiveram lugar aquando da entrevista. Esta categoria foi organizada nas subcategorias que o Quadro 4.41. enuncia.

Quadro 4.41. Subcategorias da categoria *Práticas a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes M23 anos*

Categoria	Práticas a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes M23 anos
Subcategorias	Indicadores
Número de vagas	Disponibilização de maior número de vagas destinadas aos estudantes M23 anos
Aulas em regime pós-laboral	Existência de um regime de aulas alternativo, em horário pós-laboral
Métodos de avaliação	Uniformização das estratégias de avaliação
Suplemento ao diploma	Referência, no Suplemento ao Diploma, à experiência profissional e formativa prévia
Sensibilidade dos/as docentes	Maior sensibilidade dos docentes para com os estudantes M23 anos

No Quadro 4.42. são apresentadas as subcategorias da categoria *Reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos*.

Quadro 4.42. Subcategorias da categoria *Reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos*

Categoria	Reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos
Subcategorias	Indicadores
Metodologia	Descontentamento com o processo de reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos
Obtenção do diploma	Perceção de facilitismo na obtenção do diploma leva estudantes a oporem-se a esta possibilidade
Implementação no ensino superior	Discordância em relação à implementação pela falta de adequação ao contexto universitário

No que diz respeito ao domínio referente aos *Estudantes M23 anos*, apresentamos no Quadro 4.43., por fim, as subcategorias da última categoria que emergiu da nossa análise, ou seja, da *Experiência profissional e formativa e estratégias de ensino-aprendizagem*.

Quadro 4.43. Subcategorias da categoria *Experiência profissional e formativa e estratégias de ensino-aprendizagem*

Categoria	Experiência profissional e formativa e estratégias de ensino-aprendizagem
Subcategorias	Indicadores
Contacto com o terreno	Importância da experiência profissional prévia para a aprendizagem durante a frequência do curso
Valorização da experiência profissional	Valorização da experiência profissional prévia para fins de progressão académica
Reconhecimento da formação	Pertinência do reconhecimento, no ensino superior, das formações frequentadas e certificadas
Aprendizagem	Ensino magistral percecionado como vantajoso
Avaliação	Importância da realização de provas de avaliação

No segundo domínio, *Docentes da UC*, propomos as seguintes categorias (cf. Figura 4.5.): (1) acesso ao ensino superior através do concurso para estudantes M23; (2) desempenho dos estudantes M23 anos; (3) desafios institucionais; (4) práticas a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes M23 anos; e (5) reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos.

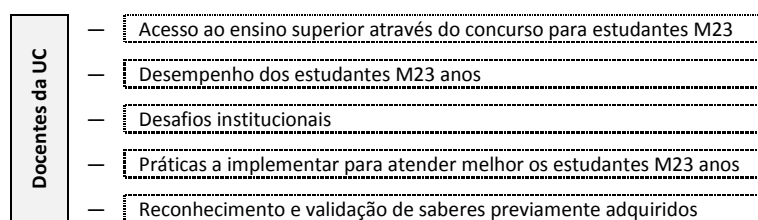


Figura 4.5. Categorias do domínio *Docentes da UC*

De forma análoga à adotada em relação aos *Estudantes M23 anos*, e pelas mesmas razões, as categorias que apresentamos na Figura 4.5. não correspondem na totalidade aos conteúdos do Quadro 4.35.. Assim, pelos motivos já indicados, por um lado, como não foram encontradas ocorrências nos discursos que legitimassem algumas categorias, estas foram

excluídas (foi o que se verificou com *Benefícios e obstáculos, Credibilidade do processo e Estratégias de ensino-aprendizagem*). Por outro lado, emergiram temas não previstos inicialmente e que dada a importância para os participantes, sentimos que seria conveniente incluir na nossa análise de modo a melhor compreender os seus contributos (*Desempenho dos estudantes M23 anos e Desafios institucionais*). Além disso, dada a reorganização efetuada, *Reconhecimento da formação e da experiência profissional* passou a ser considerada subcategoria.

É ainda de salientar que três categorias são propositadamente iguais em ambos os domínios (*Acesso ao ensino superior através do concurso para estudantes M23, Práticas a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes M23 anos e Reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos*), pois era nosso intuito apresentar aos docentes as principais conclusões obtidas através da análise da entrevista realizada com as estudantes e comparar as opiniões obtidas em ambos os grupos de discussão.

Começamos, então, por apresentar as subcategorias da primeira categoria, ou seja, *Acesso ao ensino superior através do concurso para estudantes M23 anos* (Quadro 4.44.).

Quadro 4.44. Subcategorias da categoria *Acesso ao ensino superior através do concurso para estudantes M23 anos*

Categoria	
Acesso ao ensino superior através do concurso para estudantes M23 anos	
Subcategorias	Indicadores
Facilitismo	Acesso ao ensino superior através do concurso específico para M23 anos é pautado por facilitismo
Medida compensatória	Compensação para quem não prosseguiu o percurso académico pela via regular
Utilidade do grau académico	O diploma obtido nem sempre é acompanhado de utilidade profissional
Vertente economicista	Concurso específico para estudantes M23 anos enquanto forma de financiamento do ensino superior

A categoria seguinte, *Desempenho dos estudantes M23 anos*, como referido, não se encontrava prevista. Portanto, emergiu segundo um processo indutivo do discurso dos docentes. Considerámos pertinente incluí-la no nosso estudo por nos permitir cruzar os pontos de vista dos docentes com os dos estudantes (tanto em relação à informação obtida através das respostas ao questionário como à que havia sido recolhida durante a entrevista) e, assim, compreender melhor esta realidade. No Quadro 4.45. apresentamos as suas subcategorias.

Quadro 4.45. Subcategorias da categoria *Desempenho dos estudantes M23 anos*

Categoria	
Desempenho dos estudantes M23 anos	
Subcategorias	Indicadores
Dificuldades	Evidência de dificuldades de adaptação às exigências do ensino superior pelos estudantes M23 anos
Capacidade de resposta	O grau de sucesso não é o mesmo para todos os estudantes M23 anos
Participação	Intervenção enriquecedora dos estudantes M23 anos nas aulas

A categoria que se segue, *Desafios institucionais*, também não tinha sido prevista. Dado o contexto socioeconómico e sociocultural no qual nos circunscrevemos, e uma vez abordada no Capítulo 1 do nosso trabalho a missão da Universidade no mundo atual, considerámos pertinentes as ideias partilhadas e discutidas pelos (e entre os) docentes aquando da realização da entrevista, razão que nos levou a organizar esta categoria em duas subcategorias (cf. Quadro 4.46.).

Quadro 4.46. Subcategorias da categoria *Desafios institucionais*

Categoria		Desafios institucionais
Subcategorias	Indicadores	
Exigência para os/as docentes	Ingresso de estudantes no ensino superior pelo concurso para M23 anos é exigente para os docentes	
Repensar estratégias	Necessidade de repensar a missão da universidade no contexto atual	

A categoria seguinte, *Práticas a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes M23 anos*, é organizada nas subcategorias que o Quadro 4.47. apresenta.

Quadro 4.47. Subcategorias da categoria *Práticas a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes M23 anos*

Categoria		Práticas a implementar para atender melhor os estudantes M23 anos
Subcategorias	Indicadores	
Orientação prévia	Perspetivado como vantajoso um mecanismo de aconselhamento prévio ao ingresso num curso	
Ano zero	Promoção de um “ano zero” equacionada, de maneira geral, como uma boa estratégia antes do ingresso num curso	
Exames nacionais	Importância da realização de exames nacionais para candidatura ao ensino superior pelos estudantes M23 anos	
Suplemento ao Diploma	Discordância quanto à utilização do Suplemento ao Diploma como instrumento de reconhecimento da experiência	

Por fim, a última categoria (*Reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos*) foi subdividida em três subcategorias (cf. Quadro 4.48.).

Quadro 4.48. Subcategorias da categoria *Reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos*

Categoria		Obstáculos institucionais relacionados com o trabalho
Subcategorias	Indicadores	
Reconhecimento e validação de experiência profissional e formativa	Contraproducente o reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos	
Resultados da aprendizagem	Não deve existir facilitismo ao nível dos resultados dos estudantes M23 anos	
Não diferenciação	Existência de tratamento igualitário durante o percurso académico	

Depois de organizada a informação em categorias e subcategorias procedeu-se à sua validação, fase na qual os orientadores do nosso trabalho tiveram um papel imprescindível, na medida em que leram os excertos das entrevistas e questionaram a formulação inicial de algumas categorias que aparentavam estar definidas de forma dúbia ou que careciam de uma redação mais clara, o que representou uma inegável mais-valia para o nosso trabalho.

Todo este processo foi pautado por hesitações que, no nosso ponto de vista não foram um obstáculo, mas antes um desafio e uma oportunidade para refletir acerca do concurso específico para estudantes M23 anos e do sistema de reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes adquiridos por via experiencial, o que culminou na categorização dos dados que apresentamos nas matrizes de análise de conteúdo dos apêndices 27 e 28 (referindo-se estas, respetivamente, à entrevista realizada com as estudantes M23 anos e à entrevista realizada com os docentes da UC).

Na opinião de Silva, Veloso e Keating (2014), a apresentação dos dados reveste-se de particular dificuldade, dada a necessidade de tornar inteligível a sua análise. Como tal, seguiremos a sugestão de Amado, Costa e Crusoé (2013), quanto à apresentação dos resultados, na medida em que a estrutura do texto por nós elaborado seguirá a estrutura das matrizes de análise de conteúdo (é de salientar que os resultados das entrevistas, sempre que possível, serão complementados com os obtidos através das respostas às perguntas abertas do questionário), transcrevendo alguns excertos ilustrativos das categorias adotadas que, pela sua particularidade, fundamentem e espelhem as conclusões obtidas. Esta estratégia tem ainda a mais-valia de contribuir para a credibilidade da análise efetuada, ao proporcionar uma ligação direta entre o conteúdo dos contributos e os dados gerados, estabelecendo uma conexão entre o leitor e a voz dos participantes.

4.3. Apresentação e análise dos resultados de natureza qualitativa: sob o olhar dos estudantes

A entrevista focalizada realizada com estudantes M23 anos surpreendeu-nos pelo facto de ter permitido obter dados que em muito ultrapassam as fronteiras dos nossos objetivos e das nossas questões de partida. Como tal, e embora ciente da riqueza, da complexidade e da diversidade da informação, sentimo-nos na obrigação de proceder a opções que, inclusive, se prendem com a extensão do nosso trabalho.

Desta forma, na nossa análise debruçar-nos-emos apenas nas categorias mais significativas, valorizando as mais representadas e que contribuem para a compreensão e discussão tendo em consideração a nossa área de investigação, bem como aquelas nas quais se detetam diferenças evidentes nos enunciados dos participantes.

4.3.1. Significado do concurso específico para estudantes Maiores de 23 anos

Crendo que compreender o que significa o concurso específico para os estudantes M23 anos, na perspetiva das estudantes entrevistadas, ajudar-nos-ia a ir ao encontro dos nossos objetivos, começamos a apresentação de resultados por este ponto. Assim, verificou-se que, para elas, este concurso representa uma “nova oportunidade”, apesar de também se terem referido às representações que consideram que a sociedade alimenta em relação a esta via de acesso ao ensino superior e que percecionam como desfavoráveis.

É precisamente sobre estes dois aspetos que nos centraremos de seguida.

4.3.1.1. “Fui adiando até que chegou a oportunidade”

Sobretudo por motivos pessoais e profissionais, as estudantes adiaram a sua candidatura ao ensino superior sem, no entanto, saberem se algum dia conseguiriam concretizar esse projeto. Uma vez estabilizadas as suas trajetórias de vida e sentindo que reuniam condições para tal, abraçaram a possibilidade de ingressar no ensino superior.

De facto, definem esta experiência como uma “nova oportunidade”, pois se por um lado houve quem foi “adiando até que chegou a oportunidade” (E4⁶⁹), há também quem considere que “é uma oportunidade de darem [a possibilidade de acesso ao ensino superior] às pessoas que não tiveram essa oportunidade em mais novos” (E1).

Este concurso é perspetivado, pelas estudantes que participaram na entrevista (todas as pessoas participantes eram do sexo feminino), de forma muito positiva, pois “estas novas oportunidades que surgiram para nós realmente podermos estudar e evoluir é uma mais-valia” (E2).

Por se inserirem numa faixa etária que não coincide com a dos estudantes regulares, consideram que “é importante darem também esta oportunidade às pessoas mais velhas porque... eu falo por mim... eu não tive essa oportunidade de estudar em mais nova e agora decidi que... que tinha competências e que queria e tanto queria e tinha competências que estou aqui” (E1).

⁶⁹ Utilizaremos os códigos E1, E2, E3 e E4 para nos referirmos às estudantes que participaram na entrevista focalizada de grupo.

4.3.1.2. “A ideia que se tem lá fora é que é um sistema facilitador”

As estudantes posicionaram-se em relação à percepção que consideram que a sociedade tem quanto ao concurso específico para os estudantes M23 anos, partilhando todas o mesmo ponto de vista: a sociedade associa este concurso ao facilitismo. A E1 referiu, inclusivamente, que “a ideia que se tem lá fora é que isto é um sistema facilitador e não é bem assim”.

No sentido de corroborar esta posição, a E3 recorreu ao exemplo de alguns jovens que fazem parte da sua rede social que optam por aguardar pelos 23 anos para poderem candidatar-se ao ensino superior, o que a tem colocado numa posição de estupefação: «como é que é isso?! “Você vai desperdiçar esse tempo todo?!”... “Ah não e tal... agora vou dar um tempo, vou tirar uma ‘licença sabática’”... E eu fiquei olhando assim, não entendi... Mas também depende da estrutura familiar». Esta situação leva a crer que “também dos mais novos está tendo uma ideia meio estranha, meio distorcida da coisa” (E3), pois estas estudantes, como verificámos, consideram este concurso uma “nova oportunidade” para todas aquelas pessoas que, devido a condicionantes pessoais, familiares ou profissionais, não puderam dar continuidade ao seu percurso académico na devida altura.

Sendo, para elas, uma “nova oportunidade”, não compreendem a posição dos mais jovens que preferem adiar este projeto, entrando num período de “licença sabática” por opção e não por necessidade ou impedimentos.

No entanto, também consideram que quem associa este concurso ao facilitismo são as pessoas que se encontram “fora da vida académica, porque aqui dentro eu não sinto isso” (E3). Para esta estudante trata-se, portanto, de uma questão relacionada com a “mentalidade da sociedade”, pois “esse pensamento de que nós somos beneficiados é mais das pessoas que estão fora do sistema e da vida académica porque quem está com você todo o dia estudando sabe que você não tem benefício nenhum”. A E1 acrescenta ainda que “esta ideia que passam p’ra fora... porque eles vão para e fazem uns exames e entram ou não entram... Mas não é bem assim” não corresponde, de todo, à experiência que viveram, tanto na fase de preparação para as provas como na fase de adaptação após o ingresso no ciclo de estudos superiores.

Além de todos estes aspetos, a E4 ainda sublinhou o facto de saber que “há pessoas que pensam que os Maiores de 23 vão ser beneficiados pelos professores”, o que também não corresponde à experiência que, depois, encontram durante a frequência do ensino superior.

4.3.2. Balanço da experiência no ensino superior

O balanço da experiência no ensino superior resulta da triangulação de dados obtidos através das respostas solicitadas no questionário e na entrevista focalizada de grupo. Em ambas as situações o material recolhido foi objeto de análise de conteúdo, de acordo com o procedimento já descrito.

Desta forma, em primeiro lugar apresentar-se-ão os resultados obtidos através das respostas ao questionário e que nos remetem para a “vertente positiva da passagem pelo ensino superior”. Nos pontos “dificuldades de gestão pessoal” e “dificuldades e condicionantes institucionais” far-se-á a triangulação dos resultados obtidos através das respostas solicitadas no questionário com os dados oriundos da entrevista.

Por fim, nos últimos pontos analisar-se-ão o “impacto nas esferas de vida dos estudantes” e o papel da “UC: dos aspetos positivos às sugestões”.

4.3.2.1. A vertente positiva da passagem pelo ensino superior

Na primeira fase da nossa investigação, aquando da aplicação do questionário, dos 37 estudantes que responderam à questão em que se solicitou uma reflexão sobre a experiência no ensino superior, é de referir que 1 não salientou quaisquer aspetos positivos (logo, consideraram-se as respostas de 36 estudantes) e 17 não salientaram quaisquer aspetos negativos (o que nos conduz ao contributo de 20 estudantes).

Através da análise dos enunciados dos estudantes M23 anos foi-nos possível obter 4 categorias: valorização pessoal, valorização socioprofissional, contexto académico e ambiente institucional.

Na impossibilidade de analisar com igual detalhe todos os aspetos abordados, optamos por apresentar no Quadro 4.49. apenas as subcategorias que reuniram mais contributos, na perspetiva dos estudantes M23 anos, no que respeita à vertente positiva da passagem pelo ensino superior.

Quadro 4.49. Vertente positiva da passagem pelo ensino superior

Categoria	Subcategoria	n_{Total}
Valorização pessoal	Dimensão hedonista	29
	Dimensão epistémica	17
Valorização socioprofissional	Dimensão social	9
	Dimensão profissional	7
Contexto académico	Apoio dos docentes	5

De todas as subcategorias que nos foi possível apurar, destacamos, portanto, os resultados referentes às que mais frequentemente surgem nos enunciados dos estudantes. Verifica-se, através do Quadro 4.49., que a dimensão hedonista e a dimensão epistémica são as mais representadas, sendo referenciadas por 29 e 17 estudantes, respetivamente. Segue-se a dimensão social (mencionada por 9 estudantes) e a dimensão profissional (referida por 7) e 5 estudantes destacam ainda como positivo o apoio prestado pelos docentes.

Passamos, seguidamente, a apresentar de forma mais detalhada os resultados obtidos em cada uma destas subcategorias.

4.3.2.1.1. “Era um sonho que tinha ficado para trás”

No que concerne à dimensão hedonista – que definimos como o contributo significativo da passagem pelo ensino superior para a realização pessoal –, as opiniões dos estudantes tendem para um consenso que nos leva a concluir que esta se revelou uma “experiência excelente” (3F⁷⁰) e “magnífica” (4F), uma “jornada fantástica e enriquecedora. Mesmo tendo havido altos e baixos ao longo deste percurso, a soma agregada revela-se positiva” (21M) e “bastante positiva” (12F) ao ponto de levar a estudante 25F afirmar que “a Faculdade é um mundo de conhecimento e sabedoria que merece ser explorado e partilhado”. O estudante 53M refere-se ainda ao facto de a sua maturidade e experiência de vida terem sido aspetos fundamentais para que a sua passagem pelo ensino superior tivesse sido tão frutífera quão enriquecedora.

Tanto o crescimento, como a realização e o enriquecimento pessoal são também três expressões-chave que se destacam nos enunciados dos estudantes, pois se para a estudante 18F “ter viajado nesta maravilhosa aventura” foi gratificante, há também quem considere que este patamar de exigência ao qual se obrigou, inclusive por uma questão de exemplo para os mais jovens, tem sido altamente compensador do ponto de vista emocional (7M). O estudante 53M sublinhou que, embora a área de residência e a atividade profissional se encontrem enraizadas em locais afastados quase duas centenas de quilómetros da Faculdade, as dificuldades tornam-se mais desafiantes, mas não se revelam obstáculos intransponíveis; neste sentido, referiu que “na vida, a inteligência, a curiosidade, a paixão, a personalidade, a motivação, o gosto, a intuição, as habilidades de expressão, as competências sociais, bem

⁷⁰ O algarismo representa, nesta situação e em situações análogas, o número do estudante pela ordem que surge na base de dados em SPSS. Utilizar-se-ão as letras F e M para designar o sexo (feminino e masculino, respetivamente). Este código é utilizado para nos referirmos aos estudantes que responderam ao questionário *Percepções sobre o Percurso Universitário*.

como a capacidade de tomar decisões inteligentes são fatores essenciais para o sucesso de cada um de nós! Se a estes fatores aliarmos um curso acadêmico na área que gostamos e mostramos mais habilidade, estaremos a potenciar o que somos naquilo que fazemos e vice-versa”.

A experiência no ensino superior permitiu, ainda, que um estudante do sexo masculino (13M) sentisse que aquela lhe permitiu colocar-se “à prova, sair da área de conforto e aceitar e tentar ultrapassar todos os desafios/obstáculos que iam aparecendo” e outro (14M) considera que valeu a pena o impulso que deu, há três anos, na procura de novos horizontes para a sua vida. É também um estudante do sexo masculino (16M) que afirma que “tal como já esperava, acho que aquilo que ganho depende muito daquilo que quero”, o que nos leva a pressupor que os estudantes adultos (não tradicionais) ingressam no ensino superior com ideias seguras e assertivas em relação ao que realmente pretendem e às escolhas que realizam. A estudante 44F considera que o balanço estende-se ainda à possibilidade de “valorizar outros aspetos da nossa vida porque temos falta de tempo, aprendemos a banalizar certos aspetos e tendencialmente a focarmo-nos no que é essencial”, o que considera que contribui para aprender a conhecer os seus limites e a desenvolver a melhor forma de potenciar as suas capacidades.

No balanço da passagem pelo ensino superior, extraído dos enunciados dos estudantes das suas respostas ao questionário, alguns referem-se ao facto de esta experiência representar, em primeira instância, a possibilidade de concretizar um sonho que tinha ficado por cumprir e “depois foi um enorme desafio, com a idade que tinha na altura do ingresso, que tive que enfrentar e tentar levar até ao fim” (13M). Foi, assim, a possibilidade de ver “concretizado um objetivo antigo” (40F), tratando-se para a estudante 43F também da possibilidade de “realização (...) de algo que não foi feito em tempo útil”, pois “era um sonho que tinha ficado para trás (...) devido a vários fatores e que pensei que nunca mais poderia vir a fazer” (45M).

Embora não se trate de uma experiência cuja conciliação com o mundo familiar e profissional seja pacífica (como abordaremos aquando da referência às dificuldades de gestão pessoal e às condicionantes institucionais), a estudante 9F afirma que “apesar de não ser nada fácil (...) voltaria a fazer tudo de novo” e a estudante 18F refere que “um dia quando concluir terei muito orgulho em dizer que foi difícil, mas consegui”.

Estes contributos sugerem-nos que os estudantes se sentem, acima de tudo, realizados e felizes com a possibilidade de, embora mais tardiamente na sua trajetória de vida, lhes ser dada oportunidade de concretizar um sonho adormecido, mas não esquecido.

4.3.2.1.2. “Adquiri conhecimentos que de outra forma seria impossível”

Compreendemos por dimensão epistémica o prazer na obtenção de novos conhecimentos e de novos saberes. Neste âmbito, os estudantes consideram que os benefícios da experiência no ensino superior se refletem, essencialmente, no aprofundamento de conhecimentos (4F, 13M, 25F, 40F, 48M e 49F) e no desenvolvimento do seu sentido crítico (4F). Se para uns se trata de “um percurso de aprendizagem não só a título curricular” (44F), há quem reforce que a candidatura ao ensino superior foi “a melhor escolha” (37F).

A experiência da passagem pelo ensino superior parece-nos ter marcado positivamente os estudantes, pela forma como expressam as suas opiniões ao referir que “esta experiência superou pela positiva todas as minhas expectativas” (17F) e por ter contribuído para abrir “novos horizontes na vida” (14M). Para a estudante 32F, o facto de estar a estudar no ensino superior contribui inquestionavelmente para desenvolver competências e saberes (32F). A este respeito, a estudante 27F afirma, assertivamente, que “adquiri conhecimentos que de outra forma seria impossível”.

Em suma, a experiência proporcionada pela passagem pelo ensino superior parece contribuir, na perspetiva dos estudantes, para o seu crescimento a nível intelectual, o que se espelha no orgulho pelas suas opções e pelo que se encontram a fazer (22F), ao ponto de logo no final do 1.º ano a estudante 32F se sentir mais confiante e plenamente apaixonada pelo seu curso, fruto da sua escolha e reflexo do seu esforço.

4.3.2.1.3. “Serei uma mais-valia para a sociedade”

Os resultados obtidos apontam, também, para uma repercussão positiva ao nível do relacionamento interpessoal (forma como definimos a dimensão social). Da interpretação dos enunciados dos estudantes é possível concluir que esta influência se reflete, particularmente, a dois níveis: por um lado, é feita referência à possibilidade de criar novas amizades; por outro, é valorizada a convivência com gerações mais novas.

No que diz respeito às novas amizades, estas surgem não apenas entre colegas, como também em relação aos docentes, acreditando a estudante 27F que algumas “irão ficar para a vida”.

Em relação à convivência com gerações mais novas, as estudantes 3F e 4F identificam, sob um ponto de vista geral, as vantagens proporcionadas por esta situação específica, havendo quem acrescente que não sente “qualquer tipo de discriminação relacionada com a idade ou com a forma diferente de ingresso” (17F) e consideram esta como uma forma de se colocarem “à prova, sair da área de conforto e aceitar (...) novas tendências... outras personalidades... outras formas de estar” (13M) e que o prazer de privar com outra geração, que não a sua, e a partilha de vivências e de experiências foi algo muito enriquecedor e gratificante (48M). Uma estudante manifesta-se, ainda, confiante em relação ao seu futuro afirmando que “serei uma mais-valia para a sociedade” (18F).

Desta forma, também do ponto de vista social parece evidenciar-se a tendência para a experiência no ensino superior marcar os estudantes, espelhando-se de forma positiva nas suas trajetórias de vida e nos seus mapas de relações interpessoais.

4.3.2.1.4. “Direcionou-me para aquilo que eu queria verdadeiramente”

A experiência da passagem pelo ensino superior também parece marcar a vida dos estudantes a nível profissional, por abrir “novos horizontes” (14M), pela expectativa de, um dia, utilizar os conhecimentos adquiridos no exercício das suas funções (40F) ou pela ambição de “após o término do curso frequentado obter novos cargos a nível profissional com o devido reconhecimento” (49F) e enveredar por “novos desafios e maiores oportunidades profissionais” que proporcionem melhores condições de vida (12F).

A estudante 8F sublinhou, porém, que até ao momento a sua frequência no ensino superior apenas elevou as suas qualificações académicas e a possibilidade, ainda não concretizada, de vir a ter um trabalho mais qualificado e melhor remunerado.

Uma situação clara, e diferente das anteriormente descritas, refere-se ao facto de esta experiência ter contribuído para o estudante 11M se direccionar para aquilo que pretendia verdadeiramente e que pretende fazer na sua vida profissional futura, podendo depreender-se que o percurso académico contribui para a construção e para a consolidação de uma identidade profissional.

4.3.2.1.5. “Mestres extraordinários, fabulosos, que são o bálsamo”

A percepção dos estudantes em relação ao apoio prestado pelos docentes foi outro dos aspetos que os nossos dados apontam como positivamente significativo. Neste sentido, as opiniões dos estudantes obtidas através dos seus enunciados sublinham o facto de sentirem que conheceram “professores fantásticos e inspiradores” (4F) que de alguma forma sempre os foram motivando (17F).

Além disso, é explícito o sentimento de que “temos bons professores que se preocupam em fazer com que o conhecimento chegue a todos” (25F) e o estudante 1M recorre inclusivamente a metáforas para afirmar ter conhecido “pessoas, mestres extraordinários, fabulosos, que são o bálsamo, são a âncora que muitas das vezes nos faz erguer e prosseguir para que possamos atingir a meta”.

No entanto, como teremos oportunidade de ver no ponto 4.3.2.5., nem todos os estudantes partilham deste ponto de vista positivo e otimista, perspetivando o apoio dos docentes como um dos aspetos que poderia ser melhorado.

4.3.2.2. Dificuldades de gestão pessoal

No que diz respeito à gestão pessoal, os dados por nós obtidos apontam no sentido de as dificuldades mais significativas percecionadas pelos estudantes se referirem à conciliação do mundo académico com a vida pessoal e familiar, bem como com a vida profissional.

De seguida faremos apenas referência à primeira situação, reservando a segunda para complementar os resultados obtidos através da entrevista focalizada de grupo, no ponto 4.3.2.3., respeitante às dificuldades e condicionantes institucionais.

4.3.2.2.1. “Nunca poderei dedicar-me a 100% porque tenho uma filha”

A conciliação do mundo académico com o mundo familiar é um dos aspetos em que os estudantes reconhecem mais dificuldade, o que implica da sua parte capacidade de reorganização do tempo e do modo de gestão das diferentes tarefas. Neste sentido, e conforme a informação que consta no apêndice 26, dez estudantes fizeram referência à dificuldade em conciliar as responsabilidades e os encargos pessoais e familiares com o percurso académico e seis apontaram a difícil gestão entre os seus papéis enquanto pais e mães e/ou cuidadores dos seus pais e, simultaneamente, como estudantes.

As respostas obtidas permitiram-nos, portanto, verificar que dez estudantes identificaram a conciliação entre o mundo académico e o mundo familiar como uma das dificuldades mais significativas. Das estudantes, cinco referiram-se explicitamente nos seus enunciados aos seus filhos e à dificuldade que sentem em conciliar estas esferas das suas vidas devido à acumulação de papéis, não apenas como donas de casa e esposas, mas sobretudo como mães, o que conduz a estudante 18F a afirmar que “sei que nunca poderei dedicar-me a 100% porque tenho uma filha com 12 anos, uma família para cuidar, sou também cuidadora do meu pai e isso são tudo coisas que infelizmente não me dão estatuto trabalhador-estudante”. Dos três estudantes do sexo masculino, apenas um (1M) se refere à importância de acompanhar o crescimento dos seus filhos “porque o que me valerá a mim estudar e adquirir conhecimento académico superior e realizar-me profissionalmente se for ausente na educação e formação dos meus filhos?”.

Embora não especificando as dificuldades concretas que sentem, os restantes estudantes de ambos os sexos referem-se ao facto de terem “coisas e uma vida que nos impede de frequentar e participar em tudo o que a Faculdade oferece” (9F), além de esta experiência afetar a sua vida pessoal na medida em que representou “um desgaste físico e emocional” (27F). O estudante 45M partilha desta perspetiva, afirmando que foi difícil em termos físicos e psicológicos, atendendo à idade e ao facto de ter as suas responsabilidades pessoais, o que fez com que tivesse que gerir muito bem o tempo para poder acompanhar as diferentes unidades curriculares incluídas no plano de estudos do curso que frequentou.

Portanto, parece-nos que os enunciados dos estudantes concorrem no mesmo sentido: o de evidenciar as dificuldades em conciliar o mundo académico com as responsabilidades pessoais e familiares, pois como refere a estudante 56F, “o ensino superior na fase adulta, quando se tem filhos, marido e casa... é muito difícil conciliar as exigências da universidade com as exigências domésticas. (...) É claro que serão dias mal dormidos e muitas vezes alguns exames ficarão para recurso ou para o ano seguinte e algumas melhorias de nota ficaram completamente esquecidas” em função de alguma responsabilidade familiar.

4.3.2.3. Dificuldades e condicionantes institucionais

Apesar de inicialmente não se ter previsto no guião da entrevista focalizada de grupo qualquer questão sobre os obstáculos institucionais relacionados com a conciliação do mundo académico com o mundo profissional, quando colocada a questão referente aos “obstáculos

institucionais”, as estudantes focaram os que sentiam nos respetivos locais de trabalho. Pela importância e significado que estes pareceram ter, devido à intensidade dos seus contributos e enunciados, considerámos pertinente contemplá-los nos resultados e na análise efetuada. Assim, nos primeiros quatro pontos centrar-nos-emos nos obstáculos institucionais relacionados com o trabalho e nos quatro seguintes dedicar-nos-emos aos obstáculos em relação às Faculdades.

Relembramos que, neste ponto, procederemos à triangulação de fontes de dados (cruzando os obtidos através do questionário com os da entrevista focalizada de grupo) nos pontos que intitulámos como “passei a trabalhar no turno da noite”, “é um bocado uma ameaça um funcionário estar a evoluir”, “e nessas alturas é quando me dão mais serviço” e “eu não estava previamente preparada para o ensino superior”.

4.3.2.3.1. “Passei a trabalhar no turno da noite”

A conciliação dos compromissos e das responsabilidades profissionais com o mundo académico e a reorganização do tempo e do modo de gestão das diferentes tarefas também mereceu destaque no enunciado de dez estudantes (cf. apêndice 26), nas suas respostas ao questionário *Perceções sobre o Percorso Universitário*, pois “é por vezes muito duro ser trabalhador e estudante ao mesmo tempo” (1M), o que faz com que o percurso se torne mais difícil de cumprir, embora não seja irrealizável.

A dificuldade quanto à conciliação entre estes dois mundos respeita, entre outras, ao facto de o horário de trabalho não permitir assistir às aulas, como é possível verificar no seguinte enunciado: “o primeiro ano foi o mais difícil, com o trabalho que tinha na altura não conseguia ir nem a metade das aulas. (...) No segundo ano decidi mudar de emprego e comecei a fazer *part-time* que possibilitava-me ir às aulas” (37F). Porém, apesar do desgaste físico e psicológico, também há quem acredite que com esforço e motivação tudo se consegue (como é o caso do estudante 48M).

A conciliação entre estas duas esferas da vida dos estudantes (académica e profissional) conduz à sensação de que “se não trabalhasse, já estaria a terminar” (22F). Se por si só, esta conciliação já é complexa e desafiante, a falta de apoio percecionada pelos estudantes em relação às respetivas entidades patronais ainda acentua mais esse sentimento, o que é visível no seguinte excerto do enunciado do estudante 24M: “estive sempre sob uma

(arcaica ou inexistente) gestão de recursos humanos do meu local de trabalho e pressão administrativa, sendo esta contrária à lógica do progresso”.

Embora o ensino superior na fase adulta, quando frequentemente se tem um mapa de compromissos e de responsabilidades profissionais vincado, não pareça ser, pelos resultados por nós obtidos, fácil de gerir, a estudante 40F é uma das que afirma que “vale a pena apostar neste novo projeto”.

Aquando da entrevista focalizada de grupo, quando questionadas relativamente à existência de obstáculos institucionais, as estudantes não hesitaram em responder afirmativamente. Porém, se a questão prevista no guião de entrevista tinha como intuito explorar eventuais obstáculos por parte das Faculdades ou da própria UC, não foi assim interpretado pelas estudantes, pois nas suas respostas referiram-se, com imponente destaque, à dificuldade em conciliar os seus compromissos profissionais com o mundo académico. O horário de trabalho sobressai uma vez mais, nos seus enunciados, sendo a principal razão pela qual se veem impedidas de comparecer às aulas (como as respostas ao questionário já nos tinham permitido inferir).

A este respeito, a E3 referiu que, inicialmente, trabalhava 8 horas e usufruía das folgas às quais tinha direito nos dias em que tinha aulas o dia inteiro, situação que devido ao desgaste levou-a a tentar um processo de negociação com a entidade patronal. Desta forma, a solução passou pela mudança de horário de trabalho, pois “as aulas aqui são durante o dia, passei a trabalhar só no turno da noite. Saio de manhã de casa às oito da manhã e volto à meia-noite e vejo meus filhos de manhã... É complicado... (...) Eu não gozo do estatuto, não tenho dispensa porque eu já não trabalho no horário das aulas”.

Na entrevista foi também referido o facto de a dispensa ao abrigo do estatuto de trabalhador-estudante praticamente não cobrir o tempo das deslocações entre os seus locais de trabalho e/ou residências e a Faculdade, pois “as cinco horas, não querem saber se tu tens transporte, se demoras duas ou três horas” (E1). Sublinhou ainda a estudante E1 que nunca viu “uma abertura a nível de horários e eu fazia... vinha de carro, saía do trabalho p’ra vir uma hora a uma aula e voltar outra vez... Aproveitava as minhas horas de almoço e tudo e nunca vi essa... essa abertura...”.

Foi possível verificar que a situação profissional era importante para as estudantes, razão pela qual não a abandonaram nem alteraram sem tentativas de conciliação e negociação com as respetivas entidades patronais. Perante o desgaste físico e psicológico, além da estudante E3 também a estudante E1 sentiu necessidade de negociar alternativas com a

entidade patronal antes de tomar uma atitude determinante, embora na sua opinião “p’ra eles, quando é do interesse do patrão, há sempre disponibilidade, há sempre oportunidade, há sempre tudo... Quando é do nosso interesse... eu senti muito isso... tanto que estava... estive nove anos efetiva e estive um ano em negociações: pedi licença sem vencimento, pedi *part-time* (...) Tentei uma negociação durante um ano, já estava exausta e tive que abdicar de tudo”.

O sentido de responsabilidade pauta a conduta profissional das estudantes, o que está também presente no enunciado da E2, que optava por sair mais tarde do serviço, mas ciente de que tinha cumprido as suas tarefas e deveres: «agora saio às cinco e meia, mas andei durante bastante tempo a sair às seis. E eu muitas vezes saí do serviço às nove menos um quarto da noite, com família em casa à minha espera p’ra fazer o jantar, só p’ra não ter que... só p’ra pensar assim: “bem, eu vou ter uma prova, eu quero sair descansada, eu quero deixar este serviço aqui pronto».

Dos enunciados e dos contributos dos estudantes em ambos os momentos da nossa investigação sobressai o facto de a situação profissional ser importante para eles, mas quando colocada num dos pratos da balança, o objetivo de concluir com sucesso o curso tem, em algumas situações, mais peso, induzindo mudanças significativas nas suas vidas.

4.3.2.3.2. “É um bocado uma ameaça um funcionário estar a evoluir”

Por ter constituído um vetor pertinente nos enunciados dos estudantes em resposta ao questionário, através da realização da entrevista focalizada de grupo viríamos a explorar melhor a perceção das estudantes no que respeita às repercussões do aumento de conhecimentos em contexto profissional. Na nossa perspetiva, a aquisição e a aplicação de novos conhecimentos contribui para combater a erosão do saber e liberta os cidadãos. No entanto, aquando da realização da entrevista focalizada de grupo, o aumento de conhecimentos foi perspetivado pelas estudantes como um obstáculo, uma vez que, na sua perspetiva, esse aumento contribui para, de forma mais segura e fundamentada, defenderem e reivindicarem os seus direitos laborais, o que nem sempre é bem aceite pelas entidades empregadoras.

Na opinião da estudante E3, esta situação apresenta-se como uma ameaça às entidades empregadoras, porque a partir do momento em que adquire mais conhecimentos, a pessoa “vai cobrar mais... mais coisas e na área profissional às vezes a empresa (...) não está

virada para aí, não é? O impacto é muito grande... Às vezes você se sujeita a certas coisas e não tem informação certa e quando você tem informação, isso incomoda... incomoda muito”.

Já aquando da análise das respostas solicitadas através do questionário foi possível recolher a opinião de uma estudante (44F) que referia lamentar o facto de tanto a sociedade como as entidades patronais terem pouco respeito por aqueles que desejam continuar a crescer e que podem dar mais às empresas, concedendo-lhes tão pouco.

Nesta etapa da nossa investigação os testemunhos das estudantes reforçaram as conclusões obtidas aquando da análise do questionário, referindo 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” (E1), apesar de considerar que “devia ser o oposto, eu acho que deviam considerar uma mais-valia o funcionário ter conhecimentos”. A estudante E2 também concordou com esta perspetiva salientando que “é essa a ideia que eu tenho. É efetivamente... é isso mesmo! Não é fácil”.

Desta forma, se por um lado o saber pode representar uma importante “arma” (contribuindo para a defesa de direitos pessoais e laborais, para o aperfeiçoamento da capacidade de argumentação, etc.), também pode, simultaneamente, ser uma “ameaça”, como referiram as estudantes, sobretudo na perspetiva de algumas entidades empregadoras.

4.3.2.3.3. “Pensava eu que tinha grandes amigas no serviço”

Enquanto seres que vivem em comunidade e que se encontram em constante devir, as pessoas sentem necessidade de afeto e de pertença a grupos. O suporte social encontrado em colegas e amigos é, assim, uma âncora que concede às pessoas força motriz e incentivo.

No entanto, a falta de apoio de colegas perante o seu estatuto de trabalhadoras-estudantes foi, sob o ponto de vista das estudantes entrevistadas, um dos mais significativos obstáculos sentidos no âmbito dos seus contextos profissionais. De acordo com o testemunho da estudante E3, “o incómodo é mais com os colegas de trabalho. Amigos, meu pai sempre dizia que sobram dedos p’ra contar”. Dos colegas de trabalho, a estudante E1 refere que chega, inclusive, a receber comentários em tom depreciativo em vez de incentivo: «as minhas colegas de trabalho era “ah, ela vai lá e anda lá um mês ou dois, olha para aquilo e desiste”. No mesmo sentido opina a estudante E3 em relação ao seu contexto, pois também costuma ouvir «“ah, vai estudar para quê?! Você já está velha p’ra estudar! Para que vai estudar? P’ra estar

na caixa de supermercado?” Não! Eu já estou na caixa de supermercado, estou estudando p’ra sair daqui!».

Servem estes constrangimentos, sob o ponto de vista das estudantes, para saberem em quem, de facto, podem encontrar um porto de abrigo e beber inspiração, pois se «pensava eu, que tinha grandes amizades no serviço, mas não tenho... Tenho colegas de trabalho porque, precisamente, batem com uma mãozinha nas costas, mas por trás é assim “mas onde é que ela está?” e vão saber aos recursos humanos “mas onde é que ela anda?”, “ela foi para as aulas!”, “ah, ainda não veio, ainda não chegou...”. Isto... as grandes amizades...» (E2). Mesmo diante destes constrangimentos, esta estudante reforça que embora a nível dos colegas de trabalho seja difícil de gerir, acredita que chegará ao final do curso com sucesso e quando o afirma obtém a anuência das restantes estudantes entrevistadas sob a forma de acenos afirmativos com a cabeça.

4.3.2.3.4. “E nessas alturas é quando me dão mais serviço”

Além da falta de flexibilidade de horários de trabalho, de o conhecimento se apresentar como uma “ameaça” em vez de uma mais-valia por parte das entidades empregadoras e da falta de apoio de colegas de trabalho, as estudantes referiram que é precisamente nas épocas de avaliação que se sentem mais sobrecarregadas no que diz respeito à distribuição de serviço e atribuição de tarefas.

Antes de a estudante E1 optar por se dedicar exclusivamente à vida académica, abdicando da sua situação como trabalhadora efetiva, sentia “isso quando andava a trabalhar. Muito complicado”. A estudante E2 reforçou este aspeto, sublinhando que a “enchem” de tarefas e apesar de, segundo o estatuto do trabalhador-estudante, ter direito a prestar provas, “é sempre muito complicado, realmente... E nessas alturas é quando me dão mais serviço que é p’ra me complicar muito mais a vida”.

Uma vez mais, os entraves que adquirem maior visibilidade e significado para as estudantes são os que se prendem com os respetivos locais de trabalho. De facto, é precisamente aqui que encontram as principais barreiras àquela que poderia ser uma experiência ainda mais positiva (pois já o é) da frequência do ensino superior.

4.3.2.3.5. “Senti um certo medo de algumas por ser mais velha”

No nosso estudo definimos socialização como o processo pelo qual os estudantes, ao interagir com os colegas, se integram no novo grupo social.⁷¹ Entrar num grupo novo, num contexto predominantemente dominado por estudantes jovens que seguiram a via tradicional de ensino sem interromper o seu percurso académico, gerou algum conflito interior nas estudantes entrevistadas, como nos foi possível verificar através dos seus enunciados. No entanto, também foi possível concluir que este receio existiu apenas durante o período de adaptação, o que nos leva a pressupor que o receio poderá ser um sentimento comum a todos os estudantes de ensino superior, independentemente da sua idade, devido ao facto de irem para um ambiente novo e diferente daqueles que comumente fazem parte das suas vidas.

Enquanto acumulou funções como trabalhadora-estudante, a estudante E1 sentiu um distanciamento em relação aos colegas da turma e a estudante E3 referiu que sentiu “um certo medo de algumas [colegas] por ser mais velha”, acrescentando que, por vezes, sente-se deslocada do meio. De facto, já através do questionário se havia recolhido um contributo em que se podia ler que “é tudo um pouco confuso, pois não consigo algumas vezes me entender com a visão das minhas colegas, mas também tenho que pensar que elas não têm a experiência de vida que eu tenho e que eu me sinto na obrigação de entender isso” (32F).

Apesar de se terem manifestado ansiosas e apreensivas no início – aquando do ingresso no ensino superior – por se verem confrontadas com a experiência de conviver com estudantes jovens e de uma geração diferente das suas, os dados por nós obtidos apontam no sentido de esses sentimentos de insegurança terem acabado por dissipar-se ao constatarem que eram bem aceites pelos colegas e que as suas idades pareciam não ser determinantes no processo de integração académica.

4.3.2.3.6. “Eu não estava previamente preparada para o ensino superior”

As estudantes não apenas não consideram facilitadora a via de ingresso no ensino superior através do concurso específico para M23 anos, como identificam os pontos mais sensíveis inerentes à entrada neste ciclo de estudos. Desta forma, destacam, nomeadamente, a exigência das provas de ingresso e, já no ensino superior, há inclusivamente quem refira que sentiu muitas dificuldades para fazer unidades curriculares de línguas estrangeiras (Inglês e

⁷¹ Não foram incluídos os aspetos positivos mencionados pelas estudantes, uma vez que não se enquadram nos objetivos da presente investigação e não se justificava a sua análise, pois a subcategoria da socialização refere-se à atitude dos estudantes para com o grupo social que é a turma em que estão inseridos, associando-se a uma dimensão relacional (pautada por interação entre pares) que, no nosso entender, ultrapassa o campo de intervenção da UC.

Francês), chegando a pagar a explicações particulares para aprender novamente as regras da gramática básica, pois “eu não estava previamente preparada para o ensino superior, era necessário ter conhecimentos básicos” (37F).

Com base neste contributo podemos colocar a hipótese de haver casos de estudantes adultos que ficam durante muito tempo afastados do ensino formal, o que os leva a destreinar (ou mesmo perder) hábitos de estudo e de atualização de áreas de conhecimentos e estas, ao revelarem-se essenciais (ou, em alguns casos, requisitos até) para a frequência e progressão académica, podem transformar-se em verdadeiros “calcanhares de Aquiles” das suas trajetórias e da sua experiência no ensino superior.

4.3.2.4. Impacto nas esferas de vida dos estudantes

Relativamente ao impacto da passagem pelo ensino superior na vida dos estudantes, foi possível, com base nos contributos recolhidos, distinguir quatro áreas: impacto pessoal, impacto familiar, impacto social e impacto profissional (tendo este sido subdividido em progressão profissional e capacidade de argumentação).

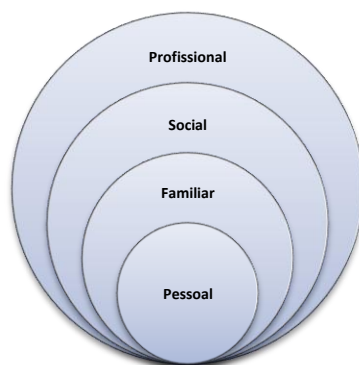


Figura 4.6. Níveis de impacto nas esferas de vida dos estudantes M23

Passamos, de seguida, a desenvolver o reflexo do ensino superior em cada uma destas vertentes das vidas dos estudantes, de acordo com uma lógica decrescente de individualidade (cf. Figura 4.6.), ou seja, partiremos do nível mais individual (pessoal) para o menos individual (profissional).

4.3.2.4.1. “Não sou a Maria que era quando entrei aqui”

Todas as estudantes reconheceram que a experiência no ensino superior contribuiu para a sua mudança em termos pessoais. Para 2 estudantes tratou-se da realização de um projeto de vida e, assim, da concretização de um sonho sucessivamente adiado, pois era algo que gostariam de ter feito há 20 ou 30 anos e que ficou adormecido, o que é visível nos seguintes contributos: “era aquilo que eu gostava de ter feito há 30 anos atrás e não fiz... há 30 não, há 25! (...) E acho que é principalmente, primeiro, realização pessoal, era aquilo que eu queria e estou a conseguir” (E2) e “como disse, era um projeto adiado já há 20. Eu tive sempre a ideia de tirar um curso superior. (...) Coloco em primeiro a minha realização pessoal” (E4).

Para a estudante E1 a mudança ocorre, sobretudo, dentro de si própria, uma vez que ao competir consigo mesma (e não com os outros) – de forma a sentir-se cada vez melhor em si própria –, melhora as suas competências e capacidades e promove a abertura de pensamento, permitindo olhar para o que ocorre em seu redor sob uma forma diferente e de modo menos formatado (como até então acontecia). Isto leva-a a sentir que a pessoa que é neste momento é muito diferente da que era aquando do ingresso neste ciclo de estudos e que ainda pode melhorar o seu desempenho, afirmando que “acho que ocorre uma transformação muito grande... Eu falo por mim, eu não sou a Maria⁷² que era quando... quando entrei aqui. O facto de estar sempre a lidar muito com esta... não é uma competitividade com as pessoas de fora, é comigo mesma! É se vou ser capaz, se não vou... vou estudar, vou ser capaz, não vou... E depois de passo em passo ir conseguindo... Acaba por ser saudável ir desbloqueando alguns medos e algumas ideias que tinha em relação a mim” e a concluir que “com a nossa idade, com a nossa experiência de vida, eu acho que saímos daqui ricos, com uma bagagem enorme”.

Também a estudante E3 comunga desta perspetiva, referindo que “é gratificante, é maravilhoso a oportunidade de recomeçar... e faz muito bem!”, de tal forma que “p’ra mim foi maravilhoso, o impacto pessoal é impressionante”.

Creemos poder considerar, face a estes contributos, que o ensino superior assume um papel que podemos qualificar de regenerador ou de catalisador do desenvolvimento dos estudantes adultos (M23 anos), contribuindo para o aumento da sua autoestima e da sua autoconfiança e induzindo processos de emancipação e de autodescoberta.

⁷² Nome fictício (visando a garantia do anonimato da estudante).

4.3.2.4.2. “Estou fazendo o bichinho de estudar no meu marido”

Também ao nível da estrutura familiar ocorrem mudanças geradas pela frequência do ensino superior. Aqui, destacam-se três situações em particular: por um lado, as mudanças que ocorrem ao lidar com os filhos, podendo depreender-se que, enquanto mães e, possivelmente, encarregadas de educação, passam a sentir uma maior segurança no acompanhamento dos filhos durante o seu percurso escolar; por outro, o orgulho dos filhos por verem que as suas mães frequentam a Universidade (encontrando-se algumas na fase final do seu percurso académico); e, por fim, a influência positiva que procuram ter junto dos seus cônjuges.

A primeira situação encontra-se refletida no seguinte excerto da estudante E1: “se não for p’ra nós... eu costumo dizer: se a gente sair daqui e não conseguir exercer na área que a gente está a dedicar a nossa vida, vamos fazer bem aos nossos filhos e à nossa família porque eu acho que a gente vai p’ra casa e acaba por falar de certas coisas que até pensámos e... e acabamos por influenciar os que estão à nossa volta”.

Relativamente ao orgulho que os filhos evidenciam, a estudante E3 realça que “até o meu filho antes falava p’ra mim ‘tu não andaste na universidade?’. (...) E agora todo orgulhoso fala com os amigos, que a mãe dele está a terminar, está no último ano... Noto que há impacto na minha família”.

Por fim, no que concerne à tentativa de influência positiva e incentivo dos cônjuges para frequentar o ensino superior, é ainda a estudante E3 que refere que “também estou fazendo o bichinho de estudar no meu marido, ele também está querendo voltar a estudar”.

Depreendemos que, sendo a família um dos principais pilares da vida das estudantes, o impacto que a frequência do ensino superior tem a este nível assume um significado especial no sentido de aumentar a confiança nas suas próprias capacidades e no seu potencial emancipador, mas também na sua capacidade para ser influência positiva junto de quem lhes é mais próximo.

4.3.2.4.3. “Dou comigo em grandes discussões com tranquilidade”

Também no que respeita ao impacto social se verificou que as estudantes sentiram mudanças. Estas decorreram, em parte, das de foro pessoal (já descritas), que se refletem no contacto com os outros. Neste sentido, a estudante E1 refere que “às vezes dou comigo em grandes discussões com as pessoas com tranquilidade a fazê-las ver as coisas e não só a olhar...

que eu acho que as pessoas são muito focadas a olhar só p'ra elas e esquecem-se de olhar à volta. E eu apanhei essa competência e outras...”.

Para a estudante E2, o reconhecimento social também é importante e incentivador, o que é visível nas suas palavras quando refere que “todos gostam do que estou a fazer. Todos acham que a minha coragem é imensa... que é um modelo”.

A estudante E3 destacou, ainda, o facto de ter incentivado colegas a candidatarem-se também ao ensino superior: “eu senti muito dos meus colegas aquela coisa... “Vai estudar!” e eles ‘ah, não tenho vida p'ra isso! você é louca!’... Algumas pessoas sim, voltaram, que estavam paradas... voltaram”. Deste contributo sobressai o facto de a sua experiência no ensino superior ter sido de tal forma positiva ao ponto de procurar influenciar as pessoas mais próximas (pertencentes à sua rede social) a concretizarem o mesmo projeto de vida.

Ainda no que ao impacto social se refere, a estudante E4 referiu que após a conclusão da licenciatura, o relacionamento das outras pessoas consigo mudou completamente, impacto este que não se revelou tão significativo junto dos seus amigos, uma vez que “grande parte já é licenciada. Não alterou muito”.

Portanto, os contributos das estudantes apontam no sentido de a experiência no ensino superior ter reflexo também nas suas vidas sociais: quer no que concerne à sua relação com os outros (que passa a ser pautada por uma maior segurança), quer quanto à relação dos outros consigo (ao que poderemos associar um sentimento de admiração e de respeito).

4.3.2.4.4. “Poder subir mais qualquer coisa no serviço”

Como verificámos no ponto 4.1., os estudantes ingressaram no ensino superior tanto devido a motivações intrínsecas como devido a motivações extrínsecas. No entanto, com a realização da entrevista focalizada de grupo verificámos que a experiência da passagem pelo ensino superior assume um significado acrescido quando associada à possibilidade de progressão na carreira. Isto é reforçado, ainda, atendendo ao facto de duas estudantes terem optado por cursos diretamente relacionados com as suas áreas profissionais e, uma vez no curso, quando perante a possibilidade de escolherem unidades curriculares, selecionaram aquelas que melhor respondiam às dúvidas com as quais se deparavam no exercício das suas funções e que de forma mais completa satisfaziam as suas necessidades de Saber e de eventual aperfeiçoamento profissional.

Esta análise encontra suporte nos seguintes enunciados: “no meu caso, já foi com o intuito de poder subir mais qualquer coisa no serviço”, “isto realmente, a entrada motivou-me muito, a nível até do serviço” e “no serviço até já me disseram ‘olha, acaba o curso que ficas com a parte dos recursos humanos’” (E2). Além disso, a estudante E4 refere que “valoriza sempre para a parte profissional” e que “alterou mesmo foi no espaço de trabalho”.

Verificamos, assim, que estas estudantes procuraram aprofundar no ensino superior conhecimentos que lhes permitissem desempenhar com mais segurança as suas tarefas profissionais, almejando ainda a progressão profissional. Estavam claramente cientes do que pretendiam e do que procuravam e as trajetórias profissionais previamente assumidas contribuíram, determinantemente, para a sua tomada de decisão quanto à área de ensino superior na qual investiriam.

4.3.2.4.5. “Conhecimento é poder”

A última vertente de impacto à qual nos referimos, mas não menos importante, diz respeito às mudanças que ocorrem no contexto profissional, mas diretamente relacionadas com a capacidade de argumentação. Se o conhecimento pode ser considerado uma “ameaça” (atribuindo-se-lhe, por isso, uma conotação negativa), pode simultaneamente ser encarado como “poder” (sob uma perspetiva positiva), no sentido de contribuir para o desenvolvimento ou aperfeiçoamento desta capacidade.

Na realidade, dos contributos das estudantes facilmente se extraem conclusões quanto ao significado da passagem pelo ensino superior na abertura a novos pontos de vista, na constatação do que está correto no serviço e do que pode ser melhorado, fundamentando as suas sugestões e propostas, no debate com colegas e/ou clientes, pois “até ali nós andamos sempre a dizer “sim, Ámen’... E depois de termos conhecimento já temos capacidade de argumentação e outros pontos de vista” (E1).

4.3.2.5. UC: dos aspetos positivos às sugestões

Apesar de, inicialmente, não fazer parte das questões do guião de entrevista focalizada de grupo qualquer questão referente aos aspetos positivos das Faculdades e/ou da UC, considerámos importante abordá-los, uma vez que no discurso das estudantes foi identificada a presença de referências a estes e consideramos que a sua análise ajuda-nos a compreender

que estratégias mais valorizam com vista ao seu progresso e sucesso académico. Embora estes aspetos não estejam presentes em todos os contributos, pareceu-nos pertinente incluí-los na apresentação dos dados do nosso trabalho porque apesar do seu carácter muito geral, contribuem para ilustrar a síntese integradora.

Posteriormente, e respeitando o guião de entrevista focalizada de grupo, centrar-nos-emos nas sugestões que, uma vez implementadas, contribuiriam para uma mais fácil adaptação e progressão académica dos trabalhadores-estudantes e, mais concretamente, dos estudantes M23 anos.

Assim, o primeiro ponto será dedicado a uma prática positiva que foi destacada pelas estudantes e nos pontos seguintes faremos alusão às sugestões de melhoria discutidas em contexto de grupo e que contribuiriam para responder melhor às suas necessidades enquanto trabalhadoras-estudantes.

4.3.2.5.1. “Tem uma coisa boa, tem o InforEstudante”

Depois de clarificada a questão, por parte das investigadoras, solicitando às estudantes que manifestassem a sua opinião em relação a eventuais obstáculos institucionais relacionados com as Faculdades ou, inclusive, com a própria UC, estas começaram por elogiar a instituição realçando aspetos positivos. Como referido anteriormente, apesar de não se terem previsto questões alusivas a esta vertente, considerámos importante incluí-la no nosso trabalho uma vez que nos ajuda a compreender as dimensões da vida académica que as estudantes M23 anos mais valorizam.

Neste sentido, mencionaram as potencialidades e as vantagens do InforEstudante⁷³, destacando o facto de os docentes utilizarem esta plataforma para disponibilizar o material das unidades curriculares e, assim, “uma pessoa tem acesso em casa p’ra estudar, p’ra se organizar”, o que é “uma mais-valia porque acabamos por ser autónomos” (E1). Realmente, o acesso ao material e aos sumários, à distância de um simples clique, “é muito bom. É assim que eu vou conseguindo fazer” (E2), o que leva também a estudante E3 a concordar com esta perspetiva.

⁷³ Na página eletrónica do InforEstudante (disponível em <https://inforestudante.uc.pt> – consultado a 26 de junho de 2017) é possível encontrar informação alusiva a esta plataforma de apoio aos candidatos, estudantes e antigos estudantes da UC. Fazendo parte do sistema NONIO utilizado na Gestão Académica da UC, através do InforEstudante é possível, entre outros, realizar os seguintes atos: candidaturas, matrículas e inscrições em cursos; candidaturas a programas de mobilidade; acesso à rede de antigos estudantes; consulta de pautas de avaliação; obtenção de certidões e diplomas; acesso a ferramentas de apoio pedagógico (informação no âmbito das unidades curriculares, sumários, materiais de apoio, submissão de trabalhos, fóruns de discussão, etc.).

Se pensarmos que os estudantes adultos não tradicionais, grupo no qual incluímos os M23 anos, chegam ao ensino superior com mapas de compromissos e trajetórias distintas das dos estudantes regulares que, maioritariamente, se dedicam a tempo inteiro ao percurso académico, mais facilmente compreendemos a vantagem que representa para os M23 anos uma plataforma que promove o rápido e facilitado acesso ao material de estudo. Esta alternativa ao antigo sistema de fotocópias permite, portanto, agilizar a disponibilização da informação por parte dos docentes e facilitar a gestão de tempo e do próprio estudo dos estudantes.

4.3.2.5.2. “Aulas pós-laboral, por exemplo”

A possibilidade de frequentar as aulas em regime pós-laboral foi uma das sugestões que duas estudantes indicaram que a UC poderia adotar para melhor responder às necessidades e ao perfil dos trabalhadores-estudantes. Este seria, assim, um regime alternativo de aulas, destinado a um público não tradicional que, a par da vida académica, acumula funções e responsabilidades de diversa índole.

Embora tenham referido que algumas instituições de ensino superior proporcionam essa alternativa, a UC ainda não o faz ao nível desejado pelas estudantes e “uma pessoa não tem oportunidade de apresentar Licenciatura e estar a trabalhar e quer fazer um Mestrado e não tem hipótese de fazer no horário laboral” (E3).

Através da partilha proporcionada em grupo pelas estudantes, facilmente se verificou que a situação profissional é uma das esferas das suas vidas das quais não podem abdicar, pois é a forma que têm de obter rendimento para responder às suas despesas diárias e mensais fixas. Como tal, as aulas em regime pós-laboral, embora pudessem igualmente representar um esforço de conciliação com os seus compromissos, seria uma alternativa viável, uma vez que o estatuto de trabalhador-estudante não é suficiente, na sua opinião, para suprir as suas necessidades (tempo das aulas, duração das viagens e deslocações dos seus locais de trabalho e/ou residências até à faculdade).

4.3.2.5.3. “É aquela altura da vida deles”

Na entrevista focalizada de grupo foi ainda feita referência, pela estudante E1, àquele que considera ser um número de vagas muito reduzido. Como tal, apresentou ao grupo a sua

opinião, referindo que seria de toda a pertinência disponibilizar um maior número de vagas aos estudantes M23 anos, uma vez que “às vezes há mais pessoas que têm aquela... É aquela altura da vida deles, é naquele ano e se não lhe dão aquela oportunidade, eles nunca mais vão organizar a vida, não é?”.

Como tal, na perspetiva desta estudante, o aumento do número de vagas destinado aos estudantes M23 anos poderia ser uma das alternativas da UC para abrir essa “nova oportunidade” a mais estudantes adultos que encontram nesta a única via possível para concretizar um antigo projeto de vida.

4.3.2.5.4. “E que deem essa oportunidade aos que já acabaram o curso”

Outra medida que reuniu algum consenso por parte das estudantes foi a ideia de ser incluída no Suplemento ao Diploma⁷⁴ uma menção aos anos de experiência profissional e formativa dos estudantes M23 anos, sempre que estes apresentem e comprovem devidamente a autenticidade dessas atividades.

Esta ideia reuniu tal apoio que a estudante E1 sugeriu, inclusivamente “e que deem essa oportunidade mesmo aos que já acabaram o curso! Daqui a um ano ou dois quando implementarem isso, a malta depois vem cá com os diplomas!”, considerando que seria de toda a conveniência “haver alguém competente que pegue naqueles diplomas todos e que anexe lá ao certificado”. Esta ideia pareceu aliciante também “porque agora esta reforma toda que eu ouço falar e vejo na Internet e assim... que valorizam mais o currículo do que a própria nota final do diploma do curso em si... Essa... esse tal anexo... suplemento... ainda por cima validado pela faculdade... Eu acho que é excelente!” (E1).

⁷⁴ Na página institucional da UC encontra-se a definição de Suplemento ao Diploma, sendo este “um documento normalizado e complementar ao certificado original de obtenção de um grau e tem como principais objetivos promover a transparência internacional, facilitando a mobilidade e a empregabilidade a nível nacional e internacional e o reconhecimento académico e profissional das qualificações obtidas através da simplificação do processo de decisão. (...) como o nome indica, é um documento anexo ao diploma, e portanto, para obtê-lo deve ser solicitado o diploma. Na UC este documento é digital, autenticado via Web usando um código alfanumérico, através de um ficheiro em formato PDF (Portable Document Format) obtido no Inforestud@nte”. No entanto, independentemente do formato, a UC informa que é necessário certificar as atividades extracurriculares a constar nesse documento, podendo estas ser nas seguintes áreas: apoio ao desenvolvimento de trabalhos de campo; apoio ao desenvolvimento de trabalhos laboratoriais; apoio pelos pares nas residências universitárias; atividades de reconhecido mérito na UC; atividades extracurriculares; atletas da secção desportiva da Associação Académica de Coimbra; bolsa de mérito; estágio de verão; estágios não-curriculares; estágios no estrangeiro; estudante atleta da UC; estudante bolsheiro de investigação da UC; estudante dirigente associativo jovem da UC; estudante integrado em atividades culturais na UC; estudante membro de órgãos da UC; membro da comissão organizadora de eventos científicos, culturais ou desportivos; membro da Júnior Empresa de Estudantes da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra; membro jeKnowledge; mobilidade & Cooperação; monitor/tutor; participação no Programa “Buddy- Adote um Estrangeiro”; Programa de Apoio Social a estudantes através de atividades de tempo parcial; prémio 3% dos melhores estudantes; prémios escolares; publicações; seminários; Sócrates-Erasmus; trabalhos conducentes à realização de tese ou dissertação em Universidade estrangeira; trabalho final no estrangeiro; e voluntariado cívico.

Além da estudante E1, apenas a estudante E3 emitiu verbalmente a sua opinião, complementando o ponto de vista daquela ao referir que “isso é interessante”. Embora 2 estudantes não tenham pronunciado a sua opinião, as suas expressões faciais levaram-nos a crer que concordaram com esta ideia.

4.3.2.5.5. “Olhem p’ra nós como pessoas que também precisam de incentivo”

Foi possível incluir a opinião de cinco estudantes (cf. apêndice 26) que responderam ao questionário na subcategoria “apoio prestado pelos docentes”. Destes, três lamentam o facto de não haver mais compreensão, como se pode constatar nos seguintes enunciados: “ainda existe muita falta de compreensão dos professores com os alunos trabalhadores-estudantes” (6F); “até hoje apesar de não ser nada fácil, não ter o apoio de alguns professores para perceberem que nós somos iguais aos outros alunos, mas ao mesmo tempo muito diferentes” (9F); “lamento também que muitos dos professores nos encarem de forma diferente” (44F). A estudante 18F referiu ainda que “fui percebendo, talvez por ideia errada, que, para os professores, nós (estudantes-trabalhadores, que não entramos pelas vias normais de acesso ao ensino superior) somos alvos a ignorar”. Podendo tratar-se, como a mesma afirma, de uma “ideia errada” e resultando do que sente, pode colocar-se a hipótese de os docentes transmitirem essa ideia – ainda que de forma inconsciente e, por isso, não correspondendo à realidade – ou simplesmente, como a própria estudante refere, tratar-se de uma incorreta interpretação da sua parte. Independentemente da situação, cremos que significa que algo deverá ser feito no sentido de anular o facto de estes estudantes sentirem que são “alvos a ignorar”.

Ainda através do questionário obteve-se outro contributo que vai ao encontro da necessidade que os estudantes M23 anos têm de que exista maior sensibilidade por parte dos docentes, pois a estudante 18F conclui que “não temos qualquer tipo de regalias; pelo contrário, não facilitam durante o decorrer do curso. Na minha opinião devem ser exigentes sim, mas compreensivos, tolerantes em alguns momentos e acompanhar os alunos que demonstram um desequilíbrio grande entre resultados de avaliação e o seu empenho e dedicação às cadeiras”.

Na entrevista focalizada de grupo, uma maior sensibilidade dos docentes para com os estudantes que acumulam funções como trabalhadores, pais e cuidadores foi precisamente um dos aspetos em que foi sugerido poderem implementar-se melhorias ou introduzir-se

mudanças. Neste sentido, há quem apele “um bocadinho para isso... para os professores olharem p’ra nós não como mais um, mais um número, mas como uma pessoa que está ali a aproveitar talvez a única oportunidade da vida dela a tentar realizar a vida dela, o sonho dela, ou ser melhor do que a vida dela foi até ali” e que “olhem p’ra nós como pessoas que também precisam de incentivo, precisam de alguém que lhe dê uma palmadinha nas costas” (E1).

Ainda inserido na maior sensibilidade dos docentes, enquadrámos a opinião da estudante E2, que referiu ter sido impedida por uma docente de comparecer à avaliação periódica (através da realização de frequência) por não ter assistido às suas aulas. Tal como as estudantes fizeram questão de sublinhar, não se trata de facilitar o sistema aos estudantes M23 anos, mas sim de o adequar para melhor responder às suas necessidades e ao seu estatuto de trabalhador-estudante, pois “às vezes é suficiente haver um p’ra nos pôr a autoestima em baixo” e “nós estamos aqui porque nós queremos, nós queremos mesmo muito isto! E olhem p’ra nós como pessoas que estão numa luta imensa e que às vezes basta uma expressão menos adequada como eu já vi... ouvi...” (E1).

4.3.3. Reconhecimento e validação de saberes experienciais

Este ponto de análise, que intitulamos de “reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos”, é o resultado da triangulação de dados obtidos através das respostas solicitadas no questionário e na entrevista focalizada de grupo, tendo culminado nas subcategorias que a Figura 4.7. relacionamos.

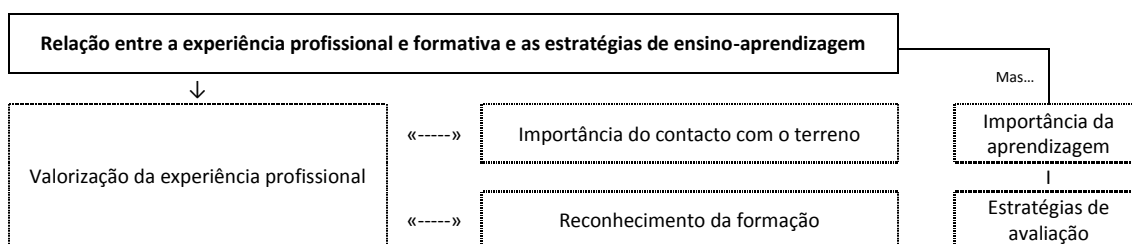


Figura 4.7. Relação entre as subcategorias do reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos

Para melhor cumprir o desígnio do nosso trabalho e, assim, responder às questões de partida e aos nossos objetivos, subdividiremos esta secção em duas partes: a primeira será alusiva à implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais; na segunda, abordaremos a valorização da experiência profissional e formativa, salientando a importância que representa, para as estudantes, o contacto com o

terreno e o reconhecimento da formação profissional, mas também a aquisição de novos conhecimentos e as estratégias de avaliação.

4.3.3.1. Implementação do sistema no ensino superior

No que concerne à percepção das estudantes sobre a implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de experienciais, sobressaíram três aspetos que tivemos em consideração e que trabalharemos separadamente, embora devam ser entendidos de forma complementar e interpretados holisticamente.

Começamos por apresentar a posição das estudantes em relação à metodologia que legitima o desenvolvimento deste sistema. De seguida explicitamos a posição das estudantes em relação à atribuição de diploma pela via do reconhecimento, validação e certificação de saberes experienciais. Por fim, detemo-nos sobre a sua opinião relativamente à implementação, no ensino superior, de um modelo desta natureza.

4.3.3.1.1. “Isto é um método de avaliação?!”

Como explorámos detalhadamente no Capítulo 2, o processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais assenta numa metodologia de balanço de competências e na construção de uma narrativa autobiográfica que se espelha num portefólio reflexivo de aprendizagens cuja elaboração ocorre por referência a um documento orientador – os referenciais de competências-chave.

As estudantes revelaram o seu desagrado pela metodologia: por um lado, porque “não ensinam nada, não têm aulas (...) Uma pessoa tem que ser autónoma” (E1); por outro, porque “eu estou ali a fazer um trabalho, a dizer a minha vida para a pessoa avaliar a minha vida e dizer se eu tenho competência p’ra ter o 12.º ano!”, o que leva as estudantes a não se identificarem com estes pressupostos metodológicos (E3). Além disso, a estudante E1 alertou para a autoria dos trabalhos apresentados, pois “soube de pessoas que eram os familiares que lhe faziam os trabalhos todos, os portefólios todos. Eles chegavam lá e apresentaram, tinham uma equipa avaliadora, eles falavam... Treinavam aquilo, chegaram lá e falaram sobre aquilo”. Cremos que esta percepção terá contribuído para denegrir a representação social da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), generalizando-a como um processo facilitador e pouco transparente.

A estudante E3 coloca a hipótese, contudo, da forma como foi orientada não ter sido a mais adequada: “eu tentei fazer esse RVCC e detestei a maneira... Não sei se foi a pessoa que eu peguei... Eu tinha que estar dizendo a minha vida toda, contando desde que eu nasci até agora... dizendo coisas absurdas que eu acho que tinha coisas que não tinha cabimento estar ali... e desisti!”.

A estudante E1 admitiu também que obteve equivalência ao 9.º ano de escolaridade através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), mas quando decidiu prosseguir os estudos para o 12.º ano recusou fazê-lo segundo a mesma metodologia porque “eu fiz aquilo sozinha, entreguei o projeto, fiz coisas que eu não sabia mas fui buscar saber... como provas de Excel e coisas assim... E eu detestei aquilo! E achei ‘o que é isto?! Isto é um método de avaliação?!’. E então disse ‘nunca mais!’. Quis tirar o 12.º ano, sim, mas por escola... foi por um Curso EFA, que era ter aulas, foi três anos. Tirei o 12.º ano à noite e não achei... lá está, falta das aulas, de aprender”. Reforça, neste sentido, que “podia ter tirado em RVCC ou coisa assim, mas eu desisti e não quis nada daquilo! Quis mesmo fazer três anos de escola p’ra apanhar ritmo e bagagem p’ra isto”.

Por todas estas razões, as estudantes consideram que este sistema deve “ser olhado de uma outra forma, estudado e planejado de uma outra forma. De um curso, sei lá... Uma forma de avaliar diferente desse portfólio”, como referiu a estudante E3.

Parece-nos que, imediatamente a partir do momento em que o processo de RVCC é confundido com um “método de avaliação”, há ideias pré-concebidas que seria importante desmistificar, de modo a clarificar a natureza do processo, libertando-o de generalizações abusivas e que não correspondem à sua essência.

4.3.3.1.2. “Não sou a favor de darem um diploma assim por dar”

As estudantes E1 e E3 partilharam a sua experiência, uma vez que realizaram o processo de RVCC para obtenção do 9.º e do 12.º ano de escolaridade, percecionando esta via de obtenção do respetivo certificado e diploma como algo pautado por facilitismo, o que é contrário aos princípios que defendem. Referiram valorizar o esforço, a aprendizagem e a acomodação de novos conhecimentos nas suas estruturas cognitivas, “agora chegar ali, que nem sabem se foi ele que fez ou não [o portfólio reflexivo de aprendizagens], apresentar e toma lá um diploma... Eu, isso eu não sou a favor! O país não evolui assim” (E1). Uma vez mais, e como já o referimos, consideramos que foi esta perceção quanto à INO que contribuiu para

que as práticas fossem socialmente associadas ao facilitismo, não lhes correspondendo a devida dignificação, à luz dos verdadeiros pressupostos nos quais o reconhecimento e validação de saberes experienciais encontra inspiração e força motriz.

Possivelmente influenciadas pela imagem que conceberam do processo quando o experienciaram, as estudantes terão generalizado a mesma metodologia para o contexto do ensino superior, manifestando-se contra a implementação, em ciclos de estudos posteriores, de um sistema desta natureza porque “parece que dão-nos o diploma assim ‘olha, apresentaste aqui umas coisas’” (E1). Além disso, e retomando as ideias discutidas e partilhadas quando referiram que consideram que a sociedade, no geral, associa o facilitismo ao concurso específico para os estudantes M23 anos, a estudante E4 acrescentou que “se há pessoas que pensam que somos beneficiados, se fosse assim era muito pior” e, em parte por esse motivo, crê que mesmo que “houvesse a possibilidade de ter alguma equivalência, eu não queria”. Neste caso em específico, a estudante sublinhou a importância da aprendizagem, aspeto que abordaremos no ponto referente à valorização da experiência profissional e formativa.

A estudante E3 também se posicionou contra a atribuição de diploma pela via do reconhecimento e validação de saberes experienciais, tendo admitido que havia desistido do processo para obtenção do 12.º ano e concorrido ao ensino superior sem aquele nível de escolaridade completo.

A estudante E1 considera, porém, que “se as pessoas estiverem com aquela ‘eu quero é tirar um curso para realização pessoal e eu quero é que isto acabe depressa’... não é? Sem ter intenção de pegar nele e usá-lo futuramente, só mais para realização pessoal, se calhar quer é facilitar o processo e quanto mais depressa melhor”. Na sua opinião, se os estudantes tiverem um verdadeiro interesse na aquisição de conhecimentos – e não apenas na valorização do seu currículo com a mera apresentação do diploma de um curso superior – preocupar-se-ão com a aprendizagem e com a consolidação de saberes e evitarão o caminho do facilitismo.

4.3.3.1.3. “Eu acho aquilo muito aberto”

Em relação à implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, apenas duas estudantes verbalizaram a sua opinião, manifestando discordância e alegando a falta de adequação ao contexto universitário.

A estudante E3 afirma que “eu acho aquilo muito aberto, muito... e acho que para Universidade não é uma mais-valia” e também na opinião da estudante E4 esta metodologia não se deve aplicar ao ensino superior.

Das expressões verbais assertivas registadas, consideramos que é possível depreender a concordância das restantes estudantes em relação a estas opiniões.

4.3.3.2. Valorização da experiência profissional e formativa

A valorização da experiência profissional e formativa foi um dos aspetos transversais a toda a entrevista, ainda que, por vezes, de forma subtil. Dada a sua relação com o cerne do nosso estudo, considerámos pertinente dedicar-lhe um espaço próprio no nosso trabalho.

Deste modo, apresentaremos, de seguida, os resultados no que respeita à relação entre a experiência profissional e formativa e as estratégias de ensino-aprendizagem que reuniram maior consenso por parte das estudantes, fazendo alusão às modalidades de avaliação que, na sua opinião, são as mais adequadas.

4.3.3.2.1. “Sair dos livros é muito importante”

Apenas uma estudante fez referência à valorização da aprendizagem e à aquisição de novos conhecimentos, considerando que os cursos de ensino superior são constituídos por conteúdos específicos que é necessário aprender e assimilar nas suas estruturas cognitivas.

No entanto, também considera que é importante contactar com o terreno e, por isso, foi evidente durante a partilha em grupo, que a experiência profissional e essa proximidade com o terreno têm um especial significado para si. De facto, a estudante E1 reconhece que “aquilo que eu aprendi na prática a trabalhar mesmo no terreno está a ajudar-me imenso no Mestrado. Eu estou a deliciar-me com o Mestrado porque encaixa ali tudo e depois fui escolhendo cadeiras que têm a ver com aquilo que... que responde às minhas questões e às minhas dúvidas”, motivo pelo qual defende que “estar em contacto com o terreno... Sair dos livros é muito importante, é muito bom!”.

Embora valorize a aprendizagem subjacente a um curso de ensino superior, reconhece as mais-valias que tem o contacto prévio com o terreno, nomeadamente se o curso e a área profissional forem coincidentes.

4.3.3.2.2. “A experiência é aprendizagem”

Apesar de termos verificado que as estudantes discordam da implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, posicionaram-se a favor da valorização da experiência profissional (e formativa) dos trabalhadores-estudantes para fins de progressão académica. A estudante E1 considera que “a experiência é aprendizagem, não é? E muitas das coisas que nós damos teóricas, não é?... É tudo muito bonito, mas também é preciso a parte prática, de terreno, não é? E acho que conciliando as duas coisas, eu acho que sim, que é uma mais-valia, que é importante trazer essa experiência. Não digo dar créditos, não é?... Mas é importante trazer essa experiência também p’ra contar... não digo nota, mas p’ra valorizar também”.

Sentimo-nos em posição de questionar, porém, o seguinte: será que ao valorizar não se estará a ter em consideração essa experiência, decorrente das suas trajetórias profissionais, fruto das suas escolhas e vocações e, por conseguinte, não estarão essas trajetórias a ser reconhecidas de acordo com os pressupostos do processo com o qual não concordam?

Apesar de considerarem que essa experiência deve ser, de alguma forma, reconhecida, quando questionadas sobre as estratégias em que tal poderia decorrer, não apresentam ideias definidas. De acordo com a estudante E3, “nem que fizesse uma espécie de teste, uma prova... não sei, não sei... Se estudasse uma maneira de valorizar a experiência das pessoas que vêm p’ra esse exame pelos Maiores de 23”.

Verificamos, assim, que embora concordem com a valorização da experiência, discordam da implementação, no ensino superior, de um processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais, cujo objetivo radica, precisamente, na valorização das competências desenvolvidas, sobretudo, em contexto profissional e formativo.

No entanto, há estudantes que se posicionam de forma crítica em relação ao processo, como pudemos verificar através da análise das respostas solicitadas no questionário, como é o caso do seguinte exemplo: “a aquisição de conhecimentos é algo vastamente reconhecido como parte integrante do percurso de vida de todos nós. Todavia, ainda existe um longo caminho a percorrer no sentido da valorização da experiência adquirida nos diferentes contextos de vida que só pode beneficiar a atividade académica” (53M).

A dissonância dos contributos e, sobretudo, o facto de haver estudantes que discordam da prática do reconhecimento de saberes experienciais, mas consideram que a sua experiência profissional e formativa deveria repercutir-se de algum modo na sua progressão académica leva-nos a crer que há, de facto, pressupostos que carecem de desmistificação.

4.3.3.2.3. “Tenho formações quase iguais a algumas cadeiras”

Outro aspeto pertinente também discutido consistiu no reconhecimento das formações frequentadas pelas estudantes, por iniciativa própria ou por necessidade profissional, para fins de progressão académica.

A estudante E1 considera que “as formações que nós temos, poderiam contabilizar”, fundamentando a sua perspetiva com o facto de ter frequentado “muita formação certificada e com testes, com aulas, bastantes aulas... e assim, sim! Uma coisa é método expositivo e fazes, praticas e és avaliada por um teste, por uma entidade”. Por isso, defendem que seria pertinente “dar algum reconhecimento a nível até de trabalhos” (E1) ou atribuir “uma certa equivalência, por exemplo” (E3).

A estudante E1 refere ter frequentado “formações que são quase iguais a algumas cadeiras que tenho e quase que era evitado fazer as cadeiras... Poderia assistir à cadeira, mas poderia haver uma... não digo uma equivalência, mas pelo menos alguma valorização, algum desconto, alguns pontos... não sei... Pelo menos, a nível de formações”, pois “há uma entidade por trás que certifica os conhecimentos. (...) Por exemplo, eu fiz uma de Necessidades Educativas Especiais e tem certificado e foi uma empresa que fez a certificação e houve exame e houve aulas e houve tudo... Por exemplo, poderia dar algumas equivalências. Não sei... como vou ter agora essa cadeira”.

Uma vez mais podemos questionar: e não consistirá este reconhecimento das formações (tal como o reconhecimento dos anos de atividade profissional, verdadeiros cadinhos de experiências em ebulição) a essência do processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais?

4.3.3.2.4. “Não concordava muito com coisas e queria perceber”

De acordo com os dados apresentados nos pontos anteriores, constatamos que as estudantes discordam da implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais. No entanto, também nos foi possível concluir que são a favor da valorização da experiência profissional e das formações, para fins de progressão académica.

Defendem, ainda, que a aprendizagem deve ter lugar e, por isso, são apologistas do ensino magistral, uma vez que “também temos que aprender. Entramos num curso, ele tem certas coisas específicas” (E3). Opinião semelhante é partilhada pela estudante E4, que refere

que quando ingressou no ensino superior “era mesmo para iniciar, não queria equivalências, nada... Era fazer como se fosse uma pessoa que não trabalhasse” e pela estudante E1, que considera que poderia aprender mais do que aquilo que, na prática, desempenhava, pois “não concordava muito com coisas que eu via no sistema, e queria perceber... ou melhor, eu percebia, não sabia era a teoria”.

Na nossa opinião, estes contributos apontam no sentido da valorização, pelas estudantes, das situações de aprendizagem em contexto de sala de aula e do aprofundamento de conhecimentos no ensino superior.

4.3.3.2.5. “Para a gente faz bem fazer a prova”

Embora as estudantes apoiem o reconhecimento e a valorização da experiência profissional e formativa, não descuram a importância da aprendizagem e consideram que a realização de provas de avaliação não deve deixar de ocorrer porque “até mesmo para a gente faz bem fazer a prova” (E3).

Já aquando da análise das respostas abertas solicitadas no questionário obtiveram-se algumas opiniões em relação à avaliação e aos momentos em que esta tem lugar. Na opinião da estudante 12F “alguns docentes da ‘velha guarda’ (chamemos-lhe assim) não ajustam as modalidades de avaliação das suas unidades curriculares às necessidades específicas dos trabalhadores-estudantes, contrariando o princípio de ‘liberdade’ da Faculdade em não haver registo de presenças. Não quero com isto dizer que o processo deva ser facilitador aos alunos trabalhadores-estudantes, mas sim que haja mais coerência entre os sistemas de avaliação e o suposto estatuto de trabalhador-estudante, que basicamente se resume a mais uma oportunidade de avaliação em época especial”. A estudante 56F também concorda com o acesso a época especial de recurso, “pois é muito difícil conciliar a vida em família e os estudos. (...) ocorre que muitas vezes pessoas que nem precisam de uma época especial de recurso têm acesso a ela e quem verdadeiramente precisa não a tem”.

Na opinião das estudantes E1 e E3, mesmo procedendo à valorização daquelas vertentes das suas trajetórias de vida (profissional e formativa), “teria que ter uma avaliação de alguma forma” (E1). Para esta estudante, “uma ideia: em vez de fazer um exame completo, total... por exemplo, há ali uma equivalência que até... fazer só metade do exame p’ra complementar a avaliação, por exemplo”. A estudante E3 partilha esta perspetiva,

apresentando o seguinte cenário: “imagine que tivesse uma cadeira que estivesse relacionada a isso e tivesse que dar créditos e ela fizesse uma avaliação em relação a isso”.

Os dados da nossa investigação apontam, portanto, para a importância, na perspectiva das estudantes, da realização de provas de exame. No entanto, também é de sublinhar que outros estudantes defendem que os exames apenas testam a memória, sendo grande parte do conhecimento esquecido posteriormente. No sentido de corroborar esta afirmação, salientamos a resposta do estudante 16M quando, a uma das perguntas abertas do questionário refere que considera “o sistema de ‘trabalho para a nota’, que é amplamente promovido em todo o sistema de ensino, contraproducente (sendo a sua utilidade mais relevante ‘hierarquizar’ os alunos), levando a que os alunos se deixem de preocupar com o que realmente deveria interessar (obter conhecimento, competências e desenvolver uma capacidade de raciocínio crítico, particularmente nas suas áreas de estudo – algo que observo ser escasso) e que leva a que não exista uma real aquisição de competências em domínios específicos (a não ser de forma vaga e acrítica). (...) Acho problemático os alunos se estarem a preocupar ao longo do semestre com a forma como o professor irá fazer as questões, em vez de estarem preocupados em compreender melhor os modelos teóricos que lhes são apresentados, em ter curiosidade sobre os temas e quererem compreendê-los em vez de os decorar (...)”.

Portanto, também no que se refere às estratégias de avaliação as opiniões dividem-se entre quem é a favor da realização de provas de exame e quem considera que estas provas apenas servem para hierarquizar os estudantes, ao mesmo tempo que incentivam a memorização e não a compreensão. Esta não se trata de uma questão recente e estamos cientes que a discussão em torno das (melhores e mais eficazes) estratégias de avaliação não se esgotará facilmente.

4.3.4. Sobre o “amanhã”: projetos de vida

Os resultados aqui apresentados obtiveram-se através da análise de conteúdo dos enunciados dos estudantes no que respeita aos seus projetos de vida, a qual culminou na elaboração de uma matriz (apêndice 24) que consubstancia as conclusões que se seguem.

No Quadro 4.50. apresentamos a distribuição dos projetos por categorias, tendo em consideração o número de estudantes que identificou projetos em cada uma. Embora se justifique uma análise qualitativa cuidada, nomeadamente no que ao conteúdo e à sintaxe dos

enunciados diz respeito, que faremos de seguida, uma leitura quantitativa centrada no número de projetos e na sua distribuição por categoria (particularmente o número de projetos profissionais e interpessoais) leva-nos a considerar que o envolvimento no percurso académico pode ter um efeito significativo no número e no tipo de projetos que os estudantes enunciam.

Quadro 4.50. Número de projetos por categorias

Categoria dos projetos	N.º projetos (total)	n Estudantes
Académicos	25	15
Profissionais	35	25
Saúde	2	1
Interpessoais	33	19
Intrapessoais	5	4
Tempo livre	22	13
Organização pessoal	9	6

É de salientar que dos 29 estudantes que responderam a esta questão, 25 indicaram projetos profissionais, 19 referiram projetos interpessoais, 15 fizeram referência a projetos de natureza académica e 13 mencionaram atividades às quais gostariam de se dedicar no tempo livre. Relativamente às restantes categorias, apenas 6 estudantes fizeram referência a projetos relacionados com a organização pessoal, 4 indicaram projetos intrapessoais e 1 estudante focou projetos relacionados com a saúde.

Quanto ao número de projetos, podemos também sublinhar algumas tendências dominantes, que vale a pena destacar. Assim, importa salientar que os projetos profissionais, interpessoais, académicos e de tempo livre são os mais representados (registando-se, nestas 4 categorias, 35, 33, 25 e 22 projetos, respetivamente). Menos representados estão os projetos das categorias referentes à organização pessoal, intrapessoais e de saúde (9, 5 e 2, respetivamente).

Alterando, agora, o tipo de análise à informação recolhida, focar-nos-emos num olhar de natureza mais qualitativa, o qual, retomando a opinião do seu autor (Little & Chambers, 2000), deve compreender um estudo sobre o conteúdo e a sintaxe do enunciado dos projetos. É isso que procuraremos apresentar de seguida, valorizando, particularmente, as categorias mais representadas e nas quais se detetam diferenças evidentes nos enunciados dos sujeitos.

Começamos a análise pela categoria dos projetos profissionais (Quadro 4.51.). É de salientar que o número total de estudantes neste quadro e nos seguintes poderá ser superior ao número de estudantes, por categoria, do Quadro 4.50., uma vez que o mesmo estudante poderá ter mencionado mais do que um projeto em cada categoria.

Quadro 4.51. Caracterização dos projetos profissionais

Especificação do tipo de projeto	n Estudantes
Procurar novo emprego	10
Aplicar os conhecimentos adquiridos	9
Progredir na carreira	5
Criar própria empresa	3
Auferir vencimento superior ao atual	2
Trabalhar em investigação	2
Ser formador/a	2

Em relação a esta categoria é de destacar uma tendência dominante que aponta para a vontade de encontrar emprego (referida por 10 estudantes) e de aplicar os conhecimentos adquiridos (aspeto mencionado por 9 estudantes).

Deste modo, podemos concluir que dos 25 estudantes que mencionaram projetos nesta categoria, 10 ambicionam, acima de tudo, projetos de mudança de carreira (procurar novo emprego, reestruturar a carreira para a área da formação académica), mas 3 também indiciam vontade empreendedora (criar empresa própria ligado ao ensino da língua inglesa; criar um consultório próprio; criar um projeto empresarial) e 5 esperam que o novo grau académico contribua 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 podemos ainda depreender a sua intenção de ver aplicados os conhecimentos adquiridos durante o percurso académico; neste sentido, apresentam ideias como desenvolver um projeto que proporcione uma maior qualidade de vida aos idosos institucionalizados; ter à sua responsabilidade uma unidade de cuidados continuados integrados de saúde mental; conseguir um maior impacto nas pessoas com o trabalho atualmente 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 permita auferir um vencimento superior ao atual, de modo a poderem cumprir objetivos que até ao momento a sua situação financeira não lhes permitiu.

Também 2 estudantes incluem atividades de investigação científica nos seus mapas de objetivos profissionais; não especificam, porém, a área do saber que gostariam de aprofundar e explorar.

Dos 2 estudantes que gostariam de, após o curso, dar formação, 1 refere que gostaria de aumentar a literacia em saúde mental.

Quadro 4.52. Caracterização dos projetos interpessoais

Especificação do tipo de projeto	n Estudantes
Dedicar mais tempo à família (pais, filhos e netos)	15
Ajudar os outros	3
Dedicar mais tempo a atividades sociais	8

Na categoria de projetos interpessoais (cf. Quadro 4.52.), no que ao conteúdo e à sintaxe se refere, é importante realçar uma tônica dominante, uma vez que se constata uma grande semelhança nos enunciados dos projetos dos estudantes. Aqueles apontam, na sua quase totalidade, para preocupações familiares atuais com os pais, filhos e/ou netos (15 estudantes). Os projetos que se reportam aos familiares mais próximos dos estudantes perfazem, deste modo, 15 de um total de 33. A família parece ser, assim, um dos núcleos mais significativos para os estudantes, expresso na intenção do estudante 53M que refere que “sendo a família um dos pilares da nossa vida, é imperativo investir em tempo de qualidade com a mesma para que os nossos propósitos de vida sejam mais condizentes com uma noção de felicidade plena”.

Ainda dentro da categoria de projetos interpessoais, registam-se 8 no que respeita à vida social, encontrando-se relacionados com a participação em atividades e com o envolvimento na comunidade, incluindo ainda a rede social de suporte (amigos). A título de exemplo e no que diz respeito ao envolvimento na comunidade, o estudante 53M refere a intenção de contribuir ativamente para (e com) a comunidade através de atividades existentes ou na sua criação, com o intuito de “ser um membro mais ativo nas vivências da comunidade onde me insiro, quer em termos culturais, desportivos e/ou outros a fim de consolidar a minha posição em relação ao meio onde estou inserido”. O estudante 7M afirma também que, “tal como sempre o fiz, tanto em projetos empresariais, ou sociais ou/e até de cidadania ativa, apesar de, neste momento, não ter nenhum em carteira e estar, por falta de disponibilidade e tempo, afastado de outros que criei ou ajudei a desenvolver, tenho sempre disponibilidade”.

Quanto à rede de suporte, e conforme os dados que constam no apêndice 24, 2 estudantes tencionam dedicar mais tempo aos seus amigos: enquanto 1 refere que pretende “ser coragem e força para família e amigos” (43F), outro refere-se à “importância de estreitar laços com as pessoas que nos rodeiam, assim como alargar o nosso leque de amigos para que sejamos mais abertos à diferença e ao mundo em geral” (53M), aspeto que considera que não deve ser esquecido ou descurado.

O desejo de ajudar os outros também está presente, fazendo parte dos projetos de 3 estudantes (1 refere-se especificamente a voluntariado internacional).

Quadro 4.53. Caracterização dos projetos académicos

Especificação do tipo de projeto	n Estudantes
Concluir o curso	9
Prosseguir os estudos	8
Frequentar outros cursos	2
Frequentar formação	3

Como verificámos pela leitura do Quadro 4.50., 15 estudantes mencionam projetos de vida relacionados com atividades académicas e uma primeira constatação à qual chegamos é a de que 9 referem enunciados centrados na preocupação em concluir o curso. Em segundo lugar, verifica-se que 8 estudantes enunciam a vontade de continuar o percurso académico. Conforme a matriz de análise de conteúdo que apresentamos no apêndice 24, 5 estudantes pretendem prosseguir para mestrado, 2 para doutoramento e 1 não especifica o nível académico almejado (embora manifeste o seu desejo em continuar os estudos).

Dois estudantes referem que gostariam de frequentar outros cursos e mencionam áreas diferentes daquelas em que se encontram: 1 refere a área da arquitetura e outro a área do desporto.

Uma quarta constatação relaciona-se com a existência de um número residual de projetos (3) que apresentam enunciados através dos quais se subentende a vontade de continuar a aprender. Deste modo, 3 estudantes direcionam os seus enunciados na perspetiva do seu enriquecimento pessoal e do prazer em adquirir novos conhecimentos (aprender a tocar guitarra portuguesa; acrescentar 5 línguas ao currículo e ser fluente nelas; frequentar formação de informática, fotografia e Inglês). Destes 3 estudantes, apenas 1 refere que tenciona também frequentar formação em áreas relacionadas com o seu ramo profissional.

Quadro 4.54. Caracterização dos projetos de tempo livre

Especificação do tipo de projeto	n Estudantes
Viajar	9
Ir de férias	2
Ler	1
Escrever	2
Assistir a eventos	2
Praticar desporto	2

No que respeita à categoria de tempo livre (Quadro 4.54.), são mencionados projetos por 13 estudantes e também nesta categoria os enunciados, em termos de conteúdo e

organização do discurso, não diferem substancialmente; salvo algumas exceções, mantêm uma formulação aproximada. Desta forma, verifica-se uma clara predominância de projetos relacionados com possibilidades de viagens, pois 9 estudantes destacam esse desejo, podendo, a título de exemplo, citar os seguintes: “dar a volta ao mundo” (21M); “fazer uma ou duas viagens a novos países” (44F); “alargar os meus horizontes através de atividades familiares diversificadas, em território nacional e internacional, isto é, viajar, conhecer novos lugares e pessoas, potenciar novas experiências gastronómicas” (53M). Associado às viagens (nacionais e internacionais), também sobressai o desejo de ir de férias.

Assinala-se ainda a alusão à leitura e à escrita (1 dos estudantes refere, inclusivamente, que gostaria de escrever um livro).

Dois estudantes referem que gostariam de frequentar diversos eventos, destacando-se os desportivos (o estudante 21M especifica o seu interesse em “estar presente como espectador nos torneios do Grand Slam” e em “assistir ao vivo a todos os jogos da Final da NBA”) e o estudante 53M pretende “frequentar diferentes eventos culturais, desportivos e musicais, entre outros”.

Os projetos relacionados com a organização pessoal, intrapessoais e de saúde estão visivelmente menos representados, tanto pelo número de estudantes que identificou projetos em cada uma destas categorias, como no número de projetos (9, 5 e 2, respetivamente).

Considerando a categoria de organização pessoal, os estudantes enunciam conteúdos que se relacionam, essencialmente, com uma nova casa (mudar de casa ou mudar de casa para uma com jardim) e com o propósito de ter filhos. Em casos excecionais, encontram-se projetos relacionados com a compra de carro, bicicletas ou livros e com o desejo de obter estabilidade económica para viver autonomamente em relação aos progenitores.

Os projetos intrapessoais e de saúde são os menos representados, pois apenas 4 estudantes no primeiro caso e 1 no segundo mencionaram alguns nestas categorias. Na categoria de projetos intrapessoais, os projetos enunciados, à exceção de uma intenção explícita de realizar tarefas com mais segurança e determinação (especificamente começar a conduzir sem medo), estão mais relacionados com a intenção genérica de melhorar o bem-estar pessoal, superando-se a cada dia e percebendo que todo o esforço e dedicação se transformam em resultados positivos.

Na categoria de saúde, apenas se assinalam 2 projetos: 1 relacionado com a explicitação da vontade em reforçar a atividade física, associado à ideia de reiniciar a atividade de ginásio e 1 relacionado, simplesmente, com a possibilidade de descansar mais.

Em síntese, será pacífico afirmar que parece existir um grau de semelhanças nos conteúdos e na sintaxe dos enunciados dos estudantes, particularmente no que se refere aos projetos profissionais, interpessoais e académicos. Poderá, então, ser alvitado que o percurso académico dos estudantes que ingressaram na UC através do concurso específico para M23 anos pode contribuir para a introdução de novos projetos e ambições nas suas trajetórias de vida.

4.4. Apresentação e análise de resultados de natureza qualitativa: sob o olhar dos docentes

Uma vez conhecidas e analisadas as opiniões dos estudantes M23, considerámos pertinente apresentar algumas das principais conclusões a um grupo de docentes da UC, colocando-as à discussão. Neste sentido, foram abordados os seguintes aspetos: significado do concurso específico para os M23; desempenho dos estudantes M23 anos; desafios institucionais; práticas a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes M23 anos; e reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos.

Na Figura 4.8. é apresentada a relação entre as subcategorias respeitantes ao concurso específico para os estudantes M23 anos.

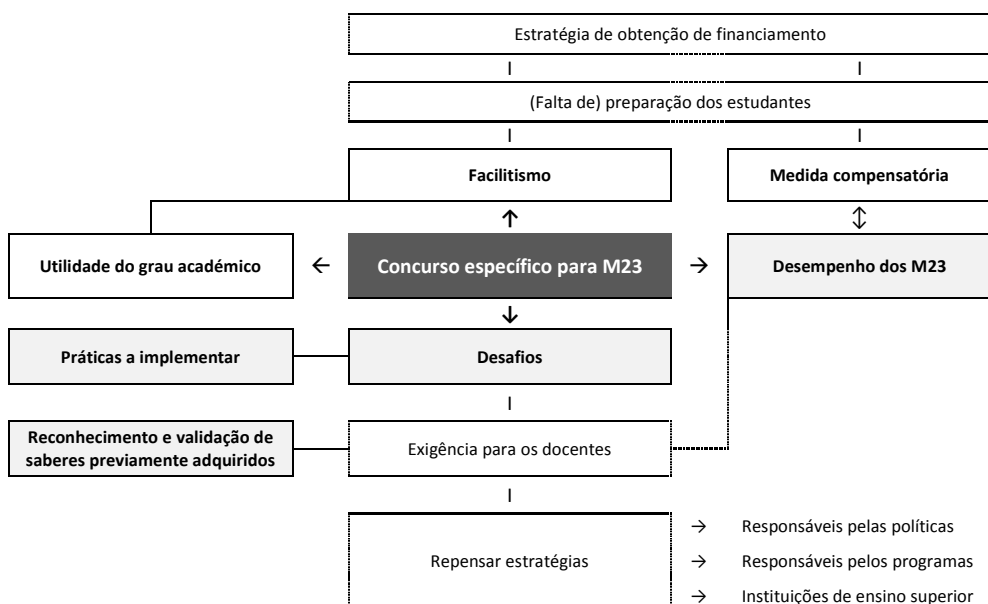


Figura 4.8. Subcategorias de análise de conteúdo (sob o olhar dos docentes)

Na apresentação dos resultados começamos por salientar a opinião dos docentes relativamente ao concurso específico para estudantes M23 anos, processo ao qual podemos

associar a (falta de) preparação destes para as exigências do ensino superior universitário. Esta situação (bem como a própria missão da Universidade no mundo atual) coloca novos desafios aos docentes, aos quais estes nem sempre se sentem aptos a responder. Neste sentido, apresentamos os principais desafios institucionais, bem como as estratégias a implementar para melhor responder às necessidades dos estudantes M23 anos. Por fim, e ainda no âmbito dos novos desafios, enquadrámos a opinião dos docentes no que diz respeito ao reconhecimento e validação de saberes experienciais quando pensado enquanto prática no ensino superior universitário.

À semelhança do que ocorreu aquando da realização da entrevista focalizada com estudantes M23 anos, também a dos docentes nos surpreendeu positivamente por ter proporcionado a partilha de opiniões interessantes que ultrapassam as coordenadas do nosso trabalho. Como tal, do mesmo modo, embora uma vez mais ciente da riqueza e da complexidade dos dados obtidos, sentimos a necessidade de proceder a opções que, ao não serem tomadas, tornariam o nosso trabalho não apenas extenso, como também extravasaria os seus objetivos e as suas questões orientadoras. Basear-nos-emos, portanto, apenas na apresentação de dados das categorias mais significativas atendendo à nossa área de estudo (e aos nossos objetivos centrais), bem como daquelas em que se detetam diferenças evidentes nos enunciados dos participantes.

4.4.1 Concurso específico para estudantes Maiores de 23 anos

Apesar de a via de acesso ao ensino superior através do concurso específico para estudantes M23 anos ser entendida, pelos docentes, como uma medida compensatória com base na idade, foi também destacada a necessidade de alguns estudantes serem detentores de licenciatura, de modo a reunirem requisitos que lhes permitam a progressão profissional.

Deste modo, no que a esta categoria diz respeito, foi discutido o reequilíbrio do balanceamento social promovido por este concurso, bem como a perceção de utilidade do grau académico. De seguida passamos a apresentar os resultados obtidos em cada uma destas subcategorias.

4.4.1.1. “Pensam que isto não é uma oportunidade, é um oportunismo”

A primeira questão colocada aos docentes relacionou-se com a imagem de facilitismo que as estudantes M23 anos entrevistadas consideram que a sociedade tem em relação a este concurso específico. Para tal, foram apresentadas aos docentes algumas conclusões resultantes da análise de conteúdo da entrevista focalizada realizada anteriormente.

Após a análise dos contributos dos docentes, verificou-se que estes podiam ser agrupados em três vetores distintos (cf. Figura 4.9.), mas que se interrelacionam, razão pela qual utilizamos a metáfora da engrenagem.



Figura 4.9. Vetores aglutinadores dos contributos dos docentes quanto ao concurso específico dirigido a estudantes M23 anos

Por um lado, e dado ter-se solicitado a sua opinião em relação à das estudantes, o docente D1M⁷⁵ começou por referir que “a perceção que eu tenho sobre a perceção que os estudantes que entraram pelo regime dos Maiores de 23 têm, é essa mesma... é que eles efetivamente entendem que são vistos externamente, exteriormente, como pessoas que entraram através de uma ‘porta do cavalo’, isto é, de um regime que de alguma forma facilitou o acesso a um local ao qual, em princípio, não deve ser franqueada a porta dessa maneira”.

Também o docente D2M concorda que existe a perceção, por parte dos estudantes, de se tratar de uma forma que facilita a sua entrada no ensino superior e, mais do que isso, considera que estes “têm a perceção que os outros entendem dessa forma”. Isto conduz a docente D5F a levantar a hipótese de a redução do número de estudantes que recorrem a esta via de acesso ao ensino superior se prender também “com essa imagem negativa de que eles

⁷⁵ Utilizaremos os códigos de identificação que constam no Quadro 3.48. (p. 280) para nos referirmos aos docentes que participaram na entrevista focalizada de grupo, sendo que as letras F e M são indicadoras do sexo (feminino e masculino, respetivamente).

dão conta, mas se calhar também pelo facto de se ter constado que depois o mercado de trabalho ou as entidades empregadoras não fazem o reconhecimento formal das competências que eventualmente adquiriram”.

Em relação à possibilidade de frequentar o curso em regime pós-laboral, o docente D7M sublinha que, na Faculdade na qual leciona, existe essa possibilidade; no entanto, “há a ideia (...) que o pós-laboral é um bocadinho mais facilitado, o que não é verdade... Pelo menos, tentamos que não seja... Mas eles [os estudantes M23 anos] passam para o regime diurno para ter uma outra imagem”, uma vez que têm a preocupação de não estarem associados à frequência de um curso por uma via facilitista e que os beneficia (o que, no entender do docente, não corresponde à realidade).

Ainda no que diz respeito à perceção dos docentes sobre o concurso específico para M23 anos, para a docente D5F trata-se de um espelho, pois “o espelho da sociedade, o que lhes devolve de facto é uma imagem... uma imagem negativa”.

Além desta perspetiva que, socialmente, tanto as estudantes como os docentes consideram estar associada a uma forma facilitista de acesso e ingresso no ensino superior, o docente D7M sublinha o facto de alguns estudantes tentarem “utilizar” o seu estatuto para obter determinadas regalias, pois “aqueles que não são, de facto, bons, querem ainda usufruir destas regalias... ‘oh professor, não aperte connosco’” (a questão do tratamento – que os docentes defendem dever ser igualitário – é o segundo vetor que extraímos da análise dos contributos dos docentes, mas retomá-lo-emos no ponto 4.4.5.3.).

O terceiro vetor que sublinhamos refere-se à perceção dos próprios docentes sobre o concurso específico para estudantes M23 anos. Ao referirem-se às “classificações rasantes” nas “provas específicas”, o docente D1M considera que “acentua mais a perceção que eles têm de que exteriormente são vistos como pessoas que entraram ali de forma um bocado estranha... (...) e depois eles sentem na pele, mesmo aqueles poucos que entram, que, efetivamente, há ali uma dificuldade e isso quase que os autoconvence de que a perceção que eles têm sobre a visão do exterior é correta e isso diminui, com certeza, a autoestima”. O docente D1M refere ter claramente “essa perceção, de que é mal visto [o concurso específico para estudantes M23 anos]”, o que leva a docente D5F a considerar que as medidas de acesso ao ensino superior através deste concurso “são socialmente percebidas como formas de facilitismo e, portanto, desvalorizam, pensam que isto não é uma oportunidade, é um oportunismo e, de facto, tendem a ser socialmente julgadas de forma negativa”.

Portanto, a ideia de facilitismo – quando associada ao concurso específico para estudantes M23 anos – não é exclusiva dos estudantes; os docentes partilham da mesma perspetiva e também consideram que a sociedade assim vê esta via de acesso ao ensino superior.

4.4.1.2. “Esse sistema procura reequilibrar o balanceamento social”

Do grupo de 7 docentes que participou na entrevista focalizada de grupo, podemos verificar, conforme a informação do apêndice 28, que 6 consideram que o concurso específico para estudantes M23 anos representa uma compensação para quem não prosseguiu o percurso académico pela via regular (muitos estudantes nestas condições “já estão colocados no mercado de trabalho... pessoas de grande prestígio, às vezes...”, como afirma o docente D7M), o que é visível quando o docente D1M refere que “esse sistema procura reequilibrar, digamos assim... não sei se estou a utilizar os termos mais corretos... (...) reequilibrar um bocadinho o balanceamento social por causa das pessoas que não tiveram oportunidade”. Também para a docente D6F esta medida – que se baseia numa compensação em função da idade – insere-se “de uma forma muito nítida naquilo que é a promoção da igualdade de oportunidades e nas medidas compensatórias... a criação de um degrau que permita a todos aqueles que não tiveram oportunidade num determinado momento de estudar e de prosseguir os seus estudos, de ingressar na universidade”.

No entanto, apesar de poder representar, na ótica dos docentes, uma medida compensatória, estes especialistas alertam também para o facto de “não abrir a porta só por abrir, não é?... Isto é uma forma também de dignificar quem passa por essa porta. É saberem que essa porta é uma porta exigente... não é a ‘porta do cavalo’, não é? É a porta principal, como os outros” (D3M).

Além disso, na opinião da docente D5F, “tal como todas as medidas de Educação de Adultos, de Novas Oportunidades, etc., tudo isso é muito socialmente visto de forma negativa, que eu acho que é um erro, que de facto há pessoas que não... não foram para a universidade antes... muitas vezes... (...) A maior parte das pessoas, de facto, é por dificuldades económicas que não entraram e não fizeram o seu percurso, pronto... de forma linear”.

Deste modo, os dados por nós obtidos apontam no sentido de os docentes considerarem que, apesar da imagem negativa associada ao concurso específico destinado aos estudantes M23 anos, esta é de facto uma forma de repor alguma justiça e igualdade social, ao

permitir o acesso a ciclos de estudos superiores a candidatos que não reúnem os requisitos habituais de entrada e a quem a vida negou, na devida altura, por algum motivo, essa possibilidade.

4.4.1.3. “Necessitam da licenciatura p’ra conseguirem progredir na carreira”

Quanto à utilidade do grau académico, foi possível verificar, através dos contributos dos docentes, que as opiniões dividiam-se: por um lado, uns compreendem que, de facto, o diploma de estudos superiores é indispensável para a progressão na carreira; por outro, há docentes que consideram que o diploma obtido nem sempre é acompanhado de utilidade profissional.

Desta forma, para 5 docentes a obtenção do diploma poderá ser uma mais-valia para acrescentar valor à situação profissional dos estudantes: por exemplo, por facilitar um “mecanismo da mobilidade inter-carreiras que lhe permite (...) passar para Técnico Superior” (D1M), por contribuir para que “aqueles indivíduos que são técnicos num determinado serviço e necessitam da licenciatura para promoverem... p’ra conseguirem progredir na carreira” (D2M) ou simplesmente porque enveredam no ensino superior por esta via específica “aquelas pessoas que têm mesmo necessidade e são para ascensão ou para o reconhecimento da vida que eles já têm lá fora” (D7M). Além disso, em causa poderá estar o simples facto de “ter a licenciatura é uma mais-valia importante não é p’ra ter um melhor emprego, não é... é p’ra ter um!” (D3M) ou a possibilidade de obter um rendimento superior ao atual, uma vez que “o diploma (...) lhes dá acesso a outros níveis salariais” (D5F).

Para 3 docentes, porém, poderá fazer-se uma leitura diferente em relação aos estudantes que ingressam no ensino superior através deste concurso específico, o que vai ao encontro das perspetivas hedonista e epistémica que abordámos aquando da apresentação dos resultados obtidos através das respostas ao questionário. Desta forma, podem neste grupo incluir-se “aquela pessoa que procura, já num sentido e numa fase mais avançada da vida, porque goste de estudar, porque goste de um maior conhecimento” (D2M) e aquelas “muitas pessoas quase em final de carreira e que aquilo não lhes serve para rigorosamente nada, mas tem a ver realmente com o seu interesse por conhecimento, são pessoas informadas” (D5F).

Todas estas questões relacionam-se, no ponto de vista dos docentes, com aquela que era a genuína missão do ensino superior universitário e que, dada a nova conjuntura e as

novas exigências, sentem começar a diluir-se (como teremos oportunidade de verificar no ponto 4.4.3.).

4.4.2. Desempenho dos estudantes Maiores de 23 anos

O desempenho dos estudantes M23 anos é outro dos tópicos que não se encontrava contemplado no guião de entrevista focalizada de grupo realizada com docentes. Contudo, a riqueza dos contributos obtidos levou-nos a considerar que seria pertinente incluí-los no nosso trabalho, uma vez que complementaríamos a caracterização do perfil dos estudantes M23 que ingressaram na UC. Sendo esse um dos objetivos do nosso estudo, consideramos de toda a conveniência abordar, na ótica dos docentes, a taxa de sucesso evidenciada, as exceções (positivas) que verificam e a qualidade da participação dos estudantes M23 anos em contexto de sala de aula.

4.4.2.1. “É muito residual a taxa de sucesso”

Os contributos dos docentes, no que diz respeito às dificuldades percecionadas quanto à adaptação dos estudantes M23 anos às exigências do ensino superior, permitiram-nos identificar dois núcleos geradores (cf. Figura 4.10.) cujo “somatório” se reflete numa residual taxa de sucesso.

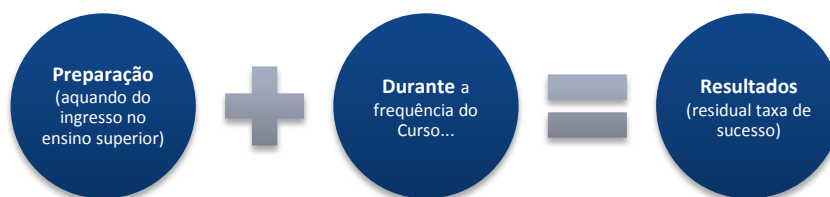


Figura 4.10. Núcleos geradores referentes ao (in)sucesso dos estudantes M23 anos na perspetiva dos docentes

Definimos o primeiro núcleo como a preparação dos estudantes M23 anos aquando do ingresso no ensino superior. Na generalidade, no ponto de vista dos docentes, estes estudantes “até por experiência sei que a forma como as pessoas que nos procuravam para entrar por este regime... acabam por entrar com grandes dificuldades” (D1M), as quais influenciarão o seu desempenho e a sua participação durante a frequência do curso. Este docente, que leciona na Faculdade de Letras, alerta para o facto de “quando se organiza uma

prova de Português numa Faculdade de Letras, necessariamente, mesmo sabendo que em todas as Faculdades as provas de Português também não são meigas... mas na Faculdade de Letras, a prova de Português, para todos os cursos, tem de ser ainda mais a sério... Portanto, a taxa de sucesso logo 'à cabeça' nessas provas é muito diminuta, não é? E mesmo depois, nas provas mais específicas, nós percebemos que quem entra, entra sempre com classificações rasantes".

Da mesma forma, "cadeiras em que exijam todo um conhecimento de base, todo um conjunto de conhecimentos prévios consolidados ao longo de vários anos, aí nota-se a falta... (...) Aí nota-se a diferença" (D2M). Nas situações em que uma das áreas específicas para ingresso é Matemática, "grande parte das pessoas caem logo ali... Portanto, não conseguem entrar" (D3M). No mesmo sentido concordam as docentes D5D e D6F quando referem que, aquando da realização de exames, "há realmente uma taxa de insucesso bastante... bastante elevada" (D5F) e que alguns estudantes "não estarão de todo" preparados para as exigências do ensino superior (D6F). O docente D7M comunga dos mesmos pontos de vista sublinhando que "alguns deles não tiveram conhecimentos (...) ficam completamente perdidos", sentindo ainda que nem sequer tentam "apanhar o comboio".

A (falta) de preparação dos estudantes M23 anos aquando da realização das provas específicas para ingresso no ensino superior através deste concurso específico espelhar-se-á na sua integração e no seu desempenho durante a frequência do curso. Na opinião da docente D4F, "eles ficam mais sozinhos, mas isso é... eles e outros, que às vezes vêm transferidos... às vezes ficam um bocadinho mais sozinhos". Para esta situação poderá contribuir o facto de alguns desses estudantes terem responsabilidades profissionais e, por isso, "obviamente têm mais dificuldades em assistir às aulas ou a integrarem-se nos grupos de trabalho quando é preciso fazer um trabalho em grupo, têm mais dificuldades de horário, de entrosamento com os próprios colegas" (D5F).

O somatório da falta de preparação aquando do ingresso no ensino superior e as dificuldades evidenciadas pelos estudantes M23 anos, no ponto de vista dos docentes, durante a frequência do ensino superior, culminam em resultados nem sempre satisfatórios, pois "quando nós olhamos à quantidade, à estatística, todos nós sabemos que depois efetivamente é muito residual a taxa de sucesso" (D1M), apesar de se falar "da regra, não propriamente da exceção" (*idem*), pois como veremos no ponto 4.4.2.2., existem exceções. O insucesso é revelador, de acordo com o docente D2M, porque "depois falham em pequenas coisas (...) e depois cometem erros crassos do género, uma coisa que é do século XIX metem no século X ou

XII... Quer dizer, é diferente. Há uma base que não está presente” e, nas situações em que isto se junta ao facto de o curso “ter um ritmo muito forte e de não ser fácil aguentar mesmo p’ra quem está a *full time* e não tem nada que fazer... que não é o caso destas pessoas (...) a tendência é que os resultados sejam piores” (D3M) e, “portanto, o pessoal cai rapidamente” (*idem*).

A docente D6F teme que se esteja, possivelmente, a criar um novo processo de exclusão, a partir do momento em que os estudantes M23 anos, sendo confrontados com as exigências do ensino superior, não conseguem (co)responder da mesma forma que os estudantes regulares, pois na sua perspetiva esse sentimento “na verdade vem contribuir para... para um conjunto de insucessos relativos em algumas Faculdades”. Tudo isto faz com que os docentes, na generalidade, sintam que o desempenho dos estudantes M23 anos é inferior ao dos estudantes regulares (D3M).

Além de tudo o que já foi referido, é ainda sublinhada a dificuldade de os estudantes M23 se posicionarem “não por referência àquilo que é a sua experiência de senso-comum, a sua experiência pessoal, mas depois uma reflexão que vá para além disso” (D6F). De facto, os obstáculos avolumam-se, na opinião desta docente, se à dificuldade de entrosamento com colegas e à conciliação do mundo académico com o mundo profissional juntarmos também a dificuldade de dissociação entre aquilo que é a exigência do ensino superior universitário (no fundo, o que os docentes pretendem que os estudantes atinjam em termos de construção conceptual) e o que são as experiências de senso-comum.

Uma vez mais, tudo isto faz com que os docentes sintam que estão perante novos desafios e que estes ampliam a missão do ensino superior universitário, entrando-se em campos que não sabem se serão, de todo, legítimos.

4.4.2.2. “Felizmente temos sempre boas exceções”

No que diz respeito à capacidade de resposta às exigências do ensino superior, os contributos dos docentes apontam no sentido de o grau de sucesso não ser o mesmo para todos os estudantes M23 anos, o que “não quer dizer que não haja casos de sucesso” (D3M). Apesar de os docentes terem sublinhado o facto de existir uma residual taxa de sucesso, dentro desta “felizmente, temos sempre boas exceções” (D1M) e há “alguns casos de sucesso, ou seja, que conseguiram não só entrar, obviamente, mas que depois se adaptaram sem grandes dificuldades ao ritmo normal do curso” (D2M).

Sublinha o docente D3M, porém, que “digamos, os casos de sucesso contam-se assim pelos dedinhos e não preciso dos dedos todos”, sendo ainda de acrescentar que, de facto, os docentes se veem perante perfis muito e que “alguns [estudantes] estão preparados para... para as exigências do ensino superior” (D6F) e outros depois de entrar “são alunos excelentes”, como refere o docente D7M pensando em concreto nos estudantes que já se encontram colocados no mercado de trabalho e que têm experiência de vida e conhecimentos que a prática e o contacto com o terreno lhes imprimiu nas suas estruturas cognitivas e que, agora, o saber teórico e conceptual ajuda a cristalizar.

4.4.2.3. “Dão um contributo fantástico”

Na sequência do ponto anterior, os docentes salientaram o facto de os estudantes M23 anos proporcionarem intervenções positivas, enriquecedoras e pertinentes nas aulas. A este respeito, a docente D5F referiu que estes estudantes “dão um contributo fantástico: têm a experiência de vida, têm experiência de trabalho, têm a experiência de cidadania mais adulta... E isto nas nossas temáticas de discussão sobre as desigualdades sociais, sobre os processos de discriminação, sobre os processos de exercício do poder... (...) eles trazem uma mais-valia fantástica para as aulas”. O contributo é, na opinião da mesma docente, muito importante porque além de os estudantes apresentarem experiência de vida, “trazem bom senso” para as aulas. A docente D6F concorda com esta perspetiva, sublinhando que “as nossas áreas [ciências sociais e humanas] talvez sejam mais... este contributo é muito mais claro, parece-me, porque de facto há uma experiência de vida, há um conjunto de vivências que são chamadas também para... para a discussão de determinadas temáticas”, razão pela qual, na sua ótica “o contributo é importante para a discussão”.

Na opinião do docente D2M, a prestação dos trabalhadores-estudantes nas aulas (grupo no qual se incluem muitos dos estudantes M23 anos) é diferente da dos estudantes regulares, levando-o a referir que é evidente a diferença de prestação destes quando em comparação com a dos estudantes regulares e acrescentando que “a verdade é que há pouco eu dizia no sentido de uma experiência de vida diferente... Agora, também se nota neste aspeto: quer dizer, vê-se perfeitamente que alguns que têm capacidade e que estão ali por terem entrado pelos Maiores de 23, mas entrariam na mesma pelo contingente geral, sem qualquer tipo de dificuldade”.

Além de todos estes aspetos, é ainda de referir que algumas pessoas candidatam-se à “universidade exatamente porque querem conhecer mais, porque querem adquirir conhecimentos, porque têm consciência” (D5F), embora os docentes, na generalidade, questionem se a essência e a missão do ensino superior universitário consiste em abrir as portas a esta diversidade de público.

4.4.3. Desafios institucionais

No que aos desafios institucionais se refere, os docentes partilharam a sensação de nem sempre se sentirem preparados para as novas exigências colocadas pela presença de estudantes adultos – que não seguiram a via tradicional do ensino – no ensino superior, bem como as suas dúvidas quanto aos objetivos das licenciaturas e do ensino superior universitário.

Neste sentido, alertam para a necessidade de serem repensadas estratégias: tanto ao nível dos responsáveis pela definição das políticas, como ao nível dos responsáveis pela execução desta medida destinada aos estudantes M23 e, inclusive, por parte das instituições de ensino superior enquanto entidades promotoras das mesmas.

São precisamente os resultados referentes a estas subcategorias que apresentaremos de seguida.

4.4.3.1. “Nem sempre estamos preparados”

Na opinião dos docentes, a presença, nas suas aulas, de estudantes adultos e estudantes que ingressam no ensino superior através do concurso específico para M23 anos e que possuem responsabilidades profissionais (além de todas as outras características associadas aos estudantes adultos não tradicionais e que abordámos na componente teórica do nosso trabalho, vindo a confirmar algumas dessas características com os resultados obtidos através do estudo empírico realizado) traz desafios e confronta a própria instituição com uma realidade diferente daquela com a qual, até há pouco tempo, estava familiarizada.

Neste sentido, os docentes D6F e D7M concordam com o facto de este grupo específico de estudantes no ensino superior lhes colocar (novas) exigências. A docente D6F refere que “exigem também da nossa parte um conjunto de adaptações que nem sempre estamos preparados para levar a cabo ou até nem sei mesmo se deveremos levar a cabo”, uma vez que “como professores também acho que somos confrontados com... com esse desafio de

ter em primeiro lugar em atenção as diferenças”, sendo “de facto uma exigência para os professores e é uma exigência para... para estes alunos, na medida em que há estes efeitos associados” (devido à possibilidade de gerar novos processos de exclusão e à própria capacidade de resposta dos estudantes M23 às exigências do ensino superior, como já referimos). Por outro lado, o docente D7M admite que sente “muita dificuldade com esse grupo”.

Pelos dados obtidos, não nos restam dúvidas que esta nova realidade é desafiante não apenas para os estudantes M23 anos, mas também para os docentes, situação que desencadeia sensibilidade e questionamentos de ambas as partes.

4.4.3.2. “Então, mas o objetivo central de uma licenciatura é esse?”

Ainda no âmbito dos (novos) desafios institucionais percebidos pelos docentes devido à presença, no ensino superior, de estudantes M23 anos cujas características são muito diferentes das dos estudantes regulares, os docentes sentem ainda a necessidade de repensar estratégias, em particular no que à missão da universidade no contexto atual se refere, pois “essa questão é muito importante no meu ponto de vista” (D2M).

De facto, quando a docente D5F referiu que “nós estamos em época de discutir qual é a nossa função social, qual é a nossa missão... É que antes a nossa missão era exclusivamente essa, não é? De produção do conhecimento, aprofundamento e desenvolvimento e agora dizem-nos que temos de preparar técnicos e profissionais disto e daquilo”, esta parece ter-se assumido como uma questão atual e premente, merecendo a concordância dos restantes docentes, pelas suas expressões faciais mais do que pela partilha verbal de opiniões.

Para a docente D6F, o simples facto de se tratar de uma medida destinada a estudantes M23 anos (questiona esta docente “porque não Maiores de 22 ou Maiores de 18?”), “pode, eventualmente, produzir efeitos que são... que devem ser trabalhados e que devem ser pensados... deveriam ser pensados pelos políticos que decretam este tipo de medidas”. No mesmo sentido aponta a opinião da docente D5F, quando refere que “eu acho que isso [o facto de ao concurso específico para os estudantes M23 anos estar socialmente associada uma conotação negativa] também talvez merecesse da parte de quem é responsável pelos programas... tentar passar para a opinião pública, explicar melhor e o que é que depois se passa depois de as pessoas entrarem na... entrarem na universidade, não é?”. Do diálogo entre estas duas docentes (D5F e D6F) sobressai o facto de esta questão ser absolutamente

central, ou seja, manifestaram-se preocupadas com a “validação de uma imagem de maior... de maior reconhecimento... e de maior exigência” (D6F).

No seio da discussão em torno do papel, da missão e do lugar da Universidade no mundo atual, no que respeita especificamente a responder às pessoas que procuram o ensino superior, numa fase mais avançada da sua vida, pelo gosto em estudar e obter mais conhecimentos, o docente D2M questionou, em tom retórico “também posso perguntar, quer dizer: então, mas o objetivo central de uma licenciatura é esse? Não sei...”.

4.4.4. Práticas a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes Maiores de 23 anos

Além de se ter discutido a pertinência (ou não) da menção, no Suplemento ao Diploma, da experiência profissional e formação frequentada em áreas afins às do curso frequentado (como mencionado pelos estudantes M23), emergiram no seio da entrevista focalizada com os docentes outras ideias que também foram discutidas em conjunto: importância da orientação prévia, se aplicável; implementação de um “ano zero” na UC; e realização de exames nacionais como estratégia de nivelamento aquando da candidatura dos estudantes M23 ao ensino superior.

Na Figura 4.11. apresentamos a relação que pode ser estabelecida entre a orientação prévia e o “ano zero”, acrescentando ainda as outras duas estratégias que, embora independentes destas, podem ser interpretadas numa lógica de complementaridade.

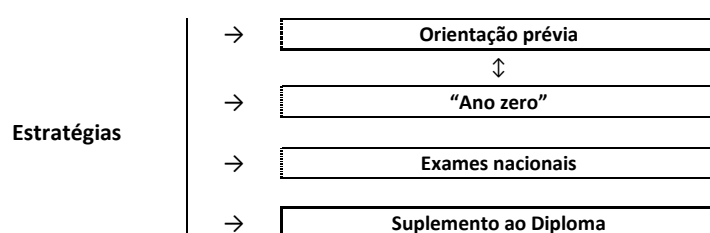


Figura 4.11. Subcategorias da categoria *Estratégias para responder melhor às necessidades dos estudantes M23*

De seguida, apresentamos as principais conclusões no âmbito de cada uma das estratégias discutidas em grupo, procurando observar, por um lado, os aspetos mais salientados pelos docentes e, por outro, os que favorecem a triangulação das fontes, permitindo construir um quadro de análise holístico que servirá de suporte à síntese integradora.

4.4.4.1. “A universidade está a sair um bocadinho do domínio”

A primeira prática a implementar para responder melhor às necessidades dos estudantes M23 anos consiste na possibilidade de orientação prévia, apesar de nem todos os docentes perspetivarem como vantajoso um mecanismo de aconselhamento prévio ao ingresso num determinado curso.

Na realidade, pudemos assistir aqui a três cenários distintos. Por um lado, a docente D4F que considera que a orientação prévia “é sempre útil em qualquer momento... Até no momento quando eles pedem transferências para outros cursos e às vezes voltam a errar”, apesar de questionar se em termos económicos será vantajoso. Por outro, para o docente D1M “a universidade está a sair um bocadinho do domínio” e, embora refira que “isso podia ser no âmbito da própria Universidade”, não é apologista dessa “solução”. Além destas duas perspetivas de natureza aparentemente antagónica, na opinião da docente D5F trata-se de algo “muito difícil de operacionalizar” porque “fazíamos o quê? Horas de gabinete de atendimento de potenciais candidatos para ver se era para ali ou se era para outro sítio?”.

Desta forma, aquilo que surgiu, na opinião de um docente, como uma possível estratégia para auxiliar os estudantes M23 anos no processo de tomada de decisão e que parecia, no início, reunir consenso, acabou por se constituir como um campo de perspetivas dissonantes.

4.4.4.2. “Uma espécie de ‘ano zero’ comum para a universidade”

Outra ideia discutida, na sequência da orientação prévia e com esta relacionada, diz respeito à implementação de um “ano zero” na UC. Esta ideia foi equacionada pelos docentes, de maneira geral, como uma boa estratégia a adotar antes do ingresso dos estudantes M23 anos num curso.

Após a análise dos contributos dos docentes emergiram, na nossa perspetiva, dois eixos essenciais (cf. Figura 4.12.): por um lado, trata-se de uma prática que caiu em desuso; por outro, alguns docentes consideram-na pertinente.

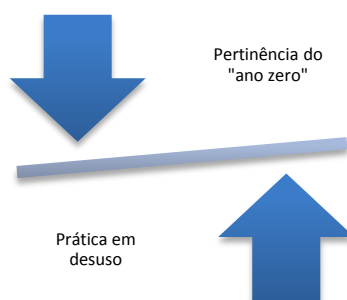


Figura 4.12. Perspetivas dos docentes quanto à implementação de um “ano zero” na UC

Durante a entrevista focalizada realizada com os docentes foi possível saber que tanto na Faculdade de Letras como na Faculdade de Economia chegou a existir uma medida que, se não tinha a designação de “ano zero”, era movida e alimentada pelos mesmos objetivos. Em relação, especificamente, à Faculdade de Letras, durante alguns anos esta instituição “organizava um curso preparatório para os Maiores de 23” (D1M), curso esse que “preparava os alunos em função dos programas” (*idem*). De acordo com a informação prestada por este docente, “era um curso pago, com uma taxa irrisória”; porém, “acabou, em grande medida, porque... porque as pessoas deixaram de o procurar!”, deixando de “fazer sentido e, portanto, deixou de ser organizado. (...) faz sentido, neste momento? Eu não sei se faz, mesmo para eles, mesmo que a perceção deles seja a de que eventualmente faria, não sei se faz muito porque na prática foi o público que deixou de ir a esses nossos cursos, não é?”. Este docente reforça, ainda, que é curioso que basicamente ninguém pretenda ir para o “ano zero”, razão pela qual considera não se justificar a recuperação dessa prática institucional.

Coloca-se, então, a questão: será pertinente retomar a ideia do “ano zero”, implementando-a na UC, visando auxiliar os estudantes M23 anos? Dos restantes, 3 docentes consideraram esta prática interessante: por um lado, se perspectivado como um ano de preparação do ponto de vista de aquisição de conteúdos (D2M) e de competências técnicas e específicas (D6F); por outro, como forma de treino e desenvolvimento de competências transversais que deveriam estar mais igualizadas – pois, “de facto há um conjunto de competências que têm de ser asseguradas, desde logo as competências linguísticas, as competências analíticas” (D6F) – e que permitisse aos estudantes desenvolver ferramentas cognitivas “não só materialidade, mas do ponto de vista também de como trabalhar as coisas, como estudar, como fazer, como relacionar... isso era importante” (D2M).

Embora os docentes tenham concordado com a filosofia inerente à ideia, apresentaram-se reticentes quanto à sua designação, pois embora o “ano zero” seja, regra

geral, mal visto, “tem alguma razão de ser não num ponto de vista de Faculdade a Faculdade, mas uma espécie de ‘ano zero’ comum para a universidade. (...) um ‘ano zero’ com formação forte na área do Português, da Filosofia... obviamente em áreas de Matemática para os que fosse necessário... Não era preciso muitas cadeiras, três ou quatro cadeiras nucleares que os obrigasse durante um ano a ter outro tipo de elasticidade” (D2M). Também a docente D6F admite que não sabe se lhe pode “chamar uma espécie de ‘ano zero’ para estas pessoas, de preparação de competências de base para determinadas áreas, sobretudo para as áreas mais técnicas, de facto isso coloca-se com maior acuidade, na minha opinião”.

Independentemente da designação, a prática do “ano zero” pareceu, pelos contributos recolhidos, reunir maior consenso do que a orientação prévia, podendo subentender-se que os docentes reconhecem e consideram que, de alguma forma, a UC deveria implementar um mecanismo ou dispositivo que auxiliasse os estudantes M23 anos aquando da sua opção em frequentar o ensino superior universitário.

4.4.4.3. “Porque não exames nacionais para Maiores de 23?”

Apenas um docente (D2M) se referiu à importância da realização de exames nacionais para candidatura ao ensino superior pelos estudantes M23 anos, salientando que “isto pode parecer um pouco contraditório com a autonomia universitária, mas do mesmo modo em que há exames nacionais de acesso para o ensino superior, porque não exames nacionais para Maiores de 23 em que os critérios estivessem padronizados? (...) sabíamos que todos os que iriam eram nivelados pela mesma tabela e uma tabela com um mínimo de exigência, de modo a que não houvesse cursos que são mais exigentes ou menos”.

Uma vez que a sua posição suscitou algumas dúvidas por parte dos restantes docentes (que acabaram por não se manifestar em relação a esta ideia), esclareceu que na sua opinião não se devia tratar de um concurso nacional; ou seja, os estudantes poderiam concorrer localmente, mas chegariam ao ensino superior com uma classificação que havia sido atribuída centralmente, pois considera que “tudo aquilo que passasse por um maior rigor em termos de seleção de entrada era importante e tudo aquilo que passasse mesmo contra a autonomia universitária... Uma uniformização à escala nacional”.

Apesar de apenas 1 docente ter apresentado esta ideia, pareceu-nos relevante apresentá-la no âmbito do nosso estudo por poder reunir potencial e oferecer pistas para uma futura intervenção política, estratégica e metodológica.

4.4.4.4. “O impacto final desse suplemento tende a ser residual”

A questão da menção, no Suplemento ao Diploma, da experiência profissional e formativa – que havia reunido consenso entre as estudantes M23 anos – obteve discordância entre os docentes. Estes consideram, na generalidade, que o Suplemento não deve ser um instrumento de reconhecimento dos saberes previamente adquiridos e desenvolvidos em contexto formativo e profissional.

Dos docentes que se pronunciaram em relação a esta questão, 4 consideram que esta estratégia não faz sentido porque “uma coisa é aquilo (...) que resulta do percurso naquele momento, outra coisa é o que vem de trás e o que vem de trás não pode ser reconhecido enquanto suplemento ao diploma por uma universidade” (D1M). Além disso, também para a docente D4F “não tem muita lógica porque é um suplemento ao diploma das atividades durante o período em que estão na universidade”.

O docente D2M é perentório ao afirmar que “claramente não. Aliás, a experiência que eu tenho disto, mesmo suplementos ao diploma dos alunos normais, tenho alguma dúvida quanto àquilo... Quer dizer, é óbvio que um aluno faz questão de dizer que está na secção X e Y e que fez isto e aquilo e aqueloutro... Em cursos com 3, 4 anos, quer dizer... a pessoa se os avaliar naquelas cadeiras como deve ser, vamos depois fazer essa diferenciação do ponto de vista do suplemento? A experiência que eu tenho disto é que não é... Os alunos gostam, mas o impacto final desse suplemento tende a ser residual”. Também a docente D5F considera esta medida desnecessária, uma vez que, de alguma forma, aquando do acesso, a experiência profissional e formativa destes estudantes já foi valorizada.

O docente D7M tem uma opinião diferente, pois considera que o recurso ao Suplemento ao Diploma como instrumento que mencionasse a experiência profissional e formativa dos estudantes “faria sentido, só que não é supervisionado pela Universidade”, pois “tenho algumas exceções de pessoas que ainda bem que vieram para a Universidade”.

4.4.5. Reconhecimento e validação de saberes experienciais

Os docentes posicionaram-se de forma muito clara em relação à implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais. Na generalidade, e conforme a Figura 4.13., consideram que se trata de uma estratégia possível, mas não desejável.

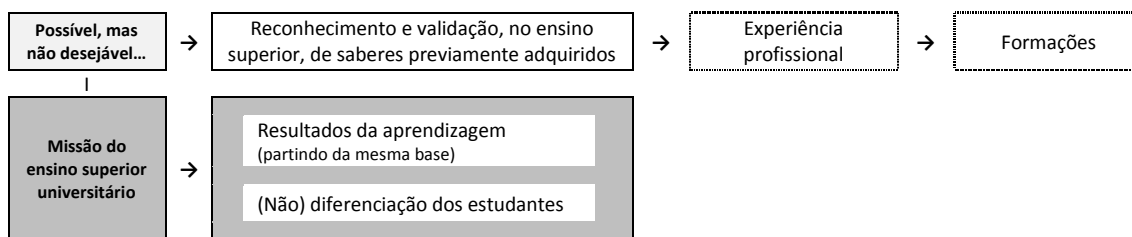


Figura 4.13. Subcategorias da categoria *Reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos*

Além da análise das suas opiniões no que diz respeito ao reconhecimento e validação da experiência profissional e das formações dos estudantes M23 anos para fins de progressão académica, foram ainda partilhadas ideias relativamente à missão da Universidade face à conjuntura atual, tendo os docentes centrado a atenção na discussão da importância de se partir da mesma base no que respeita aos resultados da aprendizagem e ao facto de não se dever praticar qualquer tipo de diferenciação de tratamento dos estudantes M23 anos em contexto de sala de aula. De seguida apresentamos os resultados obtidos no que respeita a cada um dos itens.

4.4.5.1. “Temos que ser notários?”

Quanto à implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais, todos os docentes consideram esta prática contraproducente no contexto do ensino superior universitário.

No entanto, foi-nos possível identificar quatro aspetos que merecem especial atenção (cf. Figura 4.14.) e que representamos sob forma circular por considerarmos que o tema não se encerra em si mesmo, podendo precisamente por isso ser “lido” a partir de qualquer uma das questões.

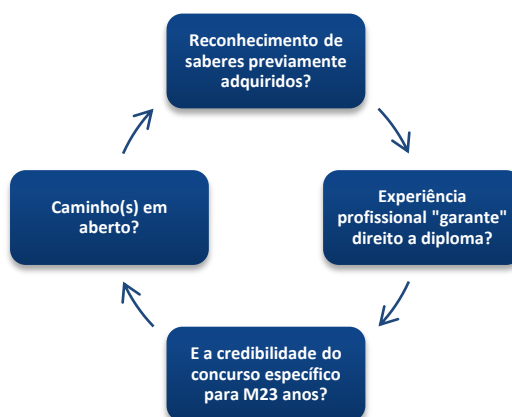


Figura 4.14. Perspetivas dos docentes quanto à implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento de saberes previamente adquiridos

Iniciamos pela questão referente à pertinência do reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais, situação em relação à qual os docentes se manifestaram contra. O docente D1M pergunta em tom retórico, inclusivamente: “Porquê? Porque carga de água é que uma universidade, nem estou a falar especificamente da nossa... mas porque é que uma universidade... deveria de automaticamente reconhecer e acreditar ou creditar... melhor dizendo, creditar... Acreditar e creditar essas competências?! Não faz sentido!”. Para este docente, o ensino superior universitário foi concebido com outros objetivos e estes não passam por “creditar”, pois “nós estamos constantemente na universidade a validar, a avaliar e (...) a dar ECTS por outras vias, não propriamente a do reconhecimento. Se fosse assim, facilitista... seria facilitista, com todas as... as consequências que isso até tem tido no panorama social, económico, político no nosso país” (*idem*).

O docente D2M também questiona se “é para isso que serve a universidade? Ou seja, temos que ser notários no sentido de certificar a experiência de alguém por muito meritória que seja e é de certeza? Tem que ser obrigatoriamente equivalente a uma cadeira, ou um curso ou parte de um curso? É essa a nossa função? A função de ser notário de serviço, p’ra dizer que aquele indivíduo que tem uma experiência provavelmente muito maior que a nossa, no entanto isso equivale a ter frequentado o curso?”. Para este docente, isso não equivale à capacidade de proceder a uma reflexão crítica do ponto de vista científico ou doutrinário sobre temas específicos sobre os quais versam os cursos – o que não significa que os estudantes não tenham experiência de vida e experiência profissional – e, por isso, considera que não deve recair sobre os próprios docentes o ónus de “atestar se aquela pessoa tem competência ou não” (*idem*).

A este propósito, a docente D5F recorda que “de algum modo essas competências já foram reconhecidas porque para além de fazerem o exame de acesso também há uma apreciação da experiência, do currículo das pessoas” e, por essa razão, na sua perspetiva não se justifica um processo adicional de reconhecimento e validação de saberes experienciais para fins de progressão académica. A docente D6F reforça esta linha de pensamento acrescentando que “a própria existência desta medida em concreto já é esse reconhecimento *a priori*, de algo que foi adquirido. Portanto, não me parece que tenha de existir um reconhecimento adicional”. Idêntica opinião é defendida pelo docente D7M que “não reconhecia de forma alguma. Portanto, há um saber acumulado do ensaio e do erro que nada tem a ver com a ciência (...) Agora, não temos que ser nós a fazer isto. Para Universidade existe mais vida, não é?”.

No que respeita à primeira questão, portanto, na generalidade os docentes referem que quanto à possibilidade e desejabilidade de um sistema de reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais: “possível, é. Desejável, não” (D2M).

Percorrendo o circuito da Figura 4.14., passamos à segunda questão: a experiência profissional “garante” o acesso a um diploma de nível superior, na perspectiva dos docentes? A sua resposta é formulada na negativa, pois para o docente D1M “pode existir um bom profissional, um bom treinador (...) e não tem necessariamente que ser licenciado”. Este docente exemplifica com uma situação concreta, referindo que “todos nós sabemos que por esse país fora há muitos (...) historiadores locais... todos nós nos nossos concelhos de origem temos pessoas, às vezes um pouco autodidatas ou então que até tinham outra formação... professores do ensino básico, por exemplo, do magistério primário... que faziam pequenos estudos sobre etnografia, sobre a história local e por aí fora... E quando nós pegamos naquilo, nós vemos que às vezes são coisas muito interessantes, mas do ponto metodológico, do ponto de vista científico pecam por não ter grande fundamentação”. O docente D3M também é apologista do mesmo princípio, na medida em que “não é porque eles dizem que sabem que vão saber. Porque também facilitar-lhes aí é suicídio completo porque depois todas as outras disciplinas pensam que eles sabem programar... e se eles não sabem, não fazem”.

A docente D5F concorda que “a experiência prática implica um saber feito por erro e de facto não é fundamentado, não é assente... pronto... na doutrina... na produção das ideias”. No mesmo seguimento surgiu a opinião do docente D7M, ao referir que “a ideia que eu tenho é que nós conseguimos feitos inigualáveis, fruto do ensaio e erro e não da ciência e eles não sabem porque é que fizeram determinadas coisas e aquilo correu bem, mas logo a seguir... na seguinte correu muito mal e nós não nos lembramos. Só nos lembramos quando correu bem. E foram mais as vezes que correram mal do que as que correram bem”.

De facto, a experiência profissional, para os docentes, já é por si só uma mais-valia, pois consideram que se os estudantes têm experiência profissional já apresentam uma vantagem “porque se calhar vão ter mais facilidade para algumas unidades curriculares” (D4F), mas discordam que esta deva ser reconhecida e validada para efeitos de progressão académica quando já é tida em consideração aquando do ingresso.

Neste cenário, como fica posicionada a credibilidade do acesso ao ensino superior através do concurso específico para estudantes M23 anos? Para o docente D1M, um fator que nos últimos anos tem vindo a contribuir para desacreditar o próprio processo de acesso ao ensino superior através desta via específica não se relaciona com a essência do próprio

concurso, mas com a questão das creditações “que fez com que ficasse no ar a ideia de que as universidades agora reconhecem tudo e mais alguma coisa”. Dos docentes presentes, foi o único que partilhou opinião sobre a eventual credibilidade social do concurso específico para estudantes M23 anos em função desta situação concreta.

Face a tudo o que foi referido e discutido, poderemos considerar que estamos, apesar disso, perante possíveis caminhos em aberto? No ponto de vista do docente D3M, “não me chocaria nada reconhecer isso desde que houvesse uma forma de validar”, pois “as coisas têm que ser validadas, têm que ser demonstradas. Não basta a pessoa dizer ‘eu estive a trabalhar aqui ou estive a trabalhar ali’, porque isso pode significar tudo ou nada do ponto de vista daquilo que os cursos precisam, daquilo que os cursos dão”.

Deste modo, se para a generalidade dos docentes presentes na entrevista, o reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experiências (adquiridos por via formativa e profissional) não faz sentido e escorrega, por completo, à missão do ciclo de estudos superiores universitários, constatámos que para 1 docente esta opção não seria gritante se devidamente pautada por rigor, transparência e demonstração prática dos saberes por parte dos estudantes.

4.4.5.2. “Nunca facilitismo ao nível dos resultados”

Apenas 1 docente (D6F) fez referência aos resultados da aprendizagem. No entanto, considerámos importante contemplar a sua perspetiva na apresentação de resultados por se ter debruçado sobre um aspeto pouco explorado em contexto de grupo – o mesmo contexto em que a sua opinião emergiu de forma espontânea, assertiva e segura.

Para esta docente, “nunca [deve existir] facilitismo ao nível dos resultados”, pois “se é p’ra darmos uma verdadeira oportunidade em termos de sucesso, então não pode haver facilitismo ao nível dos resultados”, ou seja, os estudantes M23 anos deverão partir da mesma base quando em comparação com os estudantes regulares no que aos resultados de aprendizagem esperados diz respeito.

4.4.5.3. “A sala de aula tem de ser um espaço de tratamento igualitário”

Quanto à (não) diferenciação, os docentes que partilharam a sua opinião consideram que deve existir um tratamento igualitário durante o percurso académico, ou seja, “um aluno

que entre pelos Maiores de 23 não pode ter um acompanhamento de maior flexibilidade ou sensibilidade... é a minha opinião! É bom, entrou, mereceu entrar... Tem de cumprir um padrão de estudos que é exatamente o mesmo dos outros, se não andamos sempre aqui com universidades a várias... a várias velocidades” (D1M).

Além disso, é desejável que este tratamento igualitário também esteja presente nas estratégias de avaliação, devendo os estudantes M23 anos ser avaliados “indistintamente da via de acesso” (D5F). Na perspectiva da docente D6F, não se deve deixar “que essa relativização se transforme em benefício ou em atenção mais centrada em alguns alunos, até porque isso também tem efeitos ao nível dos processos de exclusão, etc. e todos estes... todas estas dimensões dos efeitos perversos, acho que se relacionam muito com algo que nós esquecemos sempre que é: se queremos compensar, como é que vamos ter em atenção aquilo que são os pontos de partida diferenciados”.

De facto, os dados apontam no sentido de os docentes considerarem que “não há nenhuma distinção... a não ser que sejam trabalhadores-estudantes, mas pronto, isso é outra conversa” (D3M), pois havendo facilitismo ao nível dos resultados “estamos a partir de uma dimensão que desvaloriza os próprios alunos, não é?... que os trata de uma forma paternalista porque eles não podem atingir os mesmos resultados que os outros” (D6F) e “se é para os tratar de forma diferente, então temos de assumir que o ensino superior quase que cria uma gaveta onde estas pessoas entram e, então, vamos tratá-los de forma diferenciada” (*idem*). Desta forma, na opinião da docente D6F “a sala de aula tem de ser um espaço também de tratamento igualitário” e para o docente D7M “os critérios têm que ser iguais e têm que ser isentos”.

Apesar de o docente D7M se ter posicionado desta forma em relação aos critérios de avaliação, foi o único a reconhecer que os estudantes M23 anos deveriam “ser um grupo especial e que devia ter... Eu sinto que tinha que ter um ensino diferenciado p’ra esses... p’ra esses alunos p’ra eles poderem ter sucesso. Às vezes consigo alguns momentos só com eles, mas... mas nem sempre”. Uma vez mais, os dados obtidos através do estudo empírico mostram-nos que a presença de estudantes adultos no ensino superior acarreta desafios não apenas institucionais, mas também aos próprios docentes que, como referiram, nem sempre se sentem preparados para responder a este novo repto.

4.5. Síntese integradora dos resultados

Uma vez neste ponto do nosso trabalho, o que poderemos, então, concluir, em função do alargado e complexo conjunto de resultados obtidos? E que evidências consistentes foram recolhidas que nos ajudem a clarificar as questões que legitimam a realização deste estudo? As conclusões e as recomendações (para estudos posteriores) são partes integrantes e fulcrais de qualquer investigação (referir-nos-emos às recomendações no epílogo). Por isso, nesta secção do trabalho procuraremos responder, de forma sistemática, às questões de partida.

Representamos na Figura 4.15. a imagem que nos apraz quando pensamos em qualquer instituição de ensino superior incluindo, naturalmente, a UC: a imagem de uma “casa” onde se adquirem e desenvolvem saberes e competências, visando a criação de massa crítica em domínios específicos do conhecimento.

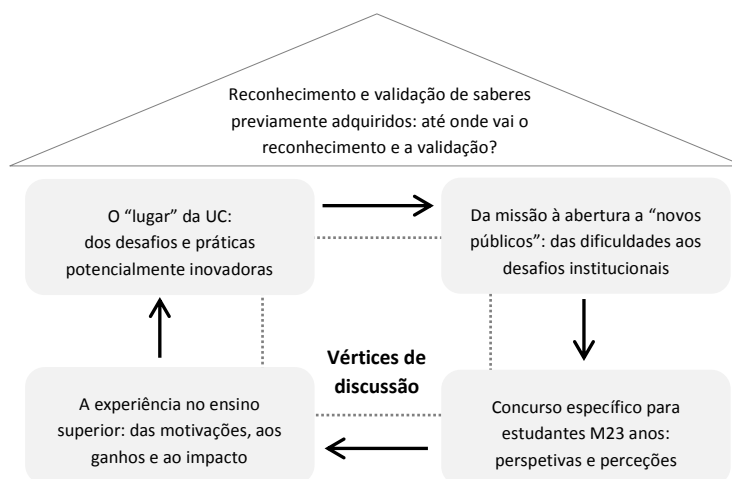


Figura 4.15. Vértices de discussão dos resultados do estudo empírico

Desta forma, discutiremos os resultados obtidos nas duas etapas do estudo empírico (quantitativa e qualitativa), tendo em consideração os seguintes vértices: (1) da missão à abertura a “novos públicos”: das dificuldades aos desafios institucionais; (2) o concurso específico para estudantes Maiores de 23 anos: perspetivas e perceções; (3) a experiência no ensino superior: das motivações aos ganhos e ao impacto; (4) o “lugar” da UC: dos desafios às práticas potencialmente inovadoras; e (5) saberes previamente adquiridos: até onde vai o reconhecimento e a validação?.

Passamos, de seguida, a discutir cada um destes vértices que estruturam o nosso trabalho, evocando os resultados obtidos através do estudo quantitativo e do estudo

qualitativo, sempre que tal triangulação se revele pertinente e proporcione uma leitura mais completa da realidade em apreço.

4.5.1. Da missão à abertura a “novos públicos”: das dificuldades aos desafios institucionais

No que à missão da Universidade diz respeito e, mais concretamente, à sua abertura a “novos públicos” (como constatámos no Capítulo 1 do nosso trabalho, esta afigura-se, atualmente, como um dos seus principais desafios), com o nosso estudo empírico foi possível identificar aquelas que são percecionadas, pelos estudantes, como as principais dificuldades pessoais e os obstáculos institucionais mais significativos. De facto, através da revisão de literatura constatou-se que a emergência de uma nova realidade no ensino superior veio confrontá-lo com uma complexidade de questões que traduzem uma mudança paradigmática, tanto ao nível da organização curricular, como das metodologias de ensino e aprendizagem, das estratégias de avaliação e dos atores institucionais.

Uma leitura geral dos dados por nós obtidos permitiu-nos verificar que existe uma correlação positiva entre os obstáculos institucionais e os obstáculos pessoais, o que nos levou a concluir que quanto maior a perceção de um tipo de obstáculos, maior também a perceção do outro, não se tendo evidenciado diferenças em ambas as subescalas em função do sexo.

De acordo com a literatura, além das características dos estudantes adultos, é importante ter em consideração as barreiras que sentem e que, na perspetiva de Pires (2010a), são o reflexo quer da complexidade da vida adulta, quer do ambiente institucional (como os horários praticados e informação disponível). Ao caracterizar os “novos públicos”, Soares, Almeida e Ferreira (2010) realizaram um estudo através do qual concluíram que a dimensão institucional é a que lhes apresenta mais barreiras (sobretudo no que diz respeito à adaptação e à realização académica), seguida da dimensão vocacional (pois a conciliação dos diversos papéis – familiares, profissionais, académicos e sociais – é um dos desafios mais exigentes com o qual os estudantes se deparam). Do estudo empírico por nós realizado ressaltam, porém, as dificuldades que se prendem com a gestão pessoal devido ao facto de muitos estudantes acumularem papéis sociais e funções como pais, mães, encarregados de educação e cuidadores de familiares. Quanto aos obstáculos institucionais, os estudantes referiram-se, essencialmente, à sua situação profissional por esta nem sempre ser compatível com a vida académica e com as exigências a que este percurso obriga. Esta sobreposição conduziu a negociações entre as estudantes entrevistadas e as respetivas entidades patronais, ditando num caso a rescisão de contrato de trabalho por ser a forma possível de a estudante

sentir reunidas as condições e a disponibilidade mental necessárias para poder dedicar-se a um dos mais importantes projetos da sua vida: a frequência e conclusão, com sucesso, do seu percurso académico de nível superior.

Os dados do estudo por nós realizado parecem indiciar, portanto, que os obstáculos mais significativos percebidos pelos estudantes prendem-se com o facto de o seu contexto profissional nem sempre ser compatível com a vida académica nem proporcionar a possibilidade de assistirem às aulas, uma vez que as horas disponibilizadas para tal, ao abrigo do estatuto do trabalhador-estudante praticamente apenas compreendem o tempo de deslocação da residência e/ou do local de trabalho até à Faculdade e vice-versa.

Na sociedade do conhecimento, que apela à efetiva aplicação dos pressupostos da aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida, como tivemos oportunidade de verificar na componente teórica que consubstancia o nosso trabalho, visando o investimento na atualização de conhecimentos, verificamos que parece existir, ainda, uma força contranatura: por um lado, incentiva-se o investimento no capital humano e na atualização de conhecimentos; por outro, através dos contributos das estudantes, parece nem sempre se devolver, a quem investe, o reforço positivo pela atitude (pro)ativa. De acordo com a literatura consultada (Cordeiro, 2007), a inexistência de benefícios na remuneração ou na progressão na carreira pelo esforço formativo remete para uma desvalorização da aprendizagem, o que representa um fator de bloqueio à educação e formação ao longo da vida e os dados por nós obtidos parecem apontar nesse mesmo sentido.

No que ao domínio institucional diz respeito, foram destacadas dificuldades ao nível da socialização, devido ao receio de integração numa turma na qual os estudantes têm idades muito diferentes das suas e o facto de não sentirem a devida preparação para as exigências do ensino superior por constatarem, já no decorrer do curso, que não reuniam os requisitos suficientes para responder às exigências deste ciclo de estudos.

Através dos contributos dos docentes foi possível verificar que 1 destacou precisamente o facto de os estudantes adultos sentirem dificuldades de integração (sobretudo quando é necessário realizar trabalhos de grupo, o que implica um maior entrosamento com os colegas), tendo sido particularmente salientada a sua falta de preparação para responder às exigências do ensino superior. Neste sentido, observam que a taxa de sucesso entre os estudantes M23 anos é muito residual; no entanto, também referem que, felizmente, existem boas exceções e, neste sentido, foram destacados os contributos fantásticos que alguns estudantes dão em contexto de sala de aula, participando ativamente, de forma informada,

fundamentada e crítica (atitude que não identificam na generalidade dos estudantes regulares).

Porém, o desafio resultante da expansão do acesso ao ensino superior e que contribuiu para o aumento da diversidade de públicos no ensino superior também coloca desafios aos docentes (Leite & Ramos, 2014). No Capítulo 1 verificámos que Silva (2005a) questionava sobre a necessidade de ocorrerem mudanças ao nível da formação dos docentes, uma vez que estávamos (já à data das suas afirmações) face à premência de uma mudança no ensino superior. Contudo, se recuarmos a 1995, como vimos, para Queiró as mudanças deviam dizer respeito à organização dos cursos, mas também às metodologias e à preparação dos docentes. Os dados obtidos através do nosso estudo sugerem que os docentes nem sempre se encontram devidamente preparados para lidar, em contexto de sala de aula, com estudantes cujo perfil (envolvendo as suas características, os seus papéis sociais, as suas necessidades e os seus objetivos) é muito diferente do dos estudantes regulares. Portanto, os resultados que obtivemos apontam no sentido da pertinência da preparação dos próprios docentes de modo a responderem àquelas que são as “novas” exigências do ensino superior devido à presença, em ciclos de estudos superiores, de estudantes com características distintas das habituais.

Além disso, uma questão que se revelou crucial para os docentes prende-se com a própria missão da Universidade. A “crise de identidade” da Universidade, quando nos referimos à sua missão, como verificámos sobretudo no final do primeiro capítulo do nosso trabalho, não é uma questão recente. No mundo atual, fruto de influências transnacionais e da europeização das políticas educativas tendentes à criação de mecanismos que visam a mobilidade de estudantes, docentes e investigadores no espaço europeu, as Universidades têm sido confrontadas com desígnios que até há relativamente pouco tempo não faziam parte das suas rotinas e da sua identidade enquanto instituições de produção de saber(es) em áreas específicas do conhecimento.

De alguma forma, estas constatações vêm confirmar o corpo teórico que alicerça o nosso trabalho (cf. Capítulo 1) e que nos permitiu concluir que as Universidades, para servirem – e prepararem cidadãos para – a economia do conhecimento, devem transformar-se por dentro, não esquecendo que as funções essenciais se têm centrado, essencialmente, no ensino e reprodução de saberes, na investigação e produção de conhecimento e de inovação e na extensão e prestação de serviços. Como constatámos, porém, há autores (por exemplo, Calderón, 2004) que questionam se existirá alguma instituição de ensino superior que tenha capacidade para responder plenamente a todos estes desígnios e se não será mais sensato

optar por alguns em vez de procurar atender a todos em simultâneo, correndo-se o risco de penalizar a qualidade das suas atividades.

Se, como refere Santos (1989, p. 11), é “necessário repensar inovadora e radicalmente a ideia de universidade para que esta se possa transformar numa universidade de ideias” e “quanto mais avançadas são as matérias em estudo, menos as aulas servem para um estudante *ouvir* e mais para *refletir com*” (Queiró, 1995, p. 17), parece-nos que a mudança do ensino superior, no sentido de melhor (cor)responder às necessidades dos estudantes M23 anos deverá partir, de facto, de forças essencialmente intrínsecas. Esta não é, reiteramos, uma situação de hoje, mas os nossos resultados apontam no sentido de continuar a ser uma preocupação atual e que coloca dúvidas aos docentes quanto ao seu papel e à missão do ensino superior universitário.

“Então, mas o objetivo central de uma licenciatura é esse?”, questionou um docente, em tom retórico, quando se discutia se a Universidade deve destinar-se também a estudantes adultos não tradicionais que procuram o ensino superior numa fase mais avançada da sua vida, mobilizados apenas pelo gosto em estudar e obter mais conhecimentos em áreas concretas. De facto, a abertura do ensino superior a “novos públicos” – permitida pelo Decreto-Lei n.º 64/2006 – apesar de contribuir para “repor justiça social” no acesso a ciclos de estudos superiores, de acordo com os dados obtidos, coloca dúvidas aos docentes quanto à missão do ensino superior e traz desafios institucionais que se prendem com a sua preparação para lidar com esta nova realidade. cremos, com base nestes dados, que esta é uma área suscetível de intervenção, uma vez que não é suficiente publicar regulamentos para cumprir leis e normativos se na prática estes não forem eficazmente respeitados e aplicados.

4.5.2. O concurso específico para estudantes Maiores de 23 anos: perspetivas e perceções

Em Portugal, no âmbito das mudanças introduzidas pelo paradigma da ALV e pelo Processo de Bolonha, sentiu-se a necessidade de proceder à aprovação de regras que facilitassem e flexibilizassem o acesso a ciclos de estudos superiores a estudantes que não reunissem as condições habilitacionais habituais (Monteiro *et al.*, 2015). Como tivemos oportunidade de descrever, esta situação foi responsável por imprimir novos desafios institucionais e profissionais no ensino superior.

De acordo com os dados por nós recolhidos, as opiniões dos estudantes e dos docentes concorrem para uma via semelhante quanto ao significado do concurso específico

para estudantes M23 anos. Para as estudantes trata-se, sobretudo, da oportunidade de alcançar um sonho adiado e de concretizar um projeto de vida que não foi possível cumprir na devida altura. Para os docentes, esta alternativa de acesso ao ensino superior “procura reequilibrar o balanceamento social” ao permitir que candidatos com características distintas das dos estudantes regulares e sem habilitações tradicionais tenham igual possibilidade (concretizada através de um concurso específico) de aceder a ciclos de estudos posteriores, pois se alguns estudantes optam por frequentar o ensino superior apenas pelo gosto em adquirir novos conhecimentos, também reconhecem que outros necessitam do grau académico para terem oportunidade de progredir na carreira profissional.

Porém, se tanto os estudantes como os docentes evidenciaram uma tendência para interpretar este concurso específico como uma “nova oportunidade”, também deram contributos que apontam no sentido de considerarem que a sociedade associa o facilitismo a esta via de acesso ao ensino superior. A este respeito, a opinião geral dos docentes aponta no sentido de o concurso específico para estudantes M23 anos ser socialmente visto como um oportunismo e não como uma oportunidade, situação que consideram que contribui para o facto de os estudantes sentirem que a sociedade tem uma imagem negativa desta forma de aceder ao ensino superior. É no sentido de evitar a ideia do facilitismo e uniformizar critérios de avaliação que 1 docente sugere que sejam realizados exames nacionais por candidatos que pretendam concorrer ao ensino superior. Sendo o concurso específico para estudantes M23 anos percecionado por docentes e estudantes de forma pouco lisonjeira e considerando ambas as partes que a sociedade alimenta uma perspetiva que não abona a favor desta forma de acesso ao ensino superior, parece-nos que este é um campo que merece ser repensado, de modo a clarificar, junto da sociedade, em que consiste, efetivamente, este concurso e como se operacionaliza.

Além disso, como referimos no Capítulo 2, um dos “fantasmas” que é necessário exorcizar refere-se precisamente ao facto de o ensino superior ser exclusivamente para os jovens (Lourtie, 2007). Como tal, parece imperativo empregar estratégias para desenvolver a autoconfiança em relação às capacidades de aprendizagem que os estudantes adultos possuem, pois é importante que estes sintam que a Universidade é também um espaço que lhes pode pertencer e que não constitui, apenas, uma prerrogativa dos estudantes jovens.

4.5.3. A experiência no ensino superior: das motivações aos ganhos e ao impacto

Como se verificou com a revisão de literatura que consubstancia o final do Capítulo 1 do nosso trabalho, de acordo com Ferreira (2011), o processo de expansão e de heterogenia que ocorreu no ensino superior reflete-se na participação em número crescente de novos grupos de estudantes (representando os adultos um número significativo) em ciclos de estudos superiores. De acordo com estudos que têm sido realizados, nos últimos anos, visando a caracterização dos estudantes adultos no ensino superior português, concluiu-se que se trata de um grupo que pertence a um patamar etário superior ao dos estudantes regulares, que tende a viver autonomamente da sua família de origem, que interrompeu o percurso académico regular e que desenvolveu experiências profissionais e de vida antes de regressar (ou de ingressar) no ensino superior.

De facto, tanto os resultados obtidos através do questionário como os que foram recolhidos durante a entrevista focalizada de grupo contribuíram para caracterizar o perfil dos estudantes M23 anos que ingressaram na UC entre 2010/2011 e 2014/2015, demonstrando que a média geral das idades destes estudantes é de 41 anos (43 no caso dos estudantes do sexo masculino e 39 para estudantes do sexo feminino), estando cerca de 57% dos estudantes (tendo em consideração n=58) casados ou a viver em união de facto e 33 estudantes referiram ter filhos. Quanto à sua situação face ao emprego, aquando da aplicação do questionário, dos 58 estudantes 39 encontravam-se empregados (predominando, como vínculos laborais, o contrato por tempo indeterminado e o contrato sem termo).

Apesar de a situação familiar (devido aos papéis sociais enquanto pais, mães, cuidadores dos seus pais e encarregados de educação) e de a situação profissional (nomeadamente a dos estudantes que se encontram empregados) poderem induzir algumas condicionantes à frequência do curso (ao restringir as possibilidades para assistir às aulas e ao criar obstáculos ao nível da socialização e da integração e no que ao entrosamento com os colegas de turma se refere), os dados obtidos através do questionário e da entrevista focalizada realizada com estudantes apontam no sentido de a experiência no ensino superior se revelar bastante positiva e gratificante.

De acordo com a literatura, como verificámos, alguns autores (por exemplo, Inácio & Salema, 2011; Quintas *et al.*, 2014) apontam como motivos dos estudantes M23 anos para a entrada no ensino superior, sobretudo os de natureza pessoal, incluindo a vontade de aprender mais e a possibilidade de frequentar um curso que responda a interesses pessoais.

Como observámos empiricamente, as lógicas motivacionais dos estudantes encontram-se fortemente articuladas com aspetos de natureza epistémica, pessoal e profissional, corroborando, em parte, o que nos diz a literatura. Deste modo, podemos agrupar as motivações, os ganhos e o impacto em dois grandes grupos: (1) em termos intrínsecos e (2) em termos extrínsecos. No primeiro grupo (motivos intrínsecos) podemos incluir o impacto que a frequência do ensino superior teve em termos pessoais devido ao prazer em obter novos conhecimentos (o que designámos, no nosso trabalho, por dimensão hedonista). Por seu turno, no segundo (motivos extrínsecos) podem ser incluídos o impacto em termos familiares, sociais e profissionais (reproduzindo aquilo que definimos por dimensão epistémica, na medida em que os estudantes consideram ter desenvolvido aprendizagens que de outra forma não adquiririam).

Os dados quantitativos permitiram-nos constatar a existência de diferenças entre os estudantes do sexo masculino e os do sexo feminino quanto aos motivos extrínsecos que os levaram a ingressar no ensino superior na idade adulta, revelando-se a média dos estudantes do sexo feminino superior. Além disso, verificámos 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 que leva os estudantes a apresentar candidatura ao ensino superior. Embora na nossa perspetiva pudesse ser expetável que os estudantes que se encontrem em situação de desemprego apresentassem maior motivação extrínseca, de modo a ser-lhes possível utilizar as novas competências e o novo grau académico para (re)entrar no mercado de trabalho, os dados do nosso estudo não corroboraram esta ideia. De facto, não existem 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 & Amaral (2002), ao ingressar no ensino superior, os estudantes adultos procuram valorização pessoal, social e profissional, mas também uma formação certificada que lhes permita a progressão na carreira profissional ou novas alternativas de emprego. Os dados obtidos através da nossa investigação levam-nos a crer que, de facto, se tratou de 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. No entanto, esta transformação e emancipação não ocorrem apenas no domínio pessoal, pois refletem-se em ganhos sociais (através do contacto com outras pessoas e na possibilidade de discutir pacífica e confiantemente sobre diversos assuntos, fundamentando as suas perspetivas e opiniões de forma mais sólida e sentindo que

poderão ser uma mais-valia para a sociedade), em ganhos familiares (na medida em que também incentivam familiares a frequentar o ensino superior) e em termos profissionais (pois se para uns estudantes será possível progredir na carreira, a outros o curso contribuiu para os direcionar para aquilo que pretendiam verdadeiramente, havendo ainda quem considera que ao obter mais conhecimentos conseguirá argumentar melhor e defender de forma mais segura os seus pontos de vista e os seus direitos laborais perante as suas entidades empregadoras).

4.5.4. O “lugar” da UC: dos desafios às práticas potencialmente inovadoras

Como tivemos oportunidade de verificar, os “novos públicos” colocam novas questões e desafios ao ensino superior, quer em relação às metodologias de ensino-aprendizagem, quer em relação à organização das formações e ao relacionamento entre docentes e discentes (Lourtie, 2007). Continua atual, portanto, a questão colocada por Ferreira (2011): como podem as instituições de ensino superior evoluir mantendo as suas potencialidades no campo da pesquisa, do ensino e da democracia e responsabilidade social, nomeadamente no que aos estudantes adultos diz respeito?

Na perspetiva de Simão, Santos & Costa (2005) é necessário, como vimos, ter em consideração diversos aspetos, de entre os quais se salientam: (1) a flexibilidade de programas e metodologias de ensino-aprendizagem; (2) o estímulo à aprendizagem autónoma; (3) a disponibilização de modalidades de formação, tão próximas quanto possível, dos contextos profissionais; (4) a utilização das tecnologias da informação e comunicação como estratégia facilitadora de contactos e de acesso a diversas formas de conhecimento; e (5) a abertura a aprendizagens não-formais e informais, de acordo com uma lógica de validação de saberes experienciais.

Embora questionados sobre práticas que a UC poderia introduzir ou modificar no sentido de melhor responder às necessidades dos estudantes adultos não tradicionais (incluindo os M23 anos), durante a entrevista focalizada de grupo as estudantes começaram por sublinhar um aspeto que consideram positivo e que contribui para facilitar a gestão do tempo e a organização do seu estudo: a plataforma InforEstudante. De facto, destacaram as potencialidades desta ferramenta enquanto meio que lhes permite aceder a qualquer momento ao material de suporte às aulas, aos sumários, a informações transmitidas pelos docentes e a documentos e textos que se destinam a auxiliar o estudo. As tecnologias da informação e comunicação merecem, portanto, um lugar de destaque, o que vai ao encontro da opinião dos autores supracitados.

Quanto a aspetos que poderiam ser sujeitos a melhorias, destacaram a introdução de aulas em regime pós-laboral (o que corrobora a literatura consultada e referenciada no Capítulo 1 do nosso trabalho), de forma a melhor gerir os compromissos e os horários profissionais com as exigências académicas, bem como o aumento do número de vagas destinadas a estudantes M23 anos uma vez que, como referiu uma estudante, “é aquela altura da vida deles”.

Como também abordámos no Capítulo 1 do nosso trabalho, foi na sequência da redução da procura do ensino superior que se sentiu a necessidade de delinear medidas que promovessem a participação de “novos públicos” em ciclos de estudos superiores. No entanto, parece-nos importante que estas iniciativas não se alimentem exclusivamente do propósito de debelar os acumulados problemas estatísticos, correndo o risco de tratar os estudantes como um número e não como um público específico.

Sabendo que ao abrir as portas do ensino superior, este sujeitar-se-ia a receber estudantes com perfis pessoais, familiares, sociais, académicos e profissionais muito distintos, podemos questionar: estaria a Universidade preparada para esta mudança? Os dados que obtivemos através do nosso estudo empírico (tanto pelo questionário, como pela entrevista focalizada de grupo) apontam no sentido de alguns estudantes sentirem falta de apoio e de compreensão por parte dos docentes, o que leva uma estudante a “pedir” que “olhem para nós como pessoas que também precisam de incentivo”. O facto de considerarem que poderia haver mais sensibilidade por parte dos docentes e de sentirem que estes olham de forma diferente para os trabalhadores-estudantes e para os estudantes M23 anos leva-nos a crer que há ainda um árduo trabalho a desenvolver junto da instituição e dos docentes. Quando apresentados estes resultados aos docentes para os submeter a discussão, estes consideraram curioso o facto de os estudantes não se sentirem confortáveis com a ideia de o concurso específico dirigido a M23 anos ser associado ao facilitismo mas, em simultâneo, “reclamarem” mais sensibilidade e atenção devido ao seu estatuto e papéis sociais.

No que diz respeito a práticas que consideram que poderiam ser introduzidas na UC, as estudantes fizeram alusão à ideia de no Suplemento ao Diploma ser feita menção à sua experiência profissional prévia, como forma de reconhecimento e valorização do seu percurso, sobretudo quando compatível com o trajeto académico, acrescentando que esta oportunidade poderia também ser extensível a estudantes que já tivessem terminado o curso. Os docentes não se posicionaram a favor desta ideia, pois além de considerarem que o Suplemento ao Diploma tende a assumir um impacto residual na vida dos estudantes, na sua opinião o

currículo dos estudantes (e, assim, a sua experiência profissional e formativa) já são valorizadas aquando da avaliação da candidatura ao ensino superior, não fazendo para eles sentido que este documento seja utilizado como instrumento de reconhecimento de experiências prévias à entrada no ensino superior quando a sua essência consiste em destacar atividades (cf. mencionado na nota de rodapé da página 346) que ocorrem durante o período em que os estudantes estão na Universidade. Apenas um docente concordou que faria sentido essa referência no Suplemento ao Diploma, desde que tal fosse devidamente supervisionado pela Universidade.

Além desta posição dos docentes, é de salientar que foi sugerida a implementação de um “ano zero” para auxiliar os estudantes que sentissem dúvidas quanto às suas escolhas académicas e treiná-los no desenvolvimento de competências transversais (nomeadamente linguísticas e analíticas) de modo a tentar prevenir (ou evitar) possíveis casos de insucesso ou desistência (e, assim, aumentar a taxa de sucesso académico). No entanto, para os docentes, este ano deveria ser de preparação não apenas sob o ponto de vista de conteúdos específicos, mas também no que concerne à aquisição de competências que os ajudassem, posteriormente, a organizar o estudo e a relacionar conceitos.

Embora as medidas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, tenham concedido a cada instituição de ensino superior a responsabilidade pelo acesso a ciclos de estudos superiores de adultos com idade superior a 23 anos, foi discutida, ainda, a necessidade de uma maior uniformização à escala nacional, implicando maior rigor e padronização de critérios que contribuíssem para um nivelamento de acordo com uma tabela única evitando que cada instituição desenvolvesse as suas provas e aferisse os seus critérios. Apesar de apenas 1 docente ter defendido que deveriam ser realizados exames nacionais para estudantes M23 anos, consideramos importante incluir este aspeto na discussão dos dados obtidos através da nossa investigação, uma vez que pode revestir-se de pertinência para estudos posteriores ou, inclusive, para revisão e produção de novas políticas na área.

Na opinião de Pires (2012), saber até que ponto os atuais desafios sociais e as aspirações individuais encontrarão a abertura necessária por parte das instituições de ensino superior é uma questão que ainda não tem resposta e, de acordo com a autora, diversos estudos apontam para a existência de resistências e de estrangimentos de diversa natureza, sendo necessário garantir condições imprescindíveis para a mudança que terá de ocorrer a vários níveis e planos de intervenção: institucional, organizacional e metodológico. É precisamente também para este cenário que parece que concorrem os dados por nós obtidos,

podendo depreender-se que o ensino superior é um mosaico fluido que se posiciona entre forças exteriores (de nível nacional e transnacional) e forças intrínsecas (ou resistências à mudança).

4.5.5. Saberes experienciais: até onde vai o reconhecimento e a validação?

No que concerne ao reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais (o “telhado” da nossa investigação e do nosso trabalho), os dados obtidos permitem-nos tecer a discussão sob três ângulos: (1) credibilidade do processo; (2) importância do contacto com o terreno e valorização de formações; e (3) (in)adequação ao ensino superior.

No que diz respeito à credibilidade do processo, os contributos das estudantes obtidos durante a entrevista focalizada de grupo mostraram que, sobretudo as que haviam desenvolvido (ou participado, tendo desistido) em processo de RVCC para obtenção de equivalência ao 9.º e ao 12.º ano de escolaridade não guardam uma imagem positiva em relação ao mesmo, por não o considerarem um “método de avaliação” e por não serem “a favor de darem um diploma assim por dar”. No Capítulo 2 tecemos o caminho que conduziu à criação do dispositivo nacional de RVCC em Portugal – um caminho despido de linearidade e de estabilidade, construído e desmantelado em função do pacote financeiro disponível e em função das opções ideológicas predominantes. Como referimos, e também com base na nossa experiência profissional na área, esta instabilidade contribuiu para a descredibilização da educação e formação de adultos em Portugal, arrastando a representação social do processo de RVCC com tal intensidade que nem as mais recentes políticas conseguiram ainda recuperar para restaurar a confiança nas equipas técnicas e nos adultos. Cremos que é possível que esta conjuntura nacional se tenha disseminado, levando a que os mais diversos sectores da sociedade (adultos, técnicos, profissionais, formadores, coordenadores, entidades empregadoras, etc.) tenham passado a alimentar resistências e reservas face à implementação do sistema de RVCC em Portugal, questionando a sua pertinência e a sua transparência.

Através do nosso estudo empírico, verificou-se que também para os docentes, este processo, se aplicado no ensino superior, acentuaria a descredibilização da qualidade, do rigor e da exigência por norma associados ao ensino superior enquanto meio que contribui para a construção de massa crítica em domínios específicos do conhecimento. No entanto, se estamos a falar de um dispositivo implementado a nível nacional e internacionalmente

reconhecido (apesar de em 2010 o CEDEFOP ter posicionado Portugal entre os três países mais avançados da Europa na implementação de um sistema de RVCC e em 2015 os seus indicadores apontarem o nosso país como o último da UE no que concerne à aprendizagem ao longo da vida) e, inclusivamente, consolidado nas práticas de ensino superior de várias instituições europeias (como vimos ser o caso da França, da Estónia, da Itália e do Reino Unido), de modo a ir ao encontro das necessidades suscitadas no Espaço Europeu de Educação (e do Ensino Superior), parece-nos legítimo questionar se a representação social que o processo de RVCC adquiriu em Portugal não estará a contaminar a imagem que têm diversos agentes (incluindo os docentes do ensino superior) sobre a sua credibilidade, se aplicado no ensino superior universitário português.

Apesar de o sistema de RVCC, sobretudo aquando da Iniciativa Novas Oportunidades, ter representado uma política mediaticamente relevante e com elevada projeção social a nível nacional, parece-nos que ainda existe algum desconhecimento acerca dos seus pressupostos. De facto, os dados obtidos através da aplicação do questionário permitiram verificar que os estudantes que mais conhecimentos possuem sobre o processo de RVCC são os que veem mais pertinência na implementação, no ensino superior, de um dispositivo desta natureza e quanto maior o reconhecimento social atribuído pelos estudantes a este processo, maior também o reconhecimento profissional (não estando a idade associada a qualquer variação no reconhecimento social e profissional atribuído ao processo de RVCC). Estes dados sugerem, portanto, que há estudantes que desconhecem a essência de um processo que se destina, em primeira instância, a cidadãos com experiência de vida e com percursos pessoais, sociais, formativos e profissionais que foram palco de aquisição e de desenvolvimento de competências que não estão formalmente reconhecidas. Mais do que isso, desconhecem que este processo pode trazer-lhes a oportunidade de ver reconhecidas, valorizadas e certificadas as competências adquiridas na “escola da vida”, em contextos não-formais e informais que ultrapassam as fronteiras dos espaços institucionais.

De facto, o contacto com o terreno e a possibilidade de desenvolver competências no dia-a-dia é importante na perspetiva das estudantes entrevistadas, uma vez que lhes permite, durante o curso, optar por unidades curriculares que correspondem às suas áreas de interesse e, simultaneamente, que melhor se ajustam ao seu trajeto profissional. Esta situação contribui para aprofundarem conhecimentos em domínios específicos nos quais desenvolveram a sua prática profissional, mas que não foi devidamente acompanhada pelo desenvolvimento da fundamentação teórica que, agora, têm oportunidade de construir. Ainda em relação à

experiência profissional e ao contacto com o terreno, alguns docentes também reconhecem que os estudantes M23 – em particular os que têm experiência profissional e/ou que são trabalhadores-estudantes – chegam ao ensino superior com conhecimentos que lhes permitem progredir mais facilmente no curso, uma vez que relacionam a componente teórica com aquilo que, em alguns casos, já praticam e desempenham há muitos anos e, além disso, esses conhecimentos promovem uma participação mais enriquecedora e crítica nas aulas.

Sendo a experiência profissional e os conhecimentos consolidados na prática importantes para os estudantes, não é surpreendente que aqueles que, no questionário, se manifestaram a favor de um sistema de reconhecimento e validação no ensino superior, de saberes experienciais, considerem que as estratégias que melhor o operacionalizariam devessem primar pela valorização dessa componente prática, incluindo a realização de estágios para demonstração de saberes, a disponibilização de ofertas de formação flexíveis e modulares, a possibilidade de realizar trabalhos de aplicação prática e centrados na resolução de problemas e a criação de redes sociais para partilha de dúvidas e experiências.

No entanto, no que diz respeito à possível implementação, no ensino superior, de um sistema desta natureza, as opiniões divergem. Por um lado, através do questionário, foi possível verificar que 30 dos 58 estudantes consideram que poderiam beneficiar deste dispositivo no ensino superior. Desses 30, para 26 até 50% do curso poderia ser abrangido por esta possibilidade, dividindo-se equitativamente por duas opções: (1) menos de 25% e (2) entre 26 e 50%. No que se refere à análise dos dados em função dos obstáculos (institucionais e pessoais), foi possível verificar que os estudantes que consideram que beneficiariam são os que mais concordam que se deparariam com obstáculos institucionais (relacionados com as Faculdades).

É de salientar que uma vez que as estudantes que participaram na entrevista focalizada de grupo associam a este processo uma imagem pautada por facilitismo, acreditam que o mesmo dispositivo, se aplicado em ciclos de estudos superiores, desprestigiaria o ensino superior. Os contributos das estudantes apontam, ainda, para o facto de considerarem que se a sociedade já encara o concurso específico para estudantes M23 anos como uma via facilitista de acesso ao ensino superior, a prática do reconhecimento e validação de saberes experienciais ainda acentuaria mais essa percepção. Os docentes também veem como contraproducente a implementação, no ensino superior, de um sistema desta natureza, uma vez que à Universidade não compete ser um mero “notário” quando a sua missão passa, sobretudo, pela formação de cidadãos conscientes, críticos, iluminados e responsáveis. No

entanto, é importante recordar que no que concerne à atribuição de créditos ou outros efeitos do reconhecimento da experiência para além do acesso dos candidatos à frequência do curso, o artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 64/2006 estipula que “os estabelecimentos de ensino superior devem reconhecer, através da atribuição de créditos nos seus ciclos de estudos, a experiência profissional e a formação dos que neles sejam admitidos através das provas” (p. 2055).

Apesar de as estudantes que participaram na entrevista focalizada de grupo terem salientado a importância que representa, para si, a aprendizagem e o aprofundamento de conhecimentos e que gostam de realizar provas de avaliação, parece-nos curioso que, embora discordando da implementação, no ensino superior, de um dispositivo de reconhecimento e validação de saberes experienciais, tenham demonstrado interesse em ver reconhecidas as formações que frequentam – por interesse pessoal ou necessidade profissional – e que se aproximam de unidades curriculares incluídas nos planos de estudo das respetivas licenciaturas ou mestrados. Ou seja, se por um lado as estudantes discordam da existência deste mecanismo no ensino superior, por outro consideram que as suas formações (quando iguais ou semelhantes a algumas unidades curriculares) deveriam ser valorizadas sob a forma de créditos, dispensa de frequência das aulas ou em algum tipo de benefício nos exames dessas mesmas unidades.

Perante estes dados, parece-nos existir uma dissonância entre o que as estudantes referem e o que gostariam que ocorresse. cremos, por isso, que um intenso trabalho de desmistificação dos pressupostos do processo de reconhecimento e validação de competências deveria ser desenvolvido junto de estudantes, mas também de docentes e de instituições. Se o desmantelamento da rede nacional de Centros Novas Oportunidades e a forma como a educação de adultos não foi dignamente respeitada contribuíram para denegrir esta área de intervenção, os dados obtidos através da investigação por nós conduzida levam a crer que, precisamente por esse motivo, a mesma comporta um imenso potencial e que a desmistificação de ideias pré-concebidas afigura-se fundamental para, uma vez mais, resgatar a “Cinderela (Educação de Adultos) negligenciada, da periferia das políticas da educação” (Alcoforado, 2008, p. 60).

De facto, a legislação atualmente em vigor contempla a possibilidade de creditação da experiência profissional e formativa dos estudantes M23 anos, mas na nossa opinião e fruto da revisão de literatura que realizámos (nomeadamente no Capítulo 2), consideramos que este é um caminho ainda em aberto no ensino superior. É essencial, porém, que as políticas sejam pensadas e produzidas a partir da valorização do conhecimento pragmático e seguindo os

modelos e as boas-práticas já implementadas em instituições de ensino superior europeias e que os regulamentos não se criem apenas para cumprirem os desígnios de leis e decretos. Para que a Universidade exerça de facto a lei é importante que erga alicerces sólidos, de modo a não cobrir a “casa” (como a designámos no início síntese integradora) com telhados de vidro como quem aplica um qualquer material (sem regra e sem fundamento) apenas porque tem de se submeter a uma norma – mesmo que depois não a pratique – sob risco de quebrar facilmente e ver destruído todo o sistema e toda a estrutura.

4.6. Síntese do Capítulo 4

Através do estudo por nós realizado o nosso objetivo nuclear consistia em conhecer as opiniões dos estudantes que ingressaram na UC através do concurso específico para estudantes M23 anos entre 2011/2012 e 2014/2015 e de docentes da UC acerca da implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais. Para cumprir este desígnio foi aplicado o questionário *Percepções sobre o Percorso Universitário* a todos os estudantes que reuniam aqueles requisitos.

No entanto, a par deste objetivo, foi nosso intuito, também, compreender o que representa para eles esta via de acesso ao ensino superior, refletir sobre o balanço que fazem sobre a sua experiência no ensino superior (identificando eventuais aspetos que pudessem potenciar ou dificultar a sua passagem por este ciclo de estudos) e conhecer os seus projetos de vida. As principais conclusões extraídas do questionário foram apresentadas a um grupo de estudantes, colocando-se esses temas a discussão. O mesmo procedimento foi adotado em relação aos docentes, sendo-lhes apresentadas as principais conclusões obtidas nos dois momentos anteriores da investigação (como descrito detalhadamente no Capítulo 3).

A caracterização do perfil dos estudantes – um dos objetivos – foi cumprida no capítulo anterior, motivo pelo qual não lhe dedicaremos, nesta secção, maior destaque.

Uma vez que a nossa investigação foi constituída por dois momentos – um de natureza quantitativa e outro de vertente marcadamente qualitativa – iniciámos o presente capítulo apresentando os principais resultados obtidos no primeiro.

Alcançar os restantes objetivos implicou um moroso processo de análise de conteúdo. Neste sentido, explicitámos a lógica inerente à construção das categorias e das subcategorias de análise de conteúdo. Depois de terem sido apresentadas as categorias construídas a partir da análise das respostas às perguntas abertas do questionário *Percepções sobre o Percorso*

Universitário e das duas entrevistas focalizadas de grupo realizadas com estudantes M23 anos e com docentes, considerámos pertinente proceder a uma síntese que permitisse um exercício de articulação entre os domínios de análise dos dados.

Deste modo, da análise de resultados obtidos através do nosso estudo emergiram algumas conclusões que nos parecem relevantes. Neste capítulo, eminentemente compreensivo e interpretativo, procurou-se atribuir primazia aos contributos partilhados pelos sujeitos (no caso do questionário) e pelos participantes (nas duas entrevistas focalizadas de grupo). Consideramos pertinente lembrar que nem sempre foi fácil e pacífico separar os excertos dos contributos dos participantes em função das categorias e das subcategorias definidas, pois este processo, não estando determinado à partida, requereu um especial esforço e investimento ao nível da elaboração dos respetivos mapas conceituais e construção dos sistemas de categorias, bem como da organização da matriz de análise. Se, por um lado, este aspeto pode ser indicador de uma fragilidade analítica do processo de investigação, uma vez que é apenas um de possíveis caminhos defensáveis, por outro lado parece-nos um indicador de que o tema abordado se decompôs em subtemas de capital importância que contribuíram para o enriquecimento do nosso trabalho e da leitura que pretendemos, com ele, transmitir, ilustrando a complexidade e visão holística que a compreensão do tema impõe.

Através da investigação por nós levada a efeito foi possível verificar que o concurso específico destinado a estudantes M23 anos representa para estes, acima de tudo, uma “nova oportunidade” de concretizar um projeto de vida e um sonho que não foram cumpridos na devida altura. No entanto, quer para as estudantes entrevistadas, quer para os docentes, esta via de acesso ao ensino superior encontra-se socialmente associada ao facilitismo com que tal objetivo pode ser alcançado.

Uma vez no ensino superior, as estudantes identificaram aspetos que consideram que lhes oferecem resistências a um maior sucesso; neste sentido, destacaram constrangimentos pessoais e institucionais (relacionados, essencialmente, com os seus locais de trabalho). Apesar desses obstáculos, a motivação intrínseca (dimensão hedonista) e a motivação extrínseca (incluindo, aqui, sobretudo, a dimensão epistémica e a possibilidade de ver o novo grau académico refletido nos seus percursos profissionais) são duas forças anímicas cuja presença se encontra acentuada nos seus trajetos académicos, refletindo-se num impacto positivo desta experiência sob o ponto de vista pessoal, familiar, social e profissional.

Todas estas vertentes concorreram para conhecer melhor o perfil dos estudantes M23 anos, bem como os seus projetos de vida e o balanço que fazem da sua experiência no ensino superior; contudo, o principal desígnio do estudo em momento algum foi descurado.

Neste sentido, um outro aspeto que nos parece pertinente, na análise global dos resultados do nosso estudo, é o facto de os momentos de entrevista se terem assumido como espaços e tempos enriquecedores, proporcionando uma profícua aprendizagem sobre a diversidade de percursos de vida e de perspetivas. Permitiram, ainda, verificar que apesar de algumas semelhanças entre os discursos dos estudantes M23 anos e o dos docentes, existem também aspetos em que divergem, o que complexificou, mas também enriqueceu, as possibilidades de discussão dos resultados (que não consideramos encerradas com este trabalho).

De acordo com o nosso ponto de vista, embora o questionário nos tenha permitido chegar de forma mais rápida a mais estudantes, as situações de entrevista foram momentos que promoveram, nos participantes, uma maior reflexão acerca das suas trajetórias académicas, profissionais e formativas, permitindo-nos detetar, no caso das estudantes, algumas contradições (o que não se verificou no caso dos docentes). Resulta daqui, portanto, alguma evidência empírica que nos impele a admitir que a área do reconhecimento e validação de saberes experienciais está impregnada de ideias pré-concebidas que contaminam a sua credibilidade e a sua representação social e que é necessário desmistificar.

Embora muitas outras investigações sejam necessárias, é inquestionável que temos diante de nós algumas evidências que podem ajudar a situar os limites, as potencialidades e os desafios inerentes à eventual implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento de saberes adquiridos por via experiencial (nomeadamente em contextos profissionais e formativos).

Epílogo

Da estrutura e consolidação da obra...

Este trabalho tinha como objetivo principal reunir alguns contributos que permitissem avaliar as políticas de educação e formação de adultos em Portugal e, em particular, a implementação, no ensino superior, de um dispositivo de reconhecimento e validação de saberes experienciais. Para cumprir este desígnio sentimos a necessidade de fazer uma incursão histórica do pensamento e das práticas que ditaram a (tentativa de) consolidação do dispositivo nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) no nível básico (visando a obtenção de equivalência ao 4.º, 6.º ou 9.º ano de escolaridade) e no nível secundário (12.º ano de escolaridade), caracterizando-o com base nos seus eixos de intervenção e nos pressupostos que lhe são inerentes. Optamos por definir como “tentativa”, uma vez que se têm registado, sobretudo nos últimos vinte anos, flutuações políticas que comprometem a desejada estabilidade da educação e formação de adultos no sistema educativo português – onde sempre parece ter sido delegada para segundo plano. É de referir, porém, que no contexto português, embora este processo tenha vindo a consolidar-se para o nível básico e secundário, ainda beneficia de pouca tradição no ensino superior.

Tínhamos, desde o início (cf. Capítulo 1), consciência de que as forças políticas transnacionais (Afonso, 2001; Azevedo, 2009), a europeização das políticas educativas (Lima, Azevedo & Catani, 2008) e a “Agenda Global Estruturada para a Educação” (Dale, 2001) exerceriam influência não apenas a nível macro, mas também se repercutiriam nas políticas e nos normativos legais de cada Estado. Em Portugal, e no que ao ensino superior diz respeito, estas circunstâncias tiveram especial reflexo a partir da implementação do Processo de Bolonha (1999), comprometendo os 29 países signatários – entre eles, Portugal – com um conjunto de medidas a adotar pelo ensino superior dos Estados-Membros no sentido de, até 2010, criar um Espaço Europeu do Ensino Superior harmonizado, competitivo e promotor da mobilidade (para estudantes, docentes e investigadores). Contudo, volvidos quase outros 10 anos sobre essa marca temporal, parece-nos que ainda existe um longo caminho a percorrer e a conquistar.

Foi neste contexto – e devido ao facto de a expansão do ensino superior em Portugal ter sido acompanhada, sobretudo a partir de 2003/2004 por uma redução do número total de estudantes – que se passou a assistir à abertura da Universidade a “novos públicos”, tendo sido delineadas várias medidas, principalmente a partir de 2005, com o intuito de fomentar a

participação de estudantes não tradicionais (adultos) no ensino superior. Estes, de acordo com a revisão de literatura que consubstancia o nosso trabalho (Santiago, Rosa & Amaral, 2002; Pires, 2010a; Quintas *et al.*, 2014) – e que foi corroborada pelos dados obtidos através do estudo empírico que realizámos –, refere que os estudantes M23 anos, geralmente, encontram-se fora dos limites etários convencionais (num patamar superior ao dos estudantes regulares), vivem de forma autónoma em relação à sua família de origem e com responsabilidades parentais, não seguiram (tendencialmente) os ciclos sequenciais de ensino formal e interromperam o percurso académico durante períodos mais ou menos longos, durante os quais usufruíram de experiências profissionais ou de vida antes de regressarem (ou de ingressarem) no ensino superior. Uma vez que os estudantes M23 anos têm experiência de vida (e, frequentemente, experiência profissional e formativa), considerámos pertinente ouvir e estudar as suas opiniões em relação à implementação, no ensino superior, de um dispositivo de reconhecimento e validação de saberes experienciais.

No entanto, se em países como a França e o Reino Unido, a prática de reconhecimento de saberes experienciais se encontra implementada e consolidada no ensino superior, o mesmo não se verifica em Portugal. De facto, em território nacional, apesar dos normativos legais (nomeadamente o Decreto-Lei n.º 64/2006) e dos regulamentos publicados pelas instituições de ensino superior, esta é uma prática que não se encontra enraizada nas suas rotinas. É de sublinhar que, além disso, os dados obtidos através do nosso estudo apontam no sentido de tanto os estudantes M23 anos como os docentes não se posicionarem a favor da implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento e validação de saberes experienciais: no primeiro caso, por manifestarem gosto pela aprendizagem (o que definimos por dimensão epistémica); no segundo, por considerarem que a Universidade estaria a “fugir” do seu domínio de atuação. Tanto estudantes como docentes consideram que esta possibilidade desprestigiaria o ensino superior universitário e que se o concurso específico para estudantes M23 anos já é socialmente perspetivado como uma via de acesso a ciclos de estudos posteriores assente no facilitismo, o reconhecimento de saberes experienciais ainda contribuiria para acentuar mais essa ideia. Contudo, é de salientar que os estudantes consideram que a sua experiência formativa deveria ser valorizada para efeitos de progressão académica. Este contrassenso leva-nos a defender que existe ainda um árduo trabalho de desmistificação dos pressupostos inerentes ao processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais, que deve ser percorrido de forma a clarificar imagens sociais tendencialmente negativas.

Neste sentido, e dado que no ensino superior português, como já referimos, este dispositivo é ainda uma área incipiente em termos de investigação, optámos por conduzir o nosso estudo empírico com base numa metodologia mista que nos permitiu traçar um caminho de natureza mais intensiva do que extensiva. A opção por esta metodologia pressupunha um esforço de congruência com os quadros que consubstanciaram as nossas convicções teóricas, assumindo o duplo objetivo de conhecer o perfil dos estudantes que ingressaram na UC entre 2011/2012 e 2014/2015 através do concurso específico para estudantes M23 anos e compreender em profundidade a pertinência de um sistema de reconhecimento e validação, no ensino superior universitário, de saberes experienciais, na perspetiva de um grupo de estudantes M23 anos e de docentes deste nível de ensino. Em conformidade com estas intenções, optámos por desenvolver a nossa investigação na UC devido à inexistência de estudos aprofundados sobre estes estudantes e sobre as práticas de reconhecimento e validação de saberes experienciais nesta instituição de ensino superior.

Na nossa opinião, a opção metodológica mista justifica-se não apenas por estarmos perante um tema que carece de um estudo aprofundado – e que, por isso, poderia mais facilmente ser explorado recorrendo-se a métodos qualitativos que permitem captar com maior detalhe diversas dimensões que estão fora do alcance das estratégias quantitativas, não estando estas vocacionadas para cumprir tal desígnio –, mas também porque nenhuma alternativa metodológica é autossuficiente e, além disso, trabalhámos com uma amostra reduzida. Desta forma, mais do que procurar a representatividade do universo de estudantes M23 anos e de docentes da UC (sob um ponto de vista estatístico), pretendíamos estudar, de forma holística, as suas opiniões e perceções acerca do tema em apreço.

No entanto, este processo não pode considerar-se isento de inseguranças e de dúvidas e temos consciência de que as decisões tomadas são a génese de algumas fragilidades do nosso trabalho que encerra, na nossa opinião, algumas limitações que importa balizar para mais facilmente contextualizar os resultados. Como tal, é nosso intuito apresentar aquelas que consideramos serem suscetíveis de aperfeiçoamento em estudos posteriores, por se revelarem indispensáveis ao sucesso de qualquer projeto de investigação: por um lado, a amostra do estudo; por outro, os instrumentos criados e utilizados para a recolha de dados.

Uma das lacunas reside no facto de a amostra não ser representativa, na medida em que apenas nos debruçámos sobre os estudantes que ingressaram na UC entre 2011/2012 e 2014/2015 através do concurso específico para M23 anos e que se encontravam, à data de realização do presente estudo, a frequentar o curso. Apesar de os resultados obtidos não

poderem ser estatisticamente generalizados (sendo ainda necessário realizar novas investigações com o objetivo de sustentar as conclusões obtidas), algumas das características dos estudantes que constituíram a nossa amostra poderão ser generalizadas a nível conceptual, uma vez que verificamos a existência de pontos de quiasma entre os dados que apresentámos e alguns aspetos salientados por diversos autores (cf. Capítulo 1) quanto à definição do perfil dos estudantes adultos não tradicionais no ensino superior.

As análises realizadas não pretendem, de modo algum, originar resultados generalizáveis e sólidos extensíveis a todas as instituições de ensino superior e aos “novos públicos” que as frequentam. No entanto, na nossa opinião a estratégia seguida permitiu equacionar algumas hipóteses a explorar futuramente e, sobretudo, evidenciar a importância de uma linha de pesquisa e reflexão educativa que, no nosso entender, importa ter em conta.

Para ser considerada uma amostra representativa, seria fundamental rever os critérios de amostragem, incluindo no estudo um número mais alargado de estudantes e, inclusive, de diferentes instituições de ensino superior nacionais, devendo a sua seleção ser aleatória. De facto, este estudo restringiu-se à UC e seria interessante que o mesmo pudesse ser aplicado a nível nacional (sendo pertinente contemplar também o ensino superior politécnico de modo a abranger todos os subsistemas do ensino superior português) para, posteriormente, compararem-se os resultados obtidos nas diferentes instituições. Consideramos, por isso, que este trabalho pode representar um bom ponto de partida e que seria de toda a conveniência implementar o mesmo estudo em outras instituições de ensino superior em Portugal, de modo a obter uma melhor perceção dos estudantes adultos que ingressam em ciclos de estudos superiores através do concurso específico para M23 anos.

Uma tarefa que se revelou desafiante e quase hercúlea na primeira etapa do estudo empírico refere-se ao instrumento de recolha de dados, uma vez que optámos pela construção de um questionário que servisse exatamente os nossos propósitos. Esta opção ditou um processo moroso desde a reflexão inerente à construção até à fase de aplicação. De facto, embora se tenham obtido todas as autorizações necessárias para dar seguimento ao estudo e, assim, cumprir o plano de trabalhos previamente definido, deparámo-nos com algumas condicionantes que travaram, na fase inicial, a sua prossecução no tempo estimado. Referimo-nos, especificamente, ao facto de ter sido um desafio obter os contributos dos estudantes M23 anos através da resposta ao questionário, pois sem esta etapa cumprida ser-nos-ia impossível conduzir o estudo nos moldes segundo os quais havia sido definido. Este

procedimento levou-nos, por isso, a aguardar mais tempo do que o inicialmente previsto, de modo a garantir a viabilidade e a continuidade do trabalho.

Aquando da realização da entrevista focalizada de grupo com os estudantes M23 anos verificámos que um estudante não era de naturalidade portuguesa. Este aspeto levou-nos a considerar que o questionário, no grupo de questões sociodemográficas, poderia incluir uma pergunta sobre a naturalidade/nacionalidade dos estudantes. Se existissem muitos estudantes de naturalidade/nacionalidade estrangeira, poderíamos pressupor que esta evidência sublinharia o facto de este concurso de acesso ao ensino superior estar também aberto e disponível para acolher e integrar estudantes estrangeiros, numa harmoniosa concordância com o princípio da mobilização preconizado pelo Processo de Bolonha.

Consideramos ainda que seria pertinente incluir três perguntas de resposta rápida no questionário que ajudariam a definir melhor o perfil destes estudantes: (1) uma sobre as habilitações académicas com que concorrem ao ensino superior, de modo a ser possível verificar que habilitações académicas possuem os candidatos que ingressam em ciclos de estudos superiores através do concurso específico para M23 anos; (2) uma sobre o número de anos durante os quais estiveram afastados do ensino formal; e (3) uma sobre os motivos que conduziram à interrupção dos estudos (por exemplo, escolares, familiares, profissionais, económicos, etc.).

Ao analisarmos alguns itens que foram formulados na negativa (itens inversos), pareceu existir algum contrassenso em relação ao que seria expectável. Concluímos, por isso, que estes itens condicionaram a interpretação, o que nos leva a considerar que, futuramente, também este aspeto carece de reformulação, sob risco de influenciar as respostas num sentido não esperado.

Apesar da extensão do questionário, parece-nos que a taxa de resposta foi elevada; contudo, cremos que a sua construção e dimensão devem ser revistos, uma vez que as suas proporções (tal como o concebemos) podem resultar na desmotivação dos respondentes e limitar a taxa de retorno.

Estamos também cientes de que a segunda etapa do estudo empírico não está isenta de fragilidades, pois o recurso a formatos de recolha e análise qualitativos e baseados em pequenas amostras tornam naturalmente inapropriada a generalização das conclusões. Na nossa opinião, contudo, o facto de ambos os grupos (estudantes M23 anos e docentes da UC) não terem sido constituídos por muitos elementos, permitiu que todos tivessem voz ativa,

proporcionando situações de recolha de dados que favoreceram um registo de intimidade e de espontaneidade, bem como a observação de possíveis contradições.

Aquando da realização da entrevista com estudantes M23 anos, apesar de 8 terem confirmado a sua presença, no dia apenas compareceram 4; ou seja, apesar de todas as diligências tomadas e de todos os esforços encetados, reunimos o número mínimo de participantes que a literatura considera recomendável para a realização de uma entrevista focalizada de grupo. Condicionada pelo tempo de que dispúnhamos, optámos por realizar a entrevista com este número de participantes, embora ciente de que em estudos posteriores seria desejável reunir mais elementos.

Durante a entrevista focalizada realizada com as estudantes houve a preocupação das investigadoras em seguir o guião simplificado quando, durante a entrevista, surgiram temas não previstos e que se revelaram tão ou mais significativos para a compreensão da temática como os que constavam no guião. Numa situação futura, cremos que a sensibilidade para com este aspeto deverá ser mais acutelada. Na realidade, na entrevista focalizada realizada com docentes essa sensibilidade esteve mais presente, uma vez que apesar de perante um guião simplificado com as questões orientadoras, permitiu-se que o grupo discutisse mais livremente os temas propostos, tendo apenas o cuidado de não perder o foco e que os docentes não se dispersassem demasiado. Sentimos, deste modo, que a primeira situação de entrevista favoreceu um processo reflexivo que se revelou positivo na segunda situação.

É de sublinhar, ainda, que foi realizado apenas um grupo focal com estudantes e um grupo focal com docentes. Apesar de a literatura referir que a realização de apenas um grupo não seja errada, futuramente poder-se-ia recorrer à realização de mais grupos focais de forma a enriquecer a recolha de dados e as possibilidades de construção de um quadro conceptual daí resultante. Uma estratégia possível para minimizar esta limitação é o recurso à triangulação (Morgan, 1998, citado por Silva, Veloso & Keating, 2014), ou seja, saber em que medida a comparação dos dados obtidos na discussão do grupo com informação obtida de outras fontes é consistente. Esta foi, na realidade, a nossa opção, razão pela qual consideramos que a realização de apenas um grupo focal com estudantes e um com docentes não tenha sido um aspeto frágil do estudo.

No sentido de garantir uma maior credibilidade teórica da investigação, seria também desejável recorrer a procedimentos de controlo. Destacamos um que é referido por Amado e Vieira (2013) e que, não tendo estado presente no nosso trabalho (e, daí, outra das suas limitações), poderá ser repensado em trabalhos posteriores visando a corroboração pelos

participantes ao ser-lhes solicitado que façam leituras dos dados recolhidos e que teçam comentários sobre as interpretações e as conclusões. Se na primeira fase do estudo a recolha de dados foi bastante morosa e condicionou a sua prossecução, mas a análise de dados foi facilitada pelos procedimentos e ferramenta estatística utilizados, a segunda fase caracterizou-se precisamente pelo oposto. Ou seja, a recolha de dados primou pela rapidez; não obstante, a análise de conteúdo foi um processo extremamente moroso e feito de vários avanços e recuos, pautado por dificuldades para atribuir organização aos dados sem perder ou desrespeitar a idiosincrasia de cada contributo até considerarmos construído o sistema de categorias entendido como adequado e defensável.

Temos consciência que todas as decisões tomadas são suscetíveis de serem criticadas; no entanto, tomámo-las com a segurança de serem as mais adequadas no nosso contexto, tendo tido ainda o cuidado em descrever os princípios éticos e metodológicos empreendidos para assegurar o seu rigor científico e garantir os direitos dos participantes e os nossos deveres enquanto investigadores.

A triangulação de diversas fontes de recolha de dados e a combinação de métodos de investigação tem como vantagem o enriquecimento e o robustecimento do estudo; porém, isso requer tempo e capacidade dos investigadores para dominar os dois métodos e as técnicas de análise que lhes são inerentes. Não entendemos este aspeto, no nosso caso, como uma desvantagem; compreendemo-lo, sim, como um constante desafio que nos permitiu desbravar caminhos de investigação, viabilizar uma dinâmica que se assumiu enquanto linha condutora de todo o processo e aprofundar o pensamento reflexivo e a capacidade crítica.

Apesar das lacunas anteriormente identificadas, da implementação de um projeto de investigação também decorrem contributos e potencialidades. Como abordámos no Capítulo 2, e como referimos no início da conclusão, no atual contexto nacional, as práticas de reconhecimento e validação de saberes experienciais começam a constituir-se como um desafio incontornável no ensino superior. No entanto, se a literatura é ainda escassa quanto aos “novos públicos” no ensino superior, relativamente àquele processo em ciclos de estudos superiores é quase inexistente (Pires, 2012). Por isso, na nossa opinião, o estudo que desenvolvemos e aqui apresentamos contribui para a produção científica na área e a complementaridade alcançada com a opção por um desenho de investigação misto (quantitativo e qualitativo) contribuiu para um trabalho mais enriquecedor e completo, levando também a uma reformulação dos caminhos teóricos percorridos, pois este *vai e vem*

entre a teoria e os contributos metodológicos potenciou uma articulação mais rigorosa da área em estudo.

Como referimos, tem-se evidenciado, sobretudo nas últimas duas décadas, um esforço nas políticas educativas para adequar as vias de acesso ao ensino superior português e as práticas de ensino ao modelo europeu, como se de uma matriz identitária se tratasse. Verificámos que a criação do Espaço Europeu de Educação (e do Ensino Superior) e a implementação do Processo de Bolonha foram responsáveis por tecer os contornos de uma significativa mudança no ensino superior, induzindo um intenso processo de adaptação e de atualização. No contexto nacional, e fruto destes dois marcos, a legislação atualmente em vigor contempla a possibilidade de creditação da experiência profissional e formativa e, como foi possível verificar, as instituições de ensino superior publicaram os respetivos regulamentos que decorrem dessa orientação emanada a nível central. No entanto, do ponto de vista institucional parece-nos, com base nos dados obtidos através do nosso estudo empírico, que ainda há a necessidade de se criarem ferramentas metodológicas com vista à efetiva implementação, no ensino superior, de um dispositivo de reconhecimento e validação de saberes experienciais. Na realidade, pouco valor terá um regulamento que apenas existe porque é necessário estar em conformidade com a lei, mas que não se concretiza nas práticas das instituições.

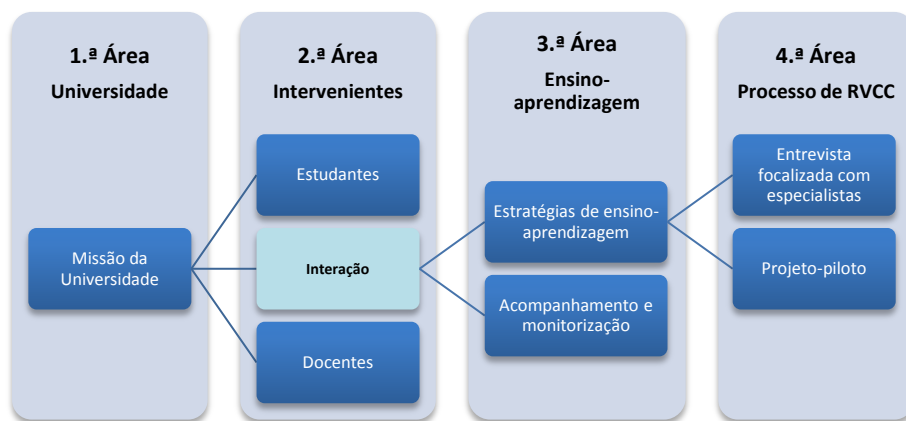
Neste sentido, este estudo pode representar um contributo académico pela componente teórica que lhe serve de suporte, uma vez que sistematiza a evolução do enquadramento legal do ensino superior em Portugal e a evolução dos dispositivos de reconhecimento e validação de saberes experienciais e aborda as práticas adotadas noutros países europeus no que diz respeito a este processo, no ensino superior, das quais poderá ser absorvida inspiração para o contexto português.

Sob o ponto de vista empírico, aquando do início do nosso trabalho constatámos que no nosso país ainda não existia muita produção científica nem investigações nesta área. Esta constatação leva-nos a acreditar que este estudo pode representar um modesto contributo no sentido de fomentar a curiosidade intelectual de outros investigadores e de se continuar e alargar o âmbito do trabalho aqui apresentado, podendo este ser um ponto de partida para a realização de novos estudos e investigações (mas nunca um ponto de chegada, uma vez que o conhecimento é infindo).

Assim, consideramos que os esforços encetados resultam também para a criação de um diálogo na área das políticas públicas na educação, em sentido geral, e na educação e

formação de adultos, mais especificamente, podendo assumir-se como um contributo para o aprofundamento da linha temática relacionada com o processo de reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais. Além disso, cremos também que este estudo possa contribuir para gerar um novo impulso no âmbito das práticas e das ofertas dentro da Universidade, quando se pensa, em concreto, nos estudantes adultos não tradicionais, que incluem os estudantes M23 anos.

Parece-nos, ainda, que uma vantagem que podemos extrair do nosso estudo reside no facto de contribuir para despoletar várias reflexões que poderão fundamentar e legitimar investigações futuras que visem o aprofundamento das linhas temáticas que representamos na figura que se segue e passamos a justificar.



Relativamente à primeira área temática, de acordo com o Capítulo 1 verificámos que a missão da Universidade passa também, atualmente, pela formação de profissionais altamente qualificados. Os resultados da nossa investigação apontam para o facto de os docentes, na generalidade, discordarem da implementação de um processo de reconhecimento e validação, no ensino superior, de saberes experienciais, tendo questionado se essa passa por ser uma das missões do ensino superior universitário. Ainda no âmbito da missão da Universidade no mundo atual, uma vez auscultadas as opiniões de estudantes e de docentes sobre o concurso específico destinado aos estudantes M23 anos, e uma vez que ambas as partes consideram que a sociedade associa esta via de acesso ao ensino superior a um processo pautado por facilitismo, cremos que seria interessante confrontar a opinião de sectores da sociedade (por exemplo, entidades patronais) com as conclusões obtidas através do nosso estudo. Perante a abertura do ensino superior a “novos públicos”, parece-nos ainda curioso averiguar se a sua frequência por adultos atinge, em específico e mais intensamente, determinadas áreas de estudo.

Também no âmbito desta primeira área temática seria importante, no nosso ponto de vista, compreender se a possibilidade de concorrer ao ensino superior através do concurso específico para estudantes M23 anos se assume como uma medida ortopédica ou corretiva ou se representa, de facto, uma “nova oportunidade” para públicos precocemente afastados do sistema educativo e averiguar se são os mais novos e os mais qualificados do ponto de vista académico os que mais concorrem e acedem ao ensino superior através deste concurso ou se ele, na realidade, “procura reequilibrar o balanceamento social” (embora tendo presente a ideia de que o “balanceamento social” possa ocorrer em qualquer faixa etária).

Como tal, consideramos oportuno que uma das possíveis linhas de investigação passe pelo estudo, sob diferentes olhares, da missão da Universidade no mundo atual, tendo por referência os documentos normativos e a legislação que referimos na componente teórica do nosso trabalho.

No que diz respeito à segunda área temática (intervenientes), parece-nos pertinente o desenvolvimento de estudos sobre as interações e as relações interpessoais e intrapessoais, pois esta é também uma realidade que deve ser observada pelos docentes, na medida em que o facto de os estudantes adultos não tradicionais (incluindo os M23 anos) contribuírem para o aumento da heterogeneidade das turmas incita-os a uma reflexão sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem, o que se repercute no que designámos, no Capítulo 1, por “ressocialização profissional”. Desta forma, seria útil compreender melhor as sinergias geradas não apenas entre docentes e estudantes adultos, mas também entre estudantes regulares e estudantes adultos.

No que concerne à terceira área temática (processo de ensino-aprendizagem), afigura-se-nos pertinente o estudo sob dois ângulos distintos: por um lado, as estratégias de ensino-aprendizagem; por outro, o acompanhamento e a monitorização. Em relação à primeira subárea, parece-nos justificar-se uma maior reflexão sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem – bem como ao nível das práticas de avaliação – de modo a respeitar as diversas realidades e perfis de estudantes, nomeadamente no que diz respeito aos estudantes M23 anos, pois estando perante este público, é importante assentar as novas aprendizagens noutras já adquiridas (nomeadamente em contextos profissionais). Além disso, há ainda a registar a possibilidade de enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem com a participação e os contributos dos estudantes adultos (como, aliás, os docentes referiam aquando da realização da entrevista focalizada de grupo). Quanto à outra subárea (acompanhamento e monitorização), parece-nos fundamental: (1) promover um

acompanhamento dos estudantes M23 anos, procurando compreender quais as dificuldades com as quais se deparam, de modo a poder colmatá-las; (2) verificar se ocorrem desistências dos estudantes M23 anos – partindo do número de estudantes inscritos no ensino superior através deste concurso específico – e perceber quais os motivos que conduzem a essa situação de modo a tentar revertê-la; (3) averiguar em que medida a frequência e a conclusão do ensino superior tem repercussões na sua vida (em termos pessoais, sociais e, sobretudo, profissionais), por exemplo, após seis meses da sua conclusão; (4) realizar um estudo idêntico ao que agora concluímos, mas exclusivamente focalizado em funcionários da UC que, já depois de se encontrarem na carreira, ingressaram nesta universidade através do concurso específico para M23 anos, averiguar em que áreas se especializaram e de que forma utilizam os conhecimentos adquiridos para desenvolver novas competências nos respetivos locais de trabalho.

Por fim, no âmbito da quarta área temática que propomos, cremos ser igualmente interessante a realização de uma entrevista focalizada de grupo com especialistas nacionais na área da educação e formação de adultos e do reconhecimento e validação de saberes experienciais, no sentido de auscultar as suas opiniões em relação a este tema (poder-se-ia, inclusivamente, apresentar-se-lhes as principais conclusões da nossa investigação, auscultando-os a seu respeito).

Destacamos ainda a pertinência da implementação, no ensino superior universitário, de um projeto-piloto que vise a exequibilidade de um efetivo processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais de forma a medir o sucesso (e pertinência) deste dispositivo no ensino superior universitário português. Este projeto poderia passar pela seleção dos estudantes M23 anos de acordo com uma lógica de balanço de competências associada à possibilidade validação e certificação de alguns saberes experienciais, por referência aos programas de estudos das unidades curriculares do curso ao qual aqueles se candidatam.

Apesar de todos os aspetos que referimos – e que podem representar, em algum momento, linhas temáticas de investigação futura –, acreditamos que para a UC é importante ter acesso à caracterização de um grupo de estudantes não tradicionais (especificamente, M23 anos) e ver questionada a adequabilidade das práticas atualmente desenvolvidas (em termos de estratégias de ensino e aprendizagem e de avaliação), às necessidades e às aspirações de estudantes adultos e à opinião de estudantes M23 anos e docentes da UC no que respeita ao processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais, o que cremos ter alcançado, ainda que de forma modesta e parcelar com a realização da presente investigação.

...à reflexão final

Na nossa reflexão final – mas não da investigação, devido ao que ainda ambicionamos estudar nesta área, apesar de em tempos de mudança e dos desafios da aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida, ser-se investigador na área da educação e formação de adultos ser uma tarefa exigente e, não raras vezes, angustiante – retomamos os quatro pilares da educação que evocámos no preâmbulo, visando uma reflexão sobre os mesmos, mas restringindo-os, agora, ao contexto em que o nosso trabalho foi desenvolvido.

No preâmbulo, iniciámos pelo pilar referente ao *Aprender a Ser* e prosseguimos com o *Aprender a Conhecer*, o *Aprender a Fazer* e o *Aprender a Viver com os Outros*. Na reflexão final invertemos a ordem. Desta forma, começamos pelo pilar que nos permitiu *Aprender a Viver com os Outros*, pois este trabalho resulta de um esforço conjunto e do contributo de todos aqueles que, de forma voluntária e francamente disponível e generosa, de alguma forma dele fizeram parte e, nestas páginas, estão. Com cada um e de forma especial foi gratificante, de facto, aprender a (melhor) (con)viver com os que nos rodeiam.

Na condução do processo de investigação tornou-se possível *Aprender a Fazer*, pois foi na sequência do pilar referido anteriormente e do constante *vai e vem* que nos impeliu para a construção e reformulação de instrumentos de recolha de dados e para os vários ensaios de construção de mapas concetuais e de sistemas de categorias, que foram ditados os contornos do nosso caminho num permanente trabalho de terreno que requereu a descrição das etapas percorridas de forma a tornar as nossas opções metodológicas inteligíveis – embora simultaneamente abertas a críticas – ao leitor. Estamos ciente, porém, que se mais tempo durasse a nossa investigação, todos os dias nos seria permitido *Aprender a Fazer* mais e melhor. É também por esta razão que, para nós, este trabalho é um ponto de partida e não de chegada.

O processo de (auto)construção do conhecimento que consubstanciou a elaboração do nosso trabalho incitou-nos a refletir diariamente sobre cada escolha, cada opção e cada etapa: tanto no que se refere à arquitetura teórica como ao estudo empírico. Com este contínuo processo reflexivo foram criadas e reunidas condições para *Aprender a Conhecer*, apesar de, tal como o *Aprender a Fazer*, este pilar não se encerrar enquanto o conhecimento não extinguir.

E foi com o inegável valor de cada um destes pilares – e da sua articulação – que foram inquestionavelmente promovidas condições de enriquecimento e crescimento enquanto pessoa, profissional e investigadora. Em suma, *(re)Aprender a Ser*.

Bibliografia

A

- Afonso, A. J. (1997). Para a configuração do Estado-Providência na Educação em Portugal 1985-1995. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 131-156.
- Afonso, A. J. (2001). Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, XXII(75), 15-32.
- Afonso, A. J. (2002). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In L. Lima & A. J. Afonso (Orgs.), *Reformas da educação pública – democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 33-59). Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 35-46.
- Afonso, A. J. (2014). Trabalho docente em tempo de crise(s). In J. Machado & J. Alves (Orgs.), *Escola para todos – igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 43-58). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alcoforado, L. (2001). O modelo da competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 67-83.
- Alcoforado, L. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Alcoforado, L. (2013). Estrategias, retos e recursos para los orientadores en el escenario de la educación y la formación a lo largo de la vida. In P. Gazo, *Orientación Profesional y Transiciones en el Mundo Laboral, Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 21-50). Barcelona: Laertes.
- Alcoforado, L. (2014). Reconhecimento, Validação e Certificação de saberes experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho. *Trabalho & Educação*, 23(3), 13-30.
- Almeida, J. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 2, 51-58.
- Almeida, M. (2004). Estado liberal e ensino superior: o impacto das demandas do mercado sobre as políticas educacionais na universidade pública. *Revista Diálogo Educacional*, 4 (11), 103-115.

- Alonso, L. (2007). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 139-151) Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alves, M. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 7-28.
- Alves, M., & Pires, A. L. (2009). Aprendizagem ao Longo da Vida e ensino superior: novos públicos, novas oportunidades?. *ANAIS – Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento*, 9, 43-54.
- Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 2, 59-68.
- Amado, J., & Ferreira, S. M. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Vieira, C. M. (2013). A validação da investigação qualitativa, In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 357-369). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2013). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2000). O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 7-28.
- 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.
- Aníbal, A. (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa.
- ANQEP (2017). *Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica – Guia Metodológico*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.

- Antunes, F. (2005a). Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-143.
- Antunes, F. (2005b). Reconfigurações do Estado e da educação: novas instituições e processos educativos. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 37-62.
- Antunes, F. (2006). Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto “Europa”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 63-93.
- Antunes, F. (2007). O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional?. *Educação Temática Digital*, 9, 1-28.
- Antunes, F. (2011). Governação, reformas do Estado e políticas de educação de adultos em Portugal: pressões globais e especificidades nacionais, tensões e ambivalências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 92, 3-29.
- Antunes, F., & Rodrigues, F. (2006). «Reconfigurações»: alguns efeitos sobre a escola e Estado em Portugal. In A. Magalhães & S. Stoer (Org.), «Reconfigurações» – *Educação, Estado e Cultura numa época de globalização* (pp. 117-137). Porto: Profedições.
- Antunes, F., Rodrigues, F. (2006). «Reconfigurações»: alguns efeitos sobre a escola e Estado em Portugal. In A. Magalhães & S. Stoer (Org.), «Reconfigurações» – *Educação, Estado e Cultura numa época de globalização* (pp. 117-137). Porto: Profedições.
- Assmann, H. (2000). A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, 29(2), 7-15.
- Azevedo, J. (2009). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 9-34.

B

- 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.
- Barros, R. (2013). A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA): um marco na europeização da agenda pública do sector. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 59-86.
- Barros, R. (2016). Da conceção à implosão da nova política de educação e formação de adultos (EFA) em Portugal (1996-2016): e agora tudo o vento levou?. *Laplage em Revista*, 2(4), 63-86.

- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 92(26), 725-751.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação* (pp. 41-70). Lisboa: Educa.
- Barry, M. (2006). APEL in operation: turning policy into practice at London Metropolitan University. In C. Corradi, N. Evans, & V. Aune (Eds.), *Recognising Experiential Learning: practices in European Universities* (pp. 169-176). Tartu: Tartu University Press.
- Benavente, A., Queiroz, S., & Aníbal, G. (2015). Crise, Austeridade e Educação em Portugal (2011-2014). *Investigar em Educação*, 3 (2.ª Série), 49-62.
- Bertolin, J. (2011). Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 237-248.
- Boavida, J. (2010). Ensino superior para o novo século. Problema ou solução?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 9-36.
- Bonal, X. (2006). «Reconfigurações»: Escola e Estado e Novas Definições de Mudança Social. In A. Magalhães & S. Stoer (Orgs.), *«Reconfigurações» - Educação, Estado e Cultura numa época de globalização* (pp. 91-114). Porto: Profedições.
- 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.
- Bravo, S. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

C

- Cabete, D. (2006). *O processo de construção de competências ao longo da vida – uma abordagem através de histórias de vida de profissionais*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Calderón, A. I. (2004). Repensando o papel da universidade. *Revista de Administração de Empresas*, 44(2), 104-108.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar sociológico”*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2007). Multiplicar as oportunidades educativas. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 167-173). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos?. *Perspectiva*, 31(2), 555-570.
- Capucha, L. (2013). Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: a qualificação de adultos é uma prioridade. *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 34, 29-65.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- 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.
- Castells, M., & Cardoso, G. (2005). *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
- 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.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34.
- CEDEFOP (2009). *European Guidelines for Validating Non-Formal and Informal Learning*. Luxemburgo: CE. Disponível em <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4054> (consultado a 14 de junho de 2017).
- CEDEFOP (2010). *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Executive summary of Final Report*. Luxemburgo: CE. Disponível em http://opus.bath.ac.uk/30284/1/European_inventory_validation_2010.pdf (consultado a 09 de junho de 2017).
- Charlot, B. (1989). 1959-1989: les mutations du discours éducatif. *Éducation Permanente*, 98, 133-152.
- Charlot, B. (1994). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136.
- Clark, B. (1996). El problema de la complejidad en la educación superior moderna. In S. Rothblatt, & B. Wittrock (Orgs.), *La universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la universidad* (pp. 287-305). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Coffield, F. (2000). *Differing visions of the learning society* (Vol. 1). Bristol: Policy Press.

- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in UE Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
- Comissão Europeia (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo: CE. Disponível em http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_pt.htm (consultado a 04 de março de 2016).
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: CE. Disponível em <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf> (consultado a 16 de junho de 2017).
- Comissão Europeia (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: CE. Disponível em <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Com.%20Europ.-Aprendizagem%20ao%20longo%20da%20vida.pdf> (consultado a 16 de junho de 2017).
- Comissão Europeia (2002). *The Copenhagen Declaration*. Bruxelas: CE. Disponível em <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/copenhagen-en.pdf> (consultado a 19 de junho de 2017).
- Comissão Europeia (2003). *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas: CE. Disponível em <http://www.aafdl.pt/index.php/documentos/bolonha-2006-2007/6-o-papel-das-universidades-na-europa-do-conhecimento/file> (consultado a 27 de junho de 2017).
- Comissão Europeia (2009). *Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao longo da Vida*. Luxemburgo: CE. Disponível em https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/brochura_qeq.pdf (consultado a 22 de junho de 2017).
- Comissão Europeia (2012). *Proposta de Recomendação do Conselho sobre a Validação da Aprendizagem não Formal e Informal*. Bruxelas: CE. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012PC0485&from=PT> (consultado a 22 de junho de 2017).
- Conselho de Ministros (2006). *Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego*. Disponível em http://www.igfse.pt/upload/docs/gabdoc/2006/12-Dez/PT_nrp_pt.pdf (consultado a 10 de julho de 2017).
- Cordeiro, L. (2007). Da pertinência de um sistema que valorize e promova a aprendizagem ao longo da vida. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Políticas do ensino superior: quatro temas em debate* (pp. 185-188). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Corradi, C. (2006). A bottom-up approach to APEL in Italy: start whit student's needs. In C. Corradi, N. Evans, & V. Aune (Eds.). *Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities* (pp. 104-112). Tartu: Tartu University Press.
- Correia, A. M., & Mesquita, A. (2006). *Novos Públicos no Ensino Superior – Desafios da Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- 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.
- Coutinho, C., & Lisboa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação, XVIII*(1), 5-22.
- Crespo, V. (2006). Rede das Instituições de Ensino Superior nos Países da União Europeia. *Revista Lusófona de Educação, 7*, 41-57.
- Creswell, J. (2009). Mixed Methods Procedures. In J. Creswell (Ed.), *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd ed.) (pp. 203-225). London: Sage Publications.

D

- Dale, R. (1997). The State and the Governance of Education: an analysis of the restructuring of the state-education relationship. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Orgs.), *Education – Culture, Economy and Society* (pp. 273-282). New York: Oxford University Press.
- Dale, R. (2001). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas, 16*, 133-169.
- Dale, R. (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In A. Teodoro, & C. A. Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI* (pp. 53-69). Porto: Afrontamento.
- Dale, R. (2006). Construire l'Europe en bâtissant un espace européen de l'éducation. *Education et Sociétés, 18*, 35-53.
- Decreto-Lei n.º 14/17 de 26 de janeiro. *Diário da República n.º 19/17 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.
- Decreto-Lei n.º 208/02 de 17 de outubro. *Diário da República n.º 240/02 – Série 1-A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 276-C/07 de 31 de julho. *Diário da República n.º 146/07 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 357/07 de 29 de outubro. *Diário da República n.º 208/07 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 36/12 de 15 de fevereiro. *Diário da República n.º 33/12 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de setembro. *Diário da República n.º 227/99 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 393-B/99 de 02 de outubro. *Diário da República n.º 231/99 – I Série – A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 396/07 de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 251/07 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de agosto. *Diário da República n.º 188/73 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

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.

Decreto-Lei n.º 205/09 de 31 de agosto. *Diário da República n.º 168/09 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 10534/97 de 05 de novembro. *Diário da República n.º 256/97 – Série II*. Lisboa: Ministério da Educação.

Duarte, N. (2008). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? – Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação* (2.ª ed.) Campinas: Editora Autores Associados.

E

Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.

Estanque, E., & Nunes, J. (2003). Dilemas e desafios da Universidade: recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 5-44.

Estêvão, C. (2007). Direitos humanos, justiça e educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 43-81.

Estêvão, C. (2011). Democracia, Direitos Humanos e Educação: para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 11-30.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

F

Ferreira, A. G., & Seixas, A. M. (2006). Dimensões ideológicas em discursos político-educativos governamentais produzidos em Portugal nas duas últimas décadas do século XX. *Estudos do Século XX*, 6, 255-282.

Ferreira, A. M. (2010a). *Educação e Formação de Adultos e Ensino Superior: linhas de desenvolvimento de apoio ao estudante adulto*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Instituto da Educação, Universidade de Lisboa.

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.

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

Ferreira, J. B. (2007). Bolonha: reconfiguração do Ensino Superior e desafios curriculares. In J. A. Pacheco *et al.* (Orgs.), *Globalização e (Des)igualdades: desafios contemporâneos* (pp. 73-82). Porto: Porto Editora.

Ferreira, P. (2010b). 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.

Field, J. (2002). *Lifelong learning and the new educational order*. Londres: Trentham Books.

Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Fragoso, A. (2007). As Novas Oportunidades em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação?. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 201-213). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

G

- Gagneur, C., & Mayen, P. (2010). Les territoires est-il une situation de développement?. *Education Permanente*, 184, 63-77.
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Investigação*, 5, 173-184.
- Giddens, A. (1996). *Beyond left and right – the future of radical politics*. Cambridge: Polity Press.
- Goedegebuure, L. (1993). Higher education policy in international perspective: an overview. In L. Goedegebuure et al. (Eds.), *Higher education policy: an international comparative perspective* (pp. 1-12). Oxford: Pergamon.
- Gomes, I. (2007). Os desafios da aprendizagem ao longo da vida – novas oportunidades de educação e formação de adultos?. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 91-98). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Gomes, J. F. (1988). Que futuro para a Universidade Portuguesa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXII, 261-266.
- Gondim, S. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos, *Paidéia*, 12(24), 149-161.
- Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social: as reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Guile, D. (2008). O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 611-636.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006) – a emergência da educação e formação para a competitividade*. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Guimarães, P. (2012). A educação e formação de adultos (1999-2010): a progressiva importância da educação e formação para a competitividade. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 69-84.

H

- Haeringer, A. (2006). The French APEL: ambitious procedures. In C. Corradi, N. Evans, & V. Aune (Eds.), *Recognising Experiential Learning: practices in European Universities* (pp. 83-93). Tartu: Tartu University Press.

Hortale, V., Mora, J. (2004). Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. *Educação & Sociedade*, 25 (88), 937-960.

I

Imaginário, L. (2001). *Balanço de Competências – discursos e práticas*. Lisboa: Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional.

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.

Instituto Nacional de Estatística (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

J

Jacques, M. H. (2009). Validation des acquis de l'expérience et accompagnement: "seconde chance" ou nouveau risque d'inégalités?, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(2), 161-181.

Jarvis, P. (2001). O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 13-30.

Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society* (Vol. 2). London: Routledge.

Jordão, A. (1997). *O balanço de competências – conhecer-se e reconhecer-se para gerir os seus adquiridos pessoais e profissionais* (2.ª ed.). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

K

KETELE, Jean Marie (2006). Caminhos para a avaliação de competências. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 135-147.

L

Lamanthe, A. (2010). Populations et qualifications, acteurs des dynamiques du territoire. *Education Permanente*, 184(3), 37-49.

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.
- Lei n.º 5/73 de 25 de julho. *Diário da República n.º 173/73 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Lei n.º 62/07 de 10 de setembro. *Diário da República n.º 174/07 – 1.ª Série*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 85/09 de 27 de agosto. *Diário da República n.º 166/09 – 1.ª Série*. Lisboa: Assembleia da República.
- Leitão, J. A. (2007). A educação e a formação profissional no contexto da aprendizagem ao longo da vida. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 99-102). Lisboa: Conselho Nacional de 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.
- Leite, C., Lima, L., & Monteiro, A. (2009). O trabalho pedagógico no ensino superior: um olhar a partir do Prémio Excelência E-Learning da Universidade do Porto. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 71-91.
- Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151-181.
- Lima, L. (2002a). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In L. Lima, & A. J. Afonso (Orgs.), *Reformas da educação pública – democratização, modernização, neoliberalismo* (pp.17-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2002b). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In L. Lima, & A. J. Afonso (Orgs.). *Reformas da educação pública – democratização, modernização, neoliberalismo* (pp.91-110). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L., & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da educação pública – democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

- Lima, L., Azevedo, M., & Catani, A. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova, *Avaliação*, 13(1), 7-36.
- Lima, M. P. (2002). Quando o nosso projecto são os projectos pessoais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(3), 291-304.
- Little, B. R. (1983). Personal projects analysis: a rationale and method for investigation. *Environment and Behaviour*, 15, 273-309.
- Little, B. R. (1989). Personal projects analysis: trivial pursuits, magnificent obsessions and the search for coherence. In D. M. Buss, & N. Cantor (Eds.). *Personality psychology: recent trends and emerging directions* (pp. 15-31). New York: Springer-Verlag.
- 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.
- Liz, C., Machado, M., & Burnay, E. (2009). *Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Lodico, M., Spaulding, D., & Voegtle, K. (2006). *Methods in educational research*. New York: John Wiley & Sons.
- Lopes, D., Rebelo, M. P., & Pessoa, T. (2010). O ensino superior na atualidade e os desafios da aprendizagem: teorizações e prática docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 143-167.
- 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.

M

- Magalhães, A. (2001). A transformação do modo de regulação estatal e os sistemas de ensino: a autonomia como instrumento. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 59, 125-143.
- Magalhães, A. (2006). A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40.
- Magalhães, A., & Stoer, S. (2006). «Reconfigurações»: a reinvenção dos caminhos e dos lugares. In A. Magalhães, & S. Stoer (Orgs.), *«Reconfigurações» - Educação, Estado e Cultura numa época de globalização* (pp. 19-31). Porto: Profedições.
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, access and institutional competition. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 35-48.

- Maroco, J., & Garcia, T. (2006). Qual a fiabilidade do Alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?, *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Marques, F. (2007). Centros RVCC: análise da situação e propostas. In *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 177-183). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Marques, F. et al. (2008). O processo de unionização no contexto de globalização. *Revista ibero-americana de Educación*, 48, 93-110.
- Marques, M., & Alves, N. (2013). O Programa Novas Oportunidades numa agenda globalmente estruturada para a ação. *Perspectiva*, 31(2), 425-448.
- Martins, J. E. (2013). A acção pública do trabalho de formar no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades – lógicas de acção, sentidos da medida e modos de apropriação localmente produzidos. *Ação Pública e Problemas Sociais em Cidades Intermédias – Educação, Saberes e Culturas*, 4, 49-69.
- Matos, M. (2002). O que é a sociedade da informação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 7-23.
- Mello, G. (2002). O Espaço das Políticas Educativas na Sociedade do Conhecimento: em busca da sociedade do saber. In A. Prost et al. (Orgs.), *Espaços de Educação – Tempos de Formação* (pp. 69-97). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Melo, A. (2001). Uma nova vontade política de relançar a educação e formação de adultos?. In A. Teodoro (Org.), *Educar, promover, emancipar – Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória* (pp. 101-120). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Melo, A. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 193-199). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Melo, A. et al. (1998). *Uma proposta educativa na participação de todos: documento de estratégia para desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos – documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, E. (2007). Ensino superior: novos conceitos em novos contextos. *Revista de Estudos Politécnicos*, V(8), 161-182.
- Moio, I. (2015). O significado do “território” no âmbito dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 15, 135-157.

- Moniz, J. E. (1976). *A crise e a incógnita da Universidade Portuguesa*. Amadora: Livraria Bertrand.
- 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.
- Moraes, M. C. (2007). O Processo de Bolonha vis-à-vis a globalização de um modelo de Ensino Superior. In J. A. Pacheco et al. (Orgs.), *Globalização e (Des)igualdades: desafios contemporâneos* (pp. 51-59). Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática* (pp. 19-32). Coimbra: Edições Almedina.
- Moreira, V. (2008). Estatuto legal das instituições de ensino superior. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Políticas do ensino superior: quatro temas em debate* (pp. 123-139). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Morgado, J. C. (2007). Globalização, Ensino Superior e Currículo. In J. A. Pacheco et al. (Orgs.), *Globalização e (Des)igualdades: desafios contemporâneos* (pp. 61-72). Porto: Porto Editora.

O

- OCDE (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OCDE.
- OCDE (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. OCDE Publications. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/45007044.pdf> (consultado a 30 de junho de 2017).
- Ofício Circular n.º 615/GD/2008. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Oliveira, Albertina (2007). Quem são e como são eles? – o caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 43-76.
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- Osorio, A. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Editorial Ariel.

P

- Pacheco, J. A. (2003). Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. *Educação & Sociedade*, 24(82), 17-36.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90.

- Pascueiro, L. (2009). Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao ensino superior: a presença de novos públicos em contexto universitário. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 31-52.
- Pinheiro, A. (2013). *O tempo, um grande escultor*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto.
- Pires, A. L. (2004). O reconhecimento e a validação das aprendizagens dos adultos: contributos para a reflexão educativa. *Trajectos – Revista de Comunicação, Cultura e Educação*, 4, 81-89.
- Pires, A. L. (2007a, fevereiro). O reconhecimento da experiência no Ensino Superior. Um estudo de caso nas universidades públicas portuguesas. Comunicação apresentada no *XV Colóquio da AFIRSE: Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação*, Lisboa, Portugal.
- Pires, A. L. (2007b). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais – uma problemática educativa. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20.
- Pires, A. L. (2008, maio). *Aprendizagem de adultos: contextos e processos de desenvolvimento e reconhecimento de competências*. Comunicação apresentada no *Seminário Novos Públicos no IPS: os Maiores de 23 anos*, Setúbal, Portugal.
- Pires, A. L. (2010a). 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.
- Pires, A. L. (2010b) Reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais no ensino superior. Problemas e perspectivas. *Revista Medi@ções*, 1(2), 148-161.
- Pires, A. L. (2012). *Educação e Formação ao Longo da Vida, das políticas às práticas educativas: o reconhecimento de adquiridos no ensino superior*. *Actas da 2.ª Conferência do FORGES*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Lisboa: Edições ASA.
- Portaria n.º 1082-A/01 de 5 de setembro. *Diário da República n.º 206/01 – I Série B*. Lisboa: Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.
- Portaria n.º 135-A/13 de 28 de março. *Diário da República n.º 62/13 – I Série A*. Lisboa: Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social.

Portaria n.º 232/16 de 29 de agosto. *Diário da República n.º 165/16 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

Portaria n.º 370/08 de 21 de maio. *Diário da República n.º 98/08 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

Portaria n.º 854-A/99 de 04 de outubro. *Diário da República n.º 232/99 – I Série B*. Lisboa: Ministério da Educação.

Programa Operacional (2007). Programa Operacional Temático Potencial Humano 2007-2013. Disponível em http://www.poph.qren.pt/upload/docs/apresenta%C3%A7%C3%A3o/Programa/PO_Potencial_Humano_Fevereiro2014.pdf (consultado a 10 de julho de 2017).

Q

Queiró, J. (1995). *A universidade portuguesa: uma reflexão*. Lisboa: Gradiva.

Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

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.

R

Rebelo, P., Pessoa, T., & Barreira, C. (2010). Ser Professor Universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 63-82.

Recomendação n.º 3/2013. Diário da República n.º 95 – 2.ª Série. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Regulamento n.º 43/2007, de 26 de março. *Diário da República n.º 60 – 2.ª Série*. Universidade de Coimbra: Reitoria.

Reis, I. (2013). Governação e regulação da educação: perspetivas e conceitos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 101-118.

Rémery, V., & Merle, V. (2014). French approaches to accreditation of prior learning: practices and research. In T. Halttunen, M. Koivisto, & S. Billett (Eds.), *Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning – international perspectives and practices* (Vol. 20) (pp. 265-280). London: Springer Science.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 17/10 de 05 de março. *Diário da República n.º 45/10 – 1.ª Série*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98 de 14 de julho. *Diário da República n.º 160/98 – I Série – B*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Robertson, S. (2006). Ao seu enquadramento na Economia/Sociedade do Conhecimento. In A. Magalhães & S. Stoer (Orgs.), «*Reconfigurações*» - *Educação, Estado e Cultura numa época de globalização* (pp. 65-87). Porto: Profedições.

Robertson, S. (2009). O Processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para a construção do Estado?. *Revista Brasileira de Educação*, 42, 407-422.

Rodrigues, M. J. (2004). *A agenda económica e social da União Europeia: a Estratégia de Lisboa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Ropé, F. (2005). La VAE à l'Université française: entre savoirs et "expérience". *Formations professionnelles au Nord et au Sud: politiques et pratiques*, 4, 61-84.

Roths, L. (2007). Educação e formação de adultos em Portugal: circunstâncias e desafios. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 75-83). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

S

Salgado, L. (Coord.) (2011). *O aumento das competências educativas das famílias: um efeito dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

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

Santos, B. S. (1989). Da ideia de universidade à universidade de ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 11-62.

Santos, B. S. (2001). Os processos da globalização. In B. S. Santos (Org.), *Globalização – fatalidade ou utopia?* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (2005a). A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 7-44.

Santos, B. S. (2005b). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 137-202.

Sauvé, P. (2002). Commerce, éducation et AGCS: les tenants et les aboutissants. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 14(3), 51-85.

Scott, P. (1995). *The meanings of mass education*. Buckingham: SHRE and Open University Press.

- Seixas, A. M. (2000). *A inevitável presença do Estado. Políticas e Opções no Ensino Superior em Portugal*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Seixas, A. M. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In S. Stoer, L. Cortesão, & J. Correia (Orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 209-238). Porto: Edições Afrontamento.
- Serralheiro, J. P. (2005). Introdução: o Processo de Bolonha e as suas consequências. In J. P. Serralheiro (Org.), *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp. 17-20). Porto: Editora Profedições.
- Silva, A. (2005a). Universidade à Bolonhesa ou Cozido à Portuguesa?. In J. P. Serralheiro (Org.), *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp. 29-33). Porto: Editora Profedições.
- Silva, G. (2016). *Retrato da mudança na transição dos CNO para os CQEP: os desafios da descontinuidade*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Instituto Superior de Gestão e Administração, Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém.
- Silva, I., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). *Focus Group: considerações teóricas e metodológicas*. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Silva, J. (2007). Relato da audição Novas Oportunidades para Novos Públicos no Ensino Superior. In P. Santos, & B. Campos (Coord.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. (pp. 121-124). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Silva, R. (2005b). Gestão da aprendizagem e do conhecimento. In R. Silva & A. Silva, *Educação, aprendizagem e tecnologia: um paradigma para professores do século XXI* (p. 41-65). Lisboa: Edições Sílabo.
- 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.
- Simão, V., Santos, S., & Costa, A. (2005). *Ambição para a Excelência – A Oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- 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.
- Sobral, M. N., & Ramos, N. (2012). Processo de Bolonha e internacionalização do ensino superior. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 5(8), 107-115

Sobrinho, J. D. (2005). Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 164-173.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. J., & Baptista, C. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

T

Teodoro, A., Galego, C., & Marques, F. (2010). Do fim dos eleitos ao Processo de Bolonha: as políticas de educação superior em Portugal (1970-2008). *Ensino Em-Revista*, 17(2), 657-691.

Thompson, G. (2003). *Between Hierarchies and Markets: the logic and limits of network forms of organization*. Oxford: Oxford University Press.

Tolppi, T. (2006). Building a portfolio of handicrafts at the University of Lapland. In C. Corradi, N. Evans, & V. Aune (Eds.), *Recognising Experiential Learning: practices in European Universities* (pp. 125-129). Tartu: Tartu University Press.

U

UNESCO (1999). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: Hamburgo 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf> (consultado a 18 de maio de 2017).

UNESCO (2010). *VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Disponível em http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf (consultado a 16 de junho de 2017).

UNESCO (2012). *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf> (consultado a 18 de maio de 2017).

V

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinho (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

Valente, A. C. et al. (2012). *Aprendizagem ao longo da vida: um desafio para comunidades educadoras – uma proposta de atuação*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Valk, A. & Saluveer, A. (2006). AP(E)L and Reforms in Higher Education at the University of Tartu. In C. Corradi, N. Evans, & V. Aune (Eds.), *Recognising Experiential Learning: practices in European Universities* (pp. 94-103). Tartu: Tartu University Press.

Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII(2), 89-116.

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.

W

Werthein, J. (2000). A sociedade da informação e seus desafios. *Ciência da Informação*, 29(2), 71-77.