



**ANA VITÓRIA
MADEIRA TEIXEIRA
BAPTISTA**

**O ESTUDANTE ADULTO NÃO-TRADICIONAL NA
UNIVERSIDADE DE AVEIRO**



**ANA VITÓRIA
MADEIRA TEIXEIRA
BAPTISTA**

**O ESTUDANTE ADULTO NÃO-TRADICIONAL NA
UNIVERSIDADE DE AVEIRO.
Caracterização do grupo de *Maiores de 23*
matriculado no ano lectivo 2006-07**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Activação do Desenvolvimento Psicológico, realizada sob a orientação científica do Doutor José Pereira da Costa Tavares, Professor Catedrático da Universidade de Aveiro e a co-orientação do Doutor José Augusto Bessa de Oliveira, Investigador do Centro de Investigação em Educação e Ciências do Comportamento.

Ao meu saudoso Avô Teixeira, pelo seu exemplo, rectidão, seriedade, força, alegria, rimas e cantigas. Por tudo o que me ensinou. Pelas histórias que me contou no momento certo. Por me fazer lembrar, pelas suas acções, que a Vida merece ser sempre vivida com um sorriso no rosto e em plenitude. Com Felicidade! Com muito carinho, ao meu Avô Teixeira.

o júri

presidente

Prof. Doutora Anabela Maria Sousa Pereira
professora auxiliar com agregação da Universidade de Aveiro

Professor Doutor José Pereira Costa Tavares
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Carolina Moreira da Silva de Fernandes de Sousa
professora coordenadora da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve

Doutor José Augusto Bessa de Oliveira
investigador do Centro de investigação em Educação e Ciências do Comportamento da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Que todos os esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos que as grandes proezas da História foram conquistas do que parecia impossível.
(Chaplin)

A primeira palavra de agradecimento é dirigida aos meus pais, Paulo e Selene, os primeiros a acreditarem nas minhas capacidades, os que sempre me apoiam, que me dão forças e energia, que me incentivam a desafiar as impossibilidades e a fazer cada vez melhor!

Aos professores fantásticos e muito competentes que fizeram parte desta jornada. Em especial, aos meus orientadores Professor Tavares e Professor Bessa, por terem acreditado em mim e neste tema, por me ajudarem a desbravar as dificuldades, a ultrapassar problemas (e a arranjar outros!), a pensar, a questionar, a crescer e a ter clarividência!

A tantas pessoas que tive a felicidade e a boa surpresa de ir encontrando ao longo deste caminho: Professora Lucília Santos pela sua ajuda, disponibilidade, conversas e troca de ideias; Professor Manuel Assunção pela boa conversa que proporcionou, simpatia e pela grande ajuda com que me brindou; Maria João Soares que me abriu uma série de portas e cuja ajuda foi indispensável. A todos os docentes, pessoal administrativo e estudantes Maiores de 23 que se colocaram à disposição, que se revelaram um bocadinho a mim e a esta investigação, sem os quais não poderia ter realizado este trabalho!

A todas as colegas da Universidade de Aveiro que comigo partilharam esta última edição do Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico. Em especial à minha querida amiga Elisa Guahyba de Almeida pelas conversas longas, pelos *e-mails* extensos, pelas oportunidades de pensar alto, pela constante força e apoio!

Aos membros do LAQE que conheci e com quem contacto há tão pouco tempo! À Isabel Huet e à Professora Nilza Costa por me abrirem uma porta, por também acreditarem nas minhas potencialidades e me darem tanta força.

A outros colegas e amigos que têm vindo a partilhar tantos momentos e tantas ocasiões. De Aveiro, aos novos companheiros com os quais estou a ter a Alegria de partilhar uma nova jornada, por toda a força que me deram na recta final! De Coimbra, aos meus amigos de todas as horas, unidos pelo canto e grande Amizade. Muito obrigada!

Comecei com a minha família, só poderia fechar com ela. À minha família querida: pela força, sorrisos e grande apoio! À minha prima Dina Tavares e ao batalhão dos seus amigos! Muito obrigada!

A todos: Para sempre!

palavras-chave

Ensino Superior, Processo de Bolonha, Aprendizagem ao Longo da Vida, Novos Públicos, Estudante Adulto Não-Tradicional

resumo

O presente trabalho tem o propósito de caracterizar, sob vários pontos de vista, o primeiro grupo de estudantes Maiores de 23 que se matriculou na Universidade de Aveiro, no ano lectivo 2006-07.

Como enquadramento teórico deste estudo, abordamos algumas temáticas, tratadas de forma articulada, para melhor podermos analisar e problematizar os dados que recolhemos no contexto específico da Universidade de Aveiro. Assim, iniciaremos por esboçar um contexto mais geral e transversal, onde reveremos algumas características dos tempos de hoje. Seguidamente, trataremos de forma mais aprofundada tópicos como: o Ensino Superior e o Processo de Bolonha, a Aprendizagem ao Longo da Vida e a Estratégia de Lisboa. Ao relermos vários documentos teremos em consideração a análise de aspectos ligados à abertura do Ensino Superior a novos públicos e à equidade, assim como à criação de novas oportunidades. Para terminarmos a primeira parte deste trabalho, faremos uma primeira aproximação à caracterização dos estudantes adultos não-tradicionais, a nossa população-alvo, sob o ponto de vista teórico.

Na segunda parte, realizaremos a descrição do nosso estudo empírico. Depois de nos debruçarmos sobre a metodologia da investigação, analisaremos e discutiremos os dados, recolhidos através de questionários, cartas de motivação e entrevistas semi-orientadas. Recorrendo a métodos de análise de cariz quantitativo e qualitativo, entrecruzaremos os dados colectados com o objectivo de discutirmos a temática escolhida, sobre vários pontos de vista, e chegarmos a conclusões credíveis. Tencionamos que este seja um primeiro contributo para caracterizar o estudante adulto não-tradicional *Maior de 23* da Universidade de Aveiro.

keywords

Higher Education, Bologna Process, Lifelong Learning, New Publics, Non-Traditional Adult Students

abstract

The main purpose of this work is to characterise, according to several points of view, the first group of the students over 23 years old, enrolled at the University of Aveiro in the academic year of 2006-07.

The theoretical framework of this study will be explored in an articulated manner, in order to better analyse and discuss the data, collected in a specific context: the University of Aveiro (Portugal).

Therefore, in the first part, we will start to design a more general and transversal context, based on the ideas of the complexity and *supercomplexity* of today's world, to delineate the demands of our society. Then, we will focus on certain topics, such as: Higher Education and the Bologna Process, Lifelong Learning and the Lisbon Strategy, taking into account their main principles which may be dialogued. When reflecting about certain documents, we will approach them accordingly to certain themes like the openness of Higher Education to new publics, the emphasis put on equity, and the creation of new opportunities. Also, we will make a first approach to the characteristics of non-traditional adult students, our target population, accordingly to a theoretical perspective, based on the literature review.

In the second part, we will describe our empirical study. After describing the research methodology, we will analyse and discuss the results collected through questionnaires, motivation letters and semi-oriented interviews. Quantitative and qualitative methods will be used. The data will be intersected with the main goal of discussing this subject through different but interconnected perspectives, so that we can reach credible conclusions. This may be a first contribute to characterise the group of non-traditional adult student over 23 years old of the University of Aveiro.

ÍNDICE

Índice de tabelas	iv
Índice de gráficos	iv
Índice de figuras	iv
<u>Introdução</u>	1
1. O contexto e o grande objectivo deste estudo	3
2. A problemática	7
3. A organização do nosso trabalho	10
<u>1ª PARTE – REVISÃO DA LITERATURA</u>	13
Capítulo 1 – Alguns desafios dos tempos de hoje	15
Introdução	17
1. Sobre o Direito à Educação: Relembrando algumas ideias	19
2. Uma realidade emergente: Algumas características e desafios	24
2.1. A sociedade da informação, a sociedade do conhecimento, o fenómeno da globalização e a velocidade do mundo	25
2.2. A economia do conhecimento	29
2.3. A complexidade e a <i>supercomplexidade</i>	31
Conclusão: A vista de vários pontos	34
Capítulo 2 – Algumas mudanças que decorrem no Ensino Superior	35
Introdução	37
1. Os desafios do Processo de Bolonha: Uma agenda educativa renovada	39
1.1. Revisão da agenda de Bolonha: Uma incursão pelas reuniões Europeias	39
1.2. Acerca do Passado, Presente e Futuro das directrizes de Bolonha em Portugal: Alguns apontamentos da voz oficial	45
2. Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito <i>revigorado</i>	48
2.1. Alguns contributos para reflectir sobre a <i>riqueza</i> do conceito	49
2.1.1. Um conceito multi-dimensional, mas integrador	51
2.2. A importância da Estratégia de Lisboa: Um agenda também para o ES	55
Conclusão: Um diálogo entre estratégias	61
Capítulo 3 – Estudantes Adultos Não-Tradicionais: Sistematização de algumas características	63
Introdução: O aumento dos estudantes adultos não-tradicionais no ES	65
1. Síntese de algumas características	69
Conclusão: A necessidade de repensar mudanças	81
<u>2ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO</u>	83
Capítulo 4 – Metodologia da Investigação	85
Introdução	87
1. Linha condutora da investigação	88
1.1. Breve contextualização do problema e objectivos da investigação	88
1.2. Questões de investigação	92
2. <i>Design</i> metodológico	94
2.1. Amostras	94
2.1.1. Descrição do processo de entrada dos M23 na UA: Fases e intervenientes	95

2.1.2. Delimitação e justificação das amostras seleccionadas	97
▪ Amostra 1: Estudantes adultos M23	97
▪ Amostra 2: Sujeitos entrevistados	99
2.2. Descrição operacional	102
3. Instrumentos	107
4. Análise metodológica	113
Conclusão	115
Capítulo 5 – Análise e discussão dos resultados: Uma contribuição para caracterizar o EANT M23 da UA	117
Introdução: Directrizes para uma leitura dos dados	119
1. Características Sócio-Demográficas	124
1.1. Da análise dos questionários	124
1.1.1. Género	124
1.1.2. Nacionalidade	124
1.1.3. Idade	125
1.1.4. Local de residência	126
1.1.5. Estado civil	128
1.1.6. Comprometimento social	128
1.2. Da análise das entrevistas	130
A vertente social	130
1.2.1. A importância da integração social	130
1.2.2. O suporte: familiar, de amigos e profissional	132
2. Características Profissionais	134
2.1. Da análise dos questionários	134
2.1.1. Situação profissional	134
2.1.2. Áreas profissionais e relação com o curso escolhido	135
2.1.3. Experiência profissional: Tempo de permanência no último emprego e duração da actividade profissional	137
2.2. Da análise das entrevistas	138
Relação ES <i>versus</i> mundo do trabalho	138
2.2.1. Perspectivas sobre as competências anteriormente adquiridas, as promovidas no ES e as actualizadas no mundo laboral	139
2.2.2. Perspectivas sobre as relações entre ES e mercado de trabalho/empresas	141
2.2.3. Perspectivas sobre a existência de um dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências no ES	144
3. Características académicas	147
3.1. Da análise dos questionários e dos dados fornecidos pelos Serviços Académicos	147
3.1.1. Habilitações académicas e outras experiências no sistema formal de ensino	147
3.1.2. Notas da prova específica e classificação de ingresso à UA	149
3.1.3. Cursos escolhidos e seu <i>desenho</i> curricular	151
3.1.4. Pedido de equivalências	153
3.1.5. Transição para o 2º ano do curso	153
3.1.6. Renovação da inscrição no ano lectivo seguinte 2007-2008	154
3.2. Da análise das cartas de motivação	155
3.2.1. Razões do abandono precoce do sistema formal de ensino/ Razões para não terem prosseguido para o ES	155
3.2.2. Expectativas	158
3.3. Da análise das entrevistas	161
3.3.1. A experiência pedagógico-didáctica no ES	161

3.3.2. Expectativas criadas e seu grau de satisfação	171
4. Características motivacionais	176
Da análise das cartas de motivação	176
4.1. Motivação pessoal	177
4.1.1. Auto-actualização	178
4.1.2. Gosto pela área	178
4.1.3. Concretização de um sonho	179
4.1.4. Alargar horizontes	180
4.1.5. Melhorar de Vida	181
4.1.6. Aumentar a auto-estima	181
4.1.7. Novos desafios	182
4.1.8. Curiosidade	183
4.1.9. Aproximação familiar	183
4.2. Motivação Profissional	183
4.2.1. Resposta a exigências diversas	184
4.2.2. Melhorar o desempenho	185
4.2.3. Perspectiva de vida	186
4.2.4. Empregabilidade	187
4.3. Motivação Social	187
4.3.1. Aprendizagem ao Longo da Vida	188
4.3.2. Consciência cívica	189
4.3.3. Estatuto conferido por habilitação superior	190
4.3.4. Prestígio da UA	192
4.4. Motivação Temporal	192
4.4.1. Desocupação	193
4.4.2. Disponibilidade familiar	194
4.4.3. Estabilidade profissional	194
4.5. Motivação Logística	195
4.5.1. Infra-estruturas da universidade	195
4.5.2. Proximidade da universidade	195
5. Visão pessoal: A consciência de si próprios	197
5.1. Da análise das cartas de motivação	198
5.1.1. Actividades cívicas	198
5.1.2. Capacidades pessoais	199
5.1.3. Percurso académico	200
5.1.4. Percurso familiar	201
5.1.5. Percurso profissional	202
5.2. Da análise das entrevistas	203
A percepção de características específicas deste tipo de estudantes	203
Conclusão: A interligação entre linhas semânticas	205
<u>Considerações finais</u>	207
Introdução	209
1. A importância do <i>concurso</i> para M23: Algumas perspectivas	210
2. Síntese das características do EANT M23 da UA	215
3. Limitações e vantagens deste estudo	219
4. Caminhos futuros a serem percorridos: Outras implicações no ES	223
Conclusão	227
<u>Referências Bibliográficas</u>	229
Referências bibliográficas	231
Documentos normativos	244
<u>Anexos</u>	245

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Síntese de características sócio-demográficas, profissionais, académicas e psicológicas de EANT	74
Tabela 2: Síntese de características motivacionais de EANT	78
Tabela 3: Informação do número de candidatos por curso nas várias fases do processo de ingresso na UA – ano lectivo 2006/ 2007	98
Tabela 4: Caracterização genérica da Amostra 2 – sujeitos entrevistados	101
Tabela 5: Dimensões e sub-dimensões analisadas no inquérito por questionário	109
Tabela 6: Sub-dimensões que estaríamos à espera de observar nas cartas de Motivação	110
Tabela 7: Dimensões e objectivos definidos na construção das entrevistas semi-orientadas	111
Tabela 8: Nível de comprometimento social	129
Tabela 9: Síntese das razões sobre a importância do concurso para M23	214
Tabela 10: Síntese das características dos EANT M23 matriculados na UA no ano lectivo 2006-2007	218

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do nº de alunos matriculados nos dois últimos anos lectivos	90
Gráfico 2: Distância do local de residência até ao centro da cidade de Aveiro	127
Gráfico 3: Estado civil dos estudantes M23 à data da candidatura	128
Gráfico 4: Situação profissional dos estudantes M23 à data da candidatura	135
Gráfico 5: Áreas profissionais dos M23 à data da candidatura	136
Gráfico 6: Permanência no último emprego	137
Gráfico 7: Duração total da actividade profissional	137
Gráfico 8: Habilitações Académicas	148
Gráfico 9: Média final dos que concluíram o Ensino Secundário	148
Gráfico 10: Notas da prova específica	150
Gráfico 11: Notas de ingresso	150
Gráfico 12: Áreas dos vários cursos por onde se distribuem os alunos M23	152

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Instrumentos utilizados que concorreram na recolha de dados para caracterizar os

EANT M23 da UA	119
Figura 2: Dimensões que concorrem para a caracterização dos EANT	120
Figura 3: Categorias e sub-categorias provenientes da análise de conteúdo das cartas de motivação	122
Figura 4: Categorias e sub-categorias provenientes da análise de conteúdo das entrevistas	123
Figura 5: Características sócio-demográficas: instrumentos e tópicos de análise	124
Figura 6: Categoria <i>Vertente Social</i> e suas subcategorias de análise	130
Figura 7: Características profissionais: instrumentos e tópicos de análise	134
Figura 8: Categoria <i>Relação ES/mundo do trabalho</i> e suas subcategorias de análise	138
Figura 9: Características académicas: instrumentos e tópicos de análise	147
Figura 10: Categoria <i>Razões do Abandono</i> e suas subcategorias de análise	155
Figura 11: Categoria <i>Expectativas</i> e suas subcategorias de análise	159
Figura 12: Categoria <i>Experiência pedagógico-didáctica no ES</i> e suas subcategorias de análise	162
Figura 13: Categoria <i>Expectativas</i> e suas subcategorias de análise	172
Figura 14: Categoria <i>Motivação</i> e suas subcategorias de análise	176
Figura 15: Subcategoria <i>Motivação Pessoal</i>	177
Figura 16: Subcategoria <i>Motivação Profissional</i>	183
Figura 17: Subcategoria <i>Motivação Social</i>	187
Figura 18: Subcategoria <i>Motivação Temporal</i>	192
Figura 19: Subcategoria <i>Motivação Logística</i>	195
Figura 20: Perfil pessoal: instrumentos e tópicos de análise	197
Figura 21: Categoria <i>Perfil Pessoal</i> e suas subcategorias de análise	198
Figura 22: Primeiro contributo para a caracterização do EANT M23 da UA, 2006-2007 – Características/ Instrumentos	206

INTRODUÇÃO

Only people can learn but they can exercise the power to create change, so that the society is not a learning one but a changing one.

(Jarvis, 2008b, p.27)

1. O CONTEXTO E O GRANDE OBJECTIVO DESTE ESTUDO

In novel situations throughout life, we all have new sensations and then we cannot take the world for granted (...)
(Jarvis, 2004, p.3)

Com este trabalho de reflexão teórica e estudo empírico, é nosso grande intuito dar um pequeno contributo para a caracterização de um público específico que, cada vez em maior número, está a desejar entrar, pela primeira vez, em instituições de Ensino Superior (ES), sendo detentor das mais variadas características, expectativas e finalidades. Assim, incidimos o nosso olhar no grupo dos Estudantes Adultos Não-Tradicionais (EANT), também chamados noutros contextos e países de origem anglo-saxónica de *estudantes maduros*. Estes EANT têm vindo a marcar presença, cada vez em maior número, desde 2006, nas instituições portuguesas de ES, datando desse ano a promulgação do Decreto-Lei nº64/ 2006, dirigido a esses EANT, igualmente chamados de *Maiores de 23* (M23). Como veremos, esta medida de cariz legislativo revela ser uma nova *porta* de acesso para os que, em algum momento da sua vida e por diversas razões, deixaram o sistema formal de ensino e que apresentam determinadas especificidades sócio-demográficas, académicas, vivenciais, profissionais, familiares e motivacionais.

De facto, esta população-alvo apresenta várias particularidades, distintivas do estudante dito *tradicional*. Será, pois, nessa caracterização qualitativa em que basearemos o nosso estudo. Porém, poderíamos questionar: o que é que, nos dias de hoje, pode ser considerado *tradicional* no contexto de ES? Na verdade, parece-nos que as instituições de ES detêm no seu seio uma heterogeneidade de públicos. Consequentemente, têm de os conhecer, nas suas semelhanças e diferenças, nas suas dificuldades e potencialidades, de forma a delinearem e estabelecerem mecanismos e dispositivos diversificados que respondam às novas circunstâncias que a realidade lhes coloca. No que concerne a este *novo* público estudantil, os EANT M23, as instituições de ES terão, pois, de saber e compreender os diversos motivos, expectativas e especificidades que os caracterizam, com o objectivo de conceptualizar, implementar e avaliar estratégias que potencializem o sucesso académico, a sua permanência no ES, a qualidade do processo de ensino, aprendizagem e avaliação no ES, assim como a Aprendizagem ao Longo da Vida, onde o retorno contínuo ao sistema formal de ensino se revela de extrema importância.

Na verdade, os pressupostos do Processo de Bolonha e de Aprendizagem ao Longo da Vida, para além de uma nova problematização e reflexão sobre o contexto em que se movem as instituições de ES, bem como as suas novas funções, são temáticas que discutiremos. Igualmente, reflectiremos e discutiremos respostas possíveis e concertadas que poderão ser colocadas em prática, num contexto em que a sociedade do conhecimento é caracterizada como exigente, globalizada e complexa. Aliás, mais do que uma sociedade do conhecimento em que há um acumular acrítico de conhecimentos, esta sociedade tem de passar a ser entendida como *the understanding society or the wise society* (Barnett, 1994, p.42), até porque

People are located in their life-worlds and in the contemporary society the life-world changes so rapidly that Bauman (2003, 2005a) has typified it as liquid – that is it is never static, always changing. (Jarvis, 2007, p.5).

Nesta medida, o ES apresenta novas exigências e novos papéis a desempenhar, estando nós a assistir, nos dias de hoje, a um (re)questionamento da natureza das instituições de ES.

Inclusivamente, constatamos uma maior preocupação de nível europeu colocada sobre as políticas educativas de ES, em que a Aprendizagem ao Longo da Vida demonstra ser apenas um dos aspectos enfatizado. Parece, pois, haver uma conjuntura propícia à discussão e à reflexão destas temáticas, para além da elaboração de uma variedade de políticas e práticas que estão a ser conduzidas no sentido da mudança de variados paradigmas. Sublinhe-se, inclusivamente, que a agenda educativa não tem sido discutida de forma isolada. Pelo contrário, a ela podemos ver associadas outras agendas de cariz social, profissional, económico e político. Parece, pois, haver uma preocupação abrangente e englobante de diversas problemáticas. Logo, para elas serem melhor compreendidas, exploradas, reflectidas e discutidas com seriedade e a urgência necessárias, é imprescindível a existência de uma perspectiva mais holística e integrada da realidade.

Tendo em consideração todo um contexto abrangente que, sinteticamente, referimos, mas sobre o qual nos iremos debruçar com mais detalhe na *1ª Parte*, dedicada à *Revisão da Literatura*, cremos que é essencial sabermos quem são estes estudantes adultos M23:

- Quais as suas características sócio-demográficas, académicas e profissionais, que, no fundo, dizem respeito a uma parte da sua história de vida;
- Quais as suas motivações para, num determinado momento da sua vida, decidirem ingressar no ES;
- Quais as suas expectativas antes de se terem matriculados e qual o grau de satisfação das mesmas depois de terem entrado;

- Quais as dificuldades com que se têm deparado, especificamente na Universidade de Aveiro (UA) e possíveis propostas para as ultrapassarem.

Como se conclui, pretendemos sistematizar variadas informações com as quais possamos começar a elaborar um primeiro perfil deste estudante M23, tendo em conta o contexto da UA, e a traçar determinadas linhas para explorar caminhos de futuras investigações. De facto, consideramos premente conhecer a diversidade de públicos que se encontram no ES, que características comunicam e dialogam entre si, assim como as que diferem. Isto revela-se de maior importância quando olhamos para a realidade da investigação portuguesa e observamos que não existem, no caso desta nossa temática, quase nenhuns estudos que abordem este público estudantil. Apesar de ser um novo regime de acesso ao ES, anteriormente existia o regime *ad hoc* que, embora sendo diferente em determinados aspectos, era uma oportunidade direccionada para um determinado público adulto, com algumas semelhanças com este sobre o qual nos focamos. De qualquer forma, este vazio conceptual e investigacional conduz a uma urgência maior em investigar determinadas temáticas e divulgar os resultados.

Ora, para que possamos atingir os objectivos aos quais nos propomos nesta investigação, recorreremos:

- (i) À análise de um questionário que os candidatos M23 tiveram de preencher aquando da sua inscrição na UA;
- (ii) À leitura e análise de conteúdos de cartas de motivação, um anexo obrigatório àquele questionário;
- (iii) À leitura e análise de conteúdo de entrevistas realizadas a estudantes M23, docentes, pessoal administrativo e representantes da instituição, que se demonstraram disponíveis para participarem na nossa investigação.

O propósito de recolhermos informações, perspectivas e percepções de diversos pontos de vista e com a utilização de diversos instrumentos, revela-se de grande importância para o *macro-objectivo* da nossa investigação: caracterizar os M23 matriculados na UA no ano lectivo de 2006-2007.

Com este contexto, devemos concluir este *Ponto 1* referindo que em Novembro de 2007 iniciámos esta investigação na UA, devido a razões de diversa ordem, das quais explicitamos e clarificamos as seguintes, de forma que o leitor melhor compreenda o que nos impeliu nesta investigação:

- A ênfase colocada em estratégias para promover a Aprendizagem ao Longo da Vida no espaço privilegiado de ES – poder-se-á notar essa relevância nos discursos oficiais de Bolonha e, mais abrangentemente, nos discursos político-sociais da Comunidade Europeia;
- O particular realce atribuído pela política nacional ao discurso e práticas das Novas Oportunidades – nele não só observamos intentos sócio-culturais e educacionais, mas de forma muito vincada finalidades económicas;
- A nossa observação da parca existência, a nível nacional, de estudos que foquem e contemplem este público do ES – o estudante adulto – que cremos que tem vindo, progressivamente, a marcar presença nas instituições de ES, com as mais diversas motivações e proveniências;
- A análise de que, depois de se ter fechado as *portas* do ES a um público com determinadas características, com o *terminus* dos concursos *ad hoc*, ter sido promulgado um Decreto-Lei que as volta a abrir ao estudante adulto com determinadas características;
- A observação de que nem todas as instituições de ES do país abriram as suas portas aos M23 – mas a UA decidiu criar esta oportunidade;
- O assumir da importância que as instituições do ES têm de criar estruturas que acolham, com qualidade, os públicos adultos, porque, numa sociedade cada vez mais envelhecida e incerta, indivíduos de qualquer idade poderão querer retomar o sistema formal de ensino, em qualquer patamar, com os mais variados objectivos.

2. A PROBLEMÁTICA

A ideia de que a participação no ensino superior irá aumentar a todos os níveis e que haverá um esforço de concentração no alargamento, tanto na base como na abertura a outros públicos, parece-me implicar uma séria atenção às políticas e práticas.
(Pedrosa, 2008, p.234)

A citação que escolhemos para iniciarmos este *Ponto 2* aborda algo que consideramos fundamental para contextualizarmos a problemática do nosso estudo que, no *Ponto 1*, já começámos a delinear. De facto, a tónica colocada na abertura das instituições de ES a novos públicos tem de conduzir a uma reflexão profunda sobre uma série de factores que assentam ora nas políticas, ora nas práticas.

Como sublinhámos, em 2006 uma nova *porta* de acesso ao ES foi aberta, dirigida aos adultos M23. Estes puderam, a partir do ano lectivo 2006-2007, candidatar-se a cursos oferecidos pelas instituições de ES que tornaram este concurso de acesso disponível.

Creemos, pois, que é incontestável a ideia de que estamos a viver numa época cada vez mais exigente, caracterizada por inúmeras e vertiginosas mudanças, nas várias esferas da nossa vida, provocadas não apenas pelo tão mencionado fenómeno da globalização e pelas suas consequências, como também pelos constantes desafios, contrastes e questões lançados pela sociedade do conhecimento. Naturalmente que todos os desafios associados a este tempo em que vivemos não passam nem à margem das pessoas, nem à margem de variadas instituições. Assim, vemos vários órgãos e círculos institucionais da União Europeia a reunirem-se em torno de uma realidade problemática, fixando objectivos variados e concertados, para que todos nós lhe possamos responder activa, crítica e conscientemente nos vários campos da nossa vida. Inclusivamente, percebemos a importância que se atribuirá a sistemas como o educativo, o profissional e o económico.

Nesta linha, anotemos o que nos diz o Conselho Nacional da Educação (2002, p.4), igualmente reconhecido por outros académicos:

Os sistemas educativos devem orientar-se no sentido de estarem em condições de gerar as aptidões e competências de base necessárias a todos na sociedade da informação, tornar a educação e a formação ao longo da vida atraente e gratificante, dirigir-se a toda a sociedade, na sua diversidade, mesmo àqueles que consideram que a educação e a formação não lhes

interessam, com os instrumentos susceptíveis de desenvolver as respectivas competências e de as explorar da melhor maneira.

Por sua vez, a Comissão Europeia (2002) salienta determinados objectivos comuns para 2010, de onde se ressalta um *objectivo estratégico*, reforçado na Estratégia de Lisboa (que aprofundaremos mais à frente):

Tornar-se [a Europa] na economia baseada no conhecimento mais dinâmico e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social. (p.7)

Apesar de este grande objectivo assentar em razões economicistas, não devendo a educação e a formação serem reduzidas a essa visão e a finalidades puramente económicas (e/ou mercantilistas), não poderemos descurar o facto: é através da educação que os cidadãos se tornam interventivos, críticos, conscientes, portadores de conhecimentos e competências. Estes poderão ser mobilizados nas mais diversas situações, demonstrando flexibilidade e adaptabilidade na realização de várias tarefas que serão chamados a desenvolver nos vários empregos que terão de ocupar e em muitos outros contextos.

Consequentemente, deveremos realçar a grande importância atribuída à qualidade e à flexibilidade que os sistemas de educação e da formação deverão demonstrar, de forma a todos cidadãos terem oportunidade de transitar livremente entre os diversos dispositivos que se encontram disponíveis, facilitando-lhes o acesso à Aprendizagem ao Longo da Vida. Desta forma, pretende-se, através de vários dispositivos e respostas implementados, que a Europa seja um destino de eleição de estudantes, académicos e investigadores de diversas regiões do mundo. Enfatiza-se, igualmente, o facto de se ter de assegurar que todos os detentores de qualificações, conhecimento e competências adquiridos na União Europeia sejam recompensados, no sentido de lhes ser reconhecido, quer em termos de carreira, quer em termos de continuação da sua aprendizagem, todos os *bens cognitivos e experienciais* até aí adquiridos.

Nesta senda, anotemos os três grandes objectivos estratégicos, que poderemos ler num documento da Comissão Europeia (2002, p.12):

- *Melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na EU, à luz dos novos requisitos da sociedade do conhecimento e das mudanças registadas no ensino e na aprendizagem;*
- *Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação, à luz do princípio orientador da aprendizagem ao longo da vida, do fomento da empregabilidade e do*

desenvolvimento das carreiras, assim como da cidadania activa, igualdade de oportunidades e coesão social,

- Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação, à luz da necessidade fundamental de fomentar a pertinência relativamente ao trabalho e à sociedade e fazer face aos desafios resultantes da globalização.

Relembrando os pressupostos e ideologia do próprio Processo de Bolonha, verificamos que eles se encontram perfeitamente articulados.

Também, como nos lembra Alarcão (2004), o ensino quer-se

problematizante, profundo e aberto, para se adequar ao desenvolvimento das competências que a sociedade hoje exige aos seus diplomados. (p.2).

Perante este contexto abrangente e exigente, vemos como pertinente a existência de um estudo que caracterize um novo público impelido para o ES com as mais diversas motivações e com as mais diversas características. É, pois, extremamente necessário que se procedam a estes e outros estudos no interior das instituições de ES, de modo que possam dar respostas continuadas a todos os cidadãos que, permanentemente, desejem actualizar-se e continuar a investir na sua educação em ambientes formais de ensino e aprendizagem.

3. A ORGANIZAÇÃO DO NOSSO TRABALHO

Education and training have an important role to play for the formation of values and the removal of inequalities.

(Van Rens, 2007, p.121)

Antes de darmos início ao nosso trabalho, importa referir sumariamente a sua organização.

No primeiro capítulo abordaremos, genericamente, os desafios que o contexto, no qual todos nós estamos inseridos, nos apresenta. Devido às suas permanentes mudanças, poderemos dizer que se revela essencial reflectir sobre as novas exigências colocadas às instituições de ES pela própria realidade e por todos nós, que nos encontramos em permanente (re)construção. Assim, perceber-se-á que os indivíduos, em qualquer momento da sua vida, desejem retomar o seu percurso no sistema formal de ES, pelas mais variadas razões. Consequentemente, as instituições educativas e formativas terão de repensar o seu papel, tendo também por base este contexto que traçamos em *pinceladas* gerais.

No segundo capítulo, realizaremos a nossa leitura sobre parte da política educativa de ES, focando-nos sobre o Processo de Bolonha e sobre a ideologia *rejuvenescida* de Aprendizagem ao Longo da Vida, sendo esta última também revista na mais abrangente Estratégia de Lisboa. Assim, tendo consciência da impossibilidade de revermos todos os documentos, seleccionaremos alguns que serão relidos e percorridos tendo em conta uma determinada linha semântica: a abertura das instituições educativas e formativas a novos públicos, de onde se destacam os adultos. Para isso, perspectivas como a equidade, as novas oportunidades, a coesão social, entre outros aspectos serão destacados.

Por sua vez, no terceiro capítulo, revisitaremos vários documentos que se debruçam sobre a caracterização, mais ou menos aprofundada, do EANT, tendo em conta determinados aspectos: características sócio-demográficas, profissionais, académicas, motivacionais e psicológicas, sendo estas últimas tratadas de forma mais genérica. Como mencionámos anteriormente, cremos que é indispensável começarmos a desenhar o perfil deste EANT que frequenta o ES, para que se coloquem em prática estratégias mais consentâneas com a realidade, que respeitem e promovam a diversidade e que potenciem a sua entrada, permanência e saída do ES, por várias vias e com sucesso. Desejamos, pois, colocar em relevo algumas especificidades destes estudantes adultos que os tornam *qualitativamente* diferentes dos estudantes *tradicionais*.

Com o quarto capítulo iniciaremos a *2ª Parte* deste nosso trabalho - o estudo empírico. Começaremos com a descrição da metodologia de investigação, tendo por base os seguintes pontos: linha condutora da investigação, *design* metodológico, instrumentos e análise metodológica.

No capítulo quinto, apresentaremos e discutiremos os resultados, de forma dialogante e articulada, na grande tentativa que nos move: darmos algumas respostas ao objectivo que norteou a nossa investigação e que anteriormente já explicitámos. Esta será, pois, uma primeira investigação inserida num determinado contexto (o da UA), que poderá suportar outras investigações que poderão decorrer neste âmbito. Consequentemente, esperamos poder dar um contributo que seja clarificador de alguns aspectos fundamentais na caracterização dos EANT M23.

Para concluirmos, nas considerações finais, sublinharemos, sucintamente, a importância de que se reveste o concurso M23, tendo em conta alguns dados recolhidos nas entrevistas que efectuámos; retomaremos algumas linhas semânticas que consideraremos pertinentes no que concerne às características apresentadas por este público estudantil; referiremos algumas limitações e vantagens deste estudo, em particular, para a UA; e destacaremos algumas propostas que se poderão colocar em prática, assim como algumas questões que poderão abrir caminhos para investigações futuras.

1ª PARTE

REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO 1

ALGUNS DESAFIOS DOS TEMPOS DE HOJE

(...) existe uma complexidade que tem que ver com a desordem no universo, e outra ligada às contradições lógicas que aparecem no campo das concepções e da modelização do real. Podemos então dizer que o complexo resulta do mundo empírico e da incerteza, da incapacidade de estar seguro de tudo, de formular leis, de conceber uma ordem absoluta, e, por outro lado, da incapacidade de evitar as contradições e da busca incessante da sua superação.

(Boavida & Amado, 2008, p.136)

Introdução

No nosso mundo, cada vez mais imprevisível, dinâmico e desfocado, já não é possível confiar em ninguém que possa resolver tudo no topo. O desafio é capacitar o aprendente individual e agente da mudança.

(Carneiro, 2003, p.155)

A citação inicial, da autoria de Boavida e Amado (2008), sublinha algumas características com que este *novo* Mundo, sempre emergente, se tem vindo a revestir progressivamente, intensificando-as: é *imprevisível, dinâmico*, incerto, *desfocado*, em constante mudança. Por isso, cremos ser necessário, com este primeiro *Capítulo*, enquadrar o nosso estudo num contexto global, complexo e exigente, que subjaz às realidades múltiplas que perpassam a vida das Instituições e dos indivíduos. Neste vasto contexto, perceber-se-á uma importância crescente que as instituições educativas (de qualquer nível de ensino, mas de entre as quais as de ES se revelam fundamentais) apresentam, na medida em que têm de dar respostas adequadas, criativas, inovadoras e apropriadas aos novos desafios.

Neste sentido, tendo por base a escolha do tema da nossa investigação, iniciaremos por focar, sucintamente, o direito que todos os cidadãos têm à Educação. No contexto deste trabalho, devemos clarificar que, ao abordarmos o direito à Educação, o entenderemos no sistema formal de ensino, afinando o nosso olhar particularmente nas instituições de ES e na importância de que esta temática se reveste nos dias de hoje.

De facto, devemos mencionar que o direito à Educação é uma ideia transversal a diversos documentos que têm sido escritos ao longo da História e que, de alguma forma, marca a condição, direito e dever, de ser-se Humano. Na verdade, cremos ser urgente reflectir sobre este tema, de acordo com os contornos que aqui apresentamos: numa perspectiva de abertura das instituições de ES a públicos *novos* e mais diversificados. Consequentemente, é premente colocar em prática diversas estratégias que permitam ver esse direito à Educação actualizado e potencializado de forma efectiva. Por isso, esta pequena reflexão pode ser considerada mais relevante, devido às próprias características que marcam o nosso mundo, realidades e contextos, bem como à temática escolhida.

Simultaneamente, pretendemos realizar uma releitura de alguns dos desafios que marcam a(s) realidade(s) em que nos movemos, os quais influenciam veementemente as acções de instituições e cidadãos, mesmo que não tenham consciência de todos esses factos e fenómenos. Neste seguimento, apresentamos uma das nossas limitações: a incapacidade (de

espaço, de tempo e de circunstância) em abordarmos todos os desafios com que nos deparamos e que caracterizam este mundo *supercomplexo* (tradução do termo *supercomplexity* usado por R. Barnett). Assim, ao salientarmos um conjunto de desafios e exigências, que permanentemente nos *re-transformam*, enfatizaremos a importância deste *direito à Educação*, tendo em conta o contexto permeável em que todos nos movemos e no qual contextualizamos este trabalho.

Por conseguinte, tendo em consideração o que acabámos de mencionar, este *Capítulo* poderá ser entendido como uma charneira a todo o trabalho teórico por nós desenvolvido. Logo, incidiremos a nossa atenção nos seguintes tópicos:

- (i) O direito à Educação no sistema formal de ensino, com o objectivo de munir o maior número possível de Seres Humanos de *ferramentas* com as quais possam enfrentar os emergentes desafios; e, conseqüentemente,
- (ii) Alguns desses *novos* e emergentes desafios com que nos confrontamos.

Concluimos esta pequena introdução reforçando a ideia de que, apenas para melhor tratamento dos temas, iniciaremos a incursão por cada um dos tópicos referidos separadamente. No que concerne ao ponto (i), sublinhamos a sua importância, na medida em que uma das linhas temáticas que perpassa todo o nosso trabalho está relacionado com a abertura de ES a novos públicos. Por sua vez, relativamente ao ponto (ii), sistematizaremos alguns dos conceitos que consideramos determinantes e característicos dos dias de hoje. Não obstante, temos consciência que, só abordando de forma holística e abrangente estas temáticas, é que poderemos chegar a uma melhor compreensão da *nova* realidade: uma contínua espiral de mudança e de transformação.

1. SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO: RELEMBRANDO ALGUMAS IDEIAS

On the eve of a new century, there is an unprecedented demand for and a great diversification in higher education, as well as an increased awareness of its vital importance for sociocultural and economic development, and for building the future (...)
(Unesco, 1998, p.1)

Iniciamos este *Ponto 1* com uma citação que, apesar de datar de 1998¹, se encontra plenamente actualizada. Inclusivamente, podemos constatar que a exigência da diversificação de sistemas formais de ensino (neste caso de ES) não tem necessariamente de ser revestida de uma perspectiva negativa. Aliás, a diversificação poderá ser entendida como o *ingrediente* essencial para que as várias instituições possam responder aos desafios cada vez mais exigentes e complexos com que se deparam. Consequentemente, tendo consciência dessa diversidade, o potencial do Diferente e do Outro poderão ser conjugados e tomados em consideração, de forma consciente e dialógica, na construção de um Futuro em permanente *re- e trans-construção*.

A par destes aspectos, esta pequena releitura recorda e sublinha a necessidade de as instituições de ES se adequarem às novas realidades e abrirem as suas portas a públicos diversificados, nomeadamente adultos com características diversificadas, demonstrando uma perspectiva de abertura, de oportunidade e de equidade. De facto, sublinhe-se o *peso* (direito e dever) destas instituições:

Higher education has given ample proof of its viability over the centuries and of its ability to change and to induce change and progress in society. (...) Higher education itself is confronted therefore with formidable challenges and must proceed to the most radical change and renewal it has ever been required to undertake (...) (Unesco, 1998, p.2)

Ainda esta Declaração de 1998 recorda os grandes desafios, mudanças e renovações que são permanentemente colocados ao sistema educativo, para que ele consiga *viver* e lidar com a incerteza que caracteriza o quotidiano. Na verdade, é aceite:

(...) education is a fundamental pillar of human rights, democracy, sustainable development and peace, and shall therefore become accessible to all throughout life and that measures are required to ensure co-ordination and co-operation across and between the various sectors, (...) (Unesco, 1998, p.2)

¹ O documento que mencionamos é a *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first century: Vision and action*.

Por conseguinte, as instituições de ES devem oferecer oportunidades de qualidade aos seus cidadãos, numa vertente de flexibilidade e de abertura à diversidade. Há, pois, um aumento da

(...) necessidade de formação contínua e de aprendizagem ao longo da vida, através de formas mais flexíveis e dinâmicas. (Veiga Simão, Machado dos Santos & Almeida Costa, 2003, p.323)

Neste contexto, relembramo-nos do documento intemporal que é a Declaração dos Direitos Humanos (1948). Este menciona o pleno direito de todos os cidadãos em aceder à educação (art. 26.º) e reforça o facto de a educação ter como objectivo primordial a *plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais.*

Retomando outro documento, a Constituição da República Portuguesa (1976) sublinha os aspectos mencionados na Declaração dos Direitos Humanos, ao defender a participação dos indivíduos na vida cultural, comunitária e artística do país. Enfatiza que eles podem e devem participar *no progresso científico e nos benefícios que deste resultam* (como nos refere o artigo 27.º da Declaração dos Direitos Humanos), reforçando que a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos deveria ser verdadeiramente alcançada (art. 73.º e 74.º).

Por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, alterada em 2005, ressalta no seu articulado, entre os vários princípios gerais (art. 2.º) e organizativos (art. 3.º), a importância de que a Educação se reveste para a realidade social, pessoal, laboral e cívica dos Seres Humanos. Na verdade, parece que revela já algumas influências trazidas pelos *ventos de Bolonha*, sendo enumerados alguns objectivos *universais*, desde sempre pertencentes à *cultura universitária*. Assim, devemos anotar os seguintes:

- Incentiva-se o trabalho de pesquisa, a investigação e a divulgação de conhecimentos das diversas áreas;
- Sublinha-se a importância do desenvolvimento do espírito crítico, comunicativo, empreendedor, científico e reflexivo;
- Propugna-se a formação contínua e de permanente aperfeiçoamento ao longo da vida;
- Estimula-se a cidadania activa, a níveis regional, nacional e europeu (Subsecção III, art. 11.º).

Neste sentido, também numa perspectiva articulada, importa frisar as preocupações de cariz político, social e cultural, que os objectivos e ideologia do Processo de Bolonha apresentam, que têm vindo a dialogar com muito do que encontramos noutros documentos que precedem este movimento educativo europeu. Entre outros aspectos, poderemos salientar: o combate às desigualdades sociais; a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida; e a

necessidade do crescimento pessoal, cívico, cultural, científico e educacional dos indivíduos, de forma a serem intervenientes (pro)activos na sua própria aprendizagem, na da sua empresa e, conseqüentemente, na da sociedade em que estão inseridos.

Por sua vez, a própria Declaração chancelada pela Unesco (1998) reforça que os sistemas formais de ES têm de:

- Melhorar a sua capacidade de viver com e na incerteza, de mudar e causar mudanças;
- Dar respostas a questões e necessidades sociais;
- Promover a solidariedade e a equidade;
- Consolidar as suas estratégias e práticas de Aprendizagem ao Longo da Vida;
- Ser dinâmicos, inovadores e criativos.

Deste modo, enfatiza-se que a missão do ES irá no caminho de contribuir, de modo fundamental, para o desenvolvimento sustentável e melhoria constante da Sociedade. Para isso, é essencial garantir oportunidades variadas, flexíveis e de qualidade aos cidadãos, que desejem entrar no sistema formal de ensino quando desejarem e lhes for possível.

Neste contexto, não só o direito à Educação, mas em especial a consolidação dos Direitos Humanos, a Democracia, a Paz, a Justiça e a Equidade Social estarão a ser promovidas e praticadas: os valores sociais, culturais e educativos estarão a ser fomentados na sua plenitude. Por isso, reforça-se a necessidade de se articularem e de se fortalecerem laços entre as instituições de ES e as variadas instituições do mundo do trabalho, não só para dar respostas actualizadas, mas especialmente para, estrategicamente, antecipar mudanças. Simultaneamente, a Aprendizagem ao Longo da Vida² estará a ser promovida.

Nesta senda, devemos ainda relembrar a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que decorreu em 1997 na cidade de Hamburgo: *Aprender em Idade Adulta: uma Chave para o Século XXI*. O documento publicado (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997) coloca a tónica em importantes aspectos. Desde logo, os objectivos delineados reforçam as ideias seguintes, em profunda conexão com o que temos mencionado:

- A importância de aprender continuamente, mesmo em vida adulta (numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida), havendo uma estreita interligação com o mundo do trabalho em vertiginosa mudança e exigência crescente;
- A urgência de se criarem diversas oportunidades (educativas e formativas, de reconhecimento e certificação de competências, referentes a vários níveis de ensino, por exemplo), que tomem em consideração uma variedade de percursos

² Conceito sobre o qual mais à frente nos debruçaremos (cf. *Capítulo 2*).

demonstrados por adultos, facilitando-lhes o acesso e a participação no sistema formal de ensino;

- A necessidade de se estabelecerem compromissos, sociais e políticos, que promovam a Aprendizagem ao Longo da Vida, aliando esforços de empresas e instituições de ensino, de qualquer nível académico;
- A urgência de se trocarem experiências, entre vários protagonistas, sobre estratégias e experiências de Aprendizagem ao Longo da Vida;
- A premência de se delinear um plano de intervenção para o futuro, como forma de se traçarem linhas temporais para se alcançarem determinados objectivos, como forma de comprometimento estratégico.

Como podemos concluir, este direito à educação formal não se reveste unicamente de objectivos educativos. Estão, também, presentes aspectos sociais, políticos, profissionais, económicos e culturais. Ressaltamos então que, para fazer face aos vários desafios, é essencial o desenvolvimento sustentável, baseado na participação consciente e efectiva, na promoção da Democracia, da Equidade, da Justiça, onde o desenvolvimento científico, social e económico dê o seu forte contributo. Inclusivamente, esse direito à Educação, quando verdadeiramente efectivado, será uma *fonte* de reforço da autonomia, do sentido de responsabilidade e de compromisso, de capacidade de mudança, de flexibilidade e de adaptabilidade às várias transformações que os indivíduos poderão fortalecer. Assim, podemos concluir, retomando um outro documento emanado da Unesco (1999a):

Universities are renegotiating and redefining their relations with civil society, the various economic partners and the public in many different ways. Notions of adult and lifelong learning are central to this institutional redefinition. (p.3)

Consequentemente, percebemos a importância, sempre actual, de reflectirmos sobre o contexto onde se inserem as instituições de ES e os papéis que estas têm a responsabilidade de desempenhar. De facto, essas responsabilidades novas e actualizadas proporcionarão importantes momentos de questionamento sobre políticas e, consequentemente, mudanças e respostas que terão de ser accionadas. Como nos diz Kelo (2006):

Quite clearly, the creation of a knowledge society is highly dependent on the performance of our education and training systems, and particularly on the universities and other higher education institutions. Indeed, the role of universities in the process is crucial. (p.7)

No entanto, apesar de termos colocado a tónica no direito que os cidadãos têm em aceder à Educação, não podemos deixar de mencionar o direito que a sociedade, as instituições

e o mundo têm em exigir aos seus cidadãos competências, saberes, conhecimentos e aptidões cada vez maiores. Isto, na medida em que a sociedade civil e o mercado de trabalho (onde a evolução tecnológica é uma característica constante) estão, permanentemente, a reactualizar a sua definição do perfil de indivíduos (que é considerado *de qualidade*). Por conseguinte, as Instituições de ES têm novas e exigentes demandas:

(...) civil societies are becoming more active. New social initiatives are calling upon their participants to expand their competencies through learning and to increase continuously their capacity for effective intervention. This has given rise to the largest ever social demand for adult learning at all levels. Competing demands between market forces and social needs are calling for new contributions from universities. (Unesco, 1999a, p.7)

De facto, todos os indivíduos têm o direito e o dever de procurarem e acederem ao conhecimento, num sistema formal de ensino; têm o direito e o dever de exigirem respostas, dispositivos, estratégias adequadas à sua aprendizagem; têm o direito e o dever de questionarem e de serem questionados sobre as suas aprendizagens em quaisquer que sejam os ambientes em que as adquiriram – formais, informais e/ou não-formais; têm o direito e o dever de contribuir para o desenvolvimento sustentável, numa concepção holística da expressão, do seu país e do planeta, nas suas mais variadas vertentes.

2. UMA REALIDADE EMERGENTE: ALGUMAS CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS

A escola inovadora é a escola que tem a força de se pensar a partir de si própria e de ser aquilo que mais adiante designarei por escola reflexiva. (...) Diante da mudança, da incerteza e da instabilidade que hoje se vive, as organizações (e a escola é uma organização) precisam rapidamente se repensar, reajustar-se, recalibrar-se para atuarem situação.
(Alarcão, 2001, p. 19, 26)

Novamente, iniciamos com uma citação que ressalta a mudança, a incerteza e a instabilidade como características da realidade quotidiana, daí que todas as instituições e indivíduos que nela estão inseridos também comunguem das características dos tempos de hoje. Consequentemente, esses exigentes desafios tornam ainda mais urgente a necessidade de actuarmos em consonância, apresentando atitudes que tenham como base a reflexão, o *(re)pensamento* crítico, o reajustamento, a *recalibração* permanente. Simultaneamente, todos os cidadãos e instituições necessitam de realizar uma tarefa que se revela essencial: munirem-se de *ferramentas* adequadas e flexíveis para fazerem face às novas realidades, cada vez mais múltiplas, numa espiral dinâmica de construção-desconstrução-reconstrução.

Neste sentido, este *Ponto* justifica-se pela necessidade que sentimos em traçarmos, mesmo com *pinçeladas gerais*, algumas das características desta realidade, marcada por mudanças vertiginosas, onde o novo se transforma quase imediatamente em velho, o actual em *eminente-desactual*. Por conseguinte, é compreensível que, deste contexto, possam emergir novos desafios para as instituições de ES, numa perspectiva também de mudança que deverá ser entendida como enriquecedora.

Assim, iremos realizar uma incursão por variados tópicos, conceitos e ideias que se interpenetram e que revelam uma parte do caleidoscópio que é a nossa realidade. Porém, apesar de a visão a adoptar e a interpretar ter de ser a de conjunto, numa dinâmica e diálogo permanentes, optamos por abordarmos determinados conceitos individualmente, num esforço de sistematização. Contudo, como se constatará, este é um posicionamento também ele com restrições e dificuldades pelo entre-cruzamento dos vários aspectos.

2.1. A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO³, O FENÓMENO DA GLOBALIZAÇÃO E A VELOCIDADE DO MUNDO

Iniciamos por citar Pozo (2005, p.11-12):

Diz-se que vivemos numa sociedade do conhecimento, mas, para muitos, é sobretudo uma sociedade da informação (...)

As mudanças aceleradas na sociedade do conhecimento (que, para quem não dispõe dessas ferramentas cognitivas, é somente uma sociedade da informação) exigem novas formas de aprender, de adquirir esse conhecimento (...)

De facto, esta citação começa por nos colocar perante duas expressões que muitos autores tendem a considerar como sinónimas: *sociedade do conhecimento* e *sociedade da informação*. É inegável que nos encontramos como que *mergulhados* numa sociedade da informação⁴, acessível em qualquer ponto, em qualquer momento, sobre qualquer tema, suportada por novas e sofisticadas tecnologias. Assim, questionamo-nos se esta não será uma sociedade da *sobre-informação*, sendo a característica fundamental a impossibilidade de conseguirmos assimilar e responder a tamanha quantidade de dados que, maioritariamente, nem temos tempo ou oportunidade não só para usar, mas especialmente para nos apropriarmos, pensar, reflectir e *digerir* cognitivamente e experiencialmente.

Neste sentido, devemos ressaltar, como tantos autores mencionam, que informação não é conhecimento. Conhecimento implica a apropriação pessoal, havendo lugar e tempo para a mudança da realidade cognitiva, mental e experiencial. É esta mudança, interior e pessoal, construída e *desconstruída* por cada indivíduo, de forma mais ou menos consciente, que deve ser entendida, neste contexto, como aprendizagem. Nesta linha, Pozo (2005) menciona que, a nível do conhecimento,

a aprendizagem tem sentido como um processo cognitivo de mudança das representações mantidas em relação ao mundo. (p.14)

Igualmente, uma perspectiva idêntica é-nos transmitida por Sutherland e Crowther (2008, p.6):

Learning by its nature implies some degree of change and transformation.

³ Devemos iniciar por acautelar que as aproximações que realizaremos a estes conceitos não são consensuais entre muitos autores. Por isso, apresentamos aqui a nossa abordagem, entendimento e releitura de alguns autores que entendemos incontornáveis quando focamos estas questões. Aliás, a expressão *sociedade do conhecimento* é reconhecida por Välimaa e Hoffman (2008) como sendo *multidimensional* (p.266), devido às perspectivas que se poderão adoptar para o seu tratamento semântico e conceptual.

⁴ Por vezes, essa *sociedade da informação* quase que abraça as fronteiras do que poderíamos chamar de *consumismo de informação*, onde as novas tecnologias têm apresentado um papel preponderante. Aliás, Jarvis (2007) clarifica: *(...) information society refers to those societies which utilize advanced technology to transmit knowledge (...)* (p.77).

Consequentemente, entendemos que esta Sociedade, o Mundo, assim como a(s) Realidade(s) que nos rodeiam podem ser entendidas por informação, por conhecimento e por aprendizagem, conforme a(s) mudança(s) operada(s) no interior de cada indivíduo, bem como a própria (pré)disposição que cada sujeito patenteia. Esta postura estará, por sua vez, relacionada com a forma de estar que cada indivíduo apresenta em relação ao Mundo que o rodeia⁵.

Logo, cremos ser relevante recordar um conceito bastante apelativo usado por Almeida Santos (2005): a *infoglobalização*⁶ (p.44). A ênfase é colocada no facto de a globalização estar presente nas mais variadas esferas da realidade, sendo a disponibilização da informação, pelos mais variados meios e ferramentas tecnológicas, apenas um dos aspectos que poderíamos considerar. Novamente, será da responsabilidade e consciência de cada indivíduo a possível *re-transformação* que ele próprio poderá adoptar.

Por outro lado, citando Sá-Chaves (2001):

(...) pode considerar-se que as sociedades sempre foram do conhecimento, embora nem sempre tenha sido tão clara a conscientização desse fato. Do mesmo modo, as sociedades também sempre foram da informação e da comunicação, embora de informação escassa e de divulgação restrita, condicionada e difícil. (p.81)

De facto, estas palavras colocam em relevo que as grandes mudanças observadas estão relacionadas com o significado e o valor atribuído ao conhecimento, assim como com os fenómenos que permitem a divulgação da informação que, posteriormente, poderá ser transformada em conhecimento. No mesmo sentido, a mudança também se nota nos processos inter- e intra-individuais, através dos quais os próprios indivíduos se apropriam da informação e a transformam em conhecimento. Como mencionámos anteriormente, é com essa transformação da informação em conhecimento, é com essa apropriação interiorizada, que o fenómeno de aprendizagem, o enriquecimento pessoal e cognitivo têm lugar. Relembremos uma passagem da autoria de Carneiro (2003):

O processo duradouro e sustentável de amadurecimento pessoal decorre das viagens interiores que cada um decida empreender, na aquisição de sentido próprio mas também em intensa unidade com os destinos de todos os demais. (p.27)

Igualmente, a citação enfatiza a importância e responsabilidade que detemos na contribuição pessoal para com o conhecimento e para com a sua divulgação, a qual é caracterizada por uma velocidade estonteante. Por conseguinte, em todo este processo dialogante e interactivo cremos

⁵ De facto, Jarvis (2007) afirma: *Human beings are (...) both being and becoming, and these are inextricably intertwined, since growth and development in the one affects the growth and development of the other. Learning is, therefore, existential and experiential. (p.2).*

⁶ A este propósito, Carneiro (2003) também refere a *globalização da informação*, a par de tantos outros fenómenos (p.35).

ser essencial observar e ter consciência dos ritmos e da *velocidade* com que tudo acontece. Isto, na medida em que este Mundo globalizado e extremamente veloz⁷ relembra-nos que o acompanhamento dessa mesma velocidade dependerá dos métodos e posicionamentos que as instituições e indivíduos terão no processo contínuo de aprendizagem e *desaprendizagem*:

Aos novos estilos de vida e de trabalho somar-se-á a emergência de novos estilos de aprendizagem indubitavelmente impulsionados pelos progressos dramáticos registados nas tecnologias, designadamente nas tecnologias da bio-informação e das ciências da cognição. (Carneiro, 2003, p.34)

Todos estes aspectos reafirmam a importância da importância que deveremos apresentar sobre os vários processos nos quais estamos envolvidos e dos quais não se podemos alienar. Caso contrário, o facto de nos vedarmos à apropriação e transformação da informação em conhecimento, poderá ser um aspecto discriminatório entre os membros da sociedade. Consequentemente, de forma criativa, inovadora e consciente teremos permanentemente de (re)reflectir sobre os processos de globalização e das suas influências não só nesta sociedade, como em nós mesmos, para que

(...) ao invés de tentarmos em vão pôr um calço na sua roda [da globalização], tentemos controlar e direccionar o seu movimento irreversível. (Almeida Santos, 2005, p.3).

Assim, as instituições educativas, e principalmente as de ES, têm um forte poder e dever de:

- Transmitir, com qualidade, a experiência cultural e científica acumulada pela Humanidade, numa perspectiva em que o conhecimento não é única e exclusivamente útil/utilitário (Benedito, 2005, p.10);
- Responder a necessidades sociais, culturais, laborais, políticas, científicas, tecnológicas, éticas, impulsionando um profundo envolvimento com a(s) realidade(s) e com o Mundo circundante;

⁷ Novamente, citando Carneiro (2003) este chega a utilizar expressões bastante apelativas como: *dinâmica imparável do quotidiano* (p.122), *forte sobressaltos* (p.151), *labirinto da ansiedade global* (p.151).

Por sua vez, Guillaume (1996) também refere essa velocidade, ressaltando a *tensão temporal* (p.110), a *escassez do tempo* (p.111) e a *pressão da aceleração generalizada* (p.113).

Num outro artigo, Chesneaux (1996) realça a *tiranía do efêmero* (p.117), o *imediate*, o *instantâneo*, numa *lógica de velocidade extrema*, numa *fuga vertiginosa da temporalidade* (p.118).

Enfim, todas estas expressões apelam para a necessidade de gerirmos o tempo, de forma a reflectirmos, a pensarmos para aprendermos e produzirmos conhecimento. Não é fácil, mas o facto de termos consciência destes determinismos e circunstâncias, tornar-nos-á Cidadãos do Mundo e de um Tempo veloz mas em plena transformação.

- Promover *maior eficiência dos sistemas na formação de trabalhadores altamente qualificados mas também na componente de investigação e desenvolvimento* (Seixas, 2001, p.213);
- Repensar novos modelos de aprendizagem, perante novos desafios e mudanças, abrindo os olhos e a mente para um *mundo em transformação* em que é necessário *contemplar e educar-se para a incerteza* (King, 1999, p.109-110);
- Promover a *transgressão*, no sentido em que impulsiona variadas e diferentes mudanças, baseadas em novos referenciais;
- Desenvolver a capacidade de *reflexividade* consciente (Delanty, 2003, p.76), como forma de actualizar o(s) conhecimento(s) em variados contextos, de forma flexível e pró-activa, crítica, autónoma, criativa, dando origem a *novo* conhecimento;
- Fomentar a Aprendizagem ao Longo da Vida, conceito este entendido como *temporaneidade estendida* da própria condição humana (Carneiro, 2003, p.28), em que o conhecimento, *motor intangível do desenvolvimento*, deve ser algo a que o Ser Humano almeje alcançar ao longo do seu percurso, também para participar no desenvolvimento da própria Sociedade⁸. Jarvis (2008a) entende-a como algo *endémico* à condição humana (p.5), assim como é a mudança (p.23);
- Estabelecer *um novo equilíbrio entre direitos sociais e deveres individuais* (Carneiro, 2003, p.166);
- Encontrar soluções que se coloquem a favor e para o bem da Sociedade e do Mundo, entendendo-se a Educação como *fundamental para a coesão social, para o desenvolvimento económico, para a competitividade sustentável, para o progresso humano, para a construção da paz mundial* (Carneiro, 2003, p.51-52);
- Propiciar a inovação, a autonomia, a criatividade, a iniciativa, a lucidez (Morin, 1999), perante o desconhecido/*unknown*, a incerteza, o risco, o inesperado (Morin, 1991; Morin, 1999; Alarcão, 2001; Sá-Chaves, 2001; Carneiro, 2003; Barnett, 2004), o *inacabamento* (Freire, 2007a, 2007b), o erro e a ilusão (Morin, 1999);
- Ter consciência da *complexidade* e da *supercomplexidade*, características da realidade emergente, munindo os estudantes de várias idades com *ferramentas* adequadas ao mundo de hoje.

⁸ Inclusivamente, Jarvis (2008b) relaciona a Aprendizagem ao Longo da Vida como forma de responder à globalização que perpassa a própria condição humana. Anote-se: *Our argument is that lifelong learning means that we are exposed to the forces of the global culture all of our lives and in the process we actually become over-socialised (Wrong, 1963) into the consumer culture.* (p.102).

Esta tentativa de explanar variados aspectos revela o quão importante é o papel do ES. De facto, o *vendaval globalizador* (Morgado & Ferreira, 2006, p. 63) é de tal forma avassalador que nos parece impossível ficarmos indiferentes a ele e às suas exigências. Por isso, deveremos ver, interpretar e actuar nesta Sociedade, entendendo-a e construindo-a como algo em permanente e profunda *re-transformação* (Jarvis, 2008a, 2008b)⁹. Este posicionamento terá como grande objectivo o aperfeiçoamento constante da(s) realidade(s) que as próprias pessoas, por sua iniciativa, são chamadas a *re-transformarem*. Por conseguinte, quando este *engajamento* dos indivíduos existir, poderemos falar numa *Sociedade aprendente* (*learning society*, Jarvis, 2008a, p.100), onde os sujeitos são encorajados, de forma intrínseca e/ou extrínseca, a continuamente aprenderem de forma consciente, demonstrando um profundo compromisso com o que os rodeia.

2.2. A ECONOMIA DO CONHECIMENTO

The knowledge-based economy, it is highly argued, requires a corresponding knowledge society comprising knowledge workers and continuously learning citizenry. (Casey, 2006, p.343)

Na verdade, a par dos conceitos referidos, deparamo-nos também com este: a economia do conhecimento, que estabelece uma forte conexão com o que mencionámos anteriormente. A *sociedade aprendente* tem, pois, como sua base o conhecimento, de forma a produzir mais, melhor e novo conhecimento, podendo usar *ferramentas* de vária índole: tecnológicas, cognitivas, experienciais...

Inclusiva e especialmente, o conhecimento é a *moeda de troca* de todos os trabalhos realizados nos dias de hoje. Também por isso, observamos que o *capital financeiro*

(...) passou a depender, em larga escala, da produção de conhecimento e das novas tecnologias da informação e da comunicação (Morgado & Ferreira, 2006, p.65).

Neste sentido, compreendemos o facto de Mussak (2004) salientar a existência de um novo tipo de trabalhador: o *trabalhador do conhecimento*. Nas suas palavras, salientemos a seguinte passagem:

⁹ Por outro lado, esta *re-transformação*, como nós apelidamos à transformação contínua, pode ser entendida como *obsolescência* (Sobrinho, 2000, p.28), sendo esta época vista, nomeadamente pelo autor que acabámos de referir, como um tempo de *mudancismo* (p.28). Por isso mesmo, Sobrinho fala de uma *sociedade complexa e atordoada pelas mudanças incessantes, rápidas e confusas* (p.29). Consequentemente, há que escolher a postura que queremos e devemos adoptar perante este estado de perpétua mudança: a de fatalidade, ou de criatividade, reflexividade e optimismo.

Há um novo tipo de trabalhador a surgir, o chamado "trabalhador do conhecimento", expressão criada por Peter Drucker (em inglês, knowledge worker). Esse trabalhador não é apenas aquele cuja actividade tem o conhecimento como produto, mas todos os profissionais que vêem a sua actividade a ser assaltada diariamente por novidades, especialmente as tecnológicas. (...) Ter informação já não é uma vantagem competitiva; ter conhecimento, sim. Conhecimento é informação com significado, capaz de criar movimento, modificar factos, encontrar caminhos, construir utilidade, fabricar beleza. Conhecimento é a grande vantagem competitiva da era que leva o seu nome. (2004, p.49-50)

Esta é a era do conhecimento: *matéria-prima e produto, fonte de riqueza* (Murteira, 2004, p.14). Como consequência, todos nós, cidadãos do mundo, estamos implicados e somos entendidos como capital humano e intelectual, pois são as nossas capacidades que podem impulsionar-nos a responder a mudanças e imprevisibilidades constantes e a moldar o conhecimento de forma a produzirmos mais conhecimento. Todavia, não cremos que ele seja sempre utilitário.

Neste sentido, Costa (2001) ressalta a importância de que este capital intelectual se reveste para as empresas e outras instituições, visto que é essa qualificação superior de mão-de-obra que se apresenta como a base da economia moderna e do seu enriquecimento. Inclusivamente, o documento *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade* (Comissão Europeia, 2001) relembra a vantagem concorrencial que as empresas apresentam, caso os seus trabalhadores adquiram e reciclem continuamente conhecimentos e competências. Assim, as próprias empresas e instituições do mundo do trabalho são impulsionadas a serem instituições aprendentes, onde todos os implicados (para o bem-comum da empresa e para com o conhecimento) reconhecem a perenidade do mundo e dos saberes. Esta perspectiva e postura podem e devem ser impulsionadas na própria empresa e nas parcerias que podem ser desenvolvidas entre empresas. Neste ponto, salientamos que uma parceria assaz frutífera seria o intensificar das relações entre Universidade – Empresas, por todas as trocas, partilhas e diálogos que poderão ser estabelecidos, de forma enriquecedora.

Consequentemente, entendemos que o *trabalhador do conhecimento* deverá possuir competências, onde a flexibilidade, a abertura, o espírito crítico e consciente (entre outras ditas transversais) sejam impulsionadoras de dinâmicas, numa lógica de contínua aprendizagem, em qualquer tipo de sistema. De facto, todos os cidadãos têm de ser preparados para o contexto de incerteza:

It is not simply that change is choosing people, but people, as Giddens (1999) notes, are also choosing change. (...) Insecurity and constant changes in working life, as Richard Sennett (1998) has observed, can have profound implications for individuals' sense of who they are. (West, 2008, p.40)

Assim, este contexto, repleto de diversidade e imprevisibilidade, implica que as múltiplas situações sejam abordadas com espírito de iniciativa, criatividade, inovação, espírito reflexivo, crítico e indagador.

Nesta sociedade emergente, começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para situações únicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência. (Tavares & Alarcão, 2001, p.103).

Inclusivamente, relembramos Jarvis (2008a, que cita Bauman) ao referir que a realidade e a sociedade contemporâneas podem ser observadas como *líquidas* (p.5). Exactamente devido a essa *liquidez* que caracteriza o mundo, o trabalhador do conhecimento deve desenvolver e aprofundar variadas competências direccionadas para o Futuro, para o advir, tendo por base

A lógica do ser vivo: dinâmica e inovação (Raux, 1996, p.13),

onde

(...) a tarefa principal do trabalhador reside (...) na gestão dum processo constante de aprendizagem, «para toda a vida», e não apenas numa época preliminar da sua vida activa. (Murteira, 2004, p.57).

Este facto pressupõe, pois, liberdade, consciência, responsabilidade e responsabilização, de forma que o Homem construa o Futuro, onde a multiplicidade de escolhas ditará o seu compromisso para com a complexidade. Voltamos a salientar:

We must also learning to live with an endless prospect of universal change. (King, 1999, p.116).

2.3. A COMPLEXIDADE E A SUPERCOMPLEXIDADE

Quase que inevitavelmente teríamos de nos debruçar sobre o conceito da complexidade, tendo nós já disseminado algumas das características que a definem ao longo deste *Ponto 2*, numa permanente tentativa de inter-relacionar os diversos aspectos.

De facto, este conceito é tratado com bastante rigor conceptual e epistemológico por Morin (1991), que nos relembra que a especificidade da complexidade passa pelo entre-

cruzamento de diversos aspectos como a incerteza, a multi-dimensionalidade, a ambiguidade, a confusão, a abertura permanente, o inacabamento, a intangibilidade, a incompletude, a inquietação, a desordem... Poderíamos definir que é uma espécie de caos organizado, devendo todos nós, cidadãos e instituições, actuar em concordância com esta permanente espiral de mudança:

(...) a consciência da complexidade faz-nos compreender que não poderemos nunca escapar à incerteza e que nunca poderemos ter um saber total. "A totalidade é a não verdade". (Morin, 1991, p.83).

Novamente é realçada a incompletude do Ser Humano: um Ser em permanente construção. Por conseguinte, as instituições formais de ensino deverão educar para a dúvida, para a mudança, para a incerteza, para o inacabamento, para a incompletude, de modo que os indivíduos mais profundamente entendam e interiorizem o papel que têm a desempenhar e as suas exigências. Neste contexto, podemos evocar palavras da autoria de Freire (2007b):

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da existência vital. Onde há vida, há inacabamento. (p.50).

(...) educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (p.84);

Por sua vez, Ronald Barnett (2000, 2004) intensifica o conceito, referindo-se a um mundo de *supercomplexidade*, característico pela sua infinidade e multiplicação de *frameworks* (estruturas da mais variada ordem, importância e particularidades), frequentemente em conflito, em que não há a oportunidade de conciliação. Consequentemente, esta realidade exige um compromisso efectivo e mais consciente das instituições de ES, nas respostas inovadoras, concertadas, que têm de apresentar, agindo sobre o quotidiano que elas próprias ajudam a criar. Poderíamos, ainda, citar Barnett que, ao caracterizar este mundo como desconhecido, incompreensível, *unknowable* (2004), faz as seguintes afirmações (2000, p.6):

We now live in a world subject to infinite interpretability. It is this world for which universities are having to prepare their students. (...) The fundamental frameworks by which we might understand the world are multiplying and are often in conflict. (...) It is this multiplication of frameworks that I term supercomplexity.

Neste sentido, cremos que, ao ES, recai uma grande responsabilidade em preparar os seus estudantes, *tradicionais* ou *não-tradicionais*, munindo-os de *ferramentas* flexíveis, reflexivas e criativas, que lhes permitirão ser bem sucedidos no trabalho, na sociedade, nas várias esferas

da sua vida, tendo consciência do permanente advir (*life-world becoming*) em que nos encontramos.

We live effectively and prosperously in a world of change by changing ourselves so that we in turn can contribute actively to changes in the most general sense. I call this (...) life-world becoming. We create ourselves, we become ourselves, perpetually and, in so doing, assist in the recreation around us. (Barnett, 1997, p.41)

Em conclusão, todos nós (assim como as instituições) somos organismos vivos, que aprendemos e *desaprendemos*. As mudanças não devem ser meras adaptações cosméticas, mas sim transformações, tendo em conta os equilíbrios possíveis e uma melhor gestão das muitas demandas e desafios, que surgem ao nível institucional, especialmente no domínio das práticas (Zabalza, 2002). Ainda no que concerne ao acto de *desaprender* que as instituições de ES têm de efectivar dinamicamente, citamos o último autor:

(...) desaprender significa ser capaces de «deconstruir» la situación vigente del sistema, de sus significados y de sus prácticas. Y volver a pensarlo de nuevo, es decir volver a «reconstruirlo» con nuevo significado o con un nuevo tipo de intervenciones que serán el contenido del aprendizaje, lo que esa organización va a aprender. (p.103).

Conclusão: A vista de vários pontos

Todo o ponto de vista é a vista de um ponto. Ler significa reler e compreender, interpretar.

(Boff, s/d, p.1)

Tendo como base uma contextualização sumária, onde a complexidade da(s) realidade(s) que nos rodeia(m) dificulta uma tentativa de sistematização, neste primeiro *Capítulo* tentámos encetar um esforço metódico de caracterização do contexto em que nós, cidadãos, e as instituições das quais fazemos parte nos movemos.

Para além dos conceitos aqui abordados, muitos outros poderíamos ter desenvolvido. No entanto, recorrendo à citação de Boff, acreditamos que os aspectos focados neste *Capítulo* são apenas algumas linhas temáticas prementes para a reflexão que devemos realizar, tendo um forte peso nas leituras, releituras, compreensões e interpretações que todos nós podemos realizar quando falamos e tentamos caracterizar os tempos de hoje.

Inclusivamente, depois de um esforço epistemológico de sistematização e de exposição dos conceitos, facilmente concluímos que os vários conceitos e expressões se inter-penetraram profundamente, de forma dialógica e em contínua mutação. Por isso, poderíamos dizer que as ideias aqui explanadas são linhas de um novelo em que todas elas se encontram intrincadas e que nós apenas tentámos explorar sumariamente. A este *Capítulo*, o ponto de vista macro da nossa investigação, seguir-se-á um afinamento temático, tendo em consideração os temas que nos preocupámos desenvolver neste trabalho.

CAPÍTULO 2

ALGUMAS MUDANÇAS QUE DECORREM NO ENSINO SUPERIOR

(...) a Europa do Conhecimento constitui factor insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural.

(Declaração de Bolonha, 1999)

Introdução

O mundo caracteriza-se por rápidas mutações, uma globalização crescente e uma maior complexidade em termos de relações económicas e sócio-culturais. A velocidade a que se estão a efectuar essas mutações repercute-se no contexto em que deve ser colocada qualquer reflexão sobre os objectivos futuros dos sistemas de educação e formação. As novas sociedades e estruturas económicas são cada vez mais guiadas pela informação e o conhecimento.

(Conselho da União Europeia, 2001)

Com esta citação, relembramos a importância de que se revestem a construção e o fortalecimento da Europa do Conhecimento, tendo por base aspectos económicos, sociais, culturais e educativos, sendo os sistemas de educação e de formação fundamentais para ajudar os cidadãos a consolidarem as suas competências para trabalharem quer com a informação, quer com o conhecimento.

Mais especificamente, focando-nos sobre o Processo de Bolonha (e a primeira citação retirada do Texto da Declaração de Bolonha), cremos que outros desafios, renovados pelo mundo contemporâneo, têm vindo a ser lançados aos sistemas educativos e formativos europeus. Por isso, qualquer sistema educativo (e em especial as instituições de ES) deve reconhecer o importante papel que tem a desempenhar, como colocámos em relevo no *Capítulo* anterior. Neste sentido, o Processo de Bolonha pode ser encarado como uma oportunidade para se fazer face a todo um conjunto de exigências, sejam elas *mutações* de variada ordem, a *globalização*, a *complexidade* ou a *velocidade*.

Com este *Capítulo* pretendemos, então, realizar uma releitura das políticas educativas europeias. Para isso, e tendo em conta o tema da nossa investigação, incidiremos o nosso olhar no diálogo existente entre o Processo de Bolonha e a Aprendizagem ao Longo da Vida, não esquecendo de sublinhar as *premissas* de que se revestem. De facto, não é nosso intuito efectuar uma incursão por todos os documentos nacionais e europeus (para além de outros internacionais): tal tentativa sairia gorada, na medida em que são inúmeros os documentos existentes e não caberia aqui a realização rigorosa desse trabalho.

Na verdade, entendemos que, quando falamos da abertura das instituições de ES a novos públicos, nomeadamente adultos, não deveremos deixar de mencionar a ênfase que o Processo de Bolonha apresenta e, particularmente, a evolução temática que poderemos evidenciar em documentos emanados do Conselho Europeu e dos relatórios que sucederam a cada Reunião Ministerial de Bolonha.

Acrescente-se, ainda, a questão incontornável de que se reveste a Aprendizagem ao Longo da Vida, na sua tripla vertente ideologia/ teoria/ prática. Nesta abordagem, a referência à Estratégia de Lisboa apresenta-se de especial importância. Apesar de ser bastante abrangente, importa destacar os contributos que evidencia no que concerne à Aprendizagem ao Longo da Vida e aos novos desafios e exigências pedidos aos sistemas de educação e formação.

Inclusivamente, com este *Capítulo*, sublinharemos também a profícua interligação estabelecida entre variados documentos e estratégias europeias, com aquelas delineadas pela Comissão Europeia, profundamente envolvida, não só em *discursos*, mas também na prática, desenvolvendo actividades que patenteiam uma forte preocupação com o desenvolvimento do ES. Como Keeling (2006) refere:

The Commission's dynamic association of the Bologna university reforms with its Lisbon research agenda and its successful appropriation of these as European-level issues have placed its perspectives firmly at the heart of higher education policy debates in Europe. (p.203)

Para concluirmos, retomamos a ideia de que a linha semântica que perpassa este *Capítulo* e a *revisitação* pelos diversos *movimentos* e documentos têm por base o *novo* impulso que observamos no que se refere à abertura do ES a novos públicos, cada vez mais heterogéneos, especialmente o EANT, numa lógica de equidade, diversidade, novas oportunidades e requalificação dos recursos humanos.

1. OS DESAFIOS DO PROCESSO DE BOLONHA: UMA AGENDA EDUCATIVA RENOVADA

(...) o sentido profundo do Processo de Bolonha (...) vai muito para além da questão das estruturas de graus a que por vezes tende a ser reduzido, constituindo, acima de tudo, uma oportunidade única para se encararem a sério os problemas de fundo que afectam a organização do ensino superior

(...)

(Veiga Simão, Machado dos Santos & Almeida Costa, 2005, p.48)

Iniciamos este *Ponto* com a citação anterior que nos relembra que o Processo de Bolonha não se reduz às mudanças na estrutura e duração dos ciclos, apesar das inúmeras discussões que têm pautado o panorama investigacional, académico e público sobre estes aspectos. De facto, os desafios e exigências propostos por Bolonha são bastante abrangentes. Porém, como mencionámos, neste *Ponto* centramo-nos na abertura do ES a novos públicos, nomeadamente os estudantes *não-tradicionais*, partindo dos pressupostos anteriormente referidos.

Para reflectirmos sobre esta temática, iremos, primeiramente, debruçar-nos sobre os documentos europeus emanados das reuniões bienais ministeriais que se seguiram à assinatura do Tratado de Bolonha em 1999. Igualmente, realizaremos uma pequena leitura sobre o Passado, o Presente e o Futuro das preocupações, decisões e medidas tomadas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e ES Português (a voz oficial), tendo em conta o eixo temático e agregador que nos impele a realizar esta reflexão.

1.1. REVISÃO DA AGENDA DE BOLONHA: UMA INCURSÃO PELAS REUNIÕES EUROPEIAS

Higher Education should play a strong role in fostering social cohesion, reducing inequalities and raising the level of knowledge, skills and competences in society. Policy should therefore maximise the potential of individuals in terms of their personal development and their contribution to a sustainable and democratic knowledge-based society.

(London Communiqué, 2007, p.5)

Ao colocarmos em relevo esta citação, retirada do Comunicado de Londres, sublinhamos, novamente, a importância que as instituições de ES detêm no desenvolvimento da nossa sociedade, onde o capital do conhecimento se revela como a maior *moeda de troca* dos

cidadãos. Assim, na perspectiva de nos focarmos sobre uma agenda de ES renovada, consideramos assaz importante ressaltar linhas temáticas que se tornam progressivamente mais visíveis, em vários documentos, e que dizem respeito a questões como (i) Aprendizagem ao Longo da Vida, (ii) diversificação de públicos a frequentar o ES e (iii) equidade no acesso ao ES.

Primeiramente, deveremos salientar que não podemos falar da agenda de Bolonha sem antes ressaltar dois outros eventos que precederam aquele de 1999. Isto, na medida em que já *previam* ou *lançam o repto* para muito do que vamos encontrar desenvolvido na Declaração de Bolonha.

Neste sentido, o primeiro documento que deveremos evidenciar é a *Magna Charta Universitatum*, de 1988. Para além de sublinhar a necessidade de cooperação entre os países europeus, devido a uma *increasingly international society*, relembra as várias missões da Universidade: cultural, científica e técnica, social, investigativa, económica, educacional... Assim, desse documento podemos ressaltar a seguinte passagem:

(...) the cultural, social and economic future of society requires, in particular, a considerable investment in continuing education (...)

De facto, este aspecto enfatiza a necessidade e importância de o indivíduo se encontrar aberto para a aprendizagem, seja qual for o momento da sua vida e o local onde se encontre. Por conseguinte, é urgente que haja respostas, dos variados níveis de ensino, em proporcionar experiências de educação formal para que essas oportunidades sejam concretizadas.

Por sua vez, um ano antes da assinatura da Declaração de Bolonha, a *Sorbonne Declaration* (1998) antecipa determinados aspectos desenvolvidos em reuniões ministeriais de Bolonha. Assim, sublinha-se a pertinência de se redesenhar o ES tendo em conta determinados *critérios* (que também iremos encontrar reforçados posteriormente): (i) a mobilidade de professores, estudantes e investigadores por Universidades europeias; (ii) uma comum estrutura de ciclos e graus; (iii) o uso de créditos (ECTS); (iv) o uso fluente de línguas estrangeiras; (v) o domínio das novas tecnologias da informação; e (vi) a promoção de educação e formação ao longo da vida. No que concerne a este último tópico poderíamos destacar:

We are heading for a period of major change in education and working conditions, to a diversification of courses of professional careers with education and training throughout life becoming a clear obligation.

Acrescente-se que a flexibilidade e originalidade no uso de ECTS permitirá a validação de créditos obtidos anteriormente em outra Universidade europeia, cremos que numa lógica de transferência espacial e temporal. Inclusivamente, sublinha-se a necessidade de haver

dispositivos de entrada no sistema de educação formal, dirigidos a indivíduos de diferentes contextos vivenciais e em qualquer altura da vida. Assim, observemos o excerto seguinte:

This will allow for validation of these acquired credits for those who choose initial or continued education in different European universities and wish to be able to acquire degrees in due time throughout life. Indeed, students should be able to enter the academic world at any time in their professional life and from diverse backgrounds.

Com a assinatura da Declaração de Bolonha (1999) parece existir um reforço de determinados compromissos, perspectivas e princípios anteriormente referidos. Assim, consideramos ser importante retomar a citação com que iniciámos este primeiro *Capítulo*, reforçando-a com a seguinte passagem:

(...) a necessidade de criar uma Europa mais completa e abrangente, em especial no que respeita à construção e ao reforço das suas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica (Declaração de Bolonha, 1999)

Na verdade, não poderemos considerar que os princípios que subjazem a todo este Processo sejam apenas de índole educativa. A sua esfera de acção é bem mais abrangente e abarca aspectos sociais, culturais e tecnológicos, mas em especial políticos e económicos, onde a Aprendizagem ao Longo da Vida também pode ser incluída. Todavia, o Processo de Bolonha desencadeou um movimento de mudanças e de reflexão sobre um *estado de coisas* relativo ao ES. Entre os seis objectivos que a Declaração de Bolonha sublinha (e que se encontram amplamente divulgados¹) deveremos, neste trabalho de reflexão, ressaltar o uso dos ECTS. Para isso, reforçamos a ideia de flexibilidade associada a este dispositivo de créditos, podendo *também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, e podendo ser reconhecidos pelas respectivas Universidades de acolhimento* (Declaração de Bolonha, 1999).

Todavia, apesar de a ideologia e princípios de Aprendizagem ao Longo da Vida não se encontrarem imediatamente vinculados na Declaração de Bolonha, a eles vão ser dados uma maior proeminência nos discursos posteriores. Na verdade, para construir uma Europa do Conhecimento, será imperativo reforçar o capital social, cultural e educativo dos cidadãos de qualquer idade e nível de instrução.

Por sua vez, o Comunicado de Praga (2001) reforça a construção da Área Europeia de ES, bem como os objectivos delineados anteriormente, clarificando alguns deles. Assim, no que

¹ Poderemos lembrá-los, citando brevemente o que encontramos na Declaração de Bolonha (1999): (i) *Adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação*; (ii) *Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos*; (iii) *Estabelecimento de um sistema de créditos – como, por exemplo, no sistema ECTS*; (iv) *Promoção da mobilidade*; (v) *Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade*; (vi) *Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior*.

concerne ao sistema de graus legíveis e comparáveis, observamos a necessidade de se fortalecer o princípio de *reconhecimento académico e profissional de unidades curriculares, graus académicos e outros títulos*. Neste caso, os estudantes adultos poderão ver reconhecidas determinadas competências.

Ao aspecto anterior está associado o reforço do sistema de créditos ECTS, como mencionámos. Propugna-se, pois, a existência de uma *maior flexibilidade nos processos de aprendizagem e de obtenção de qualificações*, a par das *funções de transferência e de acumulação* (Comunicado de Praga, 2001), algo que já referimos, mas que se encontra mais vincado neste momento. Este facto leva-nos a estabelecer pontes com a abertura do ES a novos públicos numa perspectiva de se continuar a aprender, participar e envolver activamente no sistema formal de ensino de nível superior ao longo da vida, de forma ininterrupta ou não.

Igualmente, associado ao sistema de créditos, encontramos a referência ao Suplemento ao Diploma, que *tem por objectivo fornecer dados independentes e suficientes para melhorar a transparência internacional e o reconhecimento académico e profissional equitativo das qualificações (diplomas, graus, certificados, etc.)* (Portaria nº. 30/2008 de 10 de Janeiro). É, portanto, um dos *instrumentos primordiais para facilitar a mobilidade e a empregabilidade* e que contém *informações complementares sobre toda e qualquer qualificação* (Direcção Geral do Ensino Superior, s/d, p.2-3). Por isso, este pode ser considerado um outro dispositivo que reforça a ideia de transparência, transferência e acumulação.

A par destes aspectos, torna-se mais forte a linha temática e de acção de Aprendizagem ao Longo da Vida. Esta é considerada como *um elemento essencial da Área Europeia do Ensino Superior* cujas estratégias são determinantes *para enfrentar os desafios de competitividade e o uso de novas tecnologias, bem como para melhorar a coesão social, a igualdade de oportunidades e a qualidade de vida*² (Comunicado de Praga, 2001). Assim, também as instituições de ES se demonstrarão

² De salientar o que nos diz a Convenção de Salamanca (Salamanca Convention of European higher education institutions, 2001), que precedeu em dias o Comunicado de Praga, no que concerne à interligação entre o mercado de trabalho e sua relação com a Aprendizagem ao Longo da Vida, à ideia de flexibilidade e diversidade de programas de formação que promovam, estimulem e consolidem competências de variada ordem: *Employability in a lifelong learning perspective is best served through the inherent value of quality education, the diversity of approaches and courses profiles, the flexibility of programmes with multiple entry and exit points and the development of transversal skills and competencies such as communication and languages, ability to mobilise knowledge, problem solving, team work and social processes.*

Inclusivamente, uma Convenção estudantil (organizada pela ESIB – The National Unions of Students in Europe) realizou-se a 25 de Março de 2001 em Göteborg. Deste evento podemos retirar uma preocupação relacionada com a necessidade de promover um ES Europeu de alta qualidade, acessível e diverso dirigido a todos os cidadãos. Reforçamos esta ideia com o excerto seguinte: *Students therefore are not consumers of a tradable education service, and as a consequence it is the governments' responsibility to guarantee that all citizens have equal access to higher education, regardless of their social background* (Student Göteborg Declaration, 2001).

mais atractivas, sendo uma forma de reforçar a empregabilidade e tornando a Área Europeia de ES cada vez mais uma realidade.

Na verdade, vários são os factos e eventos que vão reforçando as ideias da (i) necessidade imperiosa de abertura do ES a novos públicos, (ii) da existência de flexíveis e diversos caminhos formativos e educativos, com diversos objectivos, e (iii) da existência de mecanismos fiáveis de reconhecimento e creditação de competências. Inclusivamente, nas Conclusões e Recomendações finais de um Congresso que se realizou em Zurique sobre ECTS, em 2002, podemos ressaltar, entre outros aspectos, que este é um sistema de acumulação que

(...) allows transfer from outside the higher education context, thus facilitating Lifelong Learning and the recognition of informal and non-formal learning, and also promoting greater flexibility in learning and qualification processes (...) (p.2)

Posteriormente, com o Comunicado de Berlim (2003) veremos realçados os seguintes pontos, já anteriormente salientados:

- A relevância da dimensão social do Processo de Bolonha, que se encontra aliada à vertente económica: *o reforço da coesão social e a redução das desigualdades sociais, a nível nacional e a nível europeu e o aumento do potencial de inovação e desenvolvimento sócio-económico* (p.1-2);
- O reforço da ideia de ECTS enquanto sistema de transferência e acumulação de créditos e o uso do Suplemento ao Diploma, sendo uma importante via para desenvolver a Área Europeia de ES e a Aprendizagem ao Longo da Vida;
- O fortalecimento da inter-relação entre o ES e a Aprendizagem ao Longo da Vida, de forma a criarem-se percursos de aprendizagem flexíveis e ampliarem-se as *oportunidades para todos os cidadãos, de acordo com as suas aspirações e capacidades* (p.6).

Por seu turno, o Comunicado de Bergen (Bergen Communiqué, 2005) volta a sublinhar a dimensão social do Processo de Bolonha, devendo o ES estar acessível a todos, tendo como princípio de base o desenvolvimento sustentável. Enfatiza-se, também, a importância do reconhecimento de aprendizagens anteriores, obtidas em percursos formais, não-formais ou informais, como forma de embeber a Aprendizagem ao Longo da Vida em práticas do ES, e vice-versa. De tal forma este aspecto se reveste de vital interesse que se torna prioritário para o futuro:

(...) creating opportunities for flexible learning paths in higher education, including procedures for the recognition of prior learning. (p.5)

Finalmente, no Comunicado de Londres (London Communiqué, 2007), reafirmam-se os princípios sobre os quais a Área Europeia de ES deve ser construída. Destes poderíamos ressaltar a igualdade de oportunidades.

We recognise the important influence higher education institutions exert on developing our societies (...) (p.1)

We therefore underline the importance of strong institutions, which are diverse, adequately funded, autonomous and accountable. The principles of non-discrimination and equitable access should be respected and promoted throughout the EHEA. (p.2)

Este último aspecto reforça a ideia da existência da diversidade, simultaneamente nas culturas institucionais e nos públicos que *fazem* essa cultura institucional.

Novamente, este Comunicado realça a urgência de se reconhecerem graus, qualificações, períodos de estudo, aprendizagens e competências anteriormente adquiridas, nomeadamente em ambientes informais e não-formais. Estes também são elementos que fortalecem a atractividade e competitividade da Área Europeia de ES. Consequentemente, revela-se extremamente necessário tornar todo o processo numa prática coerente e corrente dentro da União Europeia. Por isso, a nível nacional e europeu, deveriam ser elaborados planos de acção e divulgados casos de boas práticas nestas áreas. Inclusivamente, em termos do reconhecimento, compatibilidade e coerência entre qualificações, é salientado o objectivo seguinte:

We are satisfied that national qualifications frameworks compatible with the overarching Framework for Qualifications of the EHEA will also be compatible with the proposal from the European Commission on a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. (p.3)

Verifica-se, pois, a intenção de se intensificar a existência de caminhos de aprendizagem flexíveis, sendo os processos de reconhecimento de aprendizagens e competências bastante importantes:

(...) create more flexible learning pathways into and within higher education, and to widen participation at all levels on the basis of equal opportunities (p.5)

Também se revela a preocupação seguinte:

(...) to work towards a common understanding of the role of higher education in lifelong learning (p.3-4)

De facto, apesar de termos abordado variados documentos de forma parcelar, não obstante as linhas orientadoras e agregadoras da nossa leitura, não poderemos terminar sem lembrarmos que Bolonha preconiza um *focus* no aluno, (i) havendo novos papéis que

professores e estudantes são chamados a desempenhar, conduzindo a um novo paradigma de ensino e aprendizagem no ES; (ii) realçando-se um processo de ensino e aprendizagem baseado em competências, onde o volume de trabalho autónomo e crítico do estudante, em permanente *reconstrução*, deve ter efectivamente tido em consideração; (iii) consolidando-se a importância colocada sobre os princípios em que os ECTS estão construídos; (iv) enfatizando-se a importância de estimular e fortalecer competências de várias ordens, onde as de Aprendizagem ao Longo da Vida também se incluem; e (v) criando-se mecanismos de reconhecimento e acreditação de competências já adquiridas. Logo, encontramos linhas que se reforçam mutuamente, estando relacionadas com preocupações para com o Futuro.

For the Bologna process, the focus on learners and the diversity of their needs in the context of LLL supports an overall trend of increased attention to learning processes and to student-centered approaches to curriculum development. Especially, the new focus on skills and competences which has been at the centre of some national and European discussions of curricular reforms (...) may help the development and integration of LLL at universities and vice-versa. (Reichert & Tauch, 2003, p.91)

1.2. ACERCA DO PASSADO, PRESENTE E FUTURO DAS DIRECTRIZES DE BOLONHA EM PORTUGAL: ALGUNS APONTAMENTOS DA VOZ OFICIAL

(...) Bolonha constitui uma grande oportunidade para a reorganização do ensino superior em Portugal, colocando grandes desafios às instituições de ensino superior (...) Bolonha poderá ser o revigorar das instituições de ensino superior.
(Machado dos Santos, 2002, p.7-8)

De facto, tendo em consideração a citação anterior, observamos que o Processo de Bolonha é visto por alguns estudiosos como uma oportunidade que não deve ser perdida, uma vez que as instituições de ES poderão ter muito a beneficiar. Este ponto de vista demonstra-se ainda com maior relevo ao constatarmos o uso da expressão *Bolonha: oportunidade histórica* (Araújo, s/d). Este autor ainda realça:

(...) o Processo de Bolonha (...) oferece-nos a oportunidade histórica de alterarmos o "estado de coisas" (...)

Na mesma linha igualmente escreve Crespo (2003):

O Processo de Bolonha tem profundas implicações. É ponto de partida para uma renovação do ensino superior que possa satisfazer as necessidades da actual Sociedade do Conhecimento (...) (p.144)

Igualmente, as palavras e ideias transmitidas por Novais Barbosa (2003) reforçam os aspectos anteriormente mencionados:

(...) os princípios da Declaração de Bolonha podem proporcionar uma verdadeira reforma das estruturas de graus e modos de encarar o ensino e a aprendizagem no domínio da educação superior, inicial e ao longo da vida, necessariamente complementada com a compreensão e assimilação dessa reforma pela sociedade, e não apenas uma adaptação, mais ou menos superficial, de conteúdos e durações de cursos com a aparência de aproximação a um padrão europeu com o qual, na realidade, teriam, em tais circunstâncias, dificuldade de se conciliar. (p.5)

Apesar de encontrarmos diversos investigadores que detêm uma perspectiva positiva e optimista perante as mudanças propostas pelo Processo de Bolonha, estas não foram observadas por outros sem isenção de polémica. Assim, podemos notar, genericamente, dois pontos de vista: (i) os que consideram Bolonha como uma oportunidade para se realizarem reformas que já poderiam ter sido desenvolvidas há mais tempo, sendo elas perspectivadas como um avanço dos tempos; e (ii) os que vêem Bolonha com fatalidade e pessimismo, reduzindo-a a objectivos meramente económicos/economicistas, com variadas agendas escondidas. Perante ambas as opiniões, poderíamos concluir que as várias argumentações são válidas, apesar de considerarmos que umas são mais reduccionistas do que outras, dependendo do ponto de vista da análise realizada. Porém, nós encontramos-nos mais favoráveis a considerar Bolonha como uma oportunidade, já que as instituições de ES têm de se voltar para o Futuro e considerar Bolonha como um *pontapé de saída* para mudanças e desafios ainda maiores e responsáveis.

Como devemos constatar, apesar de muitos documentos poderem ser analisados, neste *Sub-ponto* desejamos ressaltar apenas a *voz* oficial, da qual sublinhamos a do actual Ministro da Ciência, Tecnologia e ES, Mariano Gago.

Primeiramente, deveremos lembrar que encontramos vários documentos legais em que se encontram legislados os mais variados pontos previstos pelo Processo de Bolonha. Neste sentido, poder-se-á confirmar que Portugal tem tentado seguir alguns dos desafios lançados pelo Processo de Bolonha, abrindo espaço, no âmbito legal, para que várias mudanças estruturais possam ocorrer nas instituições de ES.

Por outro lado, deveremos recordar o testemunho do Ministro da Ciência, Tecnologia e ES, Mariano Gago, no quarto e último Seminário do Ciclo *Bolonha na Prática* promovido pelo Grupo *Peritos de Bolonha*, que decorreu na Torre do Tombo a 27 de Junho de 2008. Focando diversos aspectos, interessa-nos realçar o que Mariano Gago partilhou, no que concerne aos tópicos sobre os quais nos temos vindo a debruçar.

De facto, Bolonha é entendida como um *Processo de Reforma e de Transformação do ES*, sendo uma *oportunidade* e uma *marca distintiva* para a instituição, para o país e, especialmente, para os estudantes, devido à abertura que proporciona. Entre outros pontos, Bolonha propicia não só o que chamará de *mobilidade no espaço*, mas também *mobilidade no tempo*: uma mobilidade no percurso formativo e no percorrer desse mesmo caminho formativo e educativo. Deste modo, verificar-se-á um *entrosamento do ES com a mobilidade da própria vida* (Gago, 2008). Assim sendo, como uma forma de dar resposta a este desafio, várias preocupações e iniciativas partiram do Ministério da Ciência, Tecnologia e ES. Novamente tendo em consideração a linha temática que temos vindo a abordar, verificamos que não só foi legislado o acesso ao ES para M23, como também já se estão a dar os primeiros passos relativamente à creditação de competências anteriormente adquiridas. Pelo menos a nível legal, já se abre espaço e se prevê esta realidade, facultando às instituições de ES a possibilidade de se desenvolver, autonomamente, um dispositivo desta índole.

Inclusivamente, numa abertura social do ES a novos e diversificados públicos, um modelo de formação pós-secundária (Cursos de Especialização Tecnológica de vários níveis) é uma importante iniciativa para se continuar a reforçar e fortalecer o que pretende ser um sistema flexível de formação. Por conseguinte, observamos que o Suplemento ao Diploma é um instrumento que também se encontra referenciado na legislação portuguesa, enfatizando a importância da transferência e acumulação a nível temporal e espacial.

Para concluirmos, deveremos ressaltar que, segundo o Ministro da Ciência, Tecnologia e ES Português, é essencial proporcionar respostas pró-ativas para integrar os diversos públicos nas instituições de ES. Consequentemente, para reforçar o Futuro, há a necessidade de, entre outras iniciativas, se constituir um sistema de observação interna a nível pedagógico, bem como, num nível mais geral, avaliar o ajustamento do Processo nas várias instituições de ES. Acrescente-se, também na sua perspectiva, a urgência: (i) de se continuar a alargar a base social do ES; (ii) de se realizar cruzamentos profícuos entre as várias ofertas formativas oferecidas pelo ES; e (iii) de se potencializar as relações entre ES e o mundo de trabalho (ou seja, *stakeholders* externos).

2. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: UM CONCEITO *REVIGORADO*

The philosophy of learning throughout life is anything but modern. Ancient societies all over the world have emphasized the need to learn from the cradle to the grave.

(Medel-Añonuevo, Ohsako & Mauch, 2001, p.4)

Tal como os autores da citação anterior salientam, o uso/actualização do conceito Aprendizagem ao Longo da Vida não se reporta apenas aos dias de hoje. Ele está enraizado na ideia de que, desde que nascemos até que morremos, estamos sempre a aprender, tenhamos nós mais ou menos consciência desse facto e não importando o Tempo e/ou o Espaço em que essa aprendizagem possa ocorrer. Porém, parece-nos que esta é uma abordagem e/ou aproximação semântica demasiado simplista de acordo com o *estado de coisas* do mundo e da sociedade actuais, o que, conseqüentemente, interfere na forma como *relemos* este conceito.

Por isso, ao contactarmos com uma grande variedade de documentos, dos mais antigos aos mais recentes, constatamos que, se alguns aspectos semânticos e ideológicos se mantêm, a configuração do próprio conceito tem-se vindo, progressivamente, a redesenhar. Acrescente-se que as perspectivas pelas quais podemos reinterpretar o conceito mencionado vão-se encaixando umas nas outras, devendo ser entendidas quase como complementares, devido à própria reconfiguração constante da(s) realidade(s). Todavia, uma primeira aproximação e contacto com esta expressão levam-nos a crer que o conceito é abrangente e aberto, não só na temporalidade que abarca (da duração da vida de cada indivíduo), mas, em especial, na carga semântica e ideológica que transmite. Isto, na medida em que se tem revelado como um conceito holístico, vindo a ser usado em nome de variados propósitos e diversas políticas.

Tendo por base a perspectiva anterior, neste *Ponto*, temos o objectivo de relermos este conceito, de forma geral e abrangente, partilhando algumas linhas de leitura passíveis de serem desenvolvidas, ressaltando a sua riqueza semântica e carga ideológica. Inclusivamente, não deixaremos de realizar uma outra aproximação, lembrando a Estratégia de Lisboa e a importância de que se revestiu, apesar de ser bastante abrangente. Porém, dela ressaltaremos o enfoque colocado na importância de que as instituições de ES se revestem, podendo a Aprendizagem ao Longo da Vida ser considerada como uma via para atingir a Europa do Conhecimento, competitiva, dinâmica e forte.

2.1. ALGUNS CONTRIBUTOS PARA REFLECTIR SOBRE A RIQUEZA DO CONCEITO

Lifelong Learning is the development of human potential through a continuously supportive process which stimulates and empowers individuals to acquire all the knowledge, values, skills and understanding they will require throughout their lifetimes and to apply them with confidence, creativity and enjoyment in all roles, circumstances, and environments.

(Longworth & Davies, 1998, p.22)

A citação com que abrimos este *Sub-ponto* realça o facto de a Aprendizagem ao Longo da Vida ser entendida como a actualização e *desenvolvimento do nosso potencial humano*, algo que acontece continuamente ao longo da nossa vida, quer nós tenhamos ou não consciência dos vários processos pelos quais passamos e nos encontramos envolvidos. Destaque-se um excerto da autoria de Carneiro (2003):

Aprender ao longo da vida adquire (...) um novo matiz. (...) A educação (...) ver-se-ia omnipresente em todos os tempos e ciclos da peregrinação humana, designadamente tendo em vista a adopção de uma noção "dura" de conhecimento como motor inatingível do desenvolvimento. (p.28).

De facto, nos dias de hoje e relembrando todas as exigências com que somos confrontados, temos de estar permanentemente a aprender, a *re-aprender* e a *des-aprender*, tendo em perspectiva esse *motor inatingível do desenvolvimento* que é o conhecimento. A dinâmica do mundo e de nós próprios, enquanto Seres Humanos, Cidadãos e até Instituições, faz-se de constantes construções - *re-construções* - *des-construções* - *trans-construções*, num ciclo do qual devemos estar conscientes e abertos. Novamente através de um excerto da autoria de Carneiro (2003), acentuamos:

É que, mais do que aprender durante todos os anos da vida, o importante será que o aprender se faça com a vida, sem subordinação do espaço ou do tempo à condição de variável instrumental da aprendizagem, mas fazendo dos espaços e dos tempos da vida inteira oportunidades significantes na construção de harmonia e de sabedoria. Aprender ao longo da vida confunde-se com o processo ontogénico (...) (p.29)

Consequentemente, novos entendimentos, posicionamentos, perspectivas, princípios, compromissos com o Mundo, em todas suas vertentes, e connosco próprios devem ser estabelecidos. A isto acresce o facto de, como nos diz Alonso (2007, também citando outros autores), a *nova* realidade exigir outras/*novas formas de aceder ao conhecimento*, o que, consequentemente, demanda de nós uma outra forma de estar:

A visão da realidade – complexa, holística e interactiva –, propõe novas formas de aceder ao seu conhecimento, realçando a problematicidade, transdisciplinaridade e dinamicidade que impregnam os modos de pensar, de sentir e de agir sobre essa mesma realidade (...) (p.139).

Essa nova forma de estar, de ver e interagir com o Mundo e com a(s) realidade(s), requer que nós consolidemos competências de aprendentes ao longo da vida, desenvolvendo, autonomamente e com a ajuda de várias instituições, algumas das características seguintes:

- (...) *active and creative explorer of the world, (...) a reflexive agent; (...) self-actualizing agent; (...) an integrator of learning (...)* (Medel-Añonuevo, Ohsako & Mauch, 2001, p.9-10);

- (...) *a capacidade de pensar estrategicamente sobre o nosso próprio caminho de aprendizagem, e isso requer a autoconsciência de conhecer os nossos próprios objectivos, os recursos necessários para buscar atingi-los e suas atuais potencialidades e fragilidades (...)* Temos de assumir a responsabilidade de ser nosso próprio treinador na aprendizagem (...) *de monitorar o nosso progresso (...)* (Claxton, 2005, p.21).

Na mesma linha de auto-avaliação e capacidade de monitorização, Boud (2004) enfatiza que as instituições de ES têm de assumir a responsabilidade de fazer brotar e consolidar nos seus estudantes o que ele chama de competências para *lifelong assessment*: uma avaliação sustentável (*sustainable assessment*) de forma individual e contínua.

(...) for assessment that will prepare them for making complex judgements about their own work and that of others and for making decisions in the uncertain and unpredictable circumstances in which they will find themselves (...) Sustainable assessment can be defined as *'assessment that meets the needs of the present without compromising the ability of students to meet their own future learning needs (...)* (Boud, 2004, p.43)

Apesar de este estudioso se focar em estudantes jovens, *tradicionais*, podemos estender a necessidade de fortalecer este tipo de competências nos EANT, apesar de, normalmente, eles já patentearem outro tipo de auto-consciência e capacidade reflexiva sobre a sua própria *condição de aprendentes*. Porém, não se deverá generalizar, pois poderão existir os que não partilham deste tipo de ideias e postura. Consequentemente, esta deve ser uma cultura a impulsionar, a divulgar, a implementar: os adultos têm de apresentar uma capacidade de se *engajarem* neste processo (Knapper & Cropley, 1991). Assim, poderíamos dizer que este é um compromisso que estabelecemos connosco próprios, com os outros, com as várias esferas que compõem o Mundo e que de nós bastante exigem. É, pois, um compromisso com a própria Vida. Inclusivamente, a flexibilidade e a adaptabilidade para a mudança, para o incerto, para o provir, que o próprio mundo laboral de forma mais contínua e exigente tem vindo a sublinhar, enfatiza

simultaneamente: (i) as *novas* competências que os adultos têm de demonstrar; e (ii) os novos (porque qualitativa e quantitativamente diferentes) papéis que as instituições de ES têm de desempenhar.

Neste seguimento, Jarvis (2006a) foca algumas áreas sobre as quais deveria haver mudança: *o estatuto da Universidade; o perfil do estudante; o mercado de aprendizagem; as formas de conhecimento; a natureza da investigação; as práticas docentes; o papel do professor* (p.15). De facto, as instituições de ES não podem *fechar as suas portas* à(s) nova(s) realidade(s), até porque esta sociedade do conhecimento tem vindo a exercer enormes pressões globais e extremamente velozes. Por sua vez, estas próprias pressões e mudanças conduzem a situações de aprendizagem. A ausência de mudança é, pois, impossível. Assim, observaremos que os processos de aprendizagem e de mudança, que se traduzem na Aprendizagem ao Longo da Vida, tornam-na multidimensional, multi-processual, devido à coexistência de Tempos, Espaços e Pessoas que nela se envolvem, conscientemente ou não.

Consequentemente, cremos que, para as instituições do sistema formal de ensino (principalmente as de ES) estarem presentes neste processo de criação de oportunidades formativas e viáveis de Aprendizagem ao Longo da Vida, elas têm de: (i) mudar de atitude; (ii) tornarem-se reflexivas; e (iii) abrirem espaços temporais, espaciais, de discussão. De facto, na sequência do que menciona Jarvis (2006a), as instituições de ES abarcam a própria Vida. Por conseguinte, têm um grande papel a desempenhar, até porque

Se a ciência cognitiva está dizendo-nos que possuímos mais potencial de aprendizagem do que imaginávamos e mostrando-nos como esse potencial pode ser desenvolvido, a natureza da sociedade contemporânea certamente nos diz que essa opção não é uma mera possibilidade académica, mas uma necessidade vital. (Claxton, 2005, p.178).

Há, pois, que responder a essa *necessidade vital*. Para isso, deve ser potencializada uma reflexão contínua sobre o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, para, posterior e conscientemente, se adoptarem medidas, estratégias a praticar e a experienciar.

2.1.1. Um conceito multi-dimensional, mas integrador

Na senda do que mencionámos anteriormente, devemos lembrar que existem variados conceitos (*educação permanente, formação ao longo da vida, educação ao longo da vida, formação e educação ao longo da vida...* seja em português ou numa língua estrangeira) que, a par de inúmeros documentos, tornam mais difícil delimitar teoricamente o conceito sobre o qual nos debruçamos.

Inclusivamente, temos de realçar o facto de, mesmo adoptando a terminologia de Aprendizagem ao Longo da Vida, a sua definição nos parece permeável, podendo ser influenciada por contextos e ideologias de cariz social, cultural, espacial, temporal, político e económico. Por conseguinte, poderemos evidenciar várias *nuances* interpretativas, semânticas e teóricas, conduzindo ao que Marks (2002) refere como um *locus of many conflicting ideologies* (p.1), devido à própria carga ideológica e política³ com que se tem abordado este conceito ao longo dos tempos. Acrescente-se que, principalmente nos dias de hoje, este conceito tem-se vindo a associar a agendas e objectivos de cariz político, económico e laboral, muitas vezes reduzindo-se à (re)qualificação dos trabalhadores. Consequentemente, muitos autores (Marks, 2002; Dehmel, 2006; Gomes, 2007) realçam a diminuição da abrangência semântica deste conceito, o qual parece ficar reduzido e à *mercê* de políticas europeias e nacionais direccionadas apenas para a educação formal, numa determinada idade, com determinados objectivos económicos e estatísticos. Neste sentido, Schuetze (2006) menciona:

(...) Lifelong learning is 'in danger of being hijacked by various special interests' (...)
(p.299)

Na mesma linha, Dehmel (2006) compara este conceito a um slogan propagandístico ou mesmo a um *rótulo*

(...) a label, i.e. an elastic concept⁴ that can be tailored to prevailing needs (...) (p.50)
(...) and which therefore provided a powerful rhetorical instrument. (p.51)

Por sua vez, Green (2002) sublinha o seu carácter vago e indefinido, devido a propósitos diversos e abrangentes:

The notion is (...) hopelessly vague, masking many different policy approaches (...)
(p.612) *(...) lifelong learning has no doubt served various complex ideological purposes*
(...) (p.613)

É ainda este último autor que nos lembra que este conceito apresenta uma pluralidade de aproximações⁵, com os mais diversos objectivos, não sendo devidamente definido. Inclusivamente, Schuetze e Casey (2006) reafirmam essa ideia ao mencioná-lo como um conceito multifacetado, comparando-o a um *camaleão*:

Due to its relative vagueness, the concept of Lifelong Learning can be compared to a chameleon whose colours change according to its environment. A close look at various

³ Acrescente-se que o mesmo autor ainda salienta: *Lifelong learning is an increasingly politicized concept (...)* (Marks, 2002, p.2).

⁴ Tal como a autora ainda lembra, esta associação a *elastic concept* (p.50-51) é retomada de Knapper e Cropley. Schuetze (2006) é um outro autor que foca a ambiguidade deste conceito, daí que o compare a um *chapéu-de-chuva*, devido a tal abrangência conceptual.

⁵ O título do artigo de Green (2002) é significativo: *The many faces of lifelong learning* (p.611).

policy reports reveals that there are different concepts or models using the same name while differing in essential features. (p.282)

A reflexão que temos vindo a realizar leva-nos a concluir que a própria noção de Aprendizagem ao Longo da Vida tem vindo a ser desvirtualizada, deturpada, quase que se esvaziando conceptualmente, tal é a abrangência semântica e ideológica com que é abordada. Assim, poderíamos considerar que a sua poderosa e positiva *essência* se tem vindo a diluir e a perder, em nome dos tais objectivos políticos, económicos e estatísticos, quando, na verdade, a sua dimensão pessoal, social e cultural é bem mais enriquecedora, tendo em conta o mundo em que nos movemos.

No entanto, entendemos (e os autores acima referidos também o mencionam) que as circunstâncias e os contextos dos dias de hoje criam condições para que este seja um conceito que pode ser considerado como estando *na moda*. Bastaria, pois, retomarmos o *Capítulo 1* para verificarmos os desafios com que hoje somos confrontados. E, para esses desafios serem vencidos da melhor maneira possível, para muitas instituições, os dispositivos lançados em nome da Aprendizagem ao Longo da Vida, parecem ser soluções *milagrosas*. Porém, tudo deverá ser ponderado e responsabilmente observado, avaliado e reformulado. Caso contrário, estar-se-á a contribuir para alcançar metas meramente económicas e estatísticas.

Neste sentido, tendo em conta a perspectiva que seguimos e observando vários documentos onde este conceito se encontra definido e *consagrado*, temos extrema dificuldade em realçar uma passagem onde a *essência* deste conceito esteja presente. Porém, cremos que é importante confrontarmo-nos com documentos europeus relativamente recentes, onde percebemos as várias agendas que aí se encontram. Assim, sublinhamos duas passagens:

- (...) *lifelong learning should encompass the whole spectrum of formal, non-formal and informal learning. (...) all references to lifelong learning in this document should be understood: "all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective". (Commission of the European Communities, 2001, p.3);*

- *Lifelong learning is an overarching strategy of European co-operation in education and training policies and for the individual. The lifelong learning approach is an essential policy strategy for the development of citizenship, social cohesion, employment and for individual fulfilment. (European Commission, 2002, p.4).*

Apesar de a *essência* conceptual ser difícil de definir, devido à sua multiplicidade de cores (tal caleidoscópio) e de acordo com o que abordámos anteriormente, acreditamos que importa manter um espírito crítico para a forma como este conceito é e virá a ser explorado.

Pensamos que a(s) sua(s) matiz(es) semântica(s) será uma maneira de observarmos a evolução dos Tempos. Acreditamos, também, que esta *essência* passa pela contribuição epistemológica de Roberto Carneiro (2003) e pela perspectiva de observar este processo como *endêmico* (Jarvis, 2008a, p.5) à própria Vida, tendo em conta as suas múltiplas perspectivas e realidades: daí que seja um processo de cariz flexível, *lifewide* e *lifelong*⁶.

Para concluirmos, devemos ressaltar que é necessário repensar-se a Aprendizagem ao Longo da Vida equilibrando ambas as suas *essências* (i) a política, nomeadamente institucional, empresarial, laboral; e (ii) aquela enquanto princípio e filosofia, de cariz individual. Isto, porque ambas são necessárias e dialogam mutuamente. Saliente-se uma passagem da autoria de Jarvis (2006b):

Two forms of lifelong learning have appeared – one institutional and which is essentially, but not entirely, work-life learning, while the other is individual and life long. (p.28)

Creemos, pois, que é incontornável: a par da própria motivação interior que cada pessoa traz, as instituições de ES têm um importante papel a desempenhar, no que concerne à abertura à equidade, participação, coesão social, à heterogeneidade e diversidade de características dos estudantes. Por isso, também temos tentado salientar a urgência de estas instituições se reajustarem e redimensionarem. Daí que Halimi (2005) reconheça:

Lifelong learning, the indispensable key to the twenty-first century, now requires universities to radically review their structures, modes of functioning, and attitudes. (p.18)

E, evidentemente, essa reestruturação não é simples, nem tão-pouco automática. A dificuldade de re-adequação à *nova* realidade é quase que *natural*.

The concept of "lifelong education" is gaining ground, but its impact on educational systems is still unclear. We are only beginning to document the evolving relationships between initial education, adult learning and the learning environment. If there is a general trend towards lifelong education, there is also a diversity in the contexts, in the projects, in the political economy of initial and adult education, as well as in the variety of

⁶ Neste sentido, poderíamos incluir uma curta passagem de Edwards e Usher (2008): *Change and uncertainty seem to require lifeoing learning with 'lifelong learning' itself a signifier of the uncertainty and change characteristics of this condition. (p.65)*. Inclusivamente, anotemos outra citação destes mesmos autores: *This spreading epidemic of lifelong learning has meant that institutionalized education can no longer claim a monopoly over knowledge production and assessment (...) Once learning starts to become recognized as located in a variety of social practices outside the institutional, a greater multiplicity of activities are now seen as involving learning and hence can be deemed 'educational'. (p.60)*. Na verdade, existem várias formas, locais e momentos em que a aprendizagem acontece. Contudo, a consciência e envolvimento com esse facto, com essa realidade pessoal depende de sujeito para sujeito. Acrescente-se, ainda, que a última citação nos remete para a diversidade que está subjacente ao próprio conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida: multiplicidade, diversidade e flexibilidade.

learning environments. In short, there is a plurality of lifelong educations. (Unesco, 1999b, p.7).

Logo, múltiplas reflexões e discussões sobre esta temática devem ser impulsionadas, para se ir (re)encontrando um caminho, que também comungue dessa permanente redireccionação. Ainda na esteira de Jarvis (2008b), defendemos que este é um conceito que, por estar embebido na Vida e desenvolvimento Humanos, poderá ser estudado por uma variedade de disciplinas. É também devido a este facto que, sobre o diâmetro deste *chapéu conceptual*, se agrupam múltiplos e diversos objectivos e direccionalidades.

2.2. A IMPORTÂNCIA DA ESTRATÉGIA DE LISBOA: UMA AGENDA TAMBÉM PARA O ES

A agenda de Lisboa mobiliza uma grande variedade de protagonistas, entre os quais as universidades desempenham um papel particularmente importante. Esse papel decorre da sua dupla missão tradicional de investigação e de ensino, da sua importância crescente no complexo processo da inovação, bem como dos outros contributos para a competitividade da economia e a coesão social, sendo de referir neste contexto, a título de exemplo, o papel que desempenham na vida da comunidade e em matéria de desenvolvimento regional.

(Comissão das Comunidades Europeias, 2003, p.3)

A citação anterior coloca a tónica em dois aspectos que consideramos de relevo, especialmente quando decidimos dedicar este *Ponto* a uma pequena revisão sobre a *Estratégia de Lisboa*:

- (i) Os múltiplos *protagonistas* ligados à *agenda* que a Estratégia de Lisboa impulsiona. Esta pode, pois, ser considerada multidimensional e multi-sectorial, devido aos vários objectivos que foca para serem impulsionados, desenvolvidos e fortalecidos a nível Europeu;
- (ii) A importância de que se revestem os sistemas formais de educação e formação, em especial as Universidades, tendo em conta toda a dinâmica e, novamente, os objectivos propugnados.

Apesar de, como mencionámos no ponto (i), a Estratégia de Lisboa ser multidimensional, é, todavia, nossa intenção focarmo-nos no papel extremamente essencial que os sistemas de formação e educação, principalmente os de ES, têm em seu poder. Neste âmbito, as estratégias e práticas promotoras de Aprendizagem ao Longo da Vida têm de ser pensadas, adequadas,

ensaiadas e actualizadas, não esquecendo a importância das novas tecnologias em todo este processo dinâmico, desafiante, inovador e em permanente mudança.

Como matriz de fundo observamos que os vários documentos relacionados com a Estratégia de Lisboa⁷ relevam uma profunda consciência dos múltiplos e exigentes desafios, que poderemos considerar como transversais a toda a Europa. Neste sentido, entende-se que a globalização; a força dos Estados Unidos e da Ásia, a nível económico, social e educativo; a importância crescente e avassaladora das novas tecnologias da informação e da comunicação; as exigências da sociedade e economia sustentadas no conhecimento; e as mudanças irreversíveis e extremamente velozes; as dificuldades constatadas no mundo do trabalho sublinham a urgência em direccionar esforços, escolher caminhos e colocar em prática estratégias concertadas de forma a:

- Promover o crescimento e competitividade económica e financeira;
- Potencializar o crescimento no mundo do trabalho, com a criação de mais e melhores postos de trabalho e com o desenvolvimento de políticas activas de emprego e de integração dos cidadãos das mais variadas idades, perfis e competências;
- Promover a coesão social, modernizando as formas de protecção social, impulsionando estratégias de inclusão;
- Proporcionar o acesso generalizado às novas tecnologias, sendo também necessário estimular não só o uso, mas uma educação que desenvolva e consolide estas (*novas*) competências (para não *cairmos* numa *info- e digital-exclusões*);
- Estabelecer oportunidades de investigação e inovação, através do fomento do diálogo entre diversos actores e estruturas das diversas esferas da sociedade;

⁷ Múltiplos são os documentos. No entanto, teremos em consideração os documentos emanados das Reuniões Presidenciais anuais desde 2000, que se focam na Estratégia de Lisboa. Seleccionámos, igualmente, outros documentos, dos quais destacamos:

- Council to the European Union (14 February 2001): *The concrete future objectives of education and training systems*;
- European Ministers of Vocational Education and Training, & European Commission (29-30 November 2002): *The Copenhagen Declaration*;
- Commission of the European Communities (10 January 2003): *Investing efficiently in education and training: An imperative for Europe*;
- Council of the European Union (3 March 2004): *"Education & Training 2010" The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*;
- European Commission (November 2004): Report from the High Level Group chaired by Wim Kok, *Facing the challenge: The Lisbon Strategy for growth and employment*;
- Commission of the European Communities (24 April 2005): *Mobilising the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*.

Desta forma, tentamos clarificar as *balizas* conceptuais que tivemos em consideração nesta nossa pequena aproximação à Estratégia de Lisboa.

- Criar possibilidades económicas para a criação e o desenvolvimento de empresas inovadoras;
- Desenvolver os mercados internos, mas numa lógica de integração no *maior* mercado europeu;
- Integrar, de forma eficiente os mercados financeiros, também para criar e potencializar a qualidade e sustentabilidade das finanças públicas;
- Desenvolver estratégias de educação e formação direccionadas para uma multiplicidade de públicos, onde a abertura das instituições de sistemas formais de ensino a novos públicos (diferentes, *não-tradicionais*) se reveste de grande importância e onde as estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida se revelam de enorme urgência.

Enfim: criar condições para um desenvolvimento sustentável, a nível económico-financeiro, laboral, social, educativo e formativo, cultural e mesmo ambiental. De facto, relativamente às questões ambientais, um reforço no desenvolvimento de energias alternativas revela-se fonte de avanço económico, tecnológico, empresarial, financeiro, laboral e educativo, encontrando-se as várias dimensões fortemente interligadas (European Commission, November 2004). Neste sentido, temos oportunidade de constatar que o desenvolvimento e fortalecimento das competências dos recursos humanos europeus podem ser entendidos como forma de fortalecer todas as outras esferas: económicas, sociais, educativas, financeiras, laborais. Afinal, o capital humano e o capital intelectual são, simultaneamente, o capital desta economia baseada no conhecimento.

Tendo em consideração este contexto, facilmente concluímos que a Estratégia de Lisboa engloba directrizes e acções que têm de ser realizadas de forma concertada entre os vários países membros, numa lógica simultaneamente individual e de conjunto. Só assim se alcançará o objectivo estratégico que tão bem conhecemos:

(...) to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion. (European Council, 2000, p.2)

Como igualmente reconhecemos e temos consciência, para atingir este objectivo estratégico e *maior*, as várias acções terão de passar pelo desenvolvimento de múltiplas esferas e várias estratégias de acção de forma concertada.

No single action will deliver higher growth and jobs. Rather, there are a series of interconnected initiatives and structural changes that through concurrent action in the European Union will release its undoubted potential. (European Commission,

November 2004, p.6); *Lisbon is a strategy that is best pursued collectively by all Europe if the maximum benefits are to be yielded.* (European Commission, November 2004, p.17)

Creemos que é importante termos delineado aquele contexto geral, em que se insere a Estratégia de Lisboa, para destacarmos a importância dos sistemas de educação e de formação, em especial do papel que as instituições de ES têm a desempenhar para que aquele objectivo seja eficazmente alcançado e para a contínua (re)qualificação dos recursos humanos.

Human resources are the European Union's main asset. They are central to the creation and transmission of knowledge and a determining factor in each society's potential for innovation. Investment in education and training is a key factor of the Union's competitiveness, sustainable growth, and employment and therefore a prerequisite for achieving the economic, social and environmental goals set in Lisbon for the European Union. (...) In order to make the European Union the leading knowledge-based economy in the world, there is urgent need to invest more, and more efficiently and effectively in human resources. (...) particularly in higher education, adult education and continuing vocational training. (...) (Council of the European Union, March 2004, p.4, sublinhado nosso)

Apesar de esta ser uma longa citação, cremos que clarifica o poder e a responsabilidade que as instituições de ES possuem numa época de tantos desafios, mudanças e incertezas. Nesta perspectiva, as suas acções também (i) devem ser concertadas; (ii) devem forçar os diversos aspectos a manter uma relação dialógica, devido à sua interligação; e (iii) devem distinguir-se pela qualidade que terá de subjazer a toda e qualquer iniciativa dirigida tanto a jovens, que acabaram de sair com o seu diploma do ES, como aos que já se encontram inseridos no mercado de trabalho.

Primeiramente, para os jovens, eles devem ser munidos de *ferramentas* flexíveis e adaptáveis, de forma a estarem minimamente preparados para entrarem num mundo laboral repleto de mudanças e incrivelmente exigente. Eles devem, também, ser insuflados de uma cultura de continuar a aprender, pelas mais diversas formas, porque somos Seres incompletos.

Por outro lado, todos os que já se encontram no mundo do trabalho há anos, com mais idade e tempo de serviço, não deverão ficar acomodados com o seu saber. Deveriam, sim, ficar incomodados com o seu *não-saber* e com a necessidade de continuarem a renovar e a reciclarem as suas competências. Consequentemente, não só as empresas, mas as próprias instituições de educação e formação, deveriam estabelecer parcerias, pondo em prática ofertas formativas e educativas desenhadas tendo em conta uma diversidade de exigências e contextos.

A par disto, deveria ser fomentada uma cultura prática, institucional e até legislativa de criação (i) de situações formais de Aprendizagem ao Longo da Vida, através de ofertas formativa e educativa de diversos níveis e propósitos, pelas mais diversas instituições; e (ii) de divulgação de que essa Aprendizagem ao Longo da Vida ocorre em todos os momentos da nossa vida, sendo-nos intrínseco.

Neste sentido, entendemos que é imperativo conceptualizar, implementar, avaliar e reforçar as estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida. Para isso, vários aspectos poderão ser colocados em prática. Entre outros, destacamos:

- Promoção de ambientes de aprendizagem atractivos, abertos e acessíveis, onde também se assegure um sistema de encaminhamento, acompanhamento e aconselhamento possível e acessível a todos;
- Desenvolvimento de parcerias entre as várias instituições de ES, entre estas e empresas, assim como outros *stakeholders*;
- Criação de estratégias de validação de competências anteriores adquiridas, que passa pela criação de um sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências a todos os níveis de ensino, acessível a qualquer pessoa e em qualquer momento da sua vida;
- Desenvolvimento de estratégias de reconhecimento de qualificações (como, aliás, pelo que já referimos, o próprio Processo de Bolonha já preconiza e propõe);
- Incentivo à abertura e presença de grupos minoritários e *não-tradicionais* nas instituições de ES;
- Abertura dos vários sistemas de formação e educação, numa lógica de flexibilidade e diálogo, podendo haver uma permeabilidade entre os próprios programas, de forma que os indivíduos possam passar de um sistema para outro, consoante as exigências de que está a ser alvo;
- Consolidação das competências básicas em todos os indivíduos, com reforço das relacionadas com as novas tecnologias da informação e da comunicação;
- Promoção e desenvolvimento de projectos de investigação de forma inovadora, onde as empresas e os indivíduos possam contribuir com a sua *expertise* para o avanço e crescimento de projectos transversais;
- Disseminação da cultura da ciência, da tecnologia, da aprendizagem e reflexão contínuas, e do desenvolvimento sustentável (no sentido holístico e macro da expressão).

Por todos os aspectos mencionados, consideramos que a Estratégia de Lisboa impulsiona, clarifica e sublinha a necessidade de se tomar consciência da Aprendizagem ao Longo da Vida e da importância que as instituições de ES possuem, especialmente enquanto *estandartes* da inovação. Todos percebemos que, colocando em prática estratégias coerentes e concertadas, que cubram todos os aspectos indicados, a Europa

- Terá uma mão-de-obra altamente qualificada e adaptável aos desafios contemporâneos e do futuro;
- Será uma forte concorrente às outras potências mundiais;
- Atrairá mais mão-de-obra qualificada, mais estudantes, mais investigadores;
- Terá mais sucesso em atingir todos os objectivos mais gerais e das outras esferas que salientámos no início deste *Ponto*.

Enfim: terá um forte impacto nos factores que proporcionam o crescimento Europeu.

Por conseguinte, nós, cidadãos, e as instituições de ES não nos devemos demitir das nossas funções, das nossas responsabilidades em estimularmos mudanças. Isto, porque, no que concerne a Portugal, muito nos parece que terá de ser feito e impulsionado para nos podermos encontrar face-a-face com aquela realidade educativa e formativa (cujas características apresentámos anteriormente), apesar dos esforços que se têm vindo a tentar realizar, nomeadamente na UA, a nível legislativo e das próprias ideias que têm começado a surgir.

Conclusão: Um diálogo entre estratégias

Lifelong learning offers ways to rethink approaches to higher education, as well as for institutions to develop relationships with other formal and informal education providers and the rest of society.

(Crosier, Purser & Smidt, 2007, p.62)

Ao longo deste *Capítulo* temos vindo a fazer um esforço de coordenação entre duas linhas semânticas que norteiam a nossa investigação no geral:

- (i) Como as políticas ou áreas de acção de estratégia europeias enfatizam a necessidade e importância da Aprendizagem ao Longo da Vida, particularmente num contexto de ES, tendo, por isso, estas instituições uma missão renovada e extremamente exigente;
- (ii) Como as políticas ou áreas de acção de estratégia europeia se têm focado na abertura das instituições formais de ensino, nomeadamente as de ES, na abertura das suas portas a públicos novos, heterogéneos, diversificados.

Devido ao que também temos vindo a explorar, poderemos concluir que há um diálogo entre conceitos, entre estratégias promovidas e impulsionadas pela União Europeia (e que, ao mesmo tempo, vai muito para além dela). Assim, o Processo de Bolonha, apesar da multiplicidade de abordagens que poderíamos realizar, poderá estar situado num âmbito educativo de ES bastante abrangente, onde a Aprendizagem ao Longo da Vida é um dos aspectos que é explorado. Por sua vez, a Estratégia de Lisboa tem uma diversidade de objectivos e de perspectivas através das quais a poderemos (re)ler. Novamente, a Aprendizagem ao Longo da Vida é um dos aspectos indispensáveis a ter em consideração, relativamente às próprias características do Mundo e da(s) realidade(s).

The Bologna Process is an intergovernmental commitment to restructuring higher education systems which extends far beyond the EU and the Lisbon Strategy is part of the Union's wider economic platform that extends beyond the higher education sector.
(Keeling, 2006, p.203).

Assim, nesta conclusão, acentuamos que o nosso objectivo foi demonstrar como uma determinada linha temática pode ser transversal a diversas estratégias europeias. Este aspecto salienta, pois, a inter-conexão que é estabelecida por diversos meios, subjazendo-lhes um determinado propósito que se mantém consentâneo.

CAPÍTULO 3

ESTUDANTES ADULTOS NÃO-TRADICIONAIS: SISTEMATIZAÇÃO DE ALGUMAS CARACTERÍSTICAS

(...) Human beings are not only born into a changing culture, but they are part of the process of change. Their adaptation to this ever changing society is itself a learning process.

(Jarvis, 1996, p.8)

Introdução: O aumento dos estudantes adultos *não-tradicionais* no ES

At the beginning of the 1980s, increased participation of mature students was identified by OECD member states as one of the central policy concerns for higher education in the future. This interest in mature students' education emerged as a result of certain demographic, social, economic and cultural factors common to all member states.
(Morrissey, s/d)

A citação que escolhemos para esta *Introdução* remete-nos para uma determinada conjuntura que já se iniciou há algumas décadas em determinados países europeus. No entanto, as instituições portuguesas de ES estão a confrontar-se com esta realidade desde os últimos anos: o aumento de EANT no ES. Ao mesmo tempo, este facto salienta as diversas mudanças com que nos confrontamos nos vários domínios da vida pública e privada, as quais poderemos considerar como propiciadoras do novo contexto que se redesenha no ES.

Na verdade, o conhecimento apresenta-se volátil, simultaneamente transformador na sua própria essência e transformando quem com ele contacta e quem a ele se abre, nas mais variadas actividades. Por isso, cremos que não é possível que os indivíduos se acomodem, pois, numa realidade como aquela em que estamos inseridos, tudo é alterável. Logo, é necessária a constante actualização para que se possa responder activa, enriquecedora e conscientemente às múltiplas solicitações do mundo. Neste contexto, entendemos que a actividade profissional obriga a um desempenho cada vez melhor, onde a qualidade e a sua avaliação são aspectos incontornáveis e imprescindíveis nos dias de hoje. Mesmo os que já possuam uma sólida experiência, não a podem considerar suficiente. Os conhecimentos e valores profissionais têm, também, de ser revalorizados, *re-experenciados*, readquiridos e reflectidos.

(...) learning and development occur both inside and outside of school, taking place in families, at work, and in other socializing contexts and situations. (...) Adult life is complex and richly colored by many variables that affect these developmental and learning processes. (...) In modern society, it is recognized that education is a key to a more satisfying and productive life. Rapid changes in technology, workplace, communications, and educational institutions have resulted in widespread awareness that education is limited not only to childhood and adolescence. (Smith & Pourchot, 1998, p.5)

De acordo com a citação antecedente, novamente constatamos que a vida proporciona a todos os indivíduos inúmeros momentos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo estes

processos extremamente complexos, enriquecidos por múltiplas variáveis e ocorrendo em todos os momentos, nomeadamente na idade adulta.

Neste sentido, como mencionámos no *Capítulo* anterior, constatamos uma ênfase colocada na divulgação da importância do ensino e formação ao longo da vida e da necessidade urgente de se renovarem e *reciclarem* conhecimentos e competências. Estes aspectos são de tal forma relevantes, que se tem verificado uma *intrusão* destas dimensões educacionais nos discursos políticos, económicos e sociais, demonstrando, por parte de governantes, alguma consciência sobre a actual realidade. De acordo com a temática deste trabalho, uma realidade emergente e indiscutível é observar-se, ano após ano e com maior veemência, o aumento do número de adultos com percursos *não-tradicionais* nas instituições de ES.

Devemos salientar que a referida nomenclatura que utilizamos – *estudante adulto não-tradicional* – será, pois, explicitada e clarificada ao longo do *Capítulo*, na medida em que são várias as razões que nos permitem caracterizar e nomear um determinado grupo de estudantes de ES desta forma. De facto, este é o grande objectivo que aqui nos propomos: sucintamente, ressaltar essas características distintivas, especialmente para permitir a existência de uma ponte conceptual entre este *Capítulo* e o de base empírica, onde apresentaremos as características dos adultos *não-tradicionais* provenientes de uma determinada instituição portuguesa: a UA.

Esta é, necessariamente, uma primeira abordagem teórica, sendo sinteticamente reunidas e exploradas as características do nosso público-alvo, tendo em conta as seguintes perspectivas:

- Características sócio-demográficas;
- Características profissionais;
- Características académicas;
- Características motivacionais (especificamente tendo em conta o ES);
- Características psicológicas (genéricas, pois temos consciência da profundidade que a fase específica da idade adulta apresenta, tendo por base estudos de investigadores de renome).

Genericamente, verificamos que adultos sem formação universitária começam a desejar iniciar o seu percurso académico nas instituições de ES, para fazerem face a todas as mudanças, novidades, imprevisibilidades e exigências, que ocorrem na sua vida. Assim, tendo em conta a perspectiva de ensino e formação,

(...) requer-se que a universidade capacite as pessoas para o desenvolvimento máximo das suas capacidades e para a adaptação permanente, ao longo da vida,

às exigências do trabalho, porque o mercado de emprego solicita hoje perfis de formação flexíveis e adequados à acelerada mutação de qualificações e à necessidade de reconversões tecnológicas rápidas. (Costa, 2001, p.52).

Consequentemente, afigura-se-nos pertinente concentrar o nosso olhar neste *tipo* de estudantes.

No caso português, podemos avançar que estes EANT são os actuais M23, nome generalizado pelo Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Maio, que legisla sobre a sua entrada no ES, substituindo o antigo concurso de acesso *ad hoc*. Assim, embora a presença de estudantes adultos no ES não seja uma situação recente, poderemos considerar que a realidade e as circunstâncias com que nos deparamos actualmente, tornam as exigências substancialmente diferentes. Logo, a abordagem, que os sistemas de formação e educação deverão apresentar e oferecer a outros públicos, também deverá mudar, ser transformada, adequando-se às novas e diversas exigências que temos vindo a explorar. É, portanto, indispensável a contínua aprendizagem e *desaprendizagem*, quer de pessoas ou instituições, de forma a elevar a qualificação e, sobretudo, desenvolver competências mais flexíveis - um instrumento poderoso para podermos enfrentar um mundo globalizado.

Na verdade, à medida que fomos avançando na pesquisa de âmbito teórico, concluímos que muitos trabalhos têm vindo a ser desenvolvidos internacionalmente, sob as mais diversas perspectivas e com os mais distintos propósitos, tendo como público-alvo o EANT. Por isso, inicialmente, foi-nos difícil seleccionar a abordagem que neste trabalho apresentaríamos. Apesar de estarmos conscientes de que poderemos ser considerados *simplistas*, cremos que é essencial começarmos por organizar um referencial teórico respeitante às características distintivas deste tipo de estudantes. Isto, pois, ao contrário de outros países, em Portugal tem-se revelado necessário (i) desenhar esse referencial teórico; (ii) conhecer as características que tornam este grupo *não-tradicional* (entre outros grupos que frequentam o ES); (iii) conhecer as investigações que têm vindo a ser desenvolvidas com o EANT noutros países, a nível mais abrangente do que este trabalho se situa; e (iv) desenvolver e dinamizar estudos realizados em contexto português, a nível teórico e empírico, no que concerne a este público.

Na verdade, consideramos impossível a tarefa de sistematizarmos aqui todas as características, pois há uma multiplicidade de perspectivas pelas quais elas poderão ser abordadas. Todavia, parece-nos necessário agregar as várias e potenciais características que os EANT, que frequentam o ES, podem apresentar, de acordo com as perspectivas enunciadas. Inclusivamente, este trabalho de síntese observa-se com mais urgência, pois, em Portugal, poucas são as

investigações que se têm vindo a debruçar sobre este tipo de público. Não obstante, recordamos o trabalho de Pires (2008), Griffiths, Kaldi e Pires (2008), e de Correia e Mesquita (2006). Simultaneamente, outros investigadores já começam a tomar consciência de que a heterogeneidade de públicos no ES, principalmente *não-tradicionais*, está a aumentar consideravelmente, pelo que, como defendemos anteriormente, é importante começar a contribuir com mais investigações neste campo.

Acrescente-se que deveremos ter em consideração que, apesar do nosso esforço de sistematização, uma importante ressalva urge ser feita: como nos dizem vários investigadores (Richardson, 1997; Rautopuro & Vaisanen, 2001; Long, 2002; Eisen, 2005), este não é um grupo homogéneo:

Every older adult is unique by virtue of having had a lifetime of experiences, so when considered as a group, they are more diverse than other age cohorts. Consequently, the field of adult education must become more proactive not only in reaching this expanding demographic group but in responding to the variability in elders' needs, interests, and abilities. (Eisen, 2005, p.16).

De facto, esta citação reforça a ideia de que todo o enriquecimento experiencial e vivencial afecta a forma como os próprios adultos espelharão as suas necessidades, interesses, competências e habilidades em todas as suas acções, sejam elas de cariz académico ou profissional, pessoal, emocional e cognitivo.

Apresentamos, então, este *Capítulo* como uma pequena contribuição para que outras investigações de cariz teórico-prático mais aprofundadas sejam desenvolvidas, as quais deverão encontrar o seu devido espaço no panorama português de investigação.

1. SÍNTESE DE ALGUMAS CARACTERÍSTICAS

Uma preocupação generalizada a todas as instituições é a de reforçarem as suas capacidades para receberem estudantes mais velhos já com experiência profissional. Acolherem e reacolherem profissionais que ali irão procurar a re-qualificação ou simplesmente novas competências cuja carência foi identificada.

Este é um novo público com exigências bem diferentes dos jovens adultos a que as universidades estão mais habituadas.

(Gomes, 2002, p.5)

A citação anterior realça que alguns investigadores demonstram ser sensíveis a determinadas mudanças que estão a ocorrer no seio das instituições de ES. Todavia, cremos que esse reconhecimento deve ser *nervosamente* sentido pelas instituições e seus representantes, de forma que, numa perspectiva a partir do topo, sejam desenhadas e colocadas em prática estratégias que possam responder a variadas solicitações que os estudantes mais velhos colocam. De facto, tal como mencionámos previamente, esta foi uma das motivações que nos impulsionou a prosseguirmos com o tema e com o *macro-objectivo* desta investigação, como veremos no *Capítulo* seguinte.

Este é um público com diferentes exigências, características e especificidades, considerado *não-tradicional* e bastante heterogéneo:

(...) non-traditional or mature students (usually defined as aged over 23 or 25 years at enrolment) (...) do not form such a uniform group as their younger counterparts but may have their own problems of adjustment. (Rautopuro & Vaisanen, 2001, p.1).

Mas, devemos sublinhar que, apesar de adoptarmos a referida terminologia EANT, como nos dizem vários investigadores (Rautopuro & Vaisanen, 2001; Smith, 2005), o uso de termos como *adulto*, *não-tradicional* é um pouco problemático, pois a semântica veiculada depende do contexto e do país onde são mobilizados e da realidade em que estão inseridos.

In all countries (...) the non-traditional student is older than traditional higher education student who in general is in the age range 18/23 years. Using the English terminology the non-traditional student is designated as "mature student". However the lower age limit for the mature student varies from country to country, but always within the range 21 years (in Netherlands) to 25 years (in Spain, France, Portugal and Sweden). (Santiago, Rosa & Amaral, 2000, p.24-25)

Pelo excerto anterior e pela leitura de variados documentos, concluímos que os estudantes adultos são considerados *não-tradicionais* devido a factores de diversa ordem. Assim, a idade é considerada como um aspecto determinante, apesar de os critérios poderem variar, de acordo com a abordagem do estudo que se está a realizar (Long, 2002, p.46). Todavia, em Portugal a idade determina a possibilidade de um adulto poder candidatar-se ao ES através deste *curso* direccionado para *Maiores de 23* (M23). Acrescente-se ainda que o senso comum e diversas investigações demonstram que a idade pode propiciar a *acumulação* e enriquecimento de um Ser Humano no que respeita a características de vária natureza, como sociais, familiares, pessoais, experienciais, profissionais, cognitivas, psicológicas, afectivas e motivacionais.

Simultaneamente, ao referirmo-nos a EANT, na grande maioria dos casos, notar-se-á que o seu percurso académico, no sistema formal de ensino, foi interrompido por várias razões. Assim, devido à idade e a todo um historial que ela normalmente proporciona, estes estudantes adultos normalmente apresentam determinadas especificidades, no que concerne a competências adquiridas e variadas, alcançadas por outras vias, noutros contextos, de forma mais ou menos consciente e/ou consolidada.

Retomando os autores portugueses citados (Santiago, Rosa & Amaral, 2000), podemos constatar que o seu trabalho já revelava que o EANT apresenta certas características que o torna *especial*:

The mature student, besides being older has not in general, followed, or has been excluded by the selective characteristics of the traditional non higher education route, and in most cases does not hold a certificate or diploma of secondary education. In general the mature student is either employed, or being unemployed has decided to improve the prospects of his own personal and/or professional career, by obtaining a higher education diploma or degree. (p.25)

Na mesma senda, podemos citar Correia e Mesquita (2005). Estas autoras, mencionando dois projectos que estão a decorrer sobre esta temática, dizem-nos que este grupo *não-tradicional* abarca

(...) pessoas adultas que abandonaram o percurso escolar sem qualificações, estiveram afastados do sistema de ensino durante bastante tempo, não têm experiência prévia do ensino superior e provêm de grupos económico e socialmente desfavorecidos (podendo aplicar-se um ou mais destes factores). (p.37)

Por sua vez, importa sublinhar que o Decreto-Lei n.º 64/2006 de 21 de Março, que legisla sobre a entrada destes indivíduos no ES, não foca mais do que os seguintes aspectos:

indivíduos que, não estando habilitados com um curso secundário ou equivalente, façam prova, especialmente adequada, de capacidade para a sua frequência e são sujeitos maiores de 23 anos.

Como estamos a concluir apenas por estas pequenas e curtas contribuições, verificamos que, para caracterizar, mesmo genericamente, este público estudantil, são usados factores de diversa índole. Pelos excertos anteriores, poderemos indicar aspectos académicos, profissionais e motivacionais (*decided to improve the prospects of his own personal and/or professional career*).

Consequentemente, cremos que, para melhor sistematizarmos e observarmos as possíveis variáveis que interferem na distinção *qualitativa* entre estes estudantes *não-tradicionais* e os *tradicionais*, poderemos recorrer a uma tabela-síntese. Será uma forma de melhor esquematizar, resumir e destacar a contribuição de vários autores, ressaltando também as datas em que foram produzidos e a abordagem que apresentaram. Inclusivamente, enfatizamos que esta decisão justifica-se pelo facto de podermos considerar as características que eles possuem relativamente consensuais, sejam elas mais ou menos discutidas e aprofundadas pelos diversos autores.

Autores, data	Características
	Sócio-demográficas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Shankar, 2004 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentam o estatuto da idade.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hitchens-Smith, 2007 ▪ Chao, DeRocco & Flynn, 2007 ▪ American Association of State Colleges and Universities, 2006 ▪ Crawford, 2004 ▪ Kasworm, 2003 ▪ Luzius, 2002 ▪ Rogers, 2002 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Podem deter responsabilidades familiares; ▪ Podem provir de famílias sem percurso e experiência académica no ES (ou com diplomas elevados no sistema formal de ensino) - ou seja, famílias onde não se observa a tradição em se prosseguir estudos; ▪ Por já estarem inseridos no mercado de trabalho, são financeiramente independentes, apesar de poderem encontrar-se numa situação sócio-económica mais ou menos estável; ▪ Detêm compromissos económicos a que têm de responder; ▪ Apresentam responsabilidades sociais na comunidade em que estão inseridos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ National Center for Education Statistics, 2002 	<p data-bbox="595 1841 1398 1906">Profissionais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Podem deter responsabilidades profissionais (normalmente trabalham

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dupond & Ossandon, 1998 ▪ Shankar, 1994 ▪ Conrad, 1993 ▪ Croix, (s/d) 	<p>a tempo inteiro);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Têm experiências e práticas profissionais abundantes. <p>Académicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Podem não possuir diploma de Ensino Secundário; ▪ Normalmente frequentam a Universidade em <i>part-time</i>, devido à falta de tempo para se dedicarem aos estudos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sewell, 2000 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentam a capacidade de inserir as ideias e as temáticas num contexto mais abrangente; ▪ Podem aplicar os seus conhecimentos e competências profissionais no estudo teórico; ▪ Dão grande valor ao tempo, à gestão do mesmo.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rogers, 2002 ▪ Long, 2002 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reentram no sistema formal de ensino de forma voluntária e com algum propósito em mente; ▪ Trazem, para o processo de ensino e aprendizagem, experiências anteriores, de vária ordem, inclusivamente de âmbito profissional, e um conjunto de valores relacionados com as experiências académicas anteriores (de cariz positivo e/ou negativo). Estes aspectos poderão permitir que ocorram transformações cognitivas; ▪ Consequentemente, trazem desenhadas várias expectativas relativamente à experiência de reentrarem no sistema formal de ensino, do qual saíram há algum tempo; ▪ Neste sentido, demonstram possuírem estratégias de aprendizagem, mais ou menos conscientes e consolidadas, que lhes permitam resolver problemas.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Shankar, 2004 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentam objectivos específicos para desejarem entrar no ES; ▪ São mais <i>focados</i>; ▪ Trabalham mais para poderem atingir os seus objectivos; ▪ (...) <i>they expect the institutions to provide learning resources, support systems, and a conducive environment to assist them in achieving their goals (Berry-Fink, 1982).</i>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dupond & Ossandon, 1998 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Têm de reafirmar as suas capacidades de estudo, assim como o absentismo a diversas aulas e horários de trabalho; ▪ Os interesses académicos podem estar relacionados com a sua actividade profissional.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jarvis, 1996 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentam já os seus próprios <i>estilos</i> de aprendizagem; ▪ Detêm as suas <i>biografias educativas</i>, pelo que poderão apresentar diferentes ritmos de aprendizagem. Podem ter experiências positivas que os impulsionarão para a prossecução dos seus objectivos e a mantê-los no sistema formal de ensino e/ou experiências negativas que poderão ser consideradas como que possíveis impeditivos para o sucesso; ▪ Precisam de se sentir e ser considerados como adultos no próprio processo de ensino e aprendizagem e na sua relação com o docente, também ele adulto; ▪ Gostam de participar no processo de ensino e aprendizagem, pois trazem consigo variadas experiências.
Psicológicas	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kasworm, 2003 ▪ Rogers, 2002 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentam um estatuto de maturidade, tendo consciência dele; ▪ São autónomos e revelam um importante sentido de responsabilidade, novamente devido aos vários compromissos que assumem e aos quais têm de dar resposta; ▪ Encontram-se num processo de contínuo crescimento e desenvolvimento complexo, por acumularem e gerirem responsabilidades e compromissos de vária ordem; ▪ Consequentemente, detêm interesses de diversa índole, que podem competir entre si, especialmente no que concerne à gestão do tempo, o que poderá causar equilíbrios-desequilíbrios de âmbito psicológico e emocional.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dupond & Ossandon, 1998 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sublinham a utilidade e relevância dos conhecimentos e competências que vão adquirir e/ou consolidar, assim como o índice de satisfação retirado da frequência do programa de estudos;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sublinham as capacidades intelectuais, que poderão ser diferentes dos seus colegas ditos <i>tradicionais</i>.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jarvis, 1996 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trazem para o processo de ensino e aprendizagem características psicológicas, como: auto-confiança, auto-estima e auto-imagem; ▪ Não gostam de se sentir <i>ameaçados</i> na sua <i>aduldez</i>.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lieb, 1991 (cita Knowles) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Adults are autonomous and self-directed. (...) Adults have accumulated a foundation of life experiences and knowledge (...) Adults are goal-oriented. (...) Adults are relevancy-oriented. (...) Adults are practical (...).</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Merriam & Brockett, 1997 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>(...) Adults have a self-concept of being responsible for their own lives... they develop a deep psychological need to be seen and treated by other as being capable of self-direction (...) Adults become ready to learn those things they need to know or... to cope effectively with their real-life situations. (...) Adults are life-centered (or task centered or problem centered) in the orientation to learning (...)</i> (citaram Knowles, seguindo a linha dos princípios da andragogia, que considera que a aprendizagem do adulto, necessariamente, se realizará de forma diferente, devido às suas características particulares).

Tabela 1: Síntese de características sócio-demográficas, profissionais, académicas e psicológicas de EANT

Apesar deste esforço de sistematização, deveremos frisar que todos estes aspectos se harmonizam num todo holístico que é a pessoa Humana. Inclusivamente, concluímos que as várias características se encontram relacionadas entre si, existindo uma profunda intersecção, apesar da nossa tentativa de as *subdividirmos* para melhor clarificação das diferenças relativamente aos estudantes *tradicionais*. Contudo, outros contributos poderiam ser destacados, porque esta temática não se esgota nesta sistematização. Cremos ter salientado determinados tópicos que pensamos serem indispensáveis para uma compreensão da especificidade deste público.

Para além destas considerações, sublinhamos, na senda de Rogers (2002), que aquelas características não devem ser consideradas *rótulos* diferenciados e discriminantes, no sentido negativo que estes adjectivos transportam consigo. Este levantamento de características distintivas deve proporcionar e estimular à reflexão, a nível genérico, sobre a heterogeneidade de públicos *não-tradicionais* com que as Instituições de ES se estão a deparar.

Teachers of adults should be interested in how and an adult student differs from a child student in order to be aware of how those differences affect the proper context of teaching.
(Long, 2002, p.43).

De facto, aquelas características apontam-nos que, *qualitativamente*, os EANT M23 são diferentes, pelo que o próprio processo de ensino e aprendizagem e as redes de suporte e de acção, que as instituições de ES deverão possuir, terão de ser adequadas a este tipo de público, a partir do momento que lhes dão a oportunidade de entrarem no ES. Inclusivamente, tendo consciência de que os estudantes adultos estão a tornar-se numericamente mais presentes, esse facto deverá potencializar a discussão sobre (i) a necessidade de se conceptualizarem, implementarem e avaliarem estratégias adequadas, com o objectivo de dar respostas eficazes e orientadas para uma determinada realidade; (ii) a urgência de se discutirem as consequências da presença deste tipo de público no ES; e (iii) a importância de se avaliar como se tem vindo a proceder com este público.

Relativamente às características psicológicas enunciadas, temos consciência de que focámos as mais genéricas, porque, como mencionámos na *Introdução* a este *Capítulo*, não foi esse o caminho que decidimos seguir. Este ponto prende-se, também, com o facto de, no nosso estudo empírico (*cf. Capítulo 5*), as características psicológicas não serem detectadas explicitamente. Porém, compreendemos que, implicitamente, elas se encontrem nos próprios actos e posicionamentos que os EANT demonstram e transportam consigo. Não obstante, como sabemos, a adultez pode ser considerada como a fase mais longa por que um Ser Humano passa, se adoptarmos uma visão cronológica, mesmo que as divisões etárias de muitos autores tenham de ser entendidas com precaução, devido às novas circunstâncias do mundo de hoje. No entanto, entendemos como importante os contributos que alguns autores de renome nos legaram e que se revelam incontornáveis ao tratarmos estas características: Levinson, Loevinger, Erikson, entre outros.

Relembramos e focamos este aspecto, na medida em que as próprias instituições de ES e todos os seus intervenientes, sobretudo os docentes, deveriam ter consciência e conhecimento do valor *qualitativo* que as características da adultez produzem e imprimem no próprio processo de ensino e aprendizagem e na forma como os estudantes adultos se posicionam perante a vida.

(...) la presencia de elementos dinámicos y evolutivos durante toda la vida del individuo, que superan cualquier visión estática de la vida adulta, y que demandan acciones formativas de tipo continuo, al alcance de la persona durante toda su vida (...) (De Natale, 2003, p.11)

Esta citação sublinha que todos nós nos encontramos numa espiral dinâmica e evolutiva, tendo em conta o nosso crescimento e desenvolvimento, no qual as acções de âmbito formativo e educativo são apenas um dos aspectos a ter em consideração. Nós, Seres Humanos, não somos estáticos. Porém, há aspectos comuns que, enquanto Seres Humanos, comungamos. Essas informações, como algumas das que aqui apresentamos, serão, pois, um ponto de partida para continuarmos a contactar e caracterizar o EANT M23.

Inclusivamente, como referimos na *Introdução*, devemos salientar algumas contribuições provenientes de investigações que se focam sobre as características motivacionais dos estudantes adultos: o que os impele, num determinado momento da sua vida, a desejar ingressar no ES? Esta questão orienta a sistematização que mais à frente nos propomos. Porém, realcemos que, na tabela-síntese apresentada, podemos observar, genericamente, o motivo profissional.

Motivation is generally not a problem for the mature adult learner because they are ready to learn. They are often motivated to learn due to or in anticipation of a career change and desire to be successful in obtaining that goal. (Crawford, 2004)

Devemos, pois, considerar que muitos adultos desejarão mudar de profissão, ascender na carreira, ser mais bem remunerados, quer se sintam motivados, intrinsecamente, a prosseguir nesse esforço em apostarem em si mesmos, quer se sintam impelidos por forças extrínsecas, como a pressão efectuada pela própria realidade laboral, pelos patrões, pelas famílias e/ou pela sociedade.

Acrescentamos, também, que nos parece importante saber se as motivações do estudante adulto são de carácter intrínseco e/ou extrínseco, já que a perspectiva e os propósitos que ele apresentará, poderão ser condições para o conduzir na obtenção do sucesso académico, ultrapassando os vários obstáculos com que se poderá deparar.

While adults are responsive to some extrinsic motivators (better jobs, promotions, salary increases, and the like), the more potent motivators are intrinsic motivators (the desire for increased self-esteem, quality of life, responsibility, job satisfaction, and the like (Knowles, 1989, pp. 83-84). (Merriam & Brockett, 1997, p.136).

Apesar desta última citação, cremos que a delimitação feita pelos autores entre os motivos de índole extrínseca e intrínseca, poderá ser variável e dependerá de sujeito para sujeito. Todavia, consideramos que, na verdade, os motivos mais *poderosos* são os intrínsecos, na medida em que serão eles a impulsionar o estudante adulto na prossecução do seu objectivo, tendo perseverança na sua realização. Assim, para além da motivação profissional e, conseqüentemente, económica que daí poderá advir, poderemos colocar em relevo outro tipo de motivações. Para isso, inserimos

uma nova tabela-síntese, na qual sistematizaremos e acentuaremos vários motivos que poderão impulsionar o estudante adulto a prosseguir estudos no ES.

Autores, data	Motivos para ingressar no ES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lovell, 1979 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aumentar a auto-estima e o auto-conceito; ▪ Sentir necessidade de se estimular pessoalmente; ▪ Escapar à rotina à monotonia da vida diária; ▪ Mudar, de qualquer forma; ▪ Expandir os horizontes intelectuais.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schaie & Willis, 1991 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (...) <i>the desire to become everything one is capable of becoming (...)</i> – esta passagem enfatiza a necessidade que um Ser Humano tem em se ultrapassar a si mesmo num determinado momento, a capacidade que cada um tem, em si próprio, para poder fazer e ser melhor.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jarvis, 1996 (citando uma investigação de 1965 dos autores Johnstone & Rivera) ▪ Long, 1998 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparar-se para um novo emprego; ▪ Sentir necessidade que precisa de novas competências e conhecimentos no emprego actual; ▪ Ficar mais bem informado; ▪ Preencher o tempo livre; ▪ Responder a tarefas de índole familiar, entre outras; ▪ Conhecer novas pessoas; ▪ Escapar à rotina diária.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jarvis, 1996 (citando outros autores, nomeadamente: Burgess, 1974; Morstain & Smart, 1974; Aslanian & Brickell, 1980; Wlodkowski, 1985) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Genericamente, mencionam motivos de ordem pessoal, social, cognitiva, profissional, emocional, tendo em conta momentos de mudança e expectativas externas e internas relativamente a algo.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Long, 2002 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Salaria que, um aspecto distintivo entre os estudantes adultos e as crianças ou estudantes mais jovens, é o facto de os primeiros

	<p>podem ser considerados como estudantes voluntários (<i>voluntary students</i>), no sentido em que eles próprios possuem motivações intrínsecas para estudarem. No entanto, ressalta-se o facto de as expectativas por parte de empregadores e líderes institucionais poderem ser aspectos <i>coercivos</i>, influenciando, exteriormente, o posicionamento do adulto para com o processo de ensino e aprendizagem.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rogers, 2002 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reevocando a hierarquia das necessidades de Maslow, enfatiza-se a necessidade de auto-actualização que um adulto pode sentir, a necessidade de criar, apreciar, saber, conhecer e enriquecer-se. Para além disso, menciona aspectos como: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquirir competências ou conhecimentos específicos relacionados com uma determinada realidade/ contexto/ situação; ▪ Auto-afirmar-se perante si próprio e perante os demais; ▪ Validar, através de uma qualificação superior, conhecimentos e competências já adquiridos por outros meios; ▪ Aumentar o seu auto-conceito.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forrester-Jones & Hatzidimitriadou, 2006 	<p>Há que mencionar que o estudo destes investigadores é desenvolvido com pessoas que ingressam em cursos relacionados com a sua actividade profissional, compreendendo-se alguns dos aspectos que sublinhamos seguidamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquirir novas competências; ▪ Adquirir qualificação académica superior; ▪ Aumentar o conhecimento relacionado com a sua actividade profissional; ▪ Aumentar a perspectiva de ser promovido; ▪ Ligar conhecimentos teóricos e práticos; ▪ Conhecer mais colegas da área profissional; ▪ Desenvolver-se pessoalmente.

Tabela 2: Síntese de características motivacionais de EANT

Pela análise da tabela anterior, concluímos que, apesar das datas das investigações e produções bibliográficas relacionadas com esta temática serem bastante diferentes, há uma harmonia e consenso entre os vários aspectos explorados. Inclusivamente, tal como Jarvis (1996) salientou, as motivações podem ser de variada ordem: profissional, pessoal, familiar, social e temporal. Em especial, deveremos sublinhar veementemente que um estudante adulto poderá possuir não apenas uma só motivação. Pelo contrário, poderá deter motivos de diversa índole, que, todos juntos, o poderão impulsionar a tentar realizar os seus propósitos. Nesta senda, relembramos uma citação de Rogers (2002):

Maslow's work will be a reminder that within a wide variety of needs and within each participant there will be a different mixture of needs. This mixture will be constantly changing as the learning proceeds and as the individual's life situation changes. (p.97)

Acrescente-se que, de acordo com o que nos partilha Wlodkowski (1998), paralelamente às motivações que cada estudante adulto traz, será necessário haver um estímulo contínuo na própria instituição, seja a nível *macro* (institucional e departamental), seja a nível *micro* (na sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem, em contacto com outros colegas e docentes). Simultaneamente, como forma de responder e satisfazer algumas das grandes motivações do estudante adulto (que pensamos que não são incompatíveis com o processo de ensino e aprendizagem), será imprescindível existir um *continuum* na motivação, mesmo no final do processo de ensino e aprendizagem (curso/módulo/semestre). Esta será, pois, uma forma de impulsionar o retorno ao sistema formal de ensino. Inclusivamente, o estudante adulto sairá reforçado psicologicamente do caminho educativo que percorreu, o que terá consequências bastante importantes: a nível pessoal, profissional, académico e emocional. De facto, a sua experiência enquanto aprendente será reforçada, permitindo o desenvolvimento e aprofundamento de competências cognitivas flexíveis, assim como outras relacionadas com a aprendizagem.

Para terminarmos, deveremos destacar a importância de entendermos as características mencionadas como um todo. Novamente, não devemos olhar para o EANT M23 tendo apenas em consideração um único aspecto de forma isolada. Por isso, tencionámos enfatizar os vários olhares deixados por diversos autores nas características exploradas.

Na verdade, na sua entrada no ES e em todo o processo de ensino e aprendizagem, deveremos entender o estudante adulto M23 na sua especificidade. Para isso, não nos poderemos esquecer da vertente emocional, imprescindível no seu desenvolvimento e que deverá estar

envolvida no processo de ensino e aprendizagem (destes e de quaisquer estudantes). Na senda do que nos diz Carl Rogers (1977):

Deveria haver um lugar para a aprendizagem pela pessoa toda com seus sentimentos e ideias integrados. (...) aprendizagem pela pessoa toda. (p.143 e 245)

Conclusão: A necessidade de repensar mudanças

The purpose of teaching is to facilitate personal growth and development that impact the professional, social, and political aspects of learners. Teachers of adults carry out this purpose in a wide array of formal and informal educational settings (...) Those helping adults learn carry such labels as facilitator, mentor, teacher, instructor, coach, broker, monitor, trainer, or adult educator. (...) helping adults learn is continuously evolving and changing (...)
(Galbraith, 1998, p.3)

Através desta citação podemos destacar que, perante um outro perfil de estudantes de ES (neste caso, o estudante adulto M23) o docente terá novos papéis e novas responsabilidades a desempenhar, devendo estar apoiado pela instituição que acolhe este tipo de público. Na verdade, cremos que, com macro e micro acções concertadas, as instituições de ES serão capazes de proporcionar respostas eficazes a estes EANT.

Neste sentido, a devida atenção deveria ser colocada nos seguintes aspectos, entre outros (*cf. Considerações Finais*):

- A dinâmica do processo de ensino e aprendizagem;
- A relação estabelecida entre o estudante-adulto e o docente-adulto;
- A formação contínua de docentes, com o objectivo de os preparar para a abertura a estratégias inovadoras e criativas, que permitam lidar com a diversidade e, em especial, com o estudante adulto;
- O processo de construção do conhecimento pelo estudante adulto, onde a sua experiência se revela de grande valor e importância, devendo ser revalorizada e explorada pedagógica e didacticamente pelo docente como uma poderosa fonte de ensino e aprendizagem;
- O carácter social do processo de ensino e aprendizagem, em particular quando falamos de estudantes adultos.

Como indicámos anteriormente e temos vindo a sublinhar, não devemos entender esta primeira aproximação (mais de cariz teórico) a estes estudantes como uma forma de os *rotular*. Pelo contrário, estes dados recolhidos da Literatura deverão ser entendidos como pequenas orientações para se começar a entender as especificidades que este *novo* público traz para o ES, sendo o processo de ensino e aprendizagem bastante influenciado.

Neste sentido, enunciámos os pontos anteriores e muitas outras são as propostas que diversos investigadores nos transmitem – e que devem ser equacionadas, tendo em conta o nosso contexto específico - de forma a potencializar a presença, experiências e competências dos estudantes adultos numa sala de aula.

Consequentemente, a par de macro e micro estratégias inovadoras, deverá haver investigação, reflexão e avaliação sobre elas, para que se possa continuar a trabalhar e a caminhar em direcção ao futuro. Se, de facto, tomarmos em consideração que o docente é um guia, um facilitador, com todos os atributos que Galbraith (1998) menciona, ele deve efectivamente colocar em prática várias estratégias de ensino e aprendizagem, incentivando o estudante e trazendo-o para dentro de todo o processo, envolvendo-o mais activamente e apelando ao seu potencial. Por conseguinte, há que conhecer as particularidades dos seus estudantes adultos, para que, também a nível institucional e departamental, as acções para eles direccionadas possam ser ajustadas e pertinentes. Para que tudo isto seja verdadeiramente exequível, é necessário que uma variedade de dispositivos – humanos, institucionais, legislativos, financeiros, formativos, logísticos – sejam, pois, efectivamente criados.

2ª PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Doing research is in many ways like taking a descriptive and explanatory snapshot of reality. For each particular photograph, the investigator must decide what kind of camera, what scene on which to focus, through which filter, and with what intent.

(Miller & Crabtree, 1992, p.3)

Introdução

In sum the aim of methodology is to help us to understand, in the broadest possible terms, not the products of scientific enquiry but the process itself. (Kaplan, 1964: 23).
(Brannen, 2004, p.312)

Considerando a citação com que iniciámos o *Capítulo*, poderemos sublinhar que, de facto, esta investigação é uma *fotografia* de uma determinada parte da realidade, que, na sua totalidade, é bastante complexa e multifacetada.

Assim, com este *Capítulo* dedicado à Metodologia da Investigação, pretendemos enquadrar o nosso estudo empírico, cujo processo irá ser desvelado ao longo deste *Capítulo* e do próximo. Consequentemente, neste incidir-nos-emos sobre os seguintes aspectos:

- Linha condutora da investigação: (i) descreveremos muito brevemente o problema; (ii) clarificaremos os objectivos que nos guiaram; e (iii) delinearemos as questões de investigação às quais tentámos dar algumas respostas, de acordo com a parcela da realidade sobre a qual nos focámos;
- *Design* metodológico: (i) faremos uma breve apresentação, delimitação e justificação das amostras do nosso estudo; e (ii) descreveremos sucintamente os procedimentos e fases pelos quais passámos;
- Instrumentos: faremos uma apresentação sucinta dos mesmos;
- Análise metodológica: teceremos considerações sobre o tipo de investigação realizada, assim como sobre as abordagens por nós escolhidas.

1. LINHA CONDUTORA DA INVESTIGAÇÃO

This [explaining phenomena] is a key element of all research, be it quantitative or qualitative.

(Muijs, 2004, p.1)

Iniciamos o *Ponto 1* com esta citação, pois é com o objectivo de tentarmos explicar um determinado fenómeno que traçámos a investigação que iremos descrever, atentamente, nos seus variados aspectos.

Podemos, desde já, avançar que esta investigação é de carácter mais descritivo, pela premente necessidade que sentimos em iniciarmos o estudo do percurso dos EANT (M23) na UA, partindo de dados concretos relativos a este contexto específico de ES. Assim, realizaremos uma breve contextualização do problema, dos nossos objectivos e questões de investigação, de forma a enunciarmos claramente os nossos propósitos.

1.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Os pontos de partida da investigação são, pois, as ideias dos acontecimentos sociais, das coisas ou factos que se encontram, no campo social estudado, e no modo como essas ideias comunicam entre si – isto é, competem, entram em conflito, se impõem ou são partilhadas e tidas por realidade.

(Flick, 2005, p.31)

No momento da frequência do ano curricular do *Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico* confrontámo-nos, na disciplina de 2º semestre *Seminário de Dissertação*, com a tarefa de realizar o nosso *Projecto de Dissertação*. Nessa altura, já nos tínhamos deparado com as candidaturas abertas direccionadas para os M23, publicadas no *site* da UA. Tendo despoletado em nós curiosidade e desejo de obter mais informações sobre este novo concurso, as nossas perguntas de partida foram as seguintes:

- (i) Quem era este tipo de estudantes?
- (ii) Quais as suas características?
- (iii) O que os movia para desejarem ingressarem no ES num determinado momento da sua vida?
- (iv) Este concurso substituíu o antigo *regime ad hoc*?

- (v) Como é que as instituições de ES estariam a responder às solicitações deste público?
- (vi) O que estaria a acontecer para que se legislasse sobre esta matéria?
- (vii) Que mudanças estavam a ocorrer a nível de políticas educativas e, paralelamente, nas instituições?

Foram, pois, várias as questões que abriram múltiplos caminhos para podermos percorrer, iniciando nós a pesquisa sobre o assunto. Assim, uma das primeiras referências com que nos deparámos foi o Decreto-Lei (nº 64/2005) que legisla sobre a possibilidade de entrada deste público no ES. Igualmente, aquando da selecção desta temática para a nossa tese de Mestrado e da redacção do nosso *Projecto*, constatámos a inexistência (ou quase) de estudos portugueses que assentassem num contexto de ES e que contemplassem: (i) estudantes adultos com algumas das características referidas no Decreto-Lei; (ii) trabalhadores-estudantes; (iii) e adultos que tivessem ingressado no ES pelo antigo regime *ad hoc*.

Por conseguinte, para tentarmos dar resposta e nos entrosarmos com os aspectos enunciados, traçámos um percurso de revisão de literatura que, na *Parte I* deste trabalho, já desenvolvemos. Neste sentido, reevocamos, sucintamente, alguns aspectos relacionados com esta problemática:

- Os novos desafios do mundo actual, nas suas mais variadas vertentes, ressaltando as exigências da sociedade e do mundo laboral;
- A emergência e a ênfase colocada no discurso social, político, educativo e económico das *novas oportunidades*;
- A política educativa europeia e portuguesa assente na abertura do sistema formal de ensino aos públicos mais diversificados, numa perspectiva de equidade, de flexibilidade e de Aprendizagem ao Longo da Vida;
- O reconhecimento de que o estudante adulto tem as suas especificidades em termos motivacionais, cognitivos e intelectuais e que, por isso, pode apresentar demandas e colocar questões significativamente diferentes que o estudante dito *tradicional*;
- A constatação de uma *sociedade emergente* (Tavares, 1996) cada vez mais exigente e complexa.

Inclusivamente, no momento em que começámos a elaborar o nosso *Projecto de Investigação* e a aproximarmo-nos do pessoal administrativo que vinha a contactar com este público, deparámo-nos com o facto de, apesar de ser um concurso de admissão ao ES legislado

recentemente, o número de candidatos começava a aumentar significativamente, pelo que a tendência esperada era que continuasse assim nos anos seguintes.

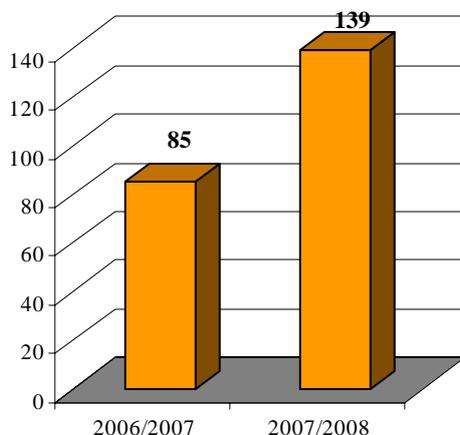


Gráfico 1: Evolução do nº de estudantes matriculados nos dois últimos anos lectivos

Este aumento quantitativo pode traduzir diversos aspectos, que poderemos estabelecer como um primeiro ponto de partida para a elaboração dos objectivos que mais à frente enumeramos. Assim, destacamos os seguintes:

- No primeiro ano de candidaturas não houve tantos sujeitos a saberem da existência deste novo concurso, porque o regime *ad hoc* tinha terminado há algum tempo;
- No segundo ano já houve a oportunidade de publicitar a existência deste concurso na UA, já que se verifica que nem todas as Universidades portuguesas têm aberto esta oportunidade aos M23;
- No segundo ano abriu um maior número de vagas, porque não só a quantidade dos candidatos justificou esse facto¹, mas também a qualidade dos requisitos que eles apresentaram.

Com estes tópicos iniciais em mente decidimos percorrer um caminho da investigação, cujos objectivos são os que seguidamente clarificamos. Assim, a **nível teórico** (tendo sido estes já explorados nos três primeiros *Capítulos* deste nosso trabalho) podemos salientar o que tencionámos alcançar:

¹ Relativamente ao número de cotas aberto para estes candidatos há que sublinhar que são admitidos à matrícula o número de estudantes que preencherem as vagas que cada curso abrirá para esta via de acesso ao ES. De facto, deveremos ressaltar que o número de vagas aberto para os M23 está contido no número geral para regimes especiais (mudança de curso, reingresso, equivalências...). Posteriormente, cada Departamento distribui o seu número de vagas de acordo com os seus cursos, pelos diferentes canais. Por sua vez, pelo que tivemos oportunidade de apurar, a Reitoria da UA tem feito o seguinte: caso não sejam preenchidas as vagas nos outros regimes especiais, elas revertem para os M23, desde que existam candidatos.

- (i) Relembrar e salientar os novos desafios lançados à nossa sociedade e, em particular, ao ES;
- (ii) Clarificar as linhas orientadoras da política educativa europeia, cuja matriz do Processo de Bolonha se reveste de grande importância e actualidade para potencializar a abertura a novos públicos, cada vez mais heterogéneos, e onde a Aprendizagem ao Longo da Vida (enquanto princípio e prática) se tem vindo a evidenciar;
- (iii) Ressaltar a importância com que os pressupostos de Aprendizagem ao Longo da Vida são manifestados na abrangente e multi-dimensional Estratégia de Lisboa;
- (iv) Relacionar as diferentes perspectivas sob uma perspectiva dialógica e congregadora;
- (v) Salientar a importância da *essência* que o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida patenteia, num mundo em permanente e exigente mudança;
- (vi) Sistematizar as características distintivas do EANT M23, à luz de estudos portugueses e internacionais, no que concerne aos quatro grandes pontos: características sócio-demográficas, profissionais, académicas e motivacionais.

Com a **investigação empírica** estabelecemos o nosso grande objectivo geral: caracterizar o EANT M23 matriculado no ano lectivo 2006-2007 na UA, tendo em conta uma perspectiva sócio-demográfica, académica, profissional e motivacional. Por outro lado, de forma mais minuciosa, poderemos salientar os seguintes objectivos específicos:

- (i) Analisar os motivos que subjazem à sua candidatura e posterior matrícula na UA;
- (ii) Reflectir sobre os objectivos, expectativas, grau de satisfação das expectativas e dificuldades com que os M23 se deparam na UA;
- (iii) Observar como a entrada, frequência e percurso do estudante adulto M23 é entendida por docentes, pessoal administrativo e membros representativos da UA;
- (iv) Analisar a importância que um concurso para M23 se reveste, tendo em conta várias perspectivas: M23, docentes, pessoal administrativo e membros representativos da UA;
- (v) Discutir algumas questões e problemas levantados pela presença e frequência que os EANT M23 colocam à Universidade;
- (vi) Levantar possíveis soluções para tentar ultrapassar alguns obstáculos e dificuldades.

Devemos, igualmente, lembrar que a investigação foi sendo construída à medida que avançámos *no terreno* e contactámos com a realidade da UA. Como mencionámos previamente,

devido à inexistência de estudos portugueses onde pudéssemos suportar a nossa investigação (ou, eventualmente, estabelecermos alguma base conceptual para comparar dados), sentimos necessidade de ir afunilando o nosso percurso à medida que o íamos trilhando. Por isso, os objectivos mencionados, apesar de, na grande maioria, se terem mantido ao longo da investigação, vieram também a sofrer algumas reformulações e readaptações.

El diseño de investigación es emergente: se va elaborando a medida que avanza la investigación. El problema inicial se va reformulando constantemente para confirmar que los datos recogidos contribuyen a la interpretación del fenómeno. (Bisquerra, 1996, p.258)

1.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

In empirical research, it is necessary that data be linked to concepts and concepts to data, and that the links between concepts and data be tight, logical and consistent. This idea needs to be applied to our research questions. Concepts are embedded in research questions.

(Punch, 2000, p.27-28)

Como referimos anteriormente em relação aos objectivos, as questões de investigação passaram de mais abrangentes, aquando do momento da elaboração do *Projecto de Dissertação*, para mais afuniladas desde que começámos a receber pequenas informações acerca do *estado de coisas* relativo a este público. Neste sentido, cremos que as questões, que explicitamos em seguida, estão *embebidas nos conceitos*, nos instrumentos escolhidos e nos dados recolhidos que mais à frente exporemos. Assim, as questões de investigação que nos têm guiado e a que queremos dar resposta são as seguintes:

- Quais as características apresentadas pelos EANT M23 matriculados na UA no ano lectivo 2006-2007, a nível sócio-demográfico, académico, profissional e motivacional?
- Com que expectativas estes estudantes adultos entraram na UA?
- Qual o grau de satisfação das expectativas delineadas?
- Como é que a entrada e a frequência de cursos por estes estudantes são entendidas por docentes, pessoal administrativo e membros representativos desta Universidade?

- Qual a importância que estudantes adultos M23, docentes, pessoal administrativo e membros representantes da UA atribuem a esta porta de acesso ao ES?
- Quais as dificuldades por que os estudantes adultos M23 atravessam na UA?
- Que soluções poderiam ser colocadas em prática para poderem dar uma melhor e mais eficiente resposta aos estudantes adultos M23?

Por sua vez, no que se refere à (re)construção das hipóteses da nossa investigação, seguindo a *Simplified model of research (without hypotheses)* (Punch, 2000, p.18), decidimos não delineá-las num primeiro momento de realização do *Projecto*. Porém, à medida que íamos construindo o referencial teórico anteriormente apresentado, considerámos que, no contexto da UA, iríamos encontrar estudantes adultos M23 com características e motivações semelhantes (*cf. Capítulo 3*). Por conseguinte, poderíamos frisar que foi, apenas, uma *macro-hipótese* baseada nos dados da Literatura eminentemente internacional, que guiou a nossa investigação. Como no *Capítulo* seguinte se constatará, ela encontra-se comprovada.

2. DESIGN METODOLÓGICO

*(...) a recolha de dados implica uma opção teórica (...) respeitante àquilo que é, ou será, observado, isto é, quais são ou virão a ser as unidades de observação. Esta selecção é inevitável, uma vez que se torna impossível observar toda a realidade. Nós só podemos perceber e representar segmentos, designados por «unidades»: «cada unidade representa um aspecto específico da realidade e não toda a realidade» (Evertson e Green, 1986, p. 160).
(Boutin, Goyette & Lessard-Hébert, 2005, p.141-142).*

Perante a realidade genérica do ES e de tantas problemáticas e perspectivas de análise que encerra, para realizar a nossa investigação e de acordo com os objectivos delineados, seleccionámos como nossa amostra os EANT M23 que se matricularam na UA no ano lectivo 2006-2007. Logo, os resultados que aqui apresentamos reportam-se à leitura de dados feita através dos nossos olhos, enquanto investigadores, e representam alguns aspectos de uma realidade bastante mais ampla. No entanto, não deveremos deixar de mencionar que sentimos necessidade de observar e de *beber* da realidade mais abrangente, de forma a melhor nos focarmos sobre a parcela que aqui descrevemos.

Neste *Ponto 2*, incidimo-nos na delimitação e justificação das amostras seleccionadas; e na enunciação, de forma sintética, dos procedimentos e fases por que passou esta investigação, no *Subponto a* que chamamos de *descrição operacional*.

2.1. AMOSTRAS

*As estratégias de amostragem são vias para descobrir o terreno (...)
(Flick, 2005, p.74)*

Visto que a população-alvo do nosso estudo são os M23², consideramos necessário, primeiramente, procedermos a uma breve descrição do seu processo de entrada na UA. Desta forma, compreender-se-á, igualmente, a delimitação e justificação desta amostra. Em seguida, delimitaremos, justificaremos e caracterizaremos de modo muito genérico a nossa amostra 2: os

² Podemos dizer que esta é a nossa amostra principal. Mais à frente, considerá-la-emos como amostra 1. A outra amostra (2) é como que subsidiária desta, pois, como salientaremos, justifica-se pela selecção da primeira e decorre da necessidade de lançarmos mais algumas pistas numa caracterização qualitativamente importante no que concerne a este tipo de estudantes.

indivíduos entrevistados, onde se incluem alguns dos estudantes M23, docentes, pessoal administrativo e representativo da Instituição, que demonstraram disponibilidade em participarem neste estudo.

2.1.1. Descrição do processo de entrada dos M23 na UA: Fases e intervenientes

A entrada de M23 na UA encontra-se regulamentada pelo Despacho nº 18137/2006, emanado da própria Universidade. Não é nossa intenção parafrasear o que se poderá ler no mencionado documento. Contudo, consideramos que, para um melhor entendimento e acompanhamento por parte do leitor, poderemos esquematizar as principais fases de selecção pelas quais os M23, que tencionam candidatar-se a um curso da UA ou de qualquer das suas Escolas, têm de passar.

De facto, a primeira condição que é mencionada para, efectivamente, uma pessoa poder ser aceite como candidato é ter idade igual ou superior a 23 anos e não ser titular de *habilitação de acesso ao ensino superior*. Este aspecto patenteia a intenção que esta Universidade demonstra em *abrir uma porta*, uma nova oportunidade de entrada no ES aos que, por várias razões, tendo abandonado o percurso *normal* no sistema formal de ensino, não possuam habilitação para concorrer ao regime de entrada *tradicional*. Mas, apesar de este poder ser considerado um veículo de acesso ao ES, não se deve depreender que é um processo facilitista. Pelo contrário, como se poderá constatar por uma informação estatística elaborada por um serviço da própria Universidade, este tem-se revelado um processo credível e afunilado. Inclusivamente, este facto também se fica a dever às vagas restritas abertas para cada curso, que, de alguma forma, têm *premiado* com uma *nova* oportunidade os estudantes que obtiveram bons resultados e que conseguiram passar pelas várias fases do processo.

No que diz respeito às fases pelas quais os candidatos têm de passar e que, progressivamente, se vão tornando discriminatórias, podemos sistematizar o seguinte:

- **Fase 1:** Preenchimento de um formulário obrigatório e estandardizado (anexo 1) elaborado pela própria Universidade, com o intuito de recolher informações de cariz sócio-demográfica, académica, profissional, pessoal e motivacional que serão, posteriormente, retomadas para análise caso o candidato seja seleccionado para a fase 3. Igualmente, é necessária a entrega da documentação exigida, de forma a ser possível a abertura do processo de candidatura. Normalmente, nesta fase, todos os candidatos têm sido admitidos, visto que toda a documentação costuma ser entregue.

- **Fase 2:** Realização da prova(s) específica(s) escrita(s) do curso a que o candidato M23 se propõe. Normalmente é apenas uma prova, mas em alguns casos poderá ser necessária prestação de provas a duas disciplinas. Para a candidatura a determinados cursos, o candidato poderá ter, igualmente, de se submeter a uma parte teórica e outra prática. Até este ponto o candidato teve acesso a provas-modelo, aos conteúdos sobre os quais recai a avaliação da prova e às datas da realização da(s) mesma(s). De salientar, também, que em 2008 se observou um esforço em se começar a dinamizar sessões de apoio e de esclarecimento de dúvidas a determinadas disciplinas, como o Português, a Filosofia e a Matemática. Por o que pudemos observar, os conteúdos sobre os quais recaem as provas escritas têm como base e são correspondentes ao 12º ano. No entanto, a prova não é o que se pode considerar *tradicional*: há uma tentativa de abordar aspectos como a resolução de problemas práticos, de argumentar e de defender ideias. Para passar à fase seguinte, o candidato tem de obter, no mínimo, 8 valores.
- **Fase 3:** Realização de uma entrevista. O júri é constituído por três elementos, no mínimo: o Presidente, comum a todos os júris, que normalmente é o Coordenador da UA para o processo M23; o Director do Curso; e mais um elemento posteriormente nomeado. Os principais objectivos da entrevista são os seguintes: avaliar e realizar uma incursão mais aprofundada pelo currículo académico, profissional, pessoal e, sobretudo, motivacional do candidato; obter mais informações sobre as motivações do candidato para o curso a que se propõe; observar se o candidato tem conhecimento sobre o plano curricular do curso e as suas motivações, expectativas e perfil relativamente a ele; eventualmente, no caso de os elementos do júri notarem que o candidato poderá, por tudo o que manifestou, estar mais ajustado para outro curso, aconselharem-no a ingressar noutra (este aspecto poderá ou não ser tido em consideração pelo candidato).

Assim, a nota final com que o candidato passará a ser seriado e com a qual poderá concorrer ao curso que escolheu, basear-se-á nos seguintes factores:

- Classificação da prova de conhecimentos: 60%;
- Motivação do candidato: 20%;
- Avaliação do currículo do candidato: 20%.

No final, por curso, poderão matricular-se o número de candidatos que corresponderá ao número de vagas abertas.

Para concluirmos, podemos sublinhar que, em todo este processo, se encontram envolvidos membros das várias *esferas*: M23; docentes (Director de Curso e outros); Coordenador da UA para o processo M23, nomeado pela equipa reitoral; e pessoal técnico-administrativo. Cremos ser relevante salientar este facto, pois irá concorrer para uma decisão das várias *vozes* da amostra que seleccionámos para a realização das entrevistas (amostra 2).

2.1.2. Delimitação e justificação das amostras seleccionadas

Passamos, neste ponto, a proceder à explicitação dos critérios que considerámos para a escolha das nossas amostras: estudantes adultos M23 e sujeitos entrevistados (EANT, professores, pessoal técnico-administrativo e membros representativos da UA). Em especial, no que diz respeito à amostra 2, tentámos seguir o que Guerra (2006) apresenta muito claramente, apesar da grande exigência que se nos colocou:

(...) procura-se a diversidade e não a homogeneidade, e, para garantir que a investigação abordou a realidade considerando as variações necessárias, é preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo. Por exemplo, torna-se obrigatório, numa pesquisa que utilize entrevistas, interrogar os sujeitos cujas opiniões sejam heterogêneas, reportando-se a um leque variado de situações. (p.41)

▪ Amostra 1: Estudantes adultos M23

Tendo em consideração o contexto da nossa investigação e a criação institucionalizada de um processo de entrada específico para os M23, decidimos focar a nossa investigação na caracterização deste novo público: o estudante adulto M23, a nossa população-alvo principal.

Neste seguimento, consideramos relevante inserirmos a tabela seguinte, que apresenta informações genéricas sobre a distribuição do número de candidatos por curso e efectivos matriculados. Nela observaremos uma redução, que poderá ser considerada significativa, entre o número de indivíduos que se candidataram e os que se matricularam³, o que revela que as várias fases do processo de entrada se demonstram selectivas, existindo uma tentativa em

³ De salientar que, apesar de não nos determos na caracterização dos M23 do ano lectivo 2007-2008, importa notar a diferença significativa nos números, o que revela a importância de que este concurso se reveste. Neste sentido, relevamos o seguinte:

- Nº de candidatos: 346;
- Nº de admitidos para a entrevista: 216;
- Nº de matriculados nos Serviços Académicos e a frequentar o curso: 139.

proporcionar uma nova oportunidade mas, simultaneamente, em exigir um conjunto de requisitos mínimos que os estudantes que ingressam na UA deverão possuir.

Curso	Informação de candidatos/estudantes por curso			
	Nº de candidatos	Nº de não admitidos (para a entrevista)	Nº de admitidos (para a entrevista)	Nº de matriculados nos Serviços Académicos e a frequentar o curso
Administração Pública	14	1	13	11
Biologia	1	0	1	1
Biologia-Geologia	2	1	1	1
Design	7	3	4	4
Documentação e Arquivística	6	3	3	3
Educação de Infância	7	1	6	6
Enfermagem	13	7	6	2
Engenharia Electromecânica	5	3	2	2
Engenharia Electrotécnica	2	1	1	3
Ensino Básico - 1º Ciclo	2	0	2	2
Estudos Superiores e de Comércio	3	1	2	2
Gestão Pública e Autárquica	4	0	4	3
Línguas e Estudos Editoriais	1	0	1	1
Línguas e Relações Empresariais	5	0	5	5
Música	2	0	2	2
NTC	24	6	18	18
Psicologia	6	1	5	5
Secretariado de Direcção	3	0	3	2
Técnico Superior de Justiça	8	0	8	8
TIC	9	5	4	4

Tabela 3: Informação do número de candidatos por curso nas várias fases do processo de ingresso na UA – ano lectivo 2006/ 2007

A partir da informação veiculada, a amostra seleccionada para este estudo é composta por um total de 85 estudantes M23 matriculados na UA no ano lectivo 2006-2007. Estes distribuem-se por vários Departamentos da Universidade e pelas suas Escolas: Escola Superior de Saúde (ESSUA) e Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA). No entanto, excluimos os que entraram para cursos ministrados no Instituto Superior de Contabilidade e

Administração (ISCA-UA), pois os dossiês pessoais de aluno não se encontram disponíveis nos Serviços Académicos da Universidade, mas na Secretaria da própria Escola. Este facto levar-nos-ia a proceder a outro pedido de autorização para podermos vir a aceder-lhes e analisá-los, para além de a sua dispersão dificultar o nosso trabalho de recolha de dados.

Para terminarmos este ponto, não podemos deixar de mencionar a razão da escolha do ano lectivo 2006-2007:

- Foi o primeiro ano lectivo que se seguiu à homologação do Decreto-Lei nº 64/2006 de 21 de Março, que legisla sobre a possibilidade de entrada deste novo público nas instituições de ES, tendo sido imediatamente aberta esta *porta* aos M23 na UA;
- Pretendemos iniciar a recolha sistematizada dos dados, tendo em conta o primeiro ano lectivo de entrada deste *novο* público. Inclusivamente, consideramos que seria incomportável para este estudo de Mestrado abarcar também o lectivo 2007-2008, pois teríamos de esperar bastante tempo para obtermos determinado tipo de informações importantes (e que já tivemos acesso em relação ao primeiro grupo), como a percentagem de abandono, a percentagem de aprovação do 1º para o 2º ano do curso e as notas das respectivas Unidades Curriculares (UC). Revelou-se, assim, logística e temporalmente possível, focando-nos apenas sobre o primeiro grupo que se matriculou, fazer uma análise sobre os dados que tivemos a oportunidade de sistematizar, para além de o processo de pedido de autorizações se ter revelado, desde o início, bastante moroso e difícil.

- **Amostra 2: Sujeitos entrevistados**

Para podermos alcançar alguns dos objectivos atrás mencionados, considerámos que através de entrevistas semi-orientadas obteríamos um conjunto de informações que poderiam colmatar determinados *vazios*, aos quais as informações contidas nos formulários não estavam a *responder*. De facto, através das entrevistas tentámos recolher mais alguns dados que nos pudessem elucidar e ajudassem na caracterização deste público sobre o qual nos debruçamos, para além de podermos ter mais oportunidade para *cruzarmos* os dados e para melhor suportar as nossas conclusões. Inclusiva e novamente, concluímos que, com uma entrevista a vários agentes deste processo M23, poderíamos conseguir determinar outros aspectos que pudessem ser úteis para a delimitação de outras discussões e trabalhos futuros. Neste sentido, salientamos a riqueza que poderemos extrair das entrevistas:

Yet, interviewing is one of the most common and most powerful ways we use to try to understand our fellow human beings. (Fontana & Frey, 1994, p.361)

De facto, para podermos abranger vários pontos de vista, ponderámos que seria fundamental recolhermos informações das *vozes* dos vários membros representativos das diversas *esferas* que fazem parte do processo direccionado para estudantes adultos: M23, docentes, membros representantes da instituição que se encontram mais próximos deste regime e pessoal técnico-administrativo.

Assim sendo, no que diz respeito aos M23, entrevistámos os que se disponibilizaram para tal efeito, tendo manifestado a sua concordância em Novembro de 2007, como resposta a um e-mail (anexo 2). De facto, a esta data, como ainda não tínhamos a autorização formalizada por parte da Comissão Nacional de Protecção de Dados para acedermos aos dossiês pessoais dos M23 (onde se encontrava o formulário), escrevemos um e-mail que foi divulgado para o correio electrónico do grupo de estudantes com as características anteriormente descritas. Foram 14 os que autorizaram a análise dos seus dossiês para a nossa investigação. Porém, apenas 8 desses estudantes M23 se colocaram à disposição para realizar uma entrevista pessoal. Os demais alegaram falta de disponibilidade, devido a questões profissionais.

Relativamente aos docentes, e em especial porque a realização das entrevistas foi coincidente com o final do ano lectivo 2007-2008, seleccionámos aqueles que:

- Fossem de áreas diferenciadas, das quais privilegiámos o Português, as Novas Tecnologias da Informação, a Matemática, a Filosofia e Psicologia, uma vez que foram áreas específicas às quais os estudantes M23 tiveram de prestar provas no seu momento de candidatura à UA (fase 2 anteriormente descrita);
- Leccionassem uma UC que poderíamos considerar *mães* para determinados cursos;
- Fossem directores de curso ou docentes de alguma UC do 1º ano, tendo tido, por isso mesmo, no ano lectivo anterior a esta entrevista (2006-2007), mantido algum tipo de contacto com estudantes M23;
- Se disponibilizassem para a realização desta entrevista.

Estabelecemos, pois, contacto com docentes com estas características via e-mail (anexo 3), explicando o contexto do nosso estudo, a importância da sua participação e solicitando a sua colaboração na entrevista. Após estas diligências, contámos com a participação de 6 docentes.

No que concerne aos membros representativos da instituição e ao pessoal técnico-administrativo, conseguimos entrevistar as pessoas mais ligadas a este regime de entrada no ES: contámos com a participação de 2 e de 3 sujeitos, respectivamente. Estas entrevistas foram

agendadas pessoalmente, devido ao contacto estabelecido desde o primeiro momento desta investigação com tais sujeitos.

As entrevistas realizaram-se após termos concluído a análise dos formulários de candidatura dos M23 matriculados em 2006-2007 e após termos tido as devidas autorizações. Assim, elas realizaram-se em gabinetes da UA, disponíveis para o efeito, durante os meses de Junho e Julho de 2008, após marcação prévia com cada sujeito.

Para finalizarmos, cremos que é de extrema importância colocarmos, no final deste *Sub-ponto*, uma tabela que sistematiza as principais características da amostra 2.

Identificação	<i>Papel</i> desempenhado	Género	Área de estudos	Relação curso/ profissão
E1	Estudante M23	Masculino	TIC	Sim
E2	Estudante M23	Masculino	NTC	Sim
E3	Estudante M23	Masculino	Administração Pública	Sim
E4	Estudante M23	Feminino	Administração Pública	Sim
E5	Estudante M23	Masculino	Administração Pública	Sim
E6	Estudante M23	Masculino	NTC	Sim
E7	Estudante M23	Masculino	Administração Pública	Sim
E8	Estudante M23	Feminino	Psicologia	Não
E9	Docente	Feminino	Filosofia	
E10	Docente	Feminino	Matemática	
E11	Docente	Feminino	Ciências Sociais	
E12	Docente	Feminino	Novas Tecnologias	
E13	Docente	Feminino	Novas Tecnologias	
E14	Docente	Feminino	Português	
E15	Pessoal técnico-administrativo	Feminino		
E16	Pessoal técnico-administrativo	Feminino		
E17	Pessoal técnico-administrativo	Feminino		
E18	<i>Representantes da UA e do regime M23</i>	Masculino		
E19	<i>Representantes da UA e do regime M23</i>	Feminino		

Legenda:

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

NTC – Novas Tecnologias da Comunicação

Tabela 4: Caracterização genérica da Amostra 2 – sujeitos entrevistados

Tendo em consideração os dados constitutivos da tabela, devemos esclarecer que só enunciámos e escolhemos os aspectos que consideramos relevantes para constarem desta caracterização genérica. Decidimos não abordar determinados aspectos como a idade e as habilitações académicas dos docentes, do pessoal técnico-administrativo e dos membros representantes da instituição, pois pensamos que não são determinantes, nem influenciam a nossa análise. Importa, no entanto, sublinhar que todos os estudantes entrevistados permaneceram no ES, podendo ser um factor que influenciará determinadas perspectivas que eles apresentaram nas entrevistas (*cf. Capítulo 5*). Como mencionámos anteriormente, o nosso objectivo era obter opiniões e percepções respeitantes a diversos aspectos que se referem ao *regime* de M23. De facto, pensamos que, da análise das entrevistas, conseguimos recolher mais contribuições que nos permitem caracterizar, de forma mais enriquecedora o primeiro grupo de estudantes M23 que se matriculou na UA, devido ao diálogo potenciado pelo uso de vários instrumentos (questionário e entrevista).

2.2. DESCRIÇÃO OPERACIONAL

El diseño se articula en torno a una serie de pasos o fases que siguen un enfoque progresivo e interactivo: el tema se va delimitando y focalizando a medida que el proceso avanza. Las primeras fases son de exploración y reconocimiento, se analizan los lugares, situaciones y sujetos que pueden ser materia o fuente de los datos, y las posibilidades que revisten para los fines y objetivos de la investigación. En la fase intermedia se seleccionan los sujetos o aspectos por explorar, las personas a entrevistar, qué estrategias se van a utilizar, la duración del estudio, etc. (...) se pasa a la fase de recogida, análisis e interpretación de los datos, para terminar con la elaboración del informe y la toma de decisiones.

El investigador, a medida que va cubriendo las fases del estudio, incorpora las nuevas ideas y planteamientos que van surgiendo, lo que permite modificar o reestructurar las anteriores; este procedimiento es recurrente a lo largo de todo el tiempo que dura el estudio.

(Arnal, Latorre & Rincón, 1992, p. 208)

De facto, cremos que a fase de reconhecimento e de exploração da temática escolhida foi o mais difícil de *desbravar*, por tudo o que implicou: a delimitação da nossa investigação e, em especial, do nosso problema, tanto do ponto de vista teórico, como empírico. Desde a decisão que tomámos em prosseguirmos com esta temática, tivemos de realizar um grande esforço de conceptualização teórica, numa área em que tudo foi novidade para nós. Assim, a

fase de pesquisa e de recolha de material teórico que nos parecesse apropriado, em particular, relativamente à caracterização dos EANT, revelou-se de grande exigência, já que tínhamos o objectivo de estabelecer linhas e matrizes conceptuais, semânticas e teóricas que se revelassem de interesse e adequadas à investigação. Por conseguinte, consideramos que este *desbravar de terreno teórico* foi extremamente essencial e imperativo para que estabelecêssemos algumas premissas com alguma segurança e para enquadrarmos a nossa investigação, assim como para nos enriquecermos conceptual e epistemologicamente.

Este esforço de conceptualização teórica, onde a pesquisa e a sistematização estiveram constantemente presentes, acompanhou-nos em todos os passos da nossa investigação: o tempo pareceu pouco para agrupar variadas leituras às quais quisemos dar destaque. Tal como referimos, este percurso entrosado da prática com a teoria foi-se realizando de uma forma que poderíamos caracterizar como *natural*: simultaneamente a este *desbravamento* e familiarização com determinadas parcelas da realidade teórica, fomos começando a contactar com parte da realidade da UA, no que concerne ao concurso dirigido para M23. Primeiramente, o contacto com essa realidade foi realizada através de conversas estabelecidas com alguns professores e pessoal técnico-administrativo que se disponibilizaram e que se encontravam ligados ao processo M23 de forma relativamente próxima, aquando da realização do 2º Semestre do ano curricular do Mestrado e do *Projecto de Dissertação* (2007). Deste momento, datam alguns pedidos de autorização ao Director dos Serviços Académicos (anexos 4 e 5), de forma a obtermos determinadas informações. Esta aproximação à realidade permitiu-nos:

- Iniciar o entrosamento com pessoas, procedimentos, particularidades e informações deste processo e dos M23, mais especificamente;
- Saber que tipo de informações estariam disponíveis para recolhermos e analisarmos;
- Perceber quais as acções que teríamos de tomar, para termos acesso a um conjunto de dados que consideraríamos importantes.

Desta forma, ao tomarmos conhecimento destes aspectos, mais *facilmente* pudemos delimitar o campo do nosso estudo, embora reconheçamos que todo este processo tenha sido um pouco moroso e difícil. Consequentemente, depois de realizarmos o nosso *Projecto de Dissertação de Mestrado*, ainda muito periclitantemente, acabámos por readaptá-lo a uma outra perspectiva, pela urgência em acedermos e apresentarmos um determinado conjunto de dados e conclusões, com o grande objectivo exposto anteriormente: uma caracterização dos M23 que se encontram matriculados na UA (mais especificamente do primeiro grupo). Temos, também, necessidade de clarificar que essa caracterização que iremos realizar (*cf. Capítulo 5*) é, na sua

essência, mais *qualitativa*, na medida em que desejámos enunciar as características específicas apresentadas por este tipo de público.

Na verdade, ao mesmo tempo que começámos a contactar com o pessoal técnico-administrativo dos Serviços Académicos, que muito nos auxiliou no nosso percurso, obtivemos determinadas informações de grande importância: nomeadamente, o formulário estandardizado que todos os M23 tiveram de preencher no momento da sua candidatura estava nos seus dossiês pessoais de alunos, que se encontravam nos arquivos dos Serviços Académicos. Rapidamente concluímos que, para um trabalho a que nos propúnhamos, este seria um importante instrumento a analisar. Assim, informaram-nos que teríamos de realizar vários procedimentos de modo a obter autorização da Comissão Nacional de Protecção de Dados para acedermos a esses formulários e podermos realizar o trabalho que tínhamos delineado. Todavia, este pedido foi bastante moroso, tendo demorado muito a resposta da parte dessa instituição.

Como mencionámos, após uns pedidos formais de autorização, o pessoal técnico-administrativo dos Serviços Académicos forneceu-nos, inicialmente, dados genéricos e de carácter público sobre o processo e concurso para M23 na UA, assim como as notas afixadas publicamente respeitantes à prova escrita de conhecimentos (fase 2) e, depois, às notas de candidatura (fase 3). Simultaneamente, explorámos o *site* onde se encontravam as variadas informações dirigidas aos M23, assim como os documentos normativos.

Por sua vez, procedemos à formalização do pedido de autorização à Comissão Nacional de Protecção de Dados, em Novembro de 2007, data de início do segundo ano do Mestrado, dedicado à *investigação no terreno* e redacção da dissertação. Porém, na perspectiva de que este processo burocrático demorasse algum tempo, solicitámos, simultaneamente, aos Serviços Académicos que enviassem um *e-mail*, por nós redigido, dirigido ao grupo de M23 matriculado na UA (anexo 2). Neste e-mail abordámos os seguintes aspectos:

- (i) A contextualização da nossa investigação;
- (ii) O pedido de permissão para consultar o formulário entregue no momento de candidatura que se encontrava nos seus dossiês pessoais;
- (iii) A solicitação da possibilidade de os contactar pessoalmente para uma possível entrevista ou preenchimento de um questionário. Neste ponto, como não saberíamos se os dados que iríamos encontrar nos formulários seriam significativos, nem quais as características que este público iria patentear, mantivemos em aberto a hipótese de os podermos contactar para uma entrevista ou questionário (ainda a delinear). A este e-mail apenas 14 sujeitos M23 responderam: todos se manifestaram concordantes em podermos consultar os

seus dossiês; e apenas 8 se mostraram disponíveis para serem contactados posteriormente.

Simultaneamente, com o objectivo de tentarmos obter mais informações, mesmo que genéricas, mas que nos pudessem elucidar um pouco mais sobre as características do conjunto destes estudantes, elaborámos uma carta aos Serviços Académicos, a formalizar um pedido de determinadas informações relativas ao conjunto dos M23 matriculados. Como nos deram a conhecer que determinados dados estariam informatizados e que seriam acessíveis ao pessoal técnico-administrativo, solicitámos essa recolha e sistematização, de acordo com determinadas directrizes. Há a salientar que o anonimato de todos os estudantes foi mantido em todas os momentos do processo. Felizmente essas informações, estando disponíveis informaticamente, mesmo sendo abrangentes, foram compiladas e diziam respeito aos tópicos seguintes, que também constavam dos formulários:

- (i) Aspectos demográficos: idade, sexo, concelho da residência;
- (ii) Aspectos profissionais: situação e área profissional;
- (iii) Aspectos académicos: habilitações académicas, curso frequentado na UA, notas obtidas nas várias UC do 1º ano do curso, renovação da inscrição no 2º ano.

Por conseguinte, iniciámos a nossa investigação com acesso a 14 formulários e a informações genéricas. Da análise destes dados constatámos algumas semelhanças, mas nada nos apontava para o facto de podermos generalizar para o total de 85 aos quais poderíamos ter acesso, caso a autorização da Comissão Nacional chegasse afirmativamente. Não obstante, apesar de essa decisão positiva da parte da Comissão poder chegar ou não, decidimos avançar com a construção de uma grelha simples com a qual pudéssemos analisar rápida e eficazmente os restantes 71 dossiês.

Na verdade, sublinhamos que o processo de solicitação da autorização à Comissão Nacional de Protecção de Dados foi burocrático e complicado. Múltiplas foram as vezes em que enviámos documentos e os contactámos no sentido de o processo ser acelerado. Porém, só em princípios de Maio de 2008 é que obtivemos a efectiva autorização para consultarmos os 85 dossiês (anexo 6). Por isso, consideramos que foi bastante importante termos enviado o e-mail, em nosso nome, e 14 dos EANT nos terem respondido positivamente, para que pudéssemos ter mais contacto com esta realidade e reflectir sobre as opções dos caminhos de investigação a seguir.

Assim, até Junho de 2008 (i) realizámos a revisão da literatura, de forma a alcançarmos consistência na nossa abordagem e a nos sentirmos mais seguros nesta temática na qual nos aventurámos, (ii) terminámos a consulta, a recolha e análise dos dados contidos nos formulários

de todos os estudantes M23, e (iii) delineámos um guião de entrevista, dirigido aos M23 que se disponibilizaram para posterior contacto, de forma a avançarmos com uma caracterização, mesmo que reduzida, deste público, mas levantando algumas linhas qualitativas que poderiam *marcar a diferença*.

À medida que íamos afunilando o nosso trabalho e analisando todos os formulários, ponderámos e decidimos contactar e entrevistar outros intervenientes, das restantes *esferas* que mencionámos anteriormente, para podermos obter outros dados que, qualitativamente, também pudessem acrescentar mais perspectivas à caracterização deste público. Nesta sequência, contactámos docentes, pessoal técnico-administrativo e pessoas cuja contribuição pudesse ser representativa desta instituição de ES. As respostas que obtivemos a esta solicitação foram positivas, tendo nós entrevistado 6 docentes, 3 funcionárias técnico-administrativas e 2 representantes da UA. As entrevistas foram realizadas tendo em conta a disponibilidade dos participantes, tendo decorrido durante os meses de Junho e Julho de 2008. Em todas elas foi assegurado o anonimato dos participantes, tendo sido possível a sua gravação áudio, pois todos autorizaram.

A esta fase demorada de recolha, seguiu-se o tratamento de dados. Inserimos os dados quantitativos retirados dos formulários no SPSS, tendo nós recorrido a uma estatística descritiva. Por sua vez, as cartas de motivação foram transcritas, assim como todas as entrevistas, tendo, posteriormente, sido realizada uma análise de conteúdo. Para que esta tarefa fosse realizada de forma sistemática, *limpa* e fácil, recorreremos ao uso do software de análise qualitativa NVivo7.

Concomitantemente, fomos escrevendo os vários capítulos do nosso trabalho. Simultaneamente, durante o ano de 2008, fomos a Congressos nacionais e internacionais: divulgámos alguns dados e recebemos *feedback* sobre o trabalho que estávamos a realizar. Sentimos que esta troca de ideias e de experiências foi bastante positiva, pelos múltiplos olhares cruzados e pelas partilhas estabelecidas com outros investigadores mais experientes no campo da investigação em Educação, assim como nestes campos da Educação e Formação de Adultos e de Aprendizagem ao Longo da Vida. Concluímos, dizendo que todo o trabalho que temos vindo a realizar tem sido potenciador de muitas partilhas e reflexões contínuas.

3. INSTRUMENTOS

A recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação (...)

(De Ketele & Roegiers, 1993, p.17)

Foi com o intuito de realizarmos uma enriquecedora recolha de dados, tentando obter informações de diversas *fontes*, de *passar de um nível de conhecimento para outro* e, naturalmente, de atingirmos os objectivos a que nos propusemos nesta investigação, que escolhemos os instrumentos que a seguir apresentamos mais detalhadamente. Tal como se constatou na *descrição operacional*, as fontes de recolha de dados provieram, simultaneamente, de documentos e de pessoas. Para isso, utilizámos três instrumentos, com propósitos diferentes que mais à frente explicitaremos: inquérito por questionário, cartas de motivação e inquérito por entrevista.

O questionário não foi construído por nós, mas sim pelos Serviços Administrativos da UA que têm à sua responsabilidade o concurso dirigido para M23. Este instrumento é o que anteriormente tínhamos denominado por formulário standardizado e obrigatório (anexo 1), que os M23 que desejavam candidatar-se à UA tiveram de preencher⁴. Tal como também tivemos oportunidade de mencionar, este documento encontra-se acessível no dossiê pessoal de aluno e, na sua análise, foi sempre mantido o anonimato de todos os estudantes M23 matriculados na UA no ano lectivo 2006-2007.

Por sua vez, a carta de motivação é um anexo obrigatório àquele questionário, sendo um documento obrigatório a apresentar. Este anexo também foi objecto da nossa análise, especificamente pela riqueza que considerámos que poderia deter.

Ressaltemos, neste ponto, entre outras, as seguintes vantagens do uso do inquérito por questionário:

(...) an efficient use of time; anonymity (for the respondent); the possibility of a high return rate; standardised questions (Munn & Drever, 1990, p.2).

No entanto, tal como dizem os mesmos investigadores (Munn & Drever, 1990), este tipo de instrumento apresenta as limitações que, igualmente, já esperávamos:

⁴ Há que relevar que este formulário foi, neste primeiro ano, preenchido e disponibilizado em dois formatos: papel e, também, electrónico. Porém, não houve diferenças nos tópicos abordados. Neste momento, só há possibilidade de se preencher em versão informática.

(...) *the information collected tends to describe rather than explain why things are the way they are; the information can be superficial; the time needed to draft and pilot the questionnaire is often underestimated and so the usefulness of the questionnaire is reduced if preparation has been inadequate* (p.5).

Mas, de facto, para os nossos propósitos de investigação e ainda por desejarmos tentar caracterizar este público num contexto português de ES, adoptámos por colocar a tónica numa abordagem mais descritiva dos dados.

Assim, dos questionários analisados, ressaltamos uma análise das seguintes dimensões e sub-dimensões, sistematizadas na tabela seguinte:

Dimensões	Sub-dimensões
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sócio-demográfica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Idade; ▪ Zona de residência; ▪ Nacionalidade; ▪ Estado civil; ▪ Número de filhos; ▪ Comprometimento social (verificável no tópico <i>Experiências pessoais</i>, onde se analisam os seguintes aspectos: conhecimentos linguísticos; responsabilidades sindicais; experiência associativa; actividades desportivas e culturais; e actividades de solidariedade).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profissional 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situação profissional (observando nós: se estão empregados/desempregados; se trabalham a tempo inteiro/ tempo parcial; se realizaram estágio profissional...); ▪ Área profissional em que se encontra a exercer no momento da candidatura; ▪ Zona do local de trabalho; ▪ Função exercida no local de trabalho; ▪ Área profissional e serviços que o sujeito tem desempenhado ao longo do tempo; ▪ Tempo total da actividade profissional (anos de serviço);

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempo de permanência no último local de trabalho.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Académica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilitações académicas; ▪ Notas obtidas (especialmente média final obtida por quem possui diploma de Ensino Secundário); ▪ Experiência académica prévia no sistema formal de ensino - <i>Diplomas obtidos</i> (observamos aqui se, na altura que o indivíduo se candidatou à UA, estava a frequentar o sistema formal de ensino; se costuma frequentar cursos e acções de formação; se é auto-didacta; quais as áreas do seu interesse; quais as notas obtidas; quais os <i>trabalhos pessoais</i> que realizou...); ▪ Notas das provas específicas na UA; ▪ Nota final de ingresso na UA; ▪ Áreas dos cursos escolhidos; ▪ Existência de pedidos de equivalências e/ou acreditação de competências anteriores; ▪ Médias das UCs relativas ao 1º ano do curso; ▪ Transição para o 2º ano do curso (aprovação ou reprovação); ▪ Permanência no ES no ano lectivo seguinte (renovação ou não da inscrição).

Tabela 5: Dimensões e sub-dimensões analisadas no inquérito por questionário

No que respeita às cartas de motivação, a dimensão analisada foi a Motivação, da qual poderemos evidenciar as sub-dimensões, que, à partida, estávamos à espera de encontrar, nomeadamente tendo em consideração a revisão da literatura realizada (*cf. Capítulo 3*). Posteriormente, pela análise de conteúdo dessas cartas, as categorias de análise tornam-se mais definidas e pormenorizadas, como constataremos no *Capítulo* seguinte:

Dimensão	Sub-dimensões
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pessoal;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Académica; ▪ Profissional; ▪ Social.
--	--

Tabela 6: Sub-dimensões que estaríamos à espera de observar nas cartas de motivação

Por sua vez, o inquérito por entrevista semi-orientada, por nós desenhada e implementada, variou ligeiramente de estudantes para professores, pessoal técnico-administrativo e membros representativos da UA. Porém, na construção da entrevista tentámos manter os mesmos objectivos e dimensões, de forma a podermos cruzar os dados recolhidos. Todavia, ao construir as entrevistas a nossa maior preocupação foi se, apesar desse esforço, as categorias de análise iriam corresponder. Como se constatará no *Capítulo* seguinte, obtivemos resultados que se podem entrecruzar.

Neste sentido, consideramos importante a observação da tabela seguinte, onde explicitamos as dimensões definidas para as entrevistas e os respectivos objectivos que tentámos alcançar.

Dimensões	Objectivos específicos a atingir
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Características (genéricas) do EANT M23 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Constatar se o entrevistado possui consciência da especificidade deste público M23 (uma auto- e hetero-consciência); ▪ Salientar as especificidades atribuídas a este grupo de M23.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiência dos M23 no ES 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar as expectativas demonstradas pelos M23 ao entrarem no ES; ▪ Analisar a relação existente entre o ES e o mundo do trabalho; ▪ Fazer o levantamento das dificuldades que os M23 poderão estar a encontrar no ES; ▪ Questionar sobre possíveis soluções a serem potenciadas por diversos agentes (instituição, departamentos, serviços, docentes...);

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionar a pertinência que um processo de reconhecimento, certificação e validação de competências adquiridas poderá ter no contexto específico de ES; ▪ Analisar a experiência pedagógico-didáctica relativa aos M23 na UA.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância/benefícios deste <i>concurso</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar a relevância que o concurso para M23 se reveste, tendo em conta: <ul style="list-style-type: none"> (a) As exigências dos campos profissional, económico e social actuais; (b) O contexto europeu de política educativa de ES, onde o Processo de Bolonha e a construção de um Espaço Europeu de ES e de Aprendizagem ao Longo da Vida são proeminentes; (c) Os benefícios para as instituições de ES, em termos culturais, políticos, sociais, económicos; (d) Os benefícios que os estudantes adultos poderão obter, individual e pessoalmente, assim como aos níveis psicológico, social, cultural, profissional e familiar.

Tabela 7: Dimensões e objectivos definidos na construção das entrevistas semi-orientadas

De facto, quanto ao uso do método da entrevista, Cohen e Manion (1994) salientam que esta *ferramenta* de investigação tem

(...) the specific purpose of obtaining research-relevant information (...) (p.271).

Foi essa a nossa preocupação e intenção. Poderíamos, inclusivamente, evocar outras: (i) tentarmos obter mais dados relevantes que ajudassem a enriquecer os dados que a análise do questionário proporcionou; (ii) aprofundarmos e levantarmos mais algumas linhas semânticas relacionadas com a problemática do nosso estudo. Mais especificamente, Kvale (1996) apresenta uma sistematizada definição de entrevista semi-estruturada, realçando a sua utilidade e potencialidade, indo ao encontro do que nós delineámos:

(...) an interview whose purpose is to obtain descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena. (p.5-6)

De facto, na senda do que Kvale (1996) afirma, a entrevista revela um potencial essencial para podermos *captar* diversos pontos de vista, importantes para desenharmos e compreendermos a realidade contextual e o *pano de fundo* onde se movimenta o EANT M23. Consequentemente, a utilização e a riqueza deste instrumento devem ser frisadas, pois este instrumento revelou-se bastante profícuo para a nossa investigação.

Assim, para concluirmos, citamos Flick (2005):

- *Esse interesse [em entrevistas semi-estruturadas] está ligado à expectativa de os pontos de vista dos sujeitos serem mais facilmente expressos numa situação entrevista relativamente aberta do que numa entrevista estruturada ou num questionário. (cita Kohli, 2005, p.77);*
- *Focar um objectivo específico e captar o melhor possível o seu significado tornou-se um objectivo geral das entrevistas semi-estruturadas. (p.82).*

4. ANÁLISE METODOLÓGICA

The aims and questions posed by many research investigations are varied and cannot be addressed by a single research approach or strategy.
(Brannen, 2004, p.313)

Tratando-se de uma investigação empírica e descritiva, esta será baseada em elementos concretos da realidade, tendo os instrumentos escolhidos e atrás descritos como objectivo permitir o acesso a determinados aspectos dessa realidade. Deste modo, eles serão por nós interpretados e reflectidos, à luz da nossa temática. Neste sentido, o nosso estudo poderá, pois, ser considerado como

(...) um processo indutivo exploratório (contexto da descoberta), que passará pela formulação de teorias interpretativas (...) (Boutin, Goyette & Lessard-Hébert, citando Van der Maren, 2005, p. 96).

Ao realizarmos um estudo empírico, usamos como metodologia, ou *estratégia de pesquisa* (Yin, 2005), o estudo de caso. Nas palavras deste autor (Yin, 2007):

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. (p. 32).

Acrescentemos, inclusivamente, excertos de outros autores:

- *(...) o estudo de caso é uma investigação empírica (Yin, 1994) que se baseia no raciocínio indutivo (Bravo, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996) que depende fortemente do trabalho de campo (Punch, 1998) que não é experimental (Ponte, 1994) que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994).* (Chaves & Coutinho, 2002, p.224);

- *(...) observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico* (Bogdan & Biklen 1994, p. 89).

A temática sobre a qual nos debruçamos é um fenómeno contemporâneo, que se baseia num determinado contexto e que, não obstante da sua complexidade e profundidade, pode ser brevemente descrito como: o contexto da UA e o primeiro grupo de M23 nela matriculados, no ano lectivo 2006-2007. Com as informações que recolhemos dos formulários, das cartas de motivação e das entrevistas, concluímos que, para melhor sistematizar os dados, analisá-los e discuti-los, teríamos de recorrer a uma análise descritiva simultaneamente de cariz quantitativo e qualitativo. Para isso, recorreremos à ajuda do *software* de análise quantitativa: SPSS versão 16, e

do software de análise qualitativa: NVivo7. De facto, consideramos que estes dois suportes informáticos se revelaram extremamente úteis para os nossos propósitos.

O SPSS demonstrou ser uma grande ajuda em termos das possibilidades de estatística descritiva que apresenta, na medida em que os dados que possuímos não nos permitiram utilizar outras potencialidades deste instrumento. De qualquer modo, foi uma ajuda para delinear, seleccionarmos e *limparmos* as informações, de modo que estas fossem fidedignas no que concerne à realidade à qual elas dizem respeito.

Por sua vez, o NVivo7 revelou-se bastante útil para a organização, *limpeza*, sistematização e tratamento dos dados, apesar das várias e contraditórias opiniões de investigadores que consideram a abordagem qualitativa de análise de conteúdo e o uso de um *software* desta índole mais subjectiva. Como nos dizem dois investigadores:

Computers offer no instant solutions to the problems faced by qualitative researchers, because the data they handle are particularly resistant to tidy processing methods and the methods they use are very unlike the techniques computers easily support. (Richards & Richards, 1994, p.445)

Na generalidade, consideramos que uma análise descritiva se adequaria melhor aos nossos intuítos, até porque, como diz Punch (2000):

Thus, for a totally new research area (...), it makes sense for research to have a descriptive emphasis. (p.38).

De facto, como anteriormente tínhamos colocado em relevo, foi a inexistência de informações sistematizadas e disponíveis sobre o público-alvo inserido em instituições portuguesas de ES, que nos impulsionou a conduzir esta investigação, tendo como contexto específico a UA.

Por sua vez, decidimos conjugar os métodos de análises de dois tipos - qualitativo e quantitativo – pois, através de ambos, consideramos que conseguimos atingir os objectivos a que nos propusemos e anteriormente clarificámos (*cf. Capítulo 5*). Na verdade, inúmeros investigadores sublinham, que, caso se justifiquem pelos objectivos da investigação delineados, é extremamente útil e mesmo indispensável, não sendo os aparentes opostos inconciliáveis (Cook & Reichardt, 1995; Silverman, 1997; Denscombe, 1998; Flick, 2005; Brannen, 2004).

(...) rather than there being a dichotomy between qualitative and quantitative approaches, research is based on a unified philosophy of science and can be more appropriately conceptualized as an interactive continuum. (Newman e Benz, 1998, p.8)

Conclusão

Interpretation occurs at all phases of the research process, not only at the writing-up stage.

(Brannen, 2004, p.322)

Com este *Capítulo* pretendemos explicitar os vários aspectos da metodologia da investigação, de forma que melhor se entendessem o caminho e as decisões por nós tomadas.

Sublinhem-se, pois, os aspectos que foram desenvolvidos:

- A clarificação sucinta do problema (que já foi explicitado com maior especificidade na *1ª Parte* deste trabalho);
- A definição dos objectivos e, nessa sequência, das questões de investigação que pretendemos responder;
- A apresentação das amostras do nosso estudo, assim como a justificação para elas o integrarem;
- A apresentação das fases e dos passos que trilhámos ao longo do tempo em que decorreu esta investigação;
- A apresentação dos instrumentos que utilizámos para recolha de informação;
- A apresentação e justificação das escolhas metodológicas e as abordagens por nós utilizadas.

No *Capítulo* que se segue, apresentaremos e discutiremos os dados de forma coerente, clara e articulada. Para isso, agruparemos determinadas informações, discutindo a sua pertinência e apresentando várias conclusões, de modo que os objectivos anteriormente explanados possam ser atingidos.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA CARACTERIZAR O EANT M23 DA UA

O conhecimento científico e a explicitação das inter-relações englobam vários processos de construção da realidade: elaborações subjectivas no dia-a-dia, pelos sujeitos estudados, e elaborações científicas (isto é, mais ou menos codificadas) pelos investigadores, no tratamento e interpretação dos dados e na apresentação dos resultados.

(Flick, 2005, p.32)

Introdução: Directrizes para a leitura dos dados

(...) o objecto não está formado à partida – constrói-se progressivamente em contacto com o terreno a partir da interacção com a recolha dos dados e a análise (...)

(Guerra, 2006, p.37)

Iniciamos esta *Introdução* com a citação da autoria de Guerra, porque foi, efectivamente, em *contacto com o terreno* que começámos, de forma progressiva, a *dar forma* ao objecto do nosso estudo.

Devemos, desde já, clarificar que é nossa intenção realizar um só *Capítulo* para apresentar e discutir os resultados, já que, na nossa perspectiva e de acordo com o grande objectivo que subjaz a este trabalho, se revelará mais interessante agrupar os dados e discuti-los conjuntamente, devido aos diálogos que temos possibilidade de fazer. Como anteriormente mencionámos, para a caracterização deste público contribuíram os dados colectados pelos instrumentos (e em número variável) descritos no *Capítulo* anterior, mas que novamente relembramos através da figura que se segue:

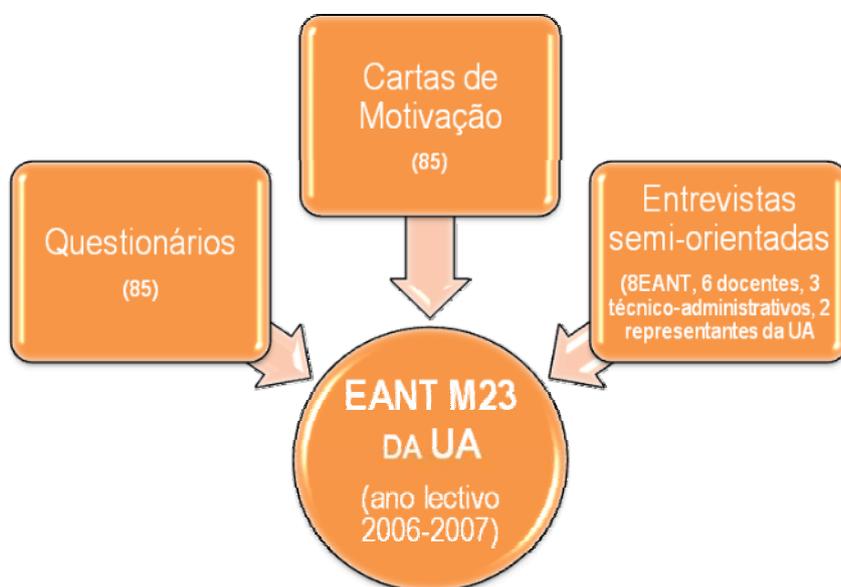


Figura 1: Instrumentos utilizados que concorreram na recolha de dados para caracterizar os EANT M23 da UA

Com este *Capítulo* e com os dados que aqui apresentamos, desejamos, pois, atingir o *macro-objectivo* desta nossa *viagem*: a caracterização (qualitativa) do primeiro grupo de estudantes M23 matriculados na UA, no ano lectivo 2006-2007 (*cf. Figura 1*). Para que melhor consigamos

atingir este objectivo, a subdivisão nos vários *Pontos* estará relacionada com as perspectivas que devemos considerar ao caracterizar estes indivíduos, como se observa pela figura seguinte:



Figura 2: Dimensões que concorrem para a caracterização do EANT

Como se nota, aos tópicos destacados no *Capítulo* precedente, acrescentámos uma outra dimensão que, pela análise de dados, se tornou relevante também ser explicitada: a visão pessoal, a consciência que os EANT detêm de si próprios enquanto estudantes adultos, que irá estabelecer uma ponte semântica com algumas características psicológicas abordadas no *Capítulo 3*.

De modo que a caracterização do EANT M23 da UA se revele mais enriquecedora, intersectámos as várias informações recolhidas por meio dos vários instrumentos. Esta será, também, uma forma de o leitor mais facilmente (i) ler e interpretar os resultados, e (ii) seguir-nos ao longo de um caminho de investigação anteriormente percorrido por nós. Acrescente-se que, no início de cada *Ponto*, colocaremos uma figura que sintetizará o instrumento usado e os tópicos dele recolhidos que concorrem para a caracterização do EANT de acordo com uma determinada perspectiva. Salientamos, inclusivamente, que, para melhor se compreender a intersecção dos dados, deveremos manter uma visão de conjunto, uma visão holística. Consequentemente, este *Capítulo* será um primeiro contributo para se desenhar o perfil deste EANT inserido numa instituição portuguesa de ES.

Igualmente, antes de prosseguirmos para a apresentação e análise dos dados recolhidos, interessa salientar determinados aspectos no que concerne à leitura e interpretação das cartas de motivação e das entrevistas:

- O que se diz/escreve *versus* o que não é dito/escrito;
- O que acham que devem dizer *versus* o que realmente pensam/sente;
- O pensamento transmitido por palavras (sejam escritas ou orais) tornam os diversos aspectos mais *reais*, não só para o investigador, mas especialmente para os sujeitos que as produzem/actualizam. Neste sentido, tanto o momento da escrita das cartas, como o das entrevistas, foi uma forma de explicar verbalmente uma série de aspectos que se tornam mais reais e explícitos para quem produz as palavras e a sequência de todo um pensamento e ideias.

De facto, quando lemos e analisamos discursos escritos e orais há que ter em consideração toda a *tessitura* do texto, onde se pode observar a articulação do pensamento e as próprias unidades de discurso. Não obstante, apresentamos duas figuras que sistematizam visualmente as categorias e subcategorias provenientes de uma análise de conteúdo (ii) das cartas de motivação e (ii) das entrevistas. Pensamos que é necessário apresentá-las no início deste *Capítulo* para se observar sumariamente:

- Os principais aspectos sobre os quais vão recair a nossa análise e caracterização deste público, no que diz respeito a esses dois instrumentos de recolha de dados;
- As interligações que verificamos no que concerne às categorias e subcategorias de análise.

Deste modo, visualmente já se constatará que os dados poderão ser dialogados e cruzados.

Para finalizarmos, devemos realçar que, pelas características deste trabalho, no que toca a análise de conteúdo, ao seleccionarmos excertos que comprovem determinadas conclusões, tivemos em consideração toda uma contextualização que tem por base a abrangência proveniente da leitura que nós realizámos, quer a nível empírico, quer na revisão da literatura. Porém, apesar de todo este trabalho ter sido realizado com detalhe, cuidado e minúcia, há sempre que ter em atenção o que *nos escapa*, pelas várias circunstâncias e pelas formas como cada um de nós, individualmente, é modelado pelos contextos, interpretações, experiências e significados. Mas, apesar das dificuldades e das exigências, tentámos compreender e sistematizar as particularidades inerentes aos EANT M23 da UA.

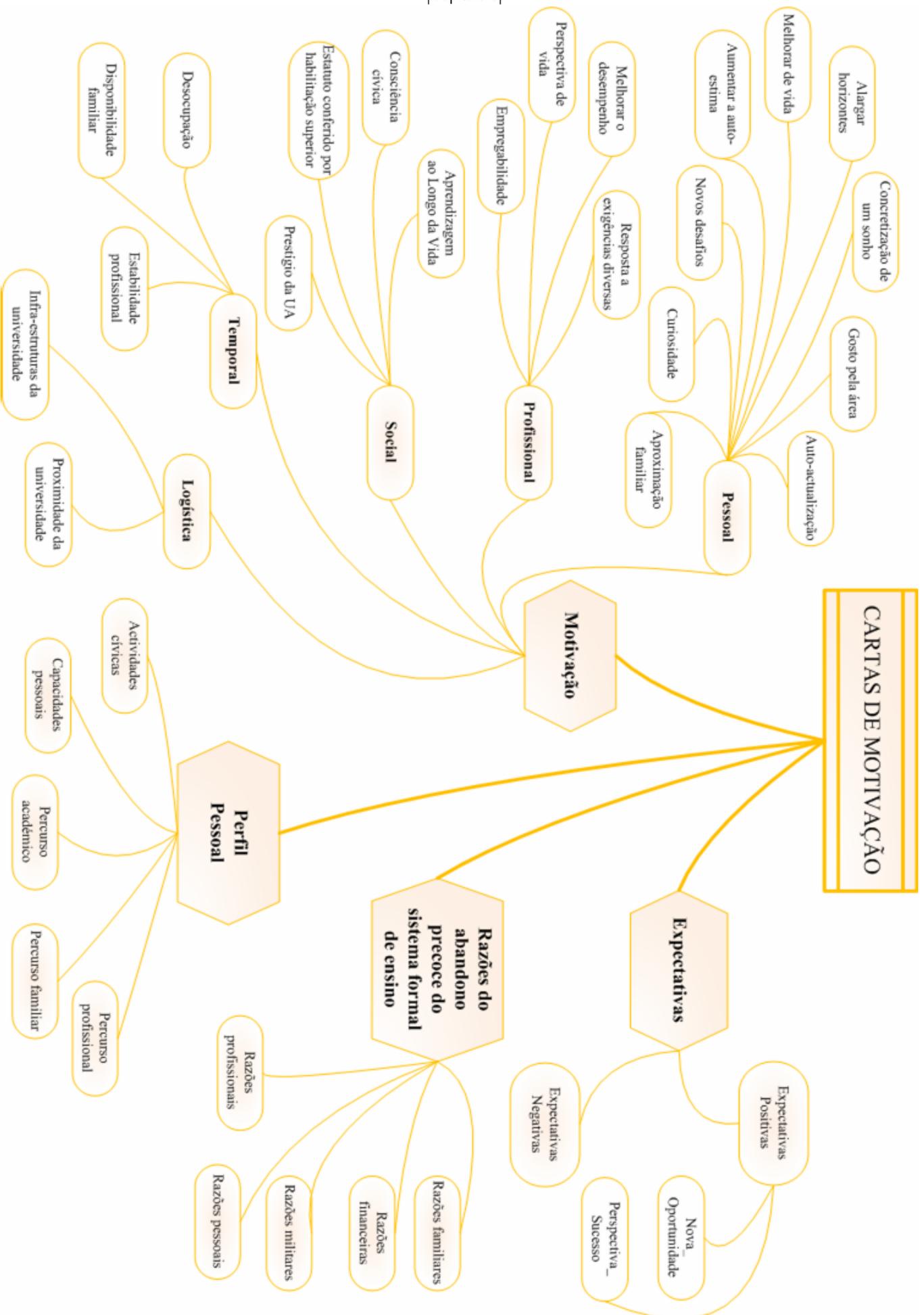


Figura 3: Categorias e subcategorias provenientes da análise de conteúdo das cartas de motivação

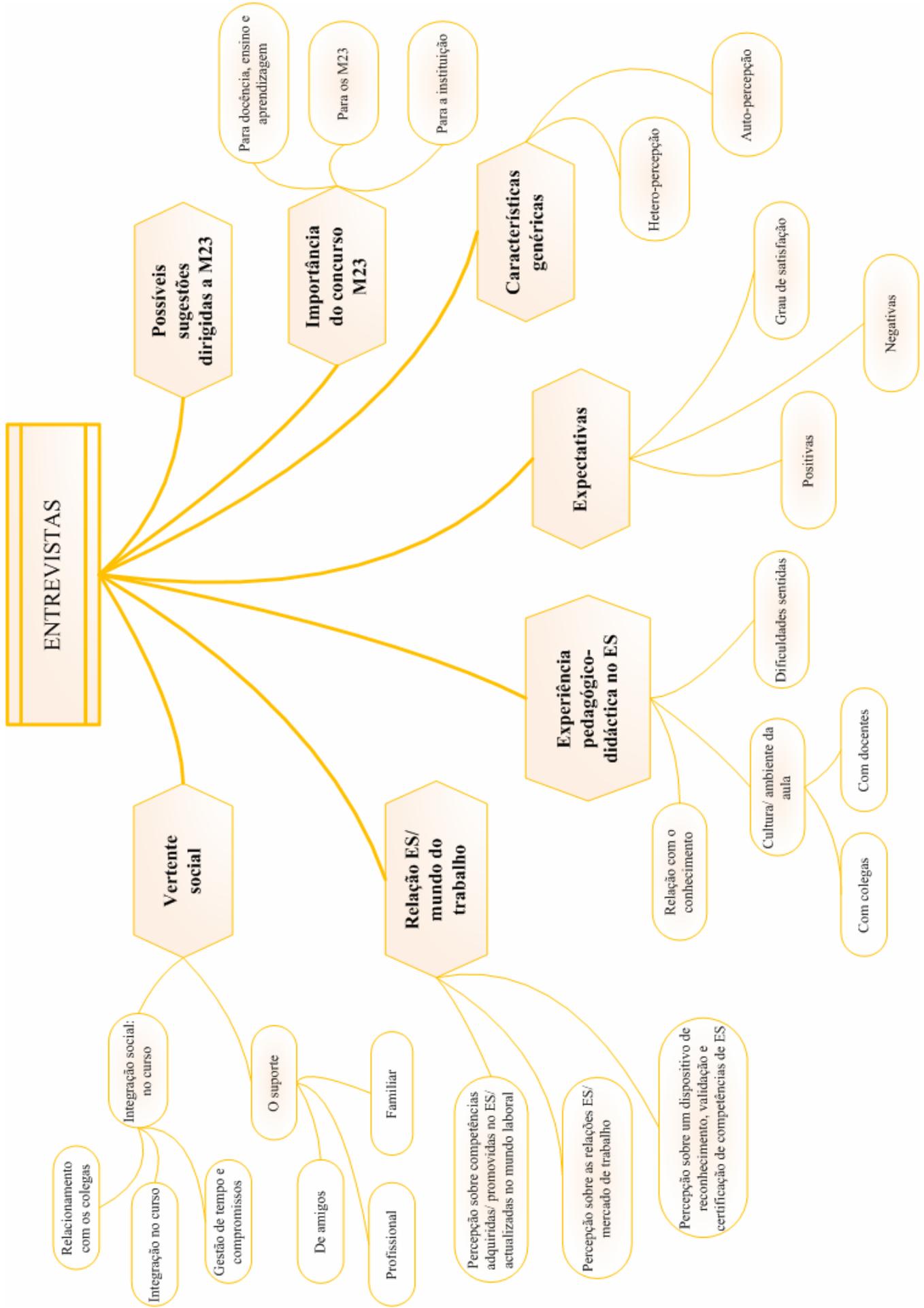


Figura 4: Categorias e subcategorias provenientes da análise de conteúdo das entrevistas

1. CARACTERÍSTICAS SÓCIO-DEMOGRÁFICAS

Every journey is unique. No two adults are exactly alike. (...) Amid the variability, there are some typical itineraries, some commonly shared experiences, and some shared lessons or tasks.

(Bee & Bjorklund, 2004, p.1)



Figura 5: Características sócio-demográficas: instrumentos e tópicos de análise

1.1. DA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

1.1.1. GÉNERO

Do número total de 85 estudantes M23 matriculados na UA, podemos constatar que 55,3% dos sujeitos são do género masculino e 44,7% do género feminino.

1.1.2. NACIONALIDADE

97,6% dos estudantes é de nacionalidade portuguesa. Apesar de apenas 2,4% dos estudantes ser de nacionalidade estrangeira – podendo nós considerar esta percentagem como insignificante ou residual – este facto sublinha que este concurso de acesso ao ES está também aberto e disponível para acolher e integrar indivíduos de outras nacionalidades. Neste sentido, podemos levantar a seguinte questão: será que este número, nas próximas edições deste *concurso*, tenderá a aumentar? De facto, poderá prever-se que indivíduos estrangeiros considerem esta via

como uma possibilidade de reconhecerem diplomas e competências anteriormente adquiridos, inclusive em outros contextos formais, de forma a contornar determinados aspectos legais e administrativos. No entanto, esta é uma possível realidade que deverá ser analisada, mais de perto, num futuro próximo.

1.1.3. IDADE

No que se refere à distribuição das idades, podemos notar que o leque se situa entre 24 e 60 anos, sendo a média igual a 33,95 anos e o desvio padrão igual a 8,372. Nota-se, pois, uma dispersão em termos das idades destes estudantes adultos matriculados na UA. Todavia, não podemos deixar de evidenciar que há um grande número de indivíduos cujas idades se situam imediatamente a seguir aos 23 anos, mais especificamente entre os 24 e os 30 anos. Este facto leva-nos a considerar que este *regime de acesso* possibilita uma reentrada no sistema formal de ES mais cedo, em comparação aos que ingressavam pelo antigo regime *ad hoc*, que se realizava apenas a partir dos 26 anos. Isto conduz a uma possibilidade de (re)qualificação dos recursos humanos portugueses mais cedo (em idade), em especial para aqueles que, por variados motivos, interromperam precocemente o seu percurso no sistema formal de ensino. De qualquer forma, esta é uma porta de acesso aberta e acessível a pessoas das mais variadas idades, evidenciando uma aposta de cariz pessoal, profissional e político-económico que não encontra barreiras no tempo, que se apoia nas oportunidades criadas pela base enquadradora de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Tendo em consideração o que mencionámos previamente, poderemos questionar se os indivíduos que se encontram com 23 anos, a *fasquia* mínima de entrada, são considerados os *verdadeiros* estudantes maduros ou EANT, tendo em conta todas aquelas características que observámos anteriormente (*cf. Capítulo 3*). Acrescente-se, também, um outro aspecto sobre o qual nos questionamos: se este é um regime que visa dar uma oportunidade para os que saíram do sistema formal de ensino há alguns anos, deveria ter-se em consideração esse facto. Isto, pois, no momento da sua candidatura podemos encontrar situações distintas:

- Os que se encontram a frequentar o sistema formal de ensino (especialmente o regime nocturno) estando matriculados numa escola;
- Os que, possuindo o Ensino Secundário completo, consideram este *regime* como mais uma *porta* para tentarem aceder ao ES, paralela àquela de *regime geral*, através da qual também tentam entrar;

- Os que se encontram afastados do sistema formal de ensino há bastante tempo, possuindo qualquer habilitação académica.

Será que, efectivamente, o concurso para M23 deve estar aberto indiscriminadamente para quem tenta entrar por este *regime* ou pelo outro, mais geral? Levantamos esta questão para sublinharmos a importância de que esta oportunidade se reveste para um conjunto ainda elevado de indivíduos detentores de um determinado percurso (em particular o terceiro caso anteriormente enunciado). Efectivamente, pensamos que foi para estes que este concurso foi *desenhado*. Não obstante, importa reflectir se a sua *essência* está ou não a ser *desvirtualizada* por variadas situações que estão a ocorrer sob o nome de concurso direccionado para M23. Se o DL nº 64/2006 se mostra relativamente abrangente, parece-nos que serão os Despachos internos das instituições de ES que deverão delimitar as fronteiras de quem se pode candidatar através deste concurso.

De facto, consideramos que deve haver equidade no acesso ao ES e abertura por parte das instituições de ES para acolherem novos públicos, na senda do que propugnam documentos da linha de Bolonha e de Aprendizagem ao Longo da Vida. Porém, as *vias* de acesso devem estar direccionadas para os vários públicos a que se destinam e não serem abertas de forma indiscriminada. Caso contrário, haverá imensas *portas* pelas quais indivíduos com diversos perfis podem ingressar, acabando por, como dissemos, *desvirtuar* a ideologia de determinados concursos de acesso ao ES. Por isso é que existem vários regimes especiais de ingresso direccionados para públicos diferentes.

Simultaneamente, o aspecto problematizado anteriormente conduz-nos à conclusão que os diversos percursos formativos do ES devem ser explicitamente desenhados, de forma a proporcionarem uma flexibilidade suficiente para responder às solicitações de uma grande diversidade de públicos e corresponder às expectativas não só pessoais, mas também do mundo laboral. Essa flexibilidade deverá, inclusivamente, ser observada na própria dinâmica e intersecção entre os vários percursos formativos.

1.1.4. LOCAL DE RESIDÊNCIA

Na sua maioria (79,8%) os indivíduos residem no distrito de Aveiro. De forma mais pormenorizada, decidimos *desenhar* uma circunferência com o centro na cidade de Aveiro e com um raio de distância variável para podermos observar a localização da residência dos estudantes adultos M23. Assim, observe-se o gráfico seguinte:

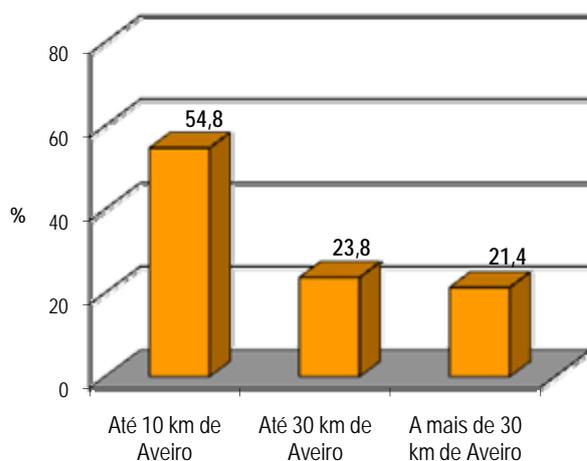


Gráfico 2: Distância do local de residência até ao centro da cidade de Aveiro

As percentagens apresentadas vêm-nos, pois, demonstrar uma proximidade entre o local de residência da maioria destes estudantes e a Universidade. Ao sublinharmos este facto, poderemos concluir que a grande maioria poderá ter escolhido um curso na UA, não apenas por ter o curso desejado e pelo prestígio que esta Universidade apresenta, mas especialmente pelo facto de estarem perto da sua casa e do seu local de trabalho. A localização, aliada ao facto de a maioria trabalhar a tempo inteiro (como veremos mais à frente), usufruindo do estatuto de trabalhador-estudante, fará com que os estudantes adultos possam controlar melhor o seu tempo.

Consideramos, pois, que esta é uma forma de tentarem responder às diversas situações e compromissos de diverso âmbito, dos quais destacamos aqueles que acreditamos que terão maior força e evidência na sua vida: os profissionais, os familiares e os académicos. Porém, poderemos questionar:

- Será que os estudantes estarão a frequentar o curso mais ajustado para eles?
- Será que haverá estudantes que frequentarão um curso para o qual não estarão tão vocacionados e direccionados, simplesmente porque a UA não o tem e não querem deslocar-se para uma outra instituição de ES que se localize mais longe?

Pensamos que as respostas a essas questões poderiam ser aspectos, entre outros, a ter em consideração na análise do (des)ajustamento, (in)sucesso e/ou abandono/permanência na instituição de ES.

1.1.5. ESTADO CIVIL

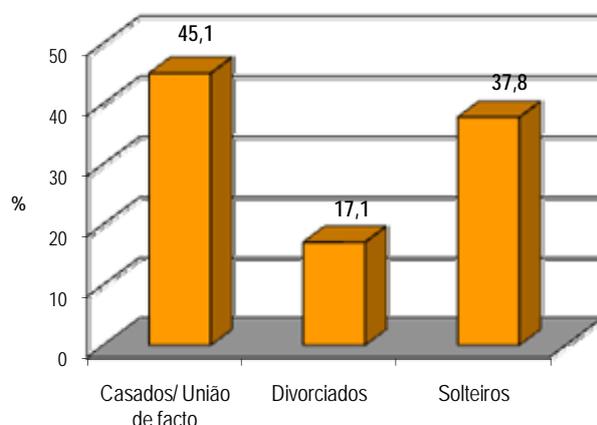


Gráfico 3: Estado civil dos estudantes M23 à data da candidatura

No que concerne ao estado civil, podemos concluir que a situação *de quem é casado* e *de quem não é casado* é relativamente equilibrada. O mesmo acontece quanto ao número de filhos: 50% tem (a maioria conta apenas com 1 filho, mas pode ir até aos 5 filhos) e 50% não tem.

Este é um importante tópico a ter em conta, já que pode ser um indicador da percentagem de estudantes que detêm mais responsabilidades em casa, especialmente quando desempenham as *funções* de esposa/ marido e mãe/ pai. Por isso, consideramos que a percentagem de 45,1% associada à dos divorciados (caso tenham filhos) é elevada. De facto, estes adultos possuem um importante papel familiar do qual não se poderão demitir. Neste sentido, concluiremos que a maioria destes estudantes tem um forte compromisso familiar ao qual tem de dedicar o seu tempo e energias.

1.1.6. COMPROMETIMENTO SOCIAL

Devemos ainda fazer referência aos tópicos de *comprometimento social* que o formulário refere. Assim, para melhor visualização, apresentamos a seguinte tabela.

Comprometimento Social	Percentagens	
	Sim	Não
Conhecimentos Linguísticos	76,5%	23,5%
Responsabilidades Sindicais	9,9%	90,1%
Experiência Associativa	58%	42%
Actividades Desportivas e Culturais	71,6%	28,4%
Actividades de Solidariedade	37,5%	62,5%

Tabela 8: Nível de comprometimento social

Pela sua observação, podemos concluir que:

- A maioria domina uma língua estrangeira, embora possamos mencionar que alguns estudantes sublinham que os conhecimentos que detêm são de nível escolar e/ou básicos. A língua inglesa é a mais referida;
- A grande maioria não apresenta responsabilidades sindicais;
- Ligeiramente mais de metade demonstra ter passado (ou passou em algum momento da sua vida) por uma experiência associativa, sendo muitos destes estudantes adultos bombeiros e escuteiros;
- Igualmente a maioria participa em actividades desportivas e culturais, dos quais ressaltamos grupos de teatro e folclore, para além do desporto;
- Mais de metade não participa em actividades de solidariedade. No entanto, quem o faz menciona colaborar com as actividades do *Banco Alimentar*.

De facto, algo que colocamos em relevo é o facto de mais de metade não colaborar em actividades de solidariedade e 42% não ter experiência associativa. Estes dados parecem corroborar, de alguma forma, as ideias de *senso comum* em relação à situação da nossa sociedade: a falta de tempo para haver uma dedicação mais ou menos profunda em nome de uma causa, por exemplo.

Por sua vez, apenas 9,9% teve/tem responsabilidades sindicais. Este dado conduz-nos a reflectir que não só algumas pessoas detêm o perfil para exercer tais actividades, como também, na conjuntura actual, essas são tarefas que alguns indivíduos poderão considerar *arriscadas*.

Para finalizarmos, apesar de 76,5% referir que detêm conhecimentos linguísticos, ao analisarmos, mais de perto, o seu processo, notamos que grande parte das pessoas possui conhecimentos demasiado básicos. Provavelmente não possuem competências de escrita, leitura e oralidade importantes a nível não só de ES, mas também no que concerne às competências

básicas, de literacia de uma língua estrangeira que as políticas educativas europeias querem aumentar para bem da sociedade global e do desenvolvimento europeu.

1.2. DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A VERTENTE SOCIAL

De facto, as entrevistas fornecem-nos algumas informações quanto a este aspecto, nomeadamente tendo em consideração dois tópicos que a seguir desenvolveremos. Visualizemos, antes de mais, a figura relativa a esta categoria de análise:

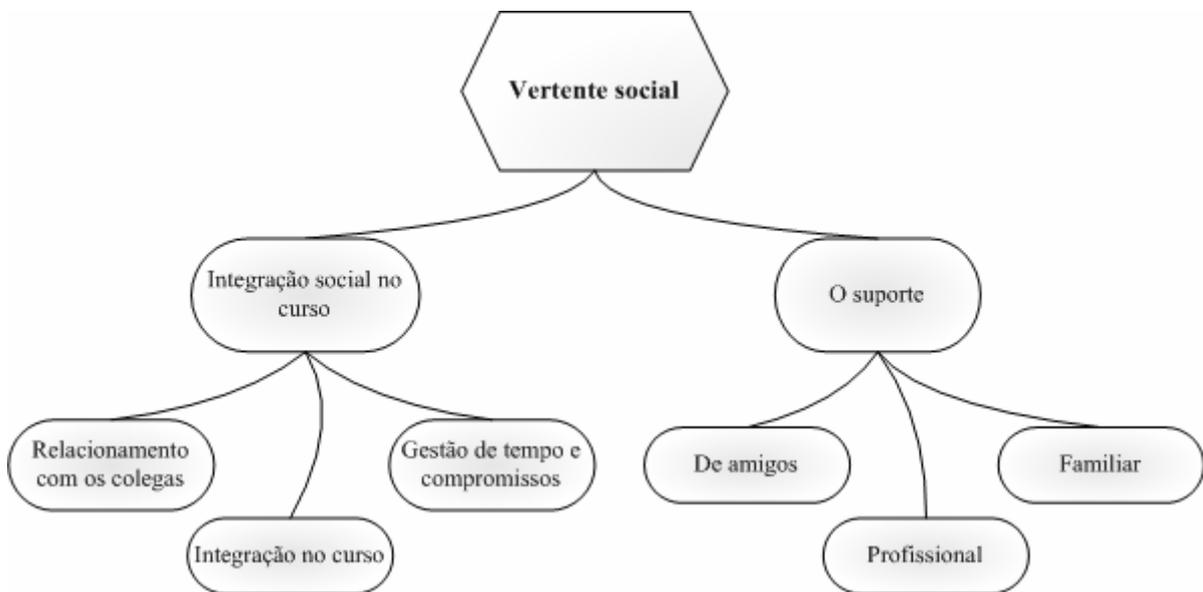


Figura 6: Categoria *Vertente Social* e suas subcategorias de análise

1.2.1. A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO SOCIAL

Quanto a este ponto, não temos muito a analisar nas entrevistas. No entanto, é interessante salientar que, num determinado curso, um M23 foi eleito representante da turma. Assim, observemos as suas palavras, que, inclusivamente, colocam em relevo algumas características psicológicas através da visão que outros (neste caso colegas) depositam em si:

 (...) a maior parte do pessoal conhece-me bem como colega e temos uma boa relação acho eu. Elegeram-me como representante do curso, portanto deve ser bom sinal. Vêem-me como uma pessoa mais velha, obviamente mais responsável. (E1)

Simultaneamente, essa citação aponta para vários aspectos, nomeadamente:

- Integração no curso;
- Bom relacionamento com os colegas (*tradicionais* e *não-tradicionais*);
- Boa gestão do tempo e dos seus compromissos, já que também falou deste aspecto de forma *prazerosa*.

A par deste estudante adulto, há outros dois EANT que fazem questão de se entrosarem, na medida do possível, com os seus colegas de curso. Para isso, tentam ir a jantares de curso para conviverem e conhecerem melhor os seus colegas, podendo ser uma oportunidade para estabelecer relações profissionais e de amizade.

 (...) eu também me tento integrar, eu tenho de estar presente nos momentos chave, naqueles momentos mais importantes, para não me sentir excluído. (...) Por exemplo numa reunião geral de alunos. Não quer dizer que eu venha a tudo, porque é impossível, mas até na parte lúdica, porque é aquilo que eu continuo a dizer, um simples jantar de curso, eu faço questão de vir, e não é pelo jantar em si, é pelo convívio e em relações pessoais entre elementos da turma (...) Mas tento sempre manter esses contactos, manter essas relações entre colegas, até no desenvolvimento de um projecto. (...) Na ajuda aos alunos, nos jantares, apresentações poderão ser importantes no percurso académico, acções de formação. (E2)

 (...) mesmo os jantares de curso eles fazem questão sempre que eu vá e quando eu posso vou. (E3)

Nesta senda, um testemunho por parte de uma técnico-administrativa (E15) sublinha a importância de *criar laços* em ambientes sociais, de forma que haja uma integração e interacção entre todos os estudantes, na medida em que todos beneficiam com a presença de uns e de outros. Inclusivamente, ela acredita que os próprios estudantes adultos são/podem ser dinamizadores da criação de redes sociais importantes, de forma a *sustentarem-se* uns aos outros, nomeadamente a nível académico.

 Até muitas vezes, são eles próprios dinamizadores de algumas acções, não só em termos de resultados académicos, mas mesmo em termos de rede social. (E15)

Para concluirmos, pensamos que foi importante, neste *Ponto*, inter-relacionarmos estes aspectos encontrados nos questionários e nas entrevistas, pois algumas destas questões respeitantes à vertente social parecem-nos ser cruciais. É, pois, importante, observar a própria disposição social e interpessoal estabelecida, na medida em que cremos que esse poderá ser um aspecto relevante na integração e prossecução dos estudos no ES, onde, muitas vezes, o ambiente pode ser competitivo, desgastante e muito difícil. Assim, a criação de redes sociais e mesmo associativas poderão ser tópicos a ter em consideração, a desenvolver e a dinamizar, de forma que sejam estabelecidas relações pessoais e interpessoais mais fortes e enriquecedoras. Por conseguinte, apesar de tratarmos esta temática neste *Ponto*, cremos que ela poderá ser interligada com o que focaremos no *Ponto 3*, quando abordarmos as características académicas.

1.2.2. O SUPORTE: FAMILIAR, DE AMIGOS E PROFISSIONAL

Da análise das entrevistas, sobressaiu este aspecto que, embora também não seja demasiado significativo, foca um tópico muito importante: o suporte, a estrutura de apoio, que vários estudantes adultos recebem. Inclusivamente, os docentes notaram a presença dessa estrutura, relativa a diversas esferas de âmbito social, seja familiar, de amigos e/ou profissional.

1.2.2.1. Suporte familiar

São várias as docentes (E11 e E12) que observam, através do contacto que mantêm com estes alunos, a existência dessa estrutura de apoio que incentiva e suporta os EANT. Pelo próprio discurso dos estudantes adultos entrevistados isso também se evidencia. Aliás, eles consideram que, se não tivessem essa *rede*, provavelmente não seriam capazes de *lá chegar*, de conseguirem realizar e gerir as várias tarefas.

1.2.2.2. Suporte de amigos

Ao mesmo tempo, verificamos que são vários os colegas e amigos que incentivam os estudantes adultos. Há, inclusive, aqueles colegas que se candidatam ao mesmo tempo, apoiando-se mutuamente. Em seguida, demonstramos um testemunho, que não passa despercebido a uma docente, assim como as palavras da estudante que o vive.

A Voz de EANT

✍ Basicamente eu e o meu colega (...) apoiamo-nos muito um ao outro porque nós somos adjuntos no mesmo local de trabalho. A nossa função é exactamente igual, então, não podemos estar os dois fora de serviço. Temos que estar à vez cá na Universidade. Ele vai a umas aulas e eu vou a outras (...) Ajudamo-nos muito. Não só nas aulas, porque há alturas em que nós desmoralizamos um bocadinho, porque isto é muito trabalhoso, é mais difícil estar sozinho. De vez em quando sou eu que dou um empurrão a ele, outras vezes é ele que me dá um empurrão a mim e passa por aí. (E4)

A Voz de Docentes

✍ A outra coisa que acontece é eles candidatarem-se em grupo, ou seja, vêm dois ou três da mesma instituição, na esperança de entrarem e de fazerem o curso em conjunto (E12)

1.2.2.3. Suporte profissional

O pessoal técnico-administrativo apresenta, igualmente, uma noção de um suporte que, por vezes, alguns adultos recebem. Há o caso de um estudante adulto que tem um grande apoio dos superiores hierárquicos para prosseguir, com sucesso, os seus estudos. Relativamente a este aspecto, poderemos realçar que várias empresas estão a impulsionar os seus trabalhadores a ingressarem no ES, algo que consideramos de extrema importância. Todavia, questionamo-nos sobre as estruturas e redes de apoio/de suporte que essas mesmas empresas lhes fornecem e activam para que estes adultos consigam, efectivamente, frequentar e concluir o seu curso com sucesso.

A voz de Pessoal Técnico-Administrativo

✍ (...) há um determinado número de candidatos que vêm de determinadas empresas. Portanto, é possível que haja alguma influência de uns para os outros, inclusivamente. (E15)

✍ (...) eu penso que agora a questão da competitividade e do relacionamento em termos de emprego, a questão dessa competitividade no próprio seio empresarial e a questão dos empregos é muito formal (E17)

2. CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS

Tuijnman (1990) states that: Aspects of change such as the widening of the basis for recruitment to university education, the encouragement of adult students, the increased provision of part-time programmes and single-subject courses at higher education level, the attempt to make curricula more vocationally relevant than was the case in the old system, and the acceptance of work experience as an instrumental qualification in its own right, can be regarded as an expression of the same policy idea, namely, that the liaison between education and work should be strengthened.

(Morrissey, s/d)

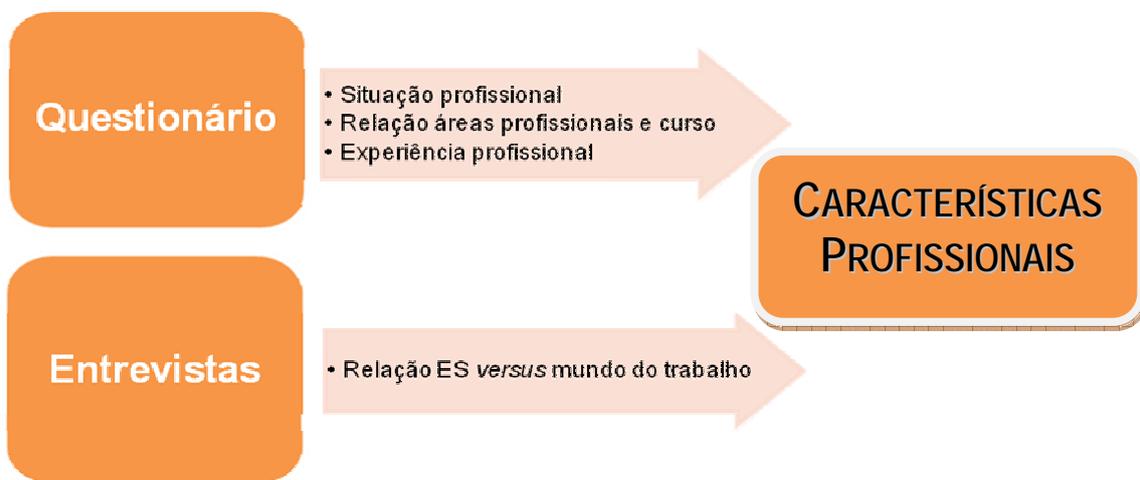


Figura 7: Características profissionais: instrumentos e tópicos de análise

2.1. DA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

2.1.1. SITUAÇÃO PROFISSIONAL

No que diz respeito aos dados profissionais, constatamos que a grande maioria dos estudantes tem emprego – tal como poderíamos prever pelo leque de idades com que inicialmente nos deparámos.

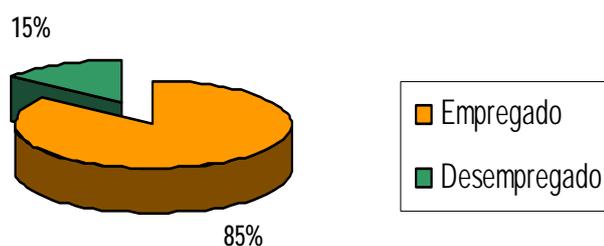


Gráfico 4: Situação profissional dos estudantes M23 à data da candidatura

Devemos salientar que, dos 15% de desempregados, alguns não são particularmente novos. Por exemplo, deste grupo de desempregados fazem parte indivíduos com o seguinte percurso: (i) 59 anos, 32 anos de serviço; (ii) 46 anos, 17 anos de serviço; (iii) 32 anos, 11 anos de serviço; (iv) 45 anos, 17 anos de serviço; e (v) 49 anos, 27 anos de serviço. Estes aspectos não só nos consciencializam da situação profissional e da realidade laboral do nosso país, como também nos conduzem a questionar acerca das razões que impelem estes sujeitos adultos a procurarem o ES num determinado momento da sua vida.

Novamente, reportando-nos à grande maioria dos empregados, podemos ainda notar o seguinte:

- 82,9% Encontra-se a trabalhar *a tempo inteiro* e apenas 17,1% *a tempo parcial*;
- 75,8% Possui um contrato de trabalho *sem termo* e os restantes 20,2% *a termo*;
- 80,5% Apresenta o estatuto de trabalhador-estudante.

De facto, estes últimos dados demonstram que, tendo em consideração o tipo de contrato de trabalho que detêm, apesar de 17,1% dos empregados se encontrar a trabalhar a tempo parcial, os EANT encontram-se com o estatuto de trabalhador-estudante, para, provavelmente, poderem gerir melhor o seu tempo e as suas tarefas. De qualquer modo, há alguns que parecem prescindir do estatuto, visto que de 85% dos empregados, 80,5% é que possuem esse estatuto. Todavia, pela análise dos dossiês de alunos, observamos que alguns solicitaram o estatuto de trabalhador-estudante, após a sua candidatura e preenchimento da documentação.

2.1.2. ÁREAS PROFISSIONAIS E RELAÇÃO COM O CURSO ESCOLHIDO

Tendo em consideração as áreas profissionais pelas quais podemos distribuir os M23 (à data da candidatura), podemos destacar que as profissões administrativas agrupam uma maior

percentagem dos que se encontram empregados (39,2%). No entanto, eles repartem-se por outras áreas, como se poderá constatar pelo gráfico seguinte.

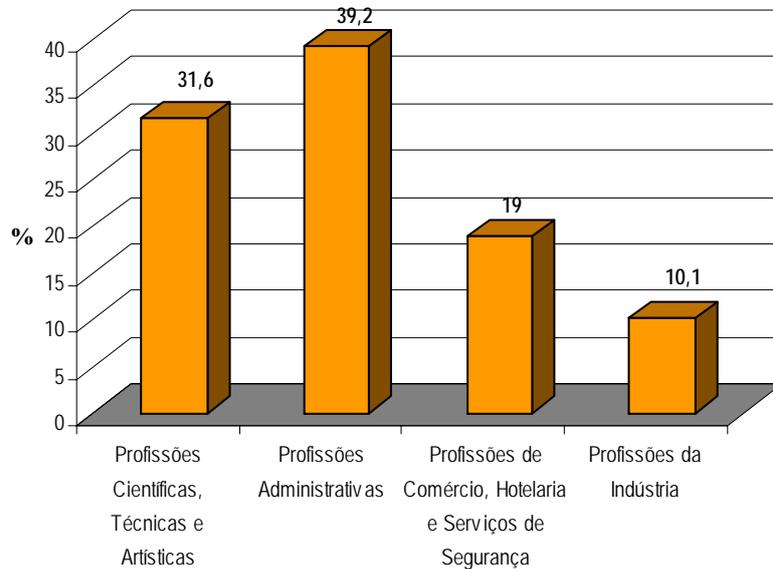


Gráfico 5: Áreas profissionais dos M23 à data da candidatura

Através da análise da relação entre a profissão desempenhada pelo estudante e o curso escolhido, importa ressaltar que em 53,1% dos casos verificamos essa relação. Este facto leva-nos a reflectir que, para muitos destes EANT, haverá uma forte motivação profissional, nomeadamente de ascensão na carreira (*cf. Características Motivacionais*). Inclusivamente, este dado leva-nos a questionar se, porventura, alguns indivíduos não terão escolhido um curso com a preocupação de progredirem na carreira, em detrimento de o seu perfil poder estar mais adequado a um outro curso. Se isto tiver acontecido em bastantes casos, poderemos dizer que este tipo de motivação extrínseca poderá ser um factor a colocar entraves no seu aproveitamento, sucesso, adaptação e ajustamento não só à Universidade, mas também ao próprio curso.

Igualmente, pela análise do questionário, poderemos concluir que a maioria dos estudantes adultos (77,2%) admite não ter realizado qualquer estágio profissional. De mencionar que os restantes 22,8% fez estágio, especialmente, no seguimento de um curso técnico-profissional, o que também revela algo sobre o seu percurso académico prévio e, eventualmente, sobre a sua preparação a nível de conhecimentos e expectativas para com o processo de ensino e aprendizagem no ES.

2.1.3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: TEMPO DE PERMANÊNCIA NO ÚLTIMO EMPREGO E DURAÇÃO DA ACTIVIDADE PROFISSIONAL

Observando ainda o percurso profissional de todo este grupo de estudantes M23, podemos constatar que o tempo de permanência no seu último emprego varia entre 1 e 30 anos. Assim, salientamos o gráfico seguinte que apresenta os dados agrupados:

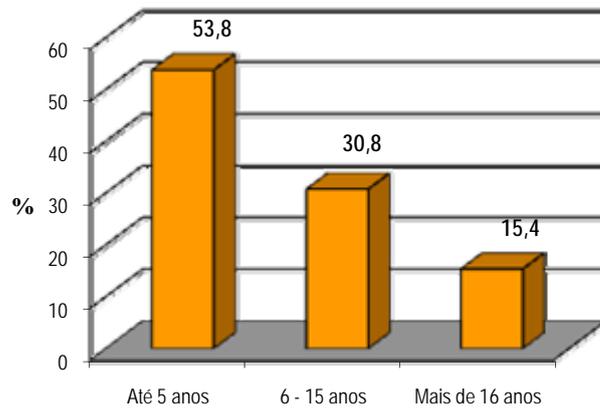


Gráfico 6: Permanência no último emprego

Por outro lado, acrescente-se que a duração total da actividade profissional varia entre 1 e 36 anos, tendo nós as percentagens observadas no gráfico que se segue:

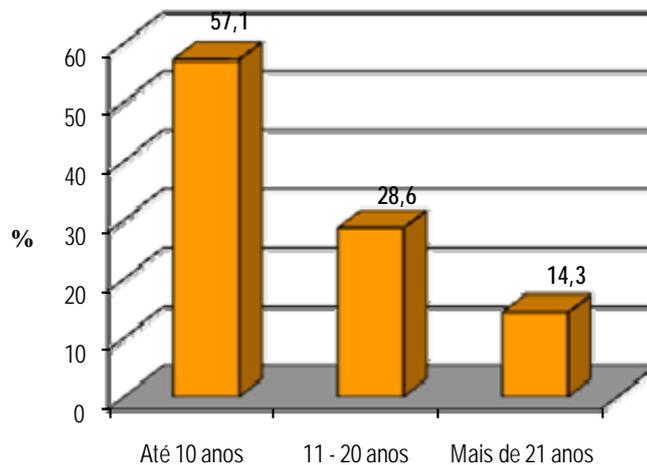


Gráfico 7: Duração total da actividade profissional

De facto, num conjunto de alunos com um leque de idades relativamente elevado, poderíamos prever que encontraríamos experiências profissionais diversificadas. Por isso, deparamo-nos com os resultados apresentados.

Igualmente, pela análise dos dossiês de alunos, concluímos que alguns indivíduos com 40-50 anos de idade são os que permaneceram numa actividade profissional há mais tempo, podendo ser verificável progressão na carreira, o que acontece a 27,3% dos 85 casos observados. Novamente, estimamos que também estes percursos na carreira profissional poderão afectar as motivações que movem os sujeitos a desejarem ingressar no ES.

2.2. DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A RELAÇÃO ES *VERSUS* MUNDO DO TRABALHO

De facto, as entrevistas fornecem-nos mais algumas informações sobre outros aspectos que podemos incluir neste *Ponto* sobre as *características profissionais*, nomeadamente sobre determinadas relações estabelecidas entre o ES e o mundo do trabalho. Teremos, pois, em conta as perspectivas dos EANT, inseridos no mundo laboral, e dos docentes. Essa é, pois, a grande categoria de análise, tendo nós constatado três sub-tópicos de análise aos quais daremos relevância seguidamente.



Figura 8: Categoria *Relação ES/ mundo do trabalho* e suas subcategorias de análise

2.2.1. PERSPECTIVAS SOBRE AS COMPETÊNCIAS ANTERIORMENTE ADQUIRIDAS, AS PROMOVIDAS NO ES E AS ACTUALIZADAS NO MUNDO LABORAL

Relacionado com este tópico, alguns estudantes entrevistados referem que há aspectos muito teóricos que são aprendidos no ES, não sendo todos eles actualizados no mundo do trabalho. Este facto leva-nos a sublinhar que o conhecimento e as competências transmitidos, desenvolvidos e consolidados no ES não têm de ser única e exclusivamente de carácter instrumental. De qualquer forma, apesar de os estudantes remeterem para esse aspecto, também reconhecido por alguns docentes, mantém-se a certeza de que nem tudo tem de apresentar prática efectiva no mundo laboral.

Neste sentido, variados aspectos são mencionados:

- Há alguns estudantes que consideram que algumas aulas são demasiado teóricas. Todavia, apesar de considerarem que deveriam ter aspectos mais *práticos*, reconhecem que a teoria é essencial: é importante saber-se mais do que se usa/prática. Este é, também, um ponto observável em testemunhos de alguns docentes, que revelam a consciência de que é necessário desenvolver essa teoria para que a prática se revele mais robustecida (mesmo para aqueles que já têm experiência profissional). Todavia, notam que os estudantes preferiam ter uma vertente mais prática;

A Voz de EANT

 *E acho que em muitas disciplinas que temos, não sei, (...) são muito vagas e depois outras são muito específicas, não têm nada a ver com o curso. (E8)*

A Voz de Docentes

 *(...) eles notam isso e dizem muito que as aulas são muito teóricas e que o curso é muito teórico e que gostavam de ter uma componente mais prática. (E11)*

 *Nós somos muito vinculadas ao contexto do trabalho no sentido em que não fazemos a formação aliadas as necessidades do mercado (...) Sempre na lógica que é preciso conceptualizar, implementar, desenvolver e validar e que na conceptualização todo o aporte teórico deve ser usado... A implementação cruza o aporte teórico com a capacidade de manipulação das ferramentas (E13)*

- Por seu turno, alguns estudantes sentem a necessidade de haver mais tempo, na carga lectiva da UC, para se aprofundarem determinadas matérias/temáticas;

Voz de EANT

 *Acho que três anos é muito pouco tempo. Acho que, mesmo com o Processo de Bolonha, os cursos, se tivessem pelo menos quatro anos, poder-se-ia aprofundar mais matéria nas cadeiras. Portanto, nós, se quisermos aprofundar qualquer coisa, temos que ir nós aprofundá-las e depois tirar dúvidas com os professores porque não há tempo, não há tempo nas aulas. (E4)*

- Há, como mencionámos anteriormente, o desejo de *valorizar, ganhar mais conhecimentos, ganhar competências*, na medida em que sentem uma profunda necessidade de estarem a par das novidades, de se manterem actualizados, de *reciclarem* as suas competências e conhecimentos;

A Voz de EANT

 *(...) o conjunto de mundo do trabalho e universidade é um conjunto, acaba por ser... ou seja, os conhecimentos de um lado, com os conhecimentos do outro, juntos levam a que a nível universitário, levam a conseguir uma progressão melhor (...) os conhecimentos que tinha adquirido no mundo do trabalho a nível da informática, ajudaram-me a evoluir a nível do curso. (E2)*

 *Claro que esta visão utilitária do conhecimento, quer dizer, o conhecimento não se dá só pelo facto de ser útil e o outro lado do enriquecimento também é importante. Mas essa questão vem exactamente, porque a vossa experiência profissional permite-vos ter uma outra perspectiva e um outro sentido crítico, nomeadamente ao curso em questão. (E4)*

No caso em que há ligação entre curso e actividade profissional desempenhada, verificamos que as competências anteriormente adquiridas se reestruturam com as novas e/ou as que são consolidadas e promovidas no ES, havendo uma articulação bastante boa. Neste sentido, há a possibilidade de ascender na carreira e um reconhecimento de que se actualizam muitos dos novos conhecimentos e competências no local de trabalho. Porém, mais do que tudo, cremos que os EANT se sentem bastante valorizados.

A Voz de EANT

✍ A organização dos serviços públicos, a organização de serviço, a gestão de pessoal, acho que essas foram cadeiras muito importantes que eu tive que me permitiram pôr em prática já no meu serviço algumas ideias que adquiri aqui. (E4)

No seguimento do que mencionámos, os estudantes adultos constataam que há o aprofundamento e reforço de *novas* competências como: (i) trabalhar autonomamente e em equipa; (ii) organizar e planear o seu estudo; (iii) realizar pesquisas, recorrendo a diferentes suportes; (iv) preparar trabalhos escritos mais académicos e apresentações orais; e (v) colaborar com uma grande diversidade de colegas (*tradicionais* e *não-tradicionais*), em variadas circunstâncias.

Tendo em conta tudo o que foi observado anteriormente, vejamos como a perspectiva apresentada pelos próprios M23 se articula com a dos docentes. Especificamente, devemos anotar a coerência e o que subjaz ao ES, tendo em conta a voz de uma docente:

✍ Eu julgo que nenhum curso de Ensino Superior, nenhuma Licenciatura, pode estar estruturada para dar resposta ao que as instituições pedem, por uma questão muito simples: porque nós vivemos num mundo em constante mudança e as coisas mudam de uma forma tão célere que é impossível... (...) E portanto, as competências que nós temos de lhes dar são competências muito mais abrangentes, têm muito mais a ver com essa capacidade de raciocínio e capacidade de reflexão crítica, e sobretudo isso: porque eles muitas vezes têm capacidade de reflexão mas não numa componente crítica e isso é - eu costumo dizer muitas vezes - que isso é o factor mais importante, o melhor instrumento que eles têm para enfrentar o mercado de trabalho. (...) Eu acho que se nós tivermos essa capacidade e lhes fornecermos esses instrumentos e se eles tiverem a capacidade de adquirir essas competências ao nível da reflexão, da reestruturação do pensamento crítico, eles terão com certeza capacidade para se inserirem no mercado de trabalho e para responderem de acordo com aquilo que a instituição lhes pede. (E11)

2.2.2. PERSPECTIVAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ES E MERCADO DE TRABALHO/ EMPRESAS

Este *ponto* dialoga bastante com o anterior. Porém, aqui desejamos evidenciar como são percebidas as relações entre o ES e o mercado de trabalho, numa perspectiva de estratégias e oportunidades que, de forma consentânea, se têm vindo a realizar (ou não).

Neste seguimento, é *natural* que vários estudantes salientem a falta de flexibilidade de horários tanto por parte do *seu* mundo do trabalho, como por parte das instituições de ES. Por

consequente, isso conduz à necessidade de se reflectir sobre o próprio estatuto de trabalhador-estudante e a sua ligação e adequação às novas realidades.

A Voz de EANT

 (...) eu acho que uma das coisas que tem de existir é um estatuto trabalhador estudante que se adapte aos maiores de 23 anos, a esta nova realidade e depois talvez uma interacção com as empresas... esse é que é o grande problema e eu suponho que uma das coisas que leva muitas das pessoas a desistir da licenciatura é precisamente a questão do trabalho. (E6)

Este testemunho revela a necessidade de as várias instituições proporcionarem uma maior flexibilidade e abertura. Constatemos, por exemplo, um caso partilhado por um M23 (um verdadeiro testemunho que demonstra o sucesso e que isso é possível) e um outro caso partilhado por uma técnico-administrativa.

A Voz de EANT

 Nem todos fazem isso mas também se calhar nem todos têm a mesma facilidade que eu de gestão de horário, a empresa é pequena e isto dá-me liberdade de horário, portanto eu posso estar aqui a manhã toda, ir para lá à tarde e falto ao trabalho, se não o fizer lá faço-o à noite. Não tenho tempo livre, é dividido entre aulas e trabalho, portanto, não tenho liberdade de trabalho mas tenho liberdade de horário. Posso escolher quando é que o faço e nem toda a gente tem esta vantagem. (E1)

A voz de Pessoal Técnico-Administrativo

 Vi, inclusivamente, um colega meu que viu o seu curso e as suas propinas a serem financiadas pela empresa, ou pelo menos parte delas (E15)

No caso daquele estudante adulto e do outro de que falava essa técnico-administrativa, nota-se a existência de uma profunda consciência, por parte dos empregadores, da necessidade que é a obtenção de qualificações superiores e, especialmente, a importância de se aprender continuamente. Consequentemente, sente-se a urgência de se proporcionarem mais estruturas de apoio e incentivo de ambos os lados, assim como de se intensificarem o diálogo, a colaboração e a interligação (apesar de a UA já potenciar isso com as empresas da região).

A Voz de EANT

✍ (...) a Universidade de Aveiro tem tido muitas parcerias com o mercado de trabalho. Muitas mesmo, tenho conhecimento duma empresa que está instalada na zona industrial onde trabalho, que tem uma parceria com a Universidade de Aveiro, e há um intercâmbio de conhecimentos entre o mundo empresarial e o mundo universitário. (E2)

Nesta sequência, tal como os próprios docentes demonstram, é uma mais-valia haver turmas *mistas*, havendo a presença de estudantes adultos e de *tradicionais*, na medida em que o processo de ensino-aprendizagem tem muito a beneficiar pelas partilhas, experiências, exemplos práticos e pelo enriquecimento da própria cultura institucional. Inclusivamente, são promovidas reflexões e discussões de onde emerge a consciência de que é imperativo as instituições de ES promoverem competências transversais, onde a flexibilidade não deverá ser esquecida.

A Voz de Docentes

✍ Neste momento eles vêm fazer isso, mas repare, eles trazem em relação às instituições uma coisa importantíssima que é, primeiro que tudo, uma relação fantástica ao mercado de trabalho (E14)

✍ Mas uma mais-valia seria ao investir nesses alunos, naquilo que eles já trazem consigo que são as suas competências relacionais, que são as competências algumas profissionais, que poderão constituir a tal mais-valia, é a interface do mundo do trabalho (E9)

✍ (...) claro que eu acho que se pode estabelecer pontes, porque são pessoas que já trabalham noutros sítios, por exemplo, pode favorecer até a ligação da Universidade ao mundo empresarial. (E10)

✍ (...) é muito benéfica desse ponto de vista, porque eles trazem a realidade empresarial para aqui para dentro e também levam a universidade lá para fora, para as empresas onde trabalham (E12)

De facto, todas estas docentes aludem aos benefícios que decorrem da intensificação das relações entre ES e o mundo empresarial e da necessidade de se fortalecer o trabalho em equipa, estabelecendo pontes entre todos os envolvidos: estudantes *não-tradicionais*, estudantes *tradicionais* e mundo empresarial. Como salienta, novamente, uma das docentes:

✍ (...) eu acho que ainda há muito caminho a percorrer porque é preciso ligar as escolas, eu não estou a dizer só as Universidades, todas as escolas ao mundo empresarial, ao mundo do trabalho (...) para isso, acho que tem de haver um envolvimento de toda a gente. (E10)

2.2.3. PERSPECTIVAS SOBRE A EXISTÊNCIA DE UM DISPOSITIVO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO ES

Relativamente a este ponto, é curioso ouvir as vozes de estudantes e docentes, devido às similitudes que apresentam. Assim, a maioria (senão todos) dos EANT dizem-nos que nunca pensaram na existência dessa hipótese. Em especial, demonstram receio de que este mecanismo seja facilitista, apesar de poder ser entendido como uma oportunidade. De qualquer forma, não concordam com ele, acabando por fazerem uma comparação negativa com o dispositivo que existe a nível de Ensino Básico e Secundário. Todos, estudantes e docentes, são extremamente críticos e cautelosos em relação à existência de um dispositivo desta natureza.

A Voz de EANT

- ✍ Não concordo minimamente com isso. (...) Eu pessoalmente, indo um bocadinho para trás, é assim em relação a isso, a esse tipo de projecto, eu não concordo com ele, porque é assim, as pessoas estão acabar por enganar a elas próprias (...) o facto de eu estar no mercado de trabalho aquele bocadinho que eu tenho não é justificativo para eu ter um diploma disso, um diploma, por exemplo no caso de eu estar a fazer recursos humanos, esses conhecimentos não são justificativos do diploma do 12º ano e isso está a acontecer (E2)*
- ✍ Isso é uma oportunidade. Mas isso não seria um facilitismo? (...) É que quando as coisas são muito fáceis, nós não tiramos o gosto delas. (...) Eu não duvido que isso é uma mais-valia muito grande, a experiência profissional de cada um. Isso é uma mais-valia muito grande. Mas, não sei, nunca tinha pensado nisso. (E4)*
- ✍ Como é que se consegue fazer uma acreditação séria de competências num aluno que tenha o 12º ano, que fez uns part-time e que entra nos Maiores de 23 anos?! Não consegue. Nós quando falamos em fazer uma acreditação de experiências é de alguém que anda no mercado de trabalho muitos anos. E eu acho que quando o governo criou isto foi por uma questão de estatísticas, são aquelas metas que são traçadas e que foram traçadas que não sei quantos milhares que agora vão ter o 9º ano, não sei quanto milhares vão ter o 12º ano, não sei quantos milhares vão ter o ensino superior e eu penso que neste momento estamos atravessar uma fase que estudar está na moda. (E6)*

A Voz de Docentes

- ✍ Eu acho que em termos de princípio a ideia é excelente. Acho excelente, acho muito inovadora. Acho que se for feita com toda a seriedade, com toda a honestidade e a flexibilidade, acho-a*

fundamental, mas quando alargamos excessivamente a flexibilidade acabamos por não ter nada e acabamos por pôr em causa a própria qualidade, ou o princípio que está subjacente a esse sistema, eventualmente. (E9)

 *Eu penso que é muito difícil em Portugal, porque tendíamos a cair no facilitismo e a cair na ideia de que tudo pode ser reconhecido e esses critérios objectivos não existem. Esses critérios são sempre uma construção social, são sempre construídos com base em critérios que são socialmente determinados...* (E11)

Simultaneamente, caso existisse um dispositivo deste tipo, os estudantes manifestaram discordância no facto de haver creditação de competências sem formação, mesmo dando provas de que possuem determinadas competências e conhecimentos previamente adquiridos. Eles sublinham a importância de uma formação *sólida*, consistente.

 *Creditado sem formação? (...) Desacompanhada de uma formação, acho que não deve ser dada. (...) Se for complementada, temos de analisar até que ponto é importante. (...) se houver trabalhos, então adquirei mais competências porque tenho de trabalhar mais.* (E5)

Por outro lado, a par destes aspectos, os EANT entrevistados demonstram uma grande ambiguidade, nomeadamente no que respeita à sua própria identidade enquanto estudantes adultos, já que não querem ser tratados de forma *diferente* (apesar de se sentirem *diferentes*), em especial devido ao *peso* e enriquecimento da sua experiência e do percurso pessoal e profissional.

 *Penso que como está a ser feito, porque nós também não nos queremos sentir diferentes dos outros e só podemos ser diferentes se estivermos em pé de igualdade com os outros* (E7)

Inclusivamente, eles revelam que, mesmo se tivessem reconhecimento e certificação a *alguma coisa*, não dispensariam a frequência das aulas, porque (i) querem aprender mais; (ii) não sabem o que ainda não sabem; e (iii) desejam enriquecer-se com novas perspectivas.

Por sua vez, e para concluirmos, da parte da instituição, tendo em conta os testemunhos de dois sujeitos que a representam, há a observar que, devido a uma série de mudanças e de aspectos que ainda estão a emergir, muito está a ser pedido às instituições de ES. Naturalmente, tudo isto implica que um conjunto de procedimentos precise de ser criado, até porque a lei o prevê. Assim, um dispositivo deste género tem de ser desenvolvido, estando já em *construção* embora

embrionariamente. Acrescente-se que ambos os indivíduos pensam que é essencial que se desenhem estruturas deste tipo para responder a vários aspectos com os quais as instituições de ES e a heterogeneidade maior de públicos exigem.

A Voz Institucional

 (...) *um conjunto de dispositivos legais ou conceptuais obrigam-nos a pensar na certificação de competências. Isto está tudo a acontecer num intervalo de tempo de 2 ou 3 anos. São desvios muito grandes para a Universidade e portanto mexem com a estrutura da instituição (E18)*

3. CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS

Adult students have diverse characteristics and life circumstances that affect their participation in education. As they handle multiple roles and responsibilities, the student role is often secondary. They have more and varied past experiences, are more concerned with practical application, and have greater self-determination and acceptance of responsibility (Schlossberg, Lynch, and Chickering, 1989)

(Kerka, 1989)



Figura 9: Características académicas: instrumentos e tópicos de análise

3.1. DA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E DOS DADOS FORNECIDOS PELOS SERVIÇOS ACADÉMICOS¹

3.1.1. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E OUTRAS EXPERIÊNCIAS NO SISTEMA FORMAL DE ENSINO

Relativamente às informações relacionadas com o percurso académico destes alunos podemos salientar, desde já, as habilitações académicas que possuem. Visualize-se, então, o gráfico seguinte:

¹ Devemos, desde já, ressaltar que as informações fornecidas pelos Serviços Académicos, e que não estavam compiladas nos dossiês pessoais, foram apenas as seguintes:

- Notas das provas específicas;
- Notas de ingresso.

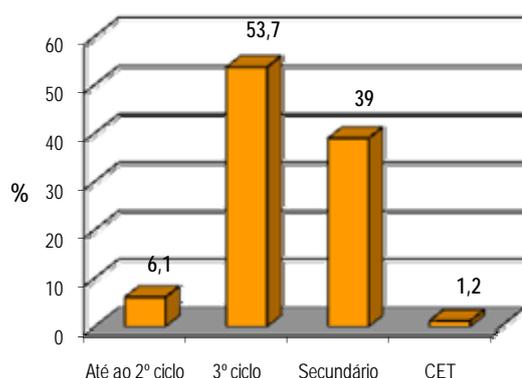


Gráfico 8: Habilitações Académicas

Como concluímos, a maioria revela possuir o 3º ciclo do Ensino Básico (ensino obrigatório) e o Ensino Secundário. Esta é, pois, uma percentagem significativa, levando-nos a antever que muitos desses alunos terão alguns pré-requisitos importantes para entrarem no ES (em especial, os que possuem o Ensino Secundário) e que o seu desempenho nas provas de acesso não será muito baixo (como constataremos mais à frente). Inclusivamente, este facto conduz-nos a prever que, apesar de não estarem familiarizados com o ritmo de trabalho do ES, poderão não estar demasiado desajustados em termos de competências adquiridas, até porque falamos de pessoas adultas inseridas no mundo profissional e possuidoras de determinadas habilitações.

Por sua vez, da percentagem de alunos que detêm o diploma de Ensino Secundário concluído (39%), comprovamos que a média final se situa maioritariamente entre os 10 e os 14 valores (*cf. Gráfico 9*).

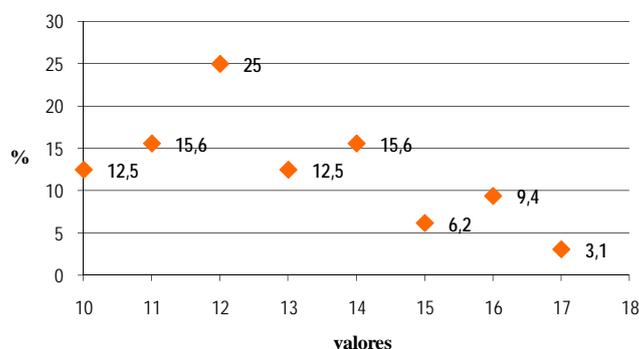


Gráfico 9: Média final dos que concluíram o Ensino Secundário

Simultaneamente, em relação a estas informações, se a maioria se encontra num nível *Suficiente*, este facto (i) poderá condicionar o nível onde as próprias notas de ingresso se situarão e (ii) reflectirá, principalmente, os conhecimentos que eles detêm e as competências que demonstram dominar (apesar de o Ensino Secundário estar concluído).

Ainda no que concerne às habilitações académicas, há que sublinhar aquela percentagem residual de quem possui um CET: 1,2%. Apesar de este ser um valor insignificante poderá vir a aumentar. Isto, porque os requisitos e as demandas do mundo laboral são de tal forma elevados que, provavelmente, para alguns adultos não será suficiente possuir um diploma de Especialização Tecnológica, equivalente a um nível 4. De facto, os indivíduos parecem sentir necessidade de continuarem a crescer formativamente para fazerem face a tantas mudanças e exigências.

Apesar das habilitações académicas mencionadas, é possível observar a frequência (ou não) do sistema formal de ensino por parte do aluno, à data da candidatura. Podemos, então, concluir que uma percentagem de 30,5% de sujeitos estava a frequentar o sistema formal de ensino: em especial, o Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis. Este facto poderá demonstrar que alguns indivíduos provavelmente pretendiam concorrer ao ES posteriormente. Ora, este *regime* para M23 revelou ser uma solução *mais rápida* para essa candidatura e ingresso sem terminarem o Ensino Secundário.

Inclusivamente, há a realçar que os alunos que não frequentavam o sistema formal de ensino à data da candidatura (e que se poderão incluir na restante percentagem - 69,5%) localizam a sua *saída* numa baliza temporal cujo leque se situa entre 1 e 37 anos.

Ao mesmo tempo, observamos que 67,1% do número total dos sujeitos diz frequentar acções de formação contínua habitualmente (algo que é demonstrado pelos certificados de frequência e conclusão apresentados). Acrescente-se, ainda, que 43,9% considera-se autodidacta, estudando autonomamente (em especial aspectos ligados às novas tecnologias). Estes factos parecem demonstrar que esses sujeitos se envolviam nessas actividades formativas com o intuito de se manterem actualizados, para melhor responderem às necessidades profissionais ou, ainda, para se satisfazerem pessoalmente.

3.1.2. NOTAS DA PROVA ESPECÍFICA E CLASSIFICAÇÃO DE INGRESSO À UA

Passemos, então, a observar quais foram as notas obtida(s) na(s) prova(s) específica(s) e as notas de ingresso destes alunos (enquanto candidatos). Quanto às primeiras, elas situam-se entre os 8 e os 20 valores, tendo nós a distribuição apresentada no gráfico seguinte:

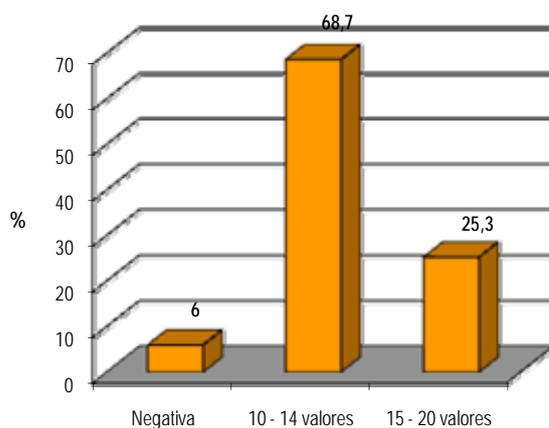


Gráfico 10: Notas da prova específica

Tal como poderíamos notar pela dispersão de classificações em relação às habilitações académicas de Ensino Secundário anteriormente apresentadas, a maioria das notas da prova específica situa-se, também, no nível *Suficiente* (10-14 valores).

Relativamente às notas de ingresso, elas distribuem-se entre os 10 e os 19 valores, não havendo margem para notas negativas. Como poderemos extrair do gráfico seguinte, a maioria (52,4%) situa-se, novamente, no que consideramos ser o nível *Suficiente*, diminuindo a percentagem de alunos que chega ao *Muito Bom* (13,4%). Estes dados vão ao encontro do que nos diz o gráfico anterior, assim como das médias finais apresentadas de conclusão de Ensino Secundário, embora o número não seja equivalente.

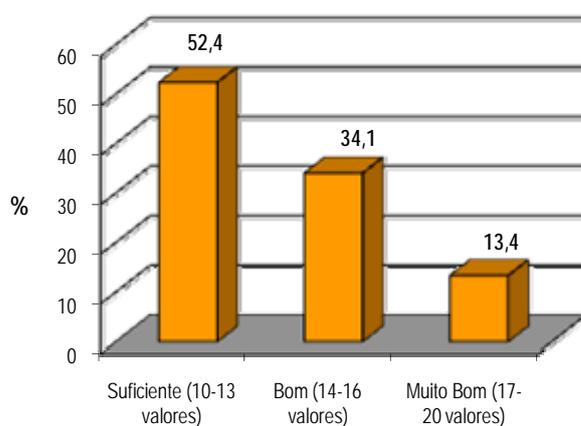


Gráfico 11: Notas de ingresso

Como ressaltámos no *Capítulo* anterior, a nota de ingresso será calculada tendo como base a nota da(s) prova(s) específica(s), a avaliação da motivação e do *Curriculum* do candidato. Neste sentido, não sendo a média das notas de ingresso muito elevada, colocando-se na *fasquia mínima*, poderemos questionarmo-nos sobre o rendimento, a adaptação e a permanência destes indivíduos no ES.

Curiosamente, há a assinalar que apenas 2,4% destes alunos que entraram na UA tinham realizado o exame *ad hoc* para ingressarem no ES. Assim: foi a motivação que os conduziu, apenas neste momento, a tentarem ingressar no ES? Ou foi a aparente facilidade deste novo regime, que, de alguma forma, o tornou mais mediatizado?

3.1.3. CURSOS ESCOLHIDOS E SEU *DESENHO* CURRICULAR

Quanto aos cursos escolhidos pelos (na altura candidatos) estudantes adultos, eles encontram-se distribuídos por variadas áreas, cujo *desenho* curricular se baseia nos seguintes modelos:

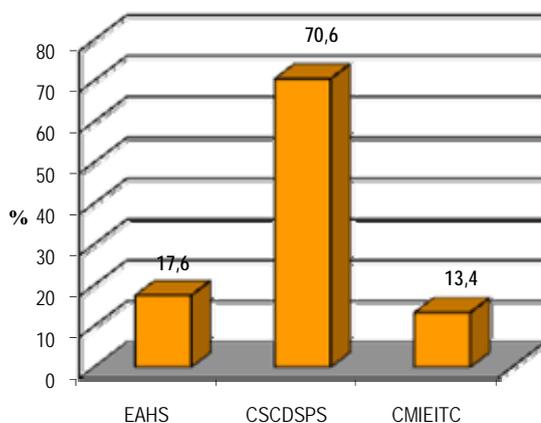
- Bacharelato *pré-Bolonha*: 24,7%;
- Licenciatura *pré-Bolonha*: 16,5%;
- Licenciatura *Bolonha*: 58,8%.

No momento em que estes EANT efectuaram a sua matrícula na UA, estava a decorrer a mudança da estrutura curricular de muitos cursos para o *formato de Bolonha*. Por isso, determinados cursos em que ingressaram já apresentavam a sua estrutura modificada, sendo esse o seu primeiro ano de funcionamento. Por sua vez, os restantes cursos só estariam *adequados a Bolonha* no ano lectivo seguinte. De qualquer modo, cremos que a coexistência de estruturas curriculares não terá influenciado a escolha dos candidatos para o curso que escolheram. Todavia, perante isto, algumas reflexões se impõem.

A primeira diz respeito ao seguinte facto: quer os estudantes adultos tenham ingressado num curso adequado ou não a Bolonha, como houve uma readequação no 2º ano, os que se mantiveram no ES estariam (no 2º ano da sua permanência na UA) a frequentar cursos com a estrutura de Bolonha. Assim, num futuro próximo, estes estudantes terão a oportunidade de verem o *caminho aberto* para continuarem para o 2º ciclo de Bolonha. Este poderá ser um tema interessante a observar: os que permaneceram no ES, concluíram o 1º ciclo de Bolonha e continuam para o 2º; e os que se decidem ficar pelo 1º ciclo e as consequências que daí advêm pela própria realidade e exigências laborais que se têm vindo a presenciar.

Em segundo lugar, poder-se-ia eventualmente comparar, de acordo com as perspectivas e vivências dos estudantes, as mudanças percebidas em relação às duas estruturas diferentes do curso: em que medida é que Bolonha transformou (ou não) a dinâmica pedagógico-didáctica em todas as suas dimensões. Poderia ser que, desta análise, se avaliasse a passagem de uma estrutura *pré-Bolonha* para *Bolonha* e se determinassem alterações, em especial, nas estratégias de ensino e aprendizagem adoptadas, que contribuíssem para a melhoria do rendimento académico, para uma maior preocupação com a diversidade de estudantes e, conseqüentemente, de experiências, encontrando-se no trabalho autónomo uma boa oportunidade para tal. Neste caso, os EANT muito teriam a *beneficiar*.

Retomando a escolha e a distribuição dos EANT M23 pelos cursos escolhidos, estes podem ser *repartidos* por várias áreas, como poderemos observar pelo gráfico a seguir apresentado. De ressaltar que o agrupamento nas áreas especificadas tem como suporte a Portaria nº 256/2005. Apesar de as áreas nesta Portaria estarem mais delimitadas e não tão extensas, sentimos a necessidade de as agrupar, de acordo com a nossa amostra e para efeitos estatísticos. Como se poderá notar, a área que agrupa a maioria da percentagem dos alunos é a CSCDSPS (que se poderá ler pela legenda que se apresenta).



Legenda:

EAHS - Educação, Artes e Humanidades, Serviços;

CSCDSPS - Ciências Sociais, Comércio e Direito, Saúde e Protecção Social;

CMIEITC - Ciências, Matemática e Informática, Engenharia, Indústria Transformadora e Construção.

Gráfico 12: Áreas dos vários cursos por onde se distribuem os alunos M23

3.1.4. PEDIDO DE EQUIVALÊNCIAS

Relativamente a este aspecto, houve 4 alunos que pediram equivalências ou reconhecimento de experiência profissional a determinadas disciplinas, sendo 2 aprovados, 1 não aprovado e o outro, à data desta investigação, ainda se encontrava a aguardar a resposta.

Apesar de constatararmos que o número de estudantes adultos que solicitaram equivalências ou reconhecimento de competências profissionais é bastante reduzido (6,1%), pensamos que ele poderá aumentar. Isto, na medida em que a legislação prevê a existência de um dispositivo de reconhecimento de competências pessoais e profissionais. Este facto significa que um sujeito com um determinado perfil e percurso poderá requerer um reconhecimento das suas competências no ES, aos quais poderão ser atribuídos determinados créditos. Neste caso, calculamos que esses créditos poderão ser atribuídos a determinadas Unidades Curriculares (UCs) ou sob a forma de Suplemento ao Diploma. De qualquer forma, apesar de este aspecto se encontrar consagrado na legislação, observamos um *vazio* na prática, não se encontrando as diversas premissas estabelecidas. Para terminarmos este ponto, temos de acentuar que os pedidos de equivalência que os indivíduos solicitaram, estavam relacionados com determinadas UCs, para as quais eles manifestaram possuir competências provenientes de formações anteriores.

3.1.5. TRANSIÇÃO PARA O 2º ANO DO CURSO

No que concerne a aspectos de natureza académica, interessa, de facto, ressaltar os que tiveram sucesso e obtiveram aprovação às UCs do 1º ano do seu curso. Assim, transitaram para o 2º ano do seu curso apenas 49,4% dos estudantes. Estes dados revelam, então, que aproximadamente metade dos EANT não conseguiu os créditos suficientes para ficar aprovado e frequentar o 2º ano do curso em que se encontrava. Inclusivamente, desde o 1º semestre já se consegue observar e se começa a delinear quem conseguiria transitar para o ano seguinte, porque muitos tiraram notas negativas ou, *simplesmente*, faltavam aos exames, consecutivamente.

Novamente, este facto leva-nos a reflectir sobre os dados académicos anteriormente apresentados. Apesar de terem sido bem sucedidos nas provas específicas, sendo a nota de ingresso um reflexo de todo o processo de avaliação que atravessaram, provavelmente não possuiriam determinados requisitos e competências necessários ao seu sucesso académico. Simultaneamente, embora tenham conseguido ser aprovados nas provas específicas, que (como

dissemos no *Capítulo* anterior) se suportam em conteúdos programáticos de 12º ano, haveria um número de pré-requisitos programáticos e determinadas competências, por exemplo, que já estariam esquecidos ou pelo menos *adormecidos*. A isto acrescenta-se algo que se pode revelar como um entrave relativamente difícil de ultrapassar: há alunos que já não estudam há muito tempo, perdendo determinadas estratégias e competências. Este aspecto associado ao facto de muitos dos alunos terem múltiplos compromissos a que têm de responder, pode ser um dado importante a concorrer na sua reprovação.

3.1.6. RENOVAÇÃO DA INSCRIÇÃO NO ANO LECTIVO SEGUINTE, 2007-2008

Para além dos últimos resultados sublinhados, enfatize-se a percentagem de estudantes adultos M23 inscritos no ano lectivo 2007-2008: 49,4%. Apesar de esta e a anterior percentagem serem iguais, não se deve estabelecer relação, nem depreender que foram os aprovados que renovaram a sua inscrição no ano lectivo seguinte. Tal não se verificou.

Naturalmente que este aspecto diz respeito às razões que estão na base deste elevado número de desistências. Colocamos variadas perguntas:

- Demasiados compromissos aos quais não conseguiram dar resposta?
- Desorganização temporal para conseguirem gerir os seus momentos de estudo?
- Muitas dificuldades no estudo, no que diz respeito aos pré-requisitos e competências que deveriam possuir?
- Falta de apoio institucional, departamental, social, familiar, profissional, docente?...
- Desajustamento? Se sim, a que níveis?
- Expectativas desadequadas relacionadas com a Universidade, com o curso e com as metodologias de ensino e aprendizagem?

Provavelmente se pudéssemos dar respostas a estas e muitas outras questões, compreenderíamos os motivos que subjazem a tal percentagem elevada de desistência. Para além disso, interessaria saber se esse número se mantém nos anos lectivos seguintes.

Para concluirmos este *ponto*, devemos mencionar que, apesar de termos colocado aquelas perguntas, neste trabalho não temos lugar para lhes dar respostas. Tivemos, primeiramente, de recolher uma variedade de informações, para que posteriores caminhos investigacionais possam ser desenhados e percorridos.

3.2. DA ANÁLISE DAS CARTAS DE MOTIVAÇÃO

3.2.1. RAZÕES PARA O ABANDONO PRECOCE DO SISTEMA FORMAL DE ENSINO/ RAZÕES PARA NÃO TEREM PROSEGUIDO PARA O ES

Pela análise das cartas de motivação podemos concluir que muitos dos estudantes adultos sentem *necessidade* de justificarem o porquê de o seu percurso no sistema formal de ensino ter sido interrompido, não tendo continuado para o ES. Neste sentido, são de várias ordens as razões que manifestam. Para melhor visualização, atente-se na figura seguinte relativa a esta categoria e suas subcategorias de análise.

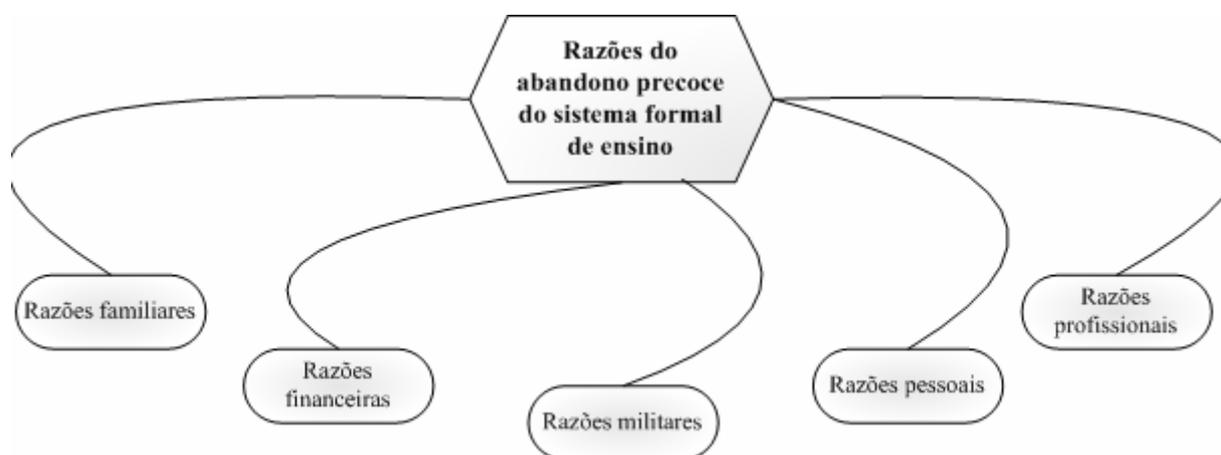


Figura 10: Categoria *Razões do Abandono* e suas subcategorias de análise

Em seguida, iremos tratar cada subcategoria individualmente, para observarmos mais atentamente as próprias palavras dos sujeitos, de forma a melhor entendermos não só os seus motivos para não terem prosseguido estudos, mas também para melhor compreendermos as suas próprias motivações, sobre as quais, mais à frente, nos iremos debruçar.

3.2.1.1. Razões familiares

Neste ponto ouvimos, sobretudo, vozes de mulheres que foram mães relativamente cedo e que, por esse motivo e por se quererem dedicar plenamente à sua família, desistiram de estudar. Estes testemunhos fazem-nos questionar sobre determinados aspectos: (i) as prioridades que cada

pessoa tem e assume; e (ii) a ideia/ideologia que outrora (ou ainda hoje) existe sobre o papel das mulheres na relação familiar.

- ✍ Até agora, a minha prioridade foi o acompanhamento da família (tenho 3 filhos c/19, 13 e 12 anos) e daí ter adaptado as actividades profissionais, às suas necessidades (A3)*
- ✍ (...) tendo depois desistido pelo facto de ter uma filha de 3 anos que necessitava dos meus cuidados (A14)*
- ✍ (...) também fui esposa e mãe (de três rapazes) o que nem sempre facilitou a minha formação pessoal e me obrigou a adiar sonhos e projectos (A18)*
- ✍ (...) perdi a oportunidade devido a uma gravidez (A27)*

Por outro lado, temos um testemunho relacionado com a falta de motivação, que, na altura, conduziu à interrupção do percurso académico no sistema formal de ensino, levando esse sujeito a inserir-se no mundo do trabalho.

- ✍ A minha família ao ver que já não faria o ano e de entretanto já ter feito 20 anos, que deveria ir para o mercado de trabalho, por encontrar-me sem motivação, concordei. (A37)*

De facto, não nos devemos esquecer que, há alguns anos atrás, a situação para arranjar um primeiro emprego era bem diferente em relação à dos dias de hoje, assim como o próprio posicionamento e *força* da família em relação a isso.

3.2.1.2. Razões financeiras

As razões financeiras mencionadas podem estar relacionadas com variados aspectos, dos quais ressaltamos os condicionalismos familiares, de imensa influência.

- ✍ Frequentei o 12º ano numa altura em que a situação económica da minha família não era das melhores (A10)*
- ✍ Razões de ordem familiar e monetária levaram-me a interromper os meus estudos, pelo que não completei o 12º ano (A47)*
- ✍ (...) os meus pais não dispunham de meios financeiros para eu continuar a estudar (A65)*

Por outro lado, a entrada no mercado de trabalho e o desejo de o sujeito começar a ser autônomo financeiramente conduziu a que alguns desistissem de estudar precocemente.

✍ (...) começar a trabalhar. Iludida com o pouco dinheiro e com o gosto que rapidamente adquiri pelo comércio (A10)

3.2.1.3. Razões militares

Apesar de não ser muito mencionado, o serviço militar levou a que alguns homens de uma determinada geração o elegessem como um motivo para desistirem dos seus estudos. Assim, encontramos dois testemunhos:

✍ (...) adiado pelo serviço militar longo e obrigatório a que a minha geração foi sujeita (A1)

✍ Aquando os meus 19 anos tive de fazer o serviço militar, o que veio atrapalhar os meus estudos pois este começou pelo início do ano lectivo do meu 12º ano (A37)

No entanto, tendo ou não continuado no serviço militar, não será de estranhar que, posteriormente, tivessem ingressado no mercado de trabalho.

3.2.1.4. Razões pessoais

Os aspectos que se referem a esta subcategoria relacionam-se, especialmente, com a personalidade, muito embora ainda encontremos elementos que continuam a ser indissociáveis de razões de âmbito familiar.

Várias são as referências que apontam para alguma falta de maturidade na época em que alguns sujeitos abandonaram os seus estudos, o que remete não só para a falta de motivação para os estudos, como uma visão de não ver a utilidade ou pertinência em permanecer no sistema formal de ensino.

✍ Acabei por deixar uma disciplina e com a irreverência da idade decidi fazê-la no ano seguinte e começar a trabalhar (A10)

✍ (...) tenho agora a maturidade e a estabilidade que outrora me faltou (A30)

✍ (...) devido a motivos que foram mais fortes que a minha vontade de querer prosseguir com os estudos, tive de abandonar a escolaridade, quando me encontrava no 9º ano, deixando-o incompleto (A41)

Paralelamente, encontramos razões que estão relacionadas com motivos de saúde:

- ✍ Por motivos familiares e de saúde fui forçada a anular a matrícula (A24)*
- ✍ De facto, frequentei o Ensino Secundário até ao 10º ano, entrando depois numa fase complexa e dolorosa da minha VIDA, caracterizada pelo aparecimento de diversos problemas de Saúde (A80)*

3.2.1.5. Razões profissionais

Estas razões estão fortemente relacionadas com a facilidade que, há algum tempo atrás, um indivíduo tinha em conseguir um emprego, mesmo que possuísse baixas qualificações. De qualquer modo, as razões desta índole parecem ser transversais e estar *mitigadas* em outros pontos. Todavia, cremos que é importante a existência desta subcategoria, pela transparência que confere, relativamente à perspectiva adoptada por muitos sujeitos.

Assim, associado a este aspecto, observamos o desejo de alguns indivíduos em quererem a sua independência financeira. Encontramos, pois, referências como as seguintes:

- ✍ (...) necessidade de entrar cedo no mercado de trabalho (A1)*
- ✍ Interrompi a minha formação académica em 1998, com 19 anos de idade, movido pelo desejo de ingressar imediatamente no mercado de trabalho (A40)*

3.2.2. EXPECTATIVAS

As cartas, num primeiro momento, ajudam-nos a desenhar algumas das expectativas que os então candidatos mantinham em relação ao ES. Embora não seja uma categoria numericamente muito frequente e representativa, importa anotar algumas das perspectivas que os EANT apresentam, porque também estarão em diálogo (i) com as motivações que mais detalhadamente focaremos no *Ponto 4*, e (ii) com a satisfação das mesmas que abordámos nas entrevistas.

Observe-se a figura seguinte onde, esquematicamente, apresentamos as subcategorias de análise.

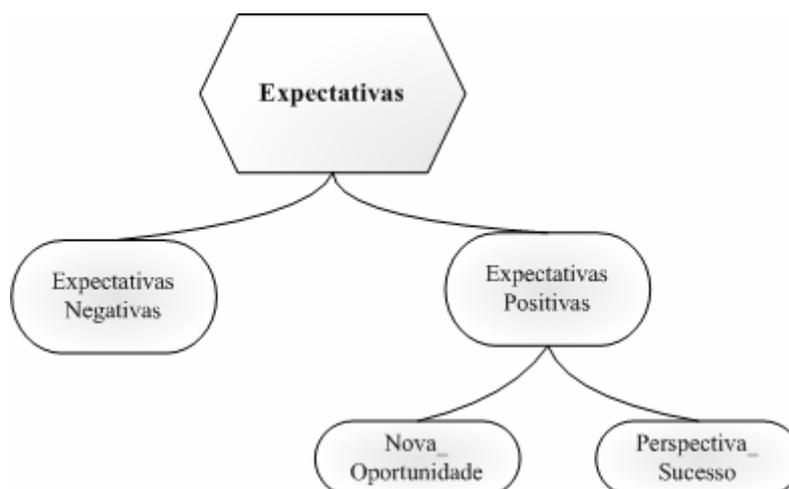


Figura 11: Categoria *Expectativas* e suas subcategorias de análise

3.2.2.1. Expectativas Negativas

Encontramos uma única menção a expectativas negativas: os esforços pessoais que lhes serão pedidos, enquanto estudantes de ES:

✍ Tenho consciência de que não vai ser fácil, mas na vida nada é fácil e não se consegue vencer sem sacrifícios (A4)

Apesar de esta ser uma referência residual, provavelmente será um aspecto partilhado por variados estudantes adultos, na medida em que eles têm muitas responsabilidades, solicitações e compromissos de variada ordem a que têm de dar resposta quotidianamente.

3.2.2.2. Expectativas Positivas – Nova Oportunidade

Relativamente às *Expectativas Positivas* verificamos que muitos sentem este *concurso* para M23 como uma *Nova Oportunidade*, uma nova *porta* que se abre para a prossecução dos seus objectivos. Inclusivamente, muitas vezes esta é encarada como uma última oportunidade.

✍ Sendo esta opção uma ajuda, para quem tem mais de 30 anos como eu (A22)

✍ (...) a minha última oportunidade ou agarro ou deixo passar (A27)

✍ Se não der entrada neste momento poderá ser complicado arranjar uma nova situação favorável ao meu ingresso (A54)

Assim, verificamos que esta é considerada uma *Nova Oportunidade* para:

- Concretizar um sonho (como anteriormente já tínhamos mencionado);

 (...) a oportunidade para poder concretizar este meu sonho (A29)

- Enriquecer e *reciclar* conhecimentos e competências;

 Vejo na iniciativa de acesso ao ensino superior para maiores de 23 anos uma oportunidade de enriquecer os meus conhecimentos já adquiridos por via autodidacta e experiência profissional, com os de uma formação académica universitária. (A33)

- Crescer pessoal e profissionalmente;

 (...) oportunidade de me desenvolver em termos pessoais e profissionais (A26)

 (...) esta oportunidade permite-me adquirir conhecimentos e qualificações que de outro modo não me seria possível (A45)

- Retomar os estudos que interromperam anteriormente, mais ou menos bem.

 (...) após ter tido conhecimento desta oportunidade de tentar o acesso ao ensino superior, sem ter o secundário acabado, resolvi apostar e “abraçar” esta oportunidade (A7)

Como poderemos constatar, encontramos um diálogo permanente entre as várias categorias, subcategorias e perspectivas adoptadas ao longo das diversas cartas de motivação (*cf. Figura 3*).

3.2.2.3. Expectativas Positivas – Perspectiva de Sucesso

Observamos, ainda, uma subcategoria a que chamamos de *Perspectiva de Sucesso* com que vários estudantes adultos encaram a sua entrada no ES e início do seu curso.

 As expectativas em relação à área a que me proponho são altas tratando-se pois, do curso que sempre desejei ingressar. (A30)

 As minhas expectativas ao concorrer para este curso são elevadas. (A39)

- ✍ Em suma nunca é demais lembrar que, com esta licenciatura, a Universidade de Aveiro terá mais um licenciado que não contará para as estatísticas daqueles que procuram o seu primeiro emprego, mas antes para o número de profissionais que, empenhados na actualização e aperfeiçoamento das suas competências, valorizam o mercado de trabalho. (A43)*
- ✍ (...) decorre a minha grande motivação para fazer e concluir este curso com grandes valores como assim espero (A72)*

Perante estes excertos, há, pois, que anotar a confiança que estes EANT depositam em si mesmos, nas suas próprias forças e capacidades. Será importante, por outro lado, observar se efectivamente conseguem alcançar o que desejam e aquilo a que se propõem.

3.3. DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Da análise das entrevistas, destacamos dois grandes aspectos que se podem incluir neste *Ponto* sobre *características académicas*: (i) a experiência pedagógico-didáctica no ES, perspectivada pelos vários entrevistados, e (ii) a criação de expectativas e o grau de satisfação das mesmas.

3.3.1. A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA NO ES

Com as entrevistas realizadas, tivemos a intenção de abordar este tópico pela importância de que se reveste, nomeadamente na realização de algum questionamento em termos de inserção, sucesso e permanência no ES. De facto, a forma como é percebido o processo de ensino e aprendizagem, tanto por EANT como por docentes, é de uma centralidade incontornável, pela reflexão que pode provocar. Assim, salientamos os três grandes tópicos sobre os quais nos iremos debruçar:

- A relação com o conhecimento;
- A cultura/ ambiente da aula; e
- As dificuldades sentidas.

Visualize-se a figura seguinte.



Figura 12: Categoria *Experiência pedagógico-didáctica no ES* e suas subcategorias de análise

3.3.1.1. A relação com o conhecimento

Este primeiro ponto está ligado com o que mencionámos anteriormente, ao realizarmos a leitura e reflexão sobre as competências anteriormente adquiridas e as promovidas no ES, em diálogo com o mundo laboral. Neste momento, vamos tentar não repetir esses aspectos, adoptando outro ponto de vista, permitido pela *tessitura* do discurso tanto de EANT como de docentes.

Nesta linha, podemos chegar a conclusões variadas. Uma primeira é que, de facto, todos os estudantes, com maior ou menor veemência, demonstram insegurança em si próprios: nas competências já adquiridas, nos conhecimentos que já possuem e nas suas capacidades. Apesar de deterem experiência profissional, sabem que estão afastados do sistema formal de ensino há algum tempo, tendo perdido uma espécie de *disciplina académica* e competências que tinham enquanto estudantes. Por isso, dizem que já não têm a mesma resistência, nem o mesmo ritmo de estudo: têm de fazer mais pausas, ficam cansados mais facilmente... Este aspecto é, também, corroborado pelo discurso dos docentes. Neste sentido, este tópico é, simultaneamente, característica deste público, a nível académico; proporciona uma primeira visualização do modo como eles se posicionam perante o conhecimento; e revela uma das suas grandes dificuldades. Na verdade, esta insegurança pode, em muitos casos, ser impeditiva de permanecerem no ES.

Todavia, observamos que um dos entrevistados, estando desempregado na altura em que iniciou o seu primeiro ano lectivo, pelo facto de ser tão bom aluno, foi convidado para fazer parte de uma equipa de investigação no Departamento da UA onde estuda. Este é um exemplo de coragem, dedicação, integração e sucesso. Isto significa, pois, que a insegurança pode ser vista como um

trampolim para se ultrapassarem a si próprios (assim como a essa insegurança). Inclusivamente, vemos que alguns dos alunos entrevistados (4 deles) são os melhores alunos dos seus cursos. Simultaneamente, as várias docentes mencionam que muitos se esforçam e conseguem: há, pois, casos de sucesso, que são um verdadeiro exemplo para todos.

A Voz de Docentes

 *Acho que a inserção deste tipo de alunos nas nossas turmas normais, portanto... não haver distinção destes alunos para os nossos... Acho que beneficia toda a gente, essencialmente os mais jovens porque acho que realmente ter colegas que se esforçam, que investem, que estão a trabalhar e que estão a estudar e que conseguem ter sucesso (E10)*

Um outro aspecto que deve ser ressaltado, e que consideramos muito positivo, é o facto de eles se sentirem bem e felizes nos cursos que escolheram. Novamente relembremos que eles vêem esta oportunidade como forma de renovarem os conhecimentos e competências que já possuem e de adquirirem outros novos.

A Voz de EANT

 *Costumo dizer em gíria que o meu curso, comparado com o dos meus colegas, é um jogo a feijões. Eu não estou a jogar pelo canudo, estou a jogar pela aquisição de competências e que até agora têm sido muito importantes e que têm mudado muita coisa no meu trabalho. (E5)*

Nesta senda, salientamos que esta oportunidade é vista como uma forma de:

- Mudarem de vida profissional (em 2 casos);
- Progredirem na sua carreira;
- Validarem, através da conclusão das UCs com sucesso, competências que já tinham sido adquiridas em outros momentos e contextos;
- Obterem mais conhecimentos e cultura geral, pois dizem que não iriam lembrar-se de, autonomamente, estudar um determinado tema, por exemplo;
- Se confrontarem com outras perspectivas e formas de ver determinadas realidades, já que aumenta a sua capacidade crítica e reflexiva, sendo, igualmente, uma maneira de enriquecer a sua visão do mundo.

A Voz de EANT

✍ Eu vejo o meu serviço por dentro e é muito importante eu ver o meu serviço numa perspectiva técnica, analisada por outras pessoas que são os professores do curso (E5)

De facto, apesar de, nas entrevistas, tentarmos obter mais informações sobre a sua relação com o conhecimento, os EANT transmitem as várias ideias já analisadas que, na sua maioria, são muito genéricas.

A Voz de EANT

✍ Estou a aprender (E8)

✍ É um enriquecimento a todos os níveis (E7)

3.3.1.2. A cultura/ ambiente da aula

No que concerne a este *ponto*, verifica-se que são vários os elementos salientados pelos EANT e pelos próprios docentes, nomeadamente tendo em conta:

- O decorrer das aulas; e
- A relação dos estudantes adultos entre si, com os colegas *tradicionais* e com os próprios docentes.

Devemos, todavia, sublinhar que nenhum dos cursos frequentados por estes estudantes possui aulas com horário nocturno ou pós-laboral. Por conseguinte, as turmas decorrem ao longo do dia e são frequentadas, simultaneamente, por estudantes *tradicionais* e *não-tradicionais*, aspecto que é entendido por todos (mas especialmente pelos docentes) como um grande factor de enriquecimento para a cultura/ambiente da aula, onde o processo de ensino e aprendizagem está incluído.

De facto, tal como poderíamos prever, a maioria dos EANT entrevistados gosta de participar e de dar um contributo prático nas aulas, com as suas experiências, quando observam que são chamados a essa participação ou quando observam que existe um momento apropriado para essa partilha. Os próprios docentes entrevistados observam este facto como extremamente enriquecedor, devido às potencialidades que actualiza. Por isso, estas docentes propiciam esses momentos. Vejamos alguns dos seus testemunhos:

✍ (...) o recorrer a alguns exemplos da vida prática, também recorrer a alguns exemplos da vida quotidiana que até eles próprios podem saber trazer para reflexão, é extremamente importante. E

essa partilha é absolutamente fundamental e quando ela acontece, de facto, de uma forma autêntica, todos beneficiam, não há aqui perspectivas distantes. (E9)

✍ O que tenho visto nas turmas é uma sintonia muito grande e até se sente que vieram ajudar muito em alguns contextos a subir de nível, digamos assim, no ambiente da turma na sala de aula. (...) muitas vezes a intervenção destes alunos é fundamental. (...) Da interacção, da reflexão, da discussão que vai surgindo nas aulas é extremamente interessante. (E11)

Mas, por outro lado, os EANT confessam que, frequentemente, não se sentem à-vontade para participar, devido a aspectos diversos, especificamente:

- A insegurança que manifestam em relação aos próprios conhecimentos e competências que detêm (como já anteriormente referimos);
- A pouca abertura que consideram que alguns docentes têm em relação a eles e à sua contribuição;
- A ausência de momentos de partilha de experiências, em aulas eminentemente expositivas e teóricas.

Curiosamente, relativamente à *abertura* na relação que os EANT estabelecem com os docentes, observamos que, genericamente, se observam os seguintes posicionamentos:

- Alguns docentes sentem-se como que *ameaçados* por eles, por ambos serem adultos e responsáveis, por possuírem experiências, competências e conhecimentos de diversa índole. Neste sentido, alguns dos estudantes adultos sentem que poderão ser considerados como potenciais focos de *desautorização*;

A Voz de EANT

✍ Há professores que olham para nós... como sabem que fazemos um grande sacrifício para conciliarmos tudo e olham para nós como um exemplo a seguir, mas também temos muitos professores que olham para nós como... Agora é termo um bocadinho infeliz da minha parte, mas parasitas no meio dos alunos tradicionais. Olham para nós como se estivéssemos ali a mais: "opá o teu lugar não é aqui, o teu lugar é no mercado de trabalho." (...) Eu suponho que é muito complicado muitas das vezes para os professores lidarem com pessoas mais velhas e com o conhecimento real do mercado (E5)

- Os docentes ue solicitam, frequentemente, a participação dos estudantes adultos (para darem exemplos e abordarem questões práticas), fazendo-o com o intuito de enriquecer a própria aula e de estabelecer pontes entre a teoria e a prática, reflectindo sobre

ambas (como demonstraram as perspectivas das docentes entrevistadas que citámos).

Notemos, então, os comentários dos EANT:

✍ Eles também nos dizem "Vocês têm feito aqui um papel bom. Nós estamos a gostar muito do vosso trabalho.". Mesmo aqueles professores que são mais problemáticos, mais exigentes... pelo menos temos um relacionamento muito bom com eles. (E4)

✍ (...) fomos abordados pelos professores numa perspectiva de uma maior colaboração, para que os exemplos fossem mais fluidos e mais reais, da vida real, para documentar o estudo que ia sendo feito sobre as matérias. (E5)

✍ A nossa experiência profissional é uma mais-valia para os nossos colegas, para o desenrolar da aula em si (E7)

- Alguns docentes comportam-se como se estivessem perante uma turma totalmente homogénea, onde os estudantes são todos iguais.

A Voz de EANT

✍ A atitude e o comportamento dos professores são exactamente iguais para todos os alunos (E6)

Relativamente à relação que estabelecem com os diferentes colegas, é interessante assinalar que os EANT mantêm um bom e saudável relacionamento com todos, sejam *tradicionais* ou *não-tradicionais*. Há os que, por motivos de horário e preferências temáticas e experienciais, realizam os trabalhos de grupo especialmente com colegas também *não-tradicionais*. Por outro lado, são constituídos grupos mistos, não patenteando problemas em trabalharem juntos. Inclusivamente, estes EANT consideram que muitos dos estudantes mais jovens são bastante prestáveis, entendendo a sua situação de trabalhadores-estudantes.

A Voz de EANT

✍ Eu dou-me muito bem com as minhas colegas, com elas e com eles e mesmo esta troca de ideias, dos mais novos, ajudam a abrir a mente. (E2)

✍ Aliás, inicialmente, fiquei muito satisfeito, porque eu não vim às primeiras aulas – no âmbito do processo comecei a assistir às aulas uns dias mais tarde – e muitos dos colegas ou alguns dos colegas me abordavam a perguntar se eu precisava de apontamentos (E3)

Acrescente-se, ainda, que os estudantes *tradicionais* sentem curiosidade e abordam-nos especialmente em questões relacionadas com a sua prática profissional, com o mundo do trabalho e com o contexto onde se encontram inseridos.

Do mesmo modo, os docentes afirmam que as relações estabelecidas entre estudantes *tradicionais* e *não-tradicionais* são ótimas, pois estes últimos têm mais maturidade que os outros, o que os ajuda a crescer. Inclusivamente, observam que muitos dos EANT são um exemplo de entreajuda e de força de vontade, para além de proporcionarem uma importante ligação ao mundo laboral, ao mundo real. Para os docentes entrevistados é relevante inculcar nos mais jovens mais responsabilidades, mais alertas para o mundo real. Esta é, simultaneamente, a perspectiva defendida pelos sujeitos representativos da instituição que entrevistámos.

A Voz de Docentes

- ✍ Participam. Eles têm uma atitude completamente diferente. Lá está, se calhar sentem-se mais próximos, muitas vezes até para o professor eu acho que há ali um apoio porque sente que está ali alguém que está a ouvir, que está com vontade de aprender. (...) sabem estar na aula, na aula estão concentrados, bebem as aulas (E10)*
- ✍ (...) acalmam os outros colegas, do ponto de vista da estrutura e do método do trabalho têm algumas regras que os outros não têm (...) são mais cuidadosos e têm mais brio profissional. E desse ponto de vista eu acho que eles são mais profissionais. Nos trabalhos de grupo eu também noto isso (E12)*
- ✍ (...) a maturidade também se revela depois na abordagem aos próprios trabalhos, as próprias... a maneira como actualizam o conhecimento que se passa nas aulas, ou todo o processo é sempre trabalho (E13)*

A Voz Institucional

- ✍ (...) dinamizam extremamente as aulas e são muito úteis para os colegas e a isso junta-se uma outra situação: é vantajoso para a própria prática lectiva, para o ensino e aprendizagem... (E19)*

3.3.1.3. As dificuldades sentidas

Finalmente, em relação a este terceiro *ponto*, podemos salientar a sua importância, devido à presença de ambas as perspectivas: EANT M23 e docentes, mesmo sendo em pequeno número. Esta pretende ser uma abordagem geral relativa às dificuldades sentidas por este público em particular, de forma a, progressivamente, se delinearem soluções concertadas que respondam devidamente aos problemas vivenciados.

Aqui, colocaremos a nossa atenção nas dificuldades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem. Não obstante, é imperioso apontarmos que os estudantes adultos entrevistados nos dizem que não têm *grandes* problemas. Neste sentido, questionamo-nos se isso se deve às características que estes EANT entrevistados possuem e/ou pelo facto de não se terem sentido à-vontade connosco para poderem partilhar determinados sentimentos e pensamentos. De qualquer forma, os poucos problemas que referem, concentram-se, sobretudo, em aspectos espaço-temporais, pois não podem *perder tempo* em filas quando têm de tratar de algum assunto mais burocrático, por exemplo.

Por outro lado, tentando sistematizar, genericamente, o que eles nos transmitem em relação às dificuldades de âmbito académico, podemos mencionar que os estudantes adultos consideram que deveria existir uma maior diversidade de horários nas diversas UCs para poderem ter oportunidade de escolha, de forma a melhor conciliá-los, em especial, com a sua vida profissional. Os mesmos aspectos referem os docentes e o pessoal técnico-administrativo: grande parte das dificuldades residem no facto de não terem horários para conseguirem conciliar todos os compromissos.

A Voz de EANT

 *Muitas dificuldades basicamente no horário de aulas, porque as aulas são durante o dia... E a maior parte delas são da parte da manhã a ao início da tarde. Ora, isso é muito difícil para eu poder estar aqui à vontade. Eu entro aqui a correr e saio daqui a correr, basicamente. (E4)*

A Voz de Docentes

 *(...) faltam às aulas, principalmente às práticas: Passa por faltar às aulas (...) penso que esse é o grande problema dos alunos. Os horários e prazos para entregar os projectos. (E12)*

 *Os que efectivamente trabalharem têm a dificuldade de conciliar o trabalhar com o curso (E13)*

A Voz de Pessoal Técnico-Administrativo

 *É a falta de tempo, basicamente (E15)*

Igualmente, um dos entrevistados menciona que os docentes partem do pressuposto que todos sabem uma determinada matéria. Isto é entendido como uma grande dificuldade, na medida em que, em algumas UCs, se sente desamparado, com mais dificuldade e falta de bases. Ao mesmo tempo, esta falta de bases e de preparação é algo que os docentes mais frequentemente

apontam como a grande dificuldades destes alunos, assim como os sujeitos representativos da instituição. Nesta linha, seguem também os testemunhos do pessoal técnico-administrativo que, tendo tido a possibilidade de contactarem com alguns dos candidatos, observam que, a muitos, lhes falta literacia.

A Voz de EANT

 *Haver um bocadinho mais de apoio e incentivo, de orientação (E1)*

A Voz de Docentes

 (...) *eles têm muito boa vontade em aprender, sim; têm alguma dificuldade na percepção dos conteúdos e na sua compreensão, também, bastante; e dá a sensação de que, como estão tão ligados ainda ao seu mundo de trabalho, que lhes ocupa de sobre maneira, também não conseguem ter a percepção real de quando e como é que se devem começar a preparar e, portanto, deixam sempre a preparação para o final e isso interfere ao nível dos resultados, sem dúvida. Nessa perspectiva, de facto, é um público sui generis, porque se atira quase de cabeça quase para o fosso, atira-se porque quer, mas não se prepara de facto devidamente. (E9)*

 *A sensação que eu tenho é sempre aquele primeiro embate: pessoas que já não estão sentadas num banco de escola há alguns anos e, portanto, é complicado. Depois, porque muitas das coisas... na Universidade não se estão a repetir coisas que são básicas ou que deviam ter sido estudadas em anos anteriores, e portanto, devem estar mais ou menos presentes. Ora, nós estamos a falar de um público que não estuda há vários anos, o que significa que o esforço é muito grande no início. (E10)*

 *Outro obstáculo, que eu acho que ocorre, tem a ver com a própria entrada na cultura científica, digamos assim. (...) eles não se conseguem distanciar o suficiente para perceberem que estamos agora num nível de reflexão, que é o nível de reflexão teórico. E a linguagem é outra e a forma de estar é outra. E essa é outra das dificuldades que eu acho que eles encontram. (E11)*

A Voz de Pessoal Técnico-Administrativo

 (...) *também em termos de literacia [digital e de português], por não perceber o que se estava a perguntar. (E16)*

A Voz Institucional

 (...) *esquecem-se metodologias, esquecem-se hábitos de concentração, perdem-se até alguns elementos de conhecimento (E18)*

✍ (...) a exigência da preparação, o facto de terem estado anos sem mexerem, sem lidarem com aqueles conteúdos, vem ao de cima. (E19)

Na sequência do que nos disseram as docentes E9 e E11 (principalmente no que concerne à *cultura científica*), há um outro entrevistado que menciona o facto de sentir que certas matérias/assuntos são abordados de forma muito rápida. Tem, pois, alguma dificuldade em *digerir* a matéria, os conteúdos. Simultaneamente, considera que deveria ser dado mais tempo para se aprofundarem e discutirem mais aspectos, que poderiam ser úteis.

Outro estudante entrevistado pensa que há aspectos que são tratados de forma muito teórica, não sendo dado o devido tempo e atenção à vertente prática, que também é muito importante.

✍ Se calhar, não obstante nós termos de conhecer muito bem a teoria para depois a aplicarmos na prática, deveria haver uma componente prática maior, isto é, uma ligação maior à prática prévia. (...)
(E5)

Por sua vez, um outro estudante relembra a dificuldade de integração na Universidade, na medida em que já *perderam* muitos aspectos implícitos à vida de um estudante no sistema formal de ensino. Por isso, alguns dos EANT entrevistados expressam que haveria a necessidade de ser criada uma rede de apoio, de acompanhamento, académico e social, de forma a ajudá-los a darem os *primeiros passos* no ES, já que se sentem, algumas vezes, desamparados e sozinhos.

✍ Em primeiro lugar a integração... (...) não conhecer como é que isto funciona (E5)

Ainda no que concerne à *perda* de aspectos ligados à vida, ao quotidiano de um estudante integrado no sistema formal de ensino, os docentes colocam a tónica num aspecto de elevada importância: o facto de eles terem perdido métodos de estudo. Acrescentam, ainda, que muitos estudantes adultos não lidam bem com as provas ou exames, ou seja, com os momentos de avaliação formal. Como dizem alguns docentes:

✍ A maior parte dos candidatos de maiores de 23 não sabe estudar, não estudaram muitos anos, acham que não precisam, acham que a experiência profissional que têm é suficiente. Há alunos que chegam aqui com pouco conhecimento técnico, que fazem umas coisas lá por casa, para a mulher e

para os filhos e chegam aqui com esses conhecimentos muitíssimo básicos e não conseguem (...) Eu julgo que no caso dos maiores de 23 o que atrapalha mais é mesmo a questão do método de não saberem estudar, lidam muito mal com as provas (E12)

✍ (...) acho que eles estão num grande nível de stress, quando vem fazer a prova, porque digamos para eles isto é de facto uma coisa muitíssimo importante (E13)

Novamente de acordo com a perspectiva de docentes, do pessoal técnico-administrativo e dos sujeitos representativos da instituição, eles apercebem-se que os próprios estudantes adultos, quando entram para a Universidade, vêm com uma perspectiva muito desmesurada da realidade: pensam que conseguirão tudo e que detêm todas as competências para alcançarem, com alguma facilidade, o que desejam. Isto demonstra que muitos estudantes adultos não sabem, efectivamente, o que lhes é exigido no ES, podendo ser uma dificuldade que têm de enfrentar para não desistirem.

A Voz Institucional

✍ A gente não pode matar sonhos, não estamos aqui para matar sonhos, mas também não estamos para alimentar sortes desproporcionadas em relação às capacidades das pessoas (...) muitas vezes as expectativas que tocam a si próprias são desmesuradas em relação às competências que elas têm (E18)

✍ (...) o choque de entrarem na Universidade é muito grande, porque funciona de uma maneira completamente diferente... Então, têm a ilusão que vão directamente fazer aquilo a que estão habituados a trabalhar. (E19)

Para finalizarmos, devemos salientar que as dificuldades que explicitámos ao longo deste *ponto* não devem ser lidas de forma isolada. Novamente, sublinhamos a *tessitura* dialogante que perpassa os vários aspectos mencionados.

3.3.2. EXPECTATIVAS CRIADAS E SEU GRAU DE SATISFAÇÃO

Comecemos este *ponto* por visualizar a figura seguinte:



Figura 13: Categoria *Expectativas* e suas subcategorias de análise

De um modo geral, como tínhamos constatado anteriormente, as expectativas são várias, encontrando-se inter-relacionadas. Novamente, apesar de elas poderem ser consideradas como positivas, os estudantes entrevistados também demonstraram aquela mais *negativa*: os sacrifícios pessoais que têm vindo a fazer, de forma consciente. No entanto, têm o suporte das suas famílias e amigos e, por isso, estão a ser capazes de levar a *bom porto* este projecto de frequentarem e, brevemente, concluírem um curso no ES. Assim, alguns deles verbalizam a reestruturação das suas vidas familiares, profissionais e sociais de forma a conjugarem as diversas actividades. É, pois, necessário uma disciplina pessoal para organizarem o tempo e os diversos compromissos e, o facto de estarem a conseguir, impulsionam-nos para a frente.

Nas entrevistas, eles tornam a focar expectativas genéricas que tinham/têm acerca do ES. Este aspecto poderá levar-nos a concluir que, como forma de defesa pessoal e emocional, (i) não quiseram verbalizar, na presença da investigadora, todas as expectativas que delinearam e (ii), no momento de entrada efectiva na UA, não racionalizaram as suas expectativas, principalmente as mais difíceis, para não ficarem demasiado decepcionados, se sentissem que não as conseguiriam atingir.

De qualquer modo, no momento de entrada no ES, os estudantes entrevistados partilharam que sentiram receio e ansiedade.

Tinha a expectativa de vir a adquirir uma visão diferente (...), mas também vinha numa perspectiva de quase "ver como é". Ok, precisava de adquirir competências, para mim era importante, mas... vou ver como é (E5)

Igualmente de forma genérica, as entrevistas voltaram a reforçar o que pudemos analisar nas cartas de motivação:

- Todos eles disseram que estavam à espera de aprender muitas coisas novas, de adquirir novos conhecimentos, de potencializar e consolidar competências de variada ordem;

✍ Que viesse realmente a adquirir mais conhecimentos sobre estas matérias, porque nós depois sabíamos quais eram as cadeiras que o curso tem, elas são divulgadas e pareciam-me cadeiras que, à partida, eu gostava de saber mais alguma coisa acerca desse programa (E4)

- 3 Destes estudantes confessaram que, muito importante, seria adquirirem competências e conhecimentos que pudessem actualizar nos seus locais de trabalho, com as suas equipas;

✍ Os elementos, os factores que eu entendia que seriam para mim muito importantes era essa visão, era a gestão dos processos e eu agora incluo, como disse há pouco, a gestão dos recursos humanos. São elementos que trouxeram uma componente muito importante àquilo que estou a fazer, por um lado, e, por outro, trouxeram ainda um elemento novo, para o qual eu não me tinha ainda verdadeiramente apercebido (...)(E5)

- A maioria refere que há muito para partilhar, abrindo o espírito a outros pontos de vista;

✍ Quando vemos as disciplinas pensamos que aquilo vai ser mais específico da nossa vivência profissional, de facto tem um pouco, mas muito mais científico, muito mais aberto a todos os ângulos, a todos os pontos de vista, a todas as referências. (E7)

- Todos eles mencionaram que, devido ao facto de terem variados compromissos, não poderiam experienciar a vida académica tão intensamente. Porém, não se encontram pesados, nem demonstram constrangimentos em relação a isso, já que têm outras responsabilidades e prioridades, tendo propósitos cognitivos e experienciais mais importantes para atingirem;

✍ Já estou um bocado desfasado, desfasado no sentido que já devia ter vindo mais cedo porque a minha vivência teria sido completamente diferente, era uma coisa que eu gostava e a vivência a nível académico e aquelas coisas que a gente nunca viveu nem vai viver agora, mas fica a nostalgia de não ter passado por lá anteriormente. (E2)

- Todos estes M23 mencionaram, genericamente, a boa reputação da UA em Portugal, tendo expectativas altas em relação à preparação que teriam nesta instituição, ao *desenho* do Curso e ao profissionalismo e preparação dos professores.

Devemos acrescentar que, ao entrevistarmos estes EANT M23, reconhecemos que as questões colocadas sobre o tema das expectativas foram experienciadas por eles como uma forma, como um momento de fazer um balanço sobre o que tinham vindo a viver e a pensar. Porém, consideramos que, pelo facto de não se sentirem totalmente à vontade, não partilharam outros tipos de expectativas e pensamentos.

De novo genericamente, ao abordarmos o grau de satisfação das suas expectativas, eles dizem-nos que o balanço tem sido assaz positivo.

✍ (...) quase tudo está pela positiva, estou satisfeito, sinto que aprendi, sinto que evoluí, porque depois no mercado de trabalho sinto-me mais confiante e torno-me mais activo, já tinha recebido a ideia que não é tanto o curso superior mas também a passagem pela universidade que é necessária (E1)

✍ Independentemente do que vou fazer com o curso ou não, o ter-me dado muito gozo, já ninguém me tira (E3)

Devemos, todavia, ter em consideração que este grupo de EANT entrevistados pode ser considerado *sui generis* pelo facto de terem permanecido no ES e pela maioria estar a conseguir fazer o curso escolhido com sucesso, o que influenciará a própria perspectiva partilhada, as expectativas e o grau de satisfação das mesmas.

Curiosamente, não devemos terminar este ponto sem mencionarmos que as docentes e o pessoal técnico-administrativo têm um olhar mais abrangente e negativo sobre as expectativas que os estudantes adultos trazem consigo. Isto corrobora, pois, o que mencionámos no parágrafo anterior: esta amostra de M23 entrevistados é, efectivamente, particular, pela sua postura, sucesso, perspectiva, forma de estar e de viver o ES. Assim, coloquemos em relevo alguns testemunhos.

A Voz de Docentes

- ✍ Eu acho que são as expectativas e são as imagens e as motivações que eles colocam em cima da mesa, mas que não ligam bem, ou que não conjugam bem com a realidade. As expectativas vêm das suas vivências, particulares e específicas. (E9)*
- ✍ (...) a maior parte deles, muitos estavam inseguros sobre aquilo que lhes ia aparecer pela frente. (E10)*
- ✍ Têm consciência que vai ser difícil (...) É essa expectativa de que vai ser um trabalho árduo, difícil. (E11)*
- ✍ (...) eles precisam de uma nova adaptação formal, forte para se adaptarem. Agora, outra coisa que eu lhe digo e que é característico destes alunos, o que sempre me assusta, e isto assusta-me vivamente, é a ideia de ideal de Universidade. (...) Assusta-me porque eles vão sempre muito decepcionados (E14)*

A Voz de Pessoal Técnico-Administrativo

- ✍ Demonstram aquela ansiedade de até... que querem mesmo. (E15)*
- ✍ (...) os candidatos dos 23 mesmo, aí sim já têm expectativas e perguntavam como é que era a vida académica (...) Felizes com a expectativa de entrarem e poderem viver a vida académica de uma maneira intensa. Não fizeram na altura em que queriam e agora sim queriam ingressar. Mas são os mais novos, os mais velhos não. Aliás, até mostravam alguma renitência... Uma das coisas que eles tinham mais receio era mesmo conviver com uma população mais jovem. (E16)*
- ✍ (...) eles sonharam com aquilo: sonharam com o processo, mas sonharam com o processo quase no final, que é o da certificação o do diploma. Não sonharam com o processo intermédio em que temos um plano de estudos, que é um plano de estudos que já está criado, já está consolidado (E17)*

De facto, parece-nos que as perspectivas apresentadas serão as que mais frequentemente acontecem. Caso contrário, não nos confrontaríamos com uma taxa de reprovação e de desistência tão elevada. Consequentemente, interessa programar, conceptualizar, colocar em prática e avaliar estratégias para colmatar uma enorme variedade de problemas.

4. CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONAIS

(...) learning incentives, such as for instance adult education options, consciously or subconsciously are met by sceptical questions and considerations. For example, why do 'they' ant me to learn this? What can I use it for? How does it fit into my personal life perspectives? Outside influences, whether it assumes the form of conversation, guidance, persuasion, pressure or compulsion, will always be received in the light of the individual's own experience and perspective.

(Illeris, 2008, p.17)

DA ANÁLISE DAS CARTAS DE MOTIVAÇÃO

Na verdade, os aspectos mencionados no excerto da autoria de Illeris destacam-se ao lermos e analisarmos atentamente as cartas de motivação. Devemos, pois, observar a perspectiva do outro para que consigamos aproveitar o rico manancial de informação que as cartas nos transmitem. De facto, elas são de tal forma ricas em termos semânticos que, vários dos pontos que sublinharemos, poderão estabelecer paralelismos com outros pontos anteriormente focados. Tudo contribui, pois, para a caracterização deste público *não-tradicional*.

Neste *Ponto 4* preocupamo-nos em sistematizar, da melhor forma possível, as motivações que conduziram os EANT M23 a candidatarem-se ao ES. Assim, da leitura e interpretação das cartas de motivação podemos identificar a categoria *Motivação* e as seguintes subcategorias que em seguida esquematizamos:

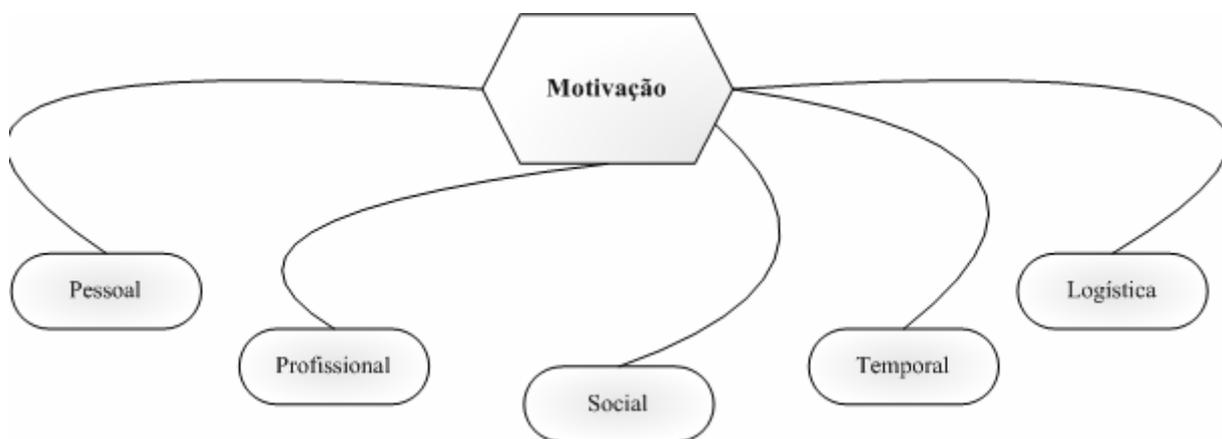


Figura 14: Categoria *Motivação* e suas subcategorias de análise

Iremos, pois, debruçarmo-nos mais detalhadamente sobre cada uma das subcategorias mencionadas. Como constataremos, elas dialogam e demonstram estar em concordância com o que mencionámos na *Revisão da Literatura* (cf. *Capítulo 3*). Todavia, devemos realçar que as subcategorias que apresentam um peso maior são as três primeiras para as quais voltamos a nossa atenção: *Motivação Pessoal*, *Motivação Profissional* e *Motivação Social*. Em muitos dos casos, é bastante difícil referir a que demonstra ter maior peso, pois os discursos das cartas revelam-se muito intrincados. Novamente, estamos perante a *tessitura* do discurso e do pensamento transformado em palavras.

4.1. MOTIVAÇÃO PESSOAL

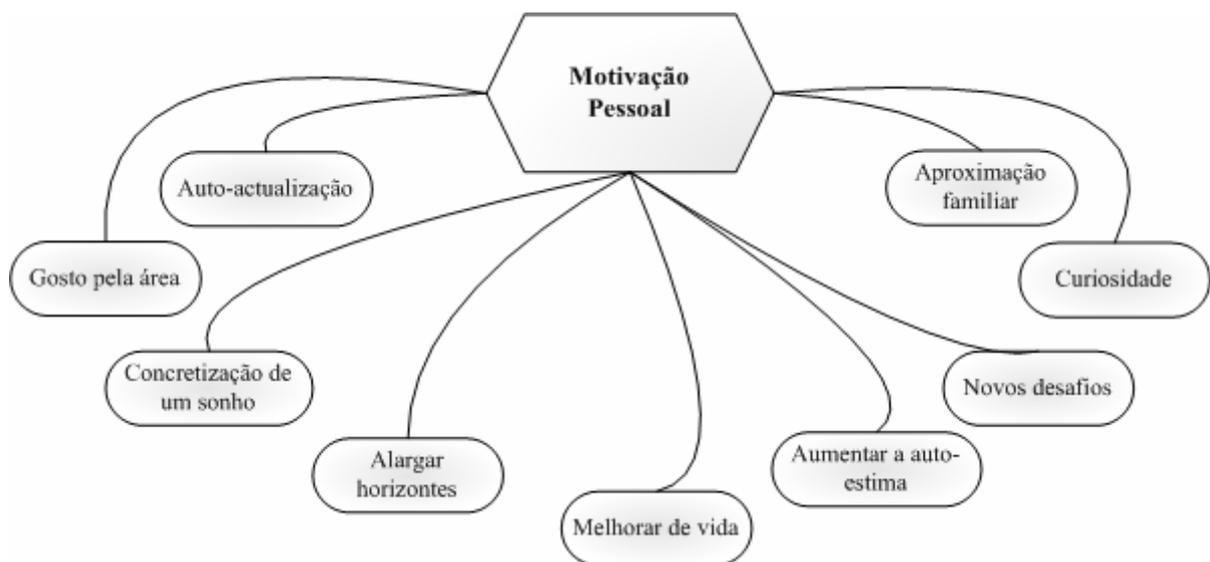


Figura 15: Subcategoria *Motivação Pessoal*

Como se verificará pela observação da figura anterior, realizámos uma análise relativamente minuciosa, chegando às conclusões que acima propomos. Porém, apesar de sugerirmos aquela subdivisão, devemos ler aquelas subcategorias de uma forma articulada e dialogante, já que as suas fronteiras tocam-se bastante e revelam muita flexibilidade interpretativa.

4.1.1. AUTO-ACTUALIZAÇÃO

Uma das subcategorias que apresenta um maior peso é o desejo de *Auto-actualização*. Na senda do que nos dizem Maslow e outros autores, muitos destes adultos estão desejosos por se auto-actualizarem, por reciclarem e adquirirem novos conhecimentos e competências, não só com intuítos de enriquecimento pessoal, mas também tendo em vista motivos mais relacionados com a sua profissão (como veremos mais adiante). Por isso, voltamos a sublinhar que vamos encontrar um profícuo diálogo entre várias categorias e subcategorias. Este aspecto não nos surpreende, na medida em que as cartas são um todo harmonioso, onde os indivíduos tentam englobar o máximo de motivos que, integrados, valorizem a sua candidatura.

Consequentemente, tendo em conta esta subcategoria em análise, anotamos as seguintes referências:

-  *Esta candidatura só reforça esta minha vontade de atingir o meu objectivo, de aprender, de não ficar parada no tempo (A2)*
-  *(...) sinto diariamente necessidade de aprofundar conhecimentos (...) aliados a um gosto pelo trabalho no campo da documentação e da informação que me permite e obriga a uma actualização contínua (A13)*
-  *Continuo em constante procura de "mais saberes", também para realização pessoal (A24)*
-  *O facto de procurar actualizar-me continuamente é prova da minha constante vontade e empenho em aprender (A33 e A40)*
-  *Neste sentido, e por não considerarmos que adquirimos conhecimentos na juventude que baste para toda a vida, sentimos necessidade de actualizarmos constantemente os Saberes (A75)*

4.1.2. GOSTO PELA ÁREA

Por sua vez, focando a nossa atenção na subcategoria *Gosto pela Área*, observamos que, para muitos, esta é uma oportunidade de ingressar no ES para se *preencherem* a nível académico, num curso que é bastante querido ao sujeito. Notemos nas referências seguintes:

-  *Quero vencer na vida, não só a nível pessoal mas também a nível profissional, e estou decidida que o quero fazer na área que mais gosto de trabalhar (A2)*
-  *No campo pessoal, conseguir concluir o curso, a que me proponho, além de poder dedicar-me à área que realmente gosto, é também uma realização pessoal (A4)*

-  (...) *uma área pela qual tenho muito interesse e gosto (A36)*
-  *Esta experiência de trabalho serviu (...) para confirmar o meu interesse e o meu gosto pessoal (A40)*
-  *A meu ver este curso enquadra-se no meu perfil, permitindo-me crescer numa área que me fascina (A44)*

Como podemos notar, o gosto pela área de estudos está relacionada com o interior da própria pessoa, manifestando-se na sua realização pessoal. Simultaneamente, parece observar-se uma projecção da própria pessoa no trabalho nessa área (no caso dos que não trabalham na área à qual se candidatam), para além de revelarem uma profunda vontade em *apostar* no que gostam.

4.1.3. CONCRETIZAÇÃO DE UM SONHO

Naturalmente que a última subcategoria mencionada estabelece uma íntima conexão com esta, que denominamos por *Concretização de um Sonho*. Porém, decidimos colocar essas subcategorias separadas, já que esta se mantém muito próxima com a ideia de realizar-se um Projecto de Vida, que foi adiado por motivos diversos. Nas várias citações que apresentamos, *sentimos* uma intensidade bastante forte, à qual não ficámos alheios.

-  *Concretização do sonho de frequentar um dia a Universidade (A1)*
-  (...) *a concretização de um projecto pessoal (A21)*
-  (...) *na expectativa de ver concretizado um sonho de há 26 anos (A24)*
-  (...) *a oportunidade ideal de poder realizar um sonho muito desejado e antigo que sempre tive interesse, motivação e especialmente gosto por esta actividade (A25)*
-  (...) *a vocação que sempre senti (A27)*
-  *Espero estar à altura deste novo desafio na minha vida, onde procuro finalmente a realização deste sonho de poder voltar a estudar (...) Alimentando esta vontade de acreditar que estamos sempre a tempo de conseguir um sonho de criança (A30)*
-  (...) *a nível pessoal seria certamente a concretização de um sonho, de um objectivo de vida há muito adiado e até já considerado (até este momento) como pouco provável de ser realizado (A53)*
-  *Desde a minha infância que cultivei o interesse por novas tecnologias (A57)*
-  (...) *eu não quero desistir do meu sonho, porque uma pessoa sem sonhos deixa de ter por que lutar (A60)*

 *Por outro lado, sinto alguma frustração por não ter conseguido, por motivos vários, prosseguir estudos, sendo que esse sempre foi um dos objectivos incluídos no meu projecto de vida (A62)*

Antes de terminarmos, de acordo com as citações recolhidas, deveremos destacar algumas considerações:

- Em algumas referências notamos uma relação com o desejo de auto-actualização, exactamente porque esta é uma oportunidade de prosseguirem com o seu sonho;
- Associada à ideia de *concretização de um sonho*, temos uma palavra assaz recorrente: *oportunidade*. Este facto parece evidenciar um sentimento em *agarrar esta oportunidade com todas as forças*, porque é a última;
- Também associada à ideia de *concretização de um sonho*, encontramos a de *vocação*: se não houvesse uma *vocação*, não existiria o sonho devido ao poder que ele exerce nas pessoas e na vontade destas em *agarrarem as oportunidades*.

4.1.4. ALARGAR HORIZONTES

Por sua vez, nesta subcategoria, tivemos em consideração aspectos que estão relacionados com a vontade de alargar conhecimentos e horizontes cognitivos, de continuar a crescer a nível pessoal, sem propriamente os indivíduos darem ao conhecimento ou competências um uso instrumental. Neste sentido, anotamos as seguintes referências:

 (...) *desejo alargar os meus conhecimentos (A14)*

 (...) *a enorme vontade que tenho (A20)*

 (...) *as razões que apresento para esta candidatura, são simplesmente estas, a vontade de continuar a crescer (A30)*

 (...) *sinto-me motivado apesar da idade, nunca será tarde demais para se aprender e continuar estudando (A68)*

Estes testemunhos parecem, pois, demonstrar que há uma vontade (note-se a recorrência desta palavra) quase que *inata* e interior de querer continuar a crescer.

4.1.5. MELHORAR DE VIDA

Podemos, ainda, encontrar o propósito de *Melhorar de Vida*. Esta subcategoria, como se poderá entender, está relacionada não apenas com a vida pessoal, interior (onde de novo a questão da auto-actualização e concretização de sonho mantém a sua presença), mas também com a ideia de melhorar a sua vida profissional. Novamente encontramos a intersecção das motivações. Observem-se algumas referências:

-  *Estou disponível para aprender e encontro neste curso todas as ferramentas necessárias, para este passo tão importante que pretendo dar na minha vida (A2)*
-  *A formação e a qualidade são fundamentais, resolvi fazer algo mais por mim (A12)*
-  *Com este curso abre-se oportunidades para desenvolver plenamente os meus potenciais e aplicar todos os meus valores que aplico e defendo todos os dias (A26)*
-  *(...) poder finalmente trabalhar e dedicar-me naquilo que mais gosto, pois acho que um bom profissional no mundo do trabalho é aquele que trabalha, no que realmente gosta, para se poder sentir feliz e realizado (A67)*

De facto, nota-se que algo transversal perpassa estas citações: olhar para si próprio, avaliar *o que falta* e encontrar, no acto de aprender, uma forma de transformação e de melhoria da sua vida pessoal e profissional.

4.1.6. AUMENTAR A AUTO-ESTIMA

Como verificámos no *Capítulo 3*, há quem deseje ingressar num curso de ES com o propósito de aumentar a sua auto-estima, seja esse motivo expresso de forma consciente ou não. Observa-se, pois, o desejo de se obter uma visão e perspectiva mais positiva de si próprio, não apenas perante si mesmo, mas também perante os outros. Nesta senda, encontramos testemunhos como os que a seguir enunciamos:

-  *[o voltar a estudar é percebido como o que se segue] desenvolvi potencialidades adormecidas e redescobri o meu valor pessoal (mais do que mera funcionária administrativa, mãe e esposa, redescobri-me enquanto pessoa) (A18)*
-  *(...) pelo facto de ser mulher, venho tentar conquistar uma formação em que me permita igualar-me ao meu marido (Bacharel de Engenharia Mecânica e Gestão Industrial), com oportunidade de me*

- desenvolver em termos pessoais e profissionais (...) Com este curso abrem-se oportunidades para desenvolver plenamente os meus potenciais (A26)*
-  (...) *para além da minha realização como pessoa, viria tirar o "travo amargo" que a minha paragem no final do ensino secundário originou (A61)*
-  *Por outro lado, sinto alguma frustração por não ter conseguido, por motivos vários, prosseguir estudos, sendo que esse sempre foi um dos objectivos incluídos no meu projecto de vida (A62)*
-  *Com a realização deste curso seria o culminar de uma caminhada iniciada há muitos anos atrás (A64)*

Retomando este último excerto, verificamos que parece haver uma necessidade de se insistir em terminar uma *caminhada* ou começá-la do início, de forma a provar a si próprio e a outros que se consegue, que se é capaz, que se tem capacidades e competências e, sobretudo, que se tem valor. Por isso, ao abordarmos esta subcategoria, encontramos sentimentos e experiências que poderão ser mais ou menos negativos. Inclusivamente, as duas primeiras citações, como se constata, são proferidas por mulheres: elas conhecem as suas potencialidades, mas nunca as puderam *colocar em prática*. Essa *diminuição* em relação ao outro culmina com a assunção de que é necessário ingressar no ES. Acrescente-se que este aspecto nos faz retomar o que mencionámos anteriormente: as relações de poder e os papéis desempenhados por homens e mulheres numa família, que conduzirá ao estabelecimento de determinado tipo de responsabilidades e de posicionamento perante determinados assuntos e escolhas.

4.1.7. NOVOS DESAFIOS

Esta subcategoria, como o próprio nome indica, está relacionada com os novos desafios que os indivíduos desejam não só em termos cognitivos, mas também (e especialmente) em termos experienciais: ser aluno do ES, *puxar e testar* os seus limites e as suas capacidades. Novamente, este tópico poderá ser cruzado com o desejo de auto-actualização, de alargamento de horizontes e com aspirações profissionais. Assim, poderemos colocar em relevo as seguintes referências:

-  *Procuro ainda conhecer e tornar-me parte da experiência de ser um aluno do ensino superior, desenvolver as minhas competências e terminar a minha formação superior (A46)*
-  (...) *por isso mesmo resolvi "desafiar" os meus próprios limites (A56)*
-  *Gosto por novos desafios (A71)*

4.1.8. CURIOSIDADE

Apesar de podermos considerar esta subcategoria como *residual*, notamos que há alguns indivíduos que exprimem curiosidade em relação ao curso ou a área que escolhem, provavelmente porque ainda não tinham uma ideia totalmente formada no que concerne ao curso que pretendiam, ao contrário de muitos outros adultos. Por isso, podemos encontrar a expressão seguinte:

(...) desperta a minha curiosidade (A85)

4.1.9. APROXIMAÇÃO FAMILIAR

Por sua vez, o regresso ao estudo, especialmente num ambiente de ES, é um motivo para existir uma *Aproximação Familiar*. Aqui encontramos, sobretudo, vozes de algumas mulheres que desejam dar o exemplo aos seus filhos:

(...) considero que neste momento será também de muita importância para a sua educação/formação que a mãe dê exemplos de vontade, determinação e conquista de objectivos (A3)

(...) incentivo para os meus três filhos ter uma mãe que estuda com eles e como eles (A18)

Procuro ainda conhecer e tornar-me parte da experiência de ser um aluno do ensino superior, desenvolver as minhas competências e terminar a minha formação superior (A46)

4.2. MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL



Figura 16: Subcategoria *Motivação Profissional*

No que diz respeito à *Motivação Profissional*, podemos visualizar as subcategorias na figura anterior. Como ressaltámos em relação à subcategoria *Motivação Pessoal*, constataremos que não existe uma leitura e referência estanques, que se circunscrevam a esta subcategoria de análise. Para além disso, devemos salientar que predomina uma visão de que a experiência profissional deve ser aliada à competência e desenvolvimento académico, de modo que se observe um crescimento, um desenvolvimento tanto de âmbito pessoal como profissional. Anotemos a seguinte referência:

✍ O mercado de trabalho requer cada vez mais profissionais que reúnam uma sólida formação académica com experiência profissional. (A33)

Igualmente, notaremos que, em todas as subcategorias que exploramos, existe uma ideia recorrente associada às outras subcategorias: o desejo de progressão na carreira. Este facto levamos, pois, a reflectir que este é um móbil bastante intenso e forte: mesmo quando não está expresso verbalmente nas cartas, poderemos encontrá-lo num tipo de discurso cuja tónica assenta em aspectos relacionados com o ambiente profissional.

4.2.1. RESPOSTA A EXIGÊNCIAS DIVERSAS

Esta subcategoria remete-nos para a motivação que impele muitos destes adultos a procurarem o sistema formal de ensino e, em especial, o ES, para poderem dar respostas cada vez maiores, melhores, mais flexíveis e criativas às exigências que o mundo do trabalho lhes coloca, estejam eles a trabalhar há mais ou menos tempo.

Diversas referências conduzem-nos a considerar que muitos se encontram preocupados em desempenhar as suas funções com um maior profissionalismo, responsabilidade, conhecimentos e competências, porque já não basta ser bom no que se faz: é preciso marcar pela diferença e ser-se *muito bom*. Na verdade, a competitividade, a concorrência e as exigências apresentam-se em maior número e de forma mais avassaladora. Por conseguinte, há que estar preparado para as mudanças e solicitações cada vez mais vertiginosas. Inclusivamente, aliado a este aspecto encontramos o desejo de responder às exigências, com saberes consolidados, e conseguir corresponder às expectativas dos outros, nomeadamente dos superiores hierárquicos. Neste último caso observa-se um forte desejo de progredir na carreira.

Neste sentido, encontramos os seguintes testemunhos:

- ✍ O mercado de trabalho está, cada vez, mais competitivo, e são exigidos mais conhecimentos e competências aos trabalhadores, assim, como uma maior polivalência (A4)*
- ✍ Profissionalmente tenciono tornar-me numa pessoa mais competitiva e dinâmica, abranger um maior número de conhecimentos, que aliados à experiência, me permitam evoluir no mercado de trabalho, que é cada vez mais competitivo (...) há que estar atento a todas as novas tendências, de forma a não perder a competitividade, produtividade e actualização (A10)*
- ✍ (...) enfrentar as vicissitudes do presente mercado de trabalho, caracterizado por um elevado grau de exigência profissional, forte concorrência e uma relevante mobilidade (A15)*
- ✍ A formação é sempre necessária, na medida em que para a minha profissão, o desenvolvimento de outras técnicas, tornam a meu ver, o profissional mais humano, mais participativo, mais activo, mais digno e mais vivo na resolução do seu dia a dia (A26)*
- ✍ (...) ser um profissional mais preparado para os desafios do mercado (A55)*

Acrescente-se, novamente, a importância atribuída à progressão na carreira que, juntamente com a formação académica, é uma forma de um indivíduo se abrir a novos, mais exigentes e dinâmicos desafios:

- ✍ Pretendo progredir na carreira, para poder enfrentar novos desafios (A74)*

Paralelamente aos aspectos anteriores revistos, podemos notar um desejo em se tornar melhor pessoa, sendo esta uma possibilidade de se valorizar e crescer interiormente:

- ✍ (...) decorrente da competitividade urge-me a aquisição de novas competências resultantes de uma aprendizagem especializada, no âmbito de maior valorização pessoal e profissional para outros desempenhos (A17)*

4.2.2. MELHORAR O DESEMPENHO

Bastante relacionada com a subcategoria anterior encontramos esta que designamos por *Melhorar o desempenho*. De facto, muitos adultos desejam ingressar no ES para poderem melhorar o seu desempenho no seu local de trabalho. Assim, encontramos referências como as seguintes:

- ✍ (...) me permita desempenhar com responsabilidade e competência, qualquer cargo (...) me irão exigir uma preparação técnica e domínio de competências, que neste momento não detenho (A1)*
- ✍ (...) estou convicta que a frequência do curso a que me candidato será uma mais valia aos conhecimentos profissionais que já detenho, podendo, assim, actualizar, melhorar e enriquecer o meu desempenho a nível profissional (A15)*
- ✍ Considero que a aquisição de competências (...) facultada pela frequência do curso a que me candidato, poderá constituir um contributo muito importante na consecução dos objectivos fixados pela Instituição para a minha função profissional (A32)*
- ✍ (...) é imperativo continuar a apostar nas qualificações, mas agora na vertente da inovação e da tecnologia que me permitam desempenhar profissionalmente actividades de grande abrangência comunicacional (A43)*

Como se poderá evidenciar pelas citações anteriores, os indivíduos demonstram uma preocupação em continuarem a ser uma mais-valia para o mercado de trabalho, para a empresa para a qual trabalham e, ao mesmo tempo, para si próprios, tendo em conta o seu crescimento e desenvolvimento profissional e cognitivo.

4.2.3. PERSPECTIVA DE VIDA

Por sua vez, esta subcategoria está relacionada com o facto de muitos adultos demonstrarem descontentamento com a sua vida profissional. Por conseguinte, vêem o ES como uma *porta* que os conduzirá a melhorar e a mudar de vida. Inclusivamente, podemos verificar que esta subcategoria se reporta, sobretudo, aos indivíduos adultos que já se encontram no mundo do trabalho e permanecem num determinado emprego há algum tempo, mas que desejam mudar de área profissional. Assim, constatamos uma referência que alia esta mudança na vida profissional à realização pessoal, havendo aqui subcategorias que, novamente, se intersectam:

- ✍ (...) alargar o meu horizonte e leque de opções laborais, promovendo a minha realização pessoal (A15)*
- ✍ (...) um trabalho que me traga realização (A80)*

Por outro lado, esta nova perspectiva de vida, também está relacionada com a progressão na carreira:

- ✍ (...) *poder dar um salto qualitativo a nível profissional, que espero conseguir com a minha formação nesta instituição (A2)*
- ✍ (...) *tirar um curso superior nesta área vai permitir uma maior evolução na minha carreira tanto a nível de aquisição de conhecimentos, como na sua consolidação (A6)*
- ✍ *A necessidade de progressão na carreira é comum à grande maioria dos profissionais do Estado, tornando-se hoje um dos grandes objectivos para mim (A26)*

4.2.4. EMPREGABILIDADE

No que concerne a esta subcategoria, alguns adultos consideram a frequência e a conclusão de um curso de ES como uma oportunidade para, finalmente, arranjam um novo ou o primeiro emprego mais estável e que os realize verdadeiramente.

- ✍ *O desejo de relançar a minha vida activa, inconformado com a inactividade relativa que marca actualmente os meus dias, após saída da Empresa (A1)*
- ✍ (...) *forte desejo de encontrar uma profissão estável, que me realize a nível profissional (A16)*

4.3. MOTIVAÇÃO SOCIAL



Figura 17: Subcategoria *Motivação Social*

No caso da *Motivação Social*, existe uma grande interligação entre as várias subcategorias, especialmente entre a *Aprendizagem ao Longo da Vida* e a *Consciência Cívica*. Porém, façamos um esforço de sistematização para mais fácil leitura, mantendo a visão holística destes vários pontos.

4.3.1. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

De facto, muitos adultos dizem sentir-se motivados a iniciar o seu percurso no ES para responderem à difusão, no contexto europeu e nacional, do que temos assistido relativamente às políticas educativas de Aprendizagem ao Longo da Vida, vendo também esta *porta* como mais uma oportunidade.

-  *Todos nós temos conhecimento da importância que tem a educação ao longo de toda a vida (A75)*
-  *(...) há uma preocupação de inserção num contexto mais abrangente, projectado para uma Europa onde o ensino e seu desenvolvimento é uma preocupação (A84)*

Neste sentido, parece haver, por parte de alguns indivíduos, um reconhecimento da importância da ideologia *renovada* transmitida pela Aprendizagem ao Longo da Vida, atribuindo-lhe um cariz político ou social. Todavia, notamos que quase não aparece o aprender por aprender: há sempre algo que se lhe está associado:

- Está ligado à responsabilidade social enquanto cidadão;
-  *A formação é uma busca incessante que nos impera, tendo em conta a transformação contínua da sociedade. Reafirma-se o valor de formação como factor de desenvolvimento dos países e do mundo, consagrando-a como direito universal (A5)*
- Está ligado a um melhor desempenho profissional.
-  *A formação é sempre necessária, na medida em que para a minha profissão, o desenvolvimento de outras técnicas (A26)*

Todavia, a tónica na Aprendizagem ao Longo da Vida também não parece ser mencionada de forma gratuita. Como poderemos notar pela referência que se segue, alia-se a questão de aprender ao longo da vida com o ascender na carreira. De facto, os vários aspectos estão

interligados, existindo um diálogo entre as diversas subcategorias: ascensão na carreira, realização de um trabalho de forma mais profissional, realização pessoal e resposta aos desafios de cidadania:

✍ Na ordem do dia, partilho da ideia de que a formação deverá ser contínua ao longo da vida, de que devemos apostar na qualificação e na reestruturação das nossas carreiras profissionais, de que devem apostar num Ensino Superior para todos quantos desejam adquirir competências e habilitações necessárias à sua realização pessoal e de encontro às necessidades colectivas (A20)

4.3.2. CONSCIÊNCIA CÍVICA

Relativamente a esta subcategoria, e também pela descrição que previamente realizámos, constatamos que ela se intersecta com outras. Porém, através de várias referências, poderemos considerar que alguns indivíduos manifestam um compromisso social, para serem melhores cidadãos, com os mais variados *objectivos*:

- De forma a responderem de forma fundamentada às mais diversas questões, seja no seu próprio emprego, junto de outros sujeitos ou no seu país. Nesta senda, também se sublinha a necessidade de se criarem condições para que a igualdade de oportunidades seja verdadeiramente colocada em prática;

✍ Obter uma habilitação técnica superior, que me permita desempenhar com responsabilidade e competência, qualquer cargo público ou político autárquico (A1)

✍ (...) contribuindo assim para uma maior justiça e igualdade de oportunidades que não me é dada a ver na actual administração pública (A72)

- De forma a melhorar a sociedade, nomeadamente em termos de (re)qualificação dos recursos humanos portugueses. Este aspecto leva-nos a reflectir sobre a influência que o discurso das *Novas Oportunidades* apresenta sobre estes indivíduos e da sociedade portuguesa em geral;

✍ Sei que sem estudos que me possam qualificar para exercer uma função que visa ajudar e melhorar a nossa sociedade e cada um dos seus indivíduos (A2)

✍ Considero indispensável, para o desenvolvimento do país, o aumento de técnicos e licenciados. (A3)

✍️ (...) temos de estar abertos aos novos desafios e temos de procurar o desenvolvimento e qualificação dos recursos humanos do país, participando cada vez mais em momentos de formação (A5)

✍️ Pretendo servir o interesse público (A28)

✍️ (...) sem formação adequada não é possível atingir os níveis desejados de qualidade e sustentabilidade (A40)

✍️ A formação superior é essencial. Não só porque desenvolve nas pessoas um sentido prático e científico do conhecimento, mas também por razões culturais (A46)

- De forma a responderem, enquanto cidadãos do mundo, às várias mudanças e demandas. Neste caso, a educação é vista como um Direito Fundamental e Universal que deve estar acessível e ser *abraçada* por todos.

✍️ A formação é uma busca incessante que nos impera, tendo em conta a transformação contínua da sociedade. Reafirma-se o valor de formação como factor de desenvolvimento dos países e do mundo, consagrando-a como direito universal. (...) O mundo moderno caracteriza-se por uma formação permanente dos indivíduos, sendo esta da sua responsabilidade, o que os torna verdadeiros cidadãos do mundo (A5)

De facto, parece-nos que há indivíduos com uma profunda consciência do papel cívico que, enquanto cidadãos de um país e do mundo, devem desempenhar, para que haja desenvolvimento, evolução, espírito crítico, capacidade de discussão argumentada e fundamentada, capacidade de reflexão... De facto, a educação, em especial no ambiente de ES, é um local propício para potencializar essas competências.

4.3.3. ESTATUTO CONFERIDO POR HABILITAÇÃO SUPERIOR

Por sua vez, esta subcategoria apresenta um grande peso nas palavras que vários adultos transmitem. Na verdade, continua a predominar a ideia de que o grau académico de ES tem um valor de reconhecimento social e profissional bastante grande. Apesar da situação sócio-profissional que se observa quotidianamente no nosso país, o estereótipo social de se ser *Sr. Dr.* continua a existir. Consequentemente, várias referências sublinham o facto de que a vida pode melhorar, caso possuam um diploma de curso de ES.

- ✍ Esta licenciatura é para mim importante por achar que ter mais conhecimentos é importante e de poder entrar no mercado de trabalho com uma licenciatura (A37)*
- ✍ (...) o que vai possibilitar enquadrar-me socialmente, uma vez que me sinto deslocado nas funções que actualmente desempenho (A44)*
- ✍ Desta forma pretendo reforçar a minha formação acreditando os meus conhecimento com um documento oficial (...) Como profissional e gerente de uma empresa a ausência de um curso superior torna-se em alguns casos um problema que eu pretendo resolver (A46)*

A par destes testemunhos, temos um outro que, embora esteja relacionado semanticamente com os anteriores, apresenta um tom de alguma revolta, indignação e amargura.

- ✍ (...) porque sinto na carteira o peso da diferença, para além da revolta e indignação pela forma como fui "convidado" a ceder o lugar, não pela competência, mas pelo estatuto que qualquer licenciatura confere à inexperiência e ao desconhecimento total do funcionamento orgânico de um serviço, que para além da estrutura a que está obrigado, tem o empenho pessoal e profissional de, aproximadamente, vinte anos de serviço, num trabalho reconhecido pelas mesmas estruturas hierárquicas que me "condenaram" pela falta de uma licenciatura (A66)*

Simultaneamente, há aquelas áreas profissionais que, apresentando-se demasiado congestionadas, obrigam a uma (re)qualificação dos recursos humanos. Hoje em dia, esta é considerada uma obrigatoriedade imposta pelo mundo laboral. Este aspecto remete-nos, de novo, para a questão do desenvolvimento e progressão na carreira.

- ✍ Neste momento o mercado de trabalho passa por um período difícil. Na minha área, só os mais qualificados têm sorte em conseguir trabalho (A16)*
- ✍ (...) na sociedade actual a importância cada vez maior de formar pessoas especializadas (A21)*
- ✍ (...) tentar ter mais formação, pois tem-me sido muito difícil arranjar emprego (A22)*
- ✍ Contudo, e atendendo às minhas qualificações profissionais e literárias, estou convicto que apenas com a obtenção de uma certificação de nível superior, poderei desenvolver a minha carreira (A49)*

Igualmente, observamos outra perspectiva que o grau académico confere, parecendo uma visão mais realista e adequada com o que ocorre nos dias de hoje.

✍ Porém, com o decorrer do tempo, fui-me apercebendo de que ter uma base de estudo minimamente consolidada, é uma ferramenta imprescindível nos dias actuais, não só no que respeita à formação profissional, mas também pessoal (A41)

4.3.4. PRESTÍGIO DA UA

Finalmente, esta subcategoria leva-nos a considerar que este tipo de motivação é de nível extrínseco. De qualquer modo, constatamos, pelas citações que a seguir apresentamos, como é importante para muitos dos estudantes adultos frequentarem uma instituição de ES que é considerada como sendo prestigiante. Dessa forma, caso consigam alcançar o seu intuito de terminar o seu grau académico, apresentar-se-ão perante a sociedade e o mundo laboral, com um diploma proveniente de uma instituição de prestígio, a nível académico e profissional.

✍ (...) a Universidade, que Vossa Ex^a dirige e tão dignificante é para a comunidade académica e para o país (A3)

✍ (...) encontro na Universidade de Aveiro, a oportunidade de uma formação académica sólida e de qualidade (A21)

✍ Acho o curso com um currículo muito interessante e com prestígio nacional e internacional de ser da Universidade de Aveiro (A37)

4.4. MOTIVAÇÃO TEMPORAL

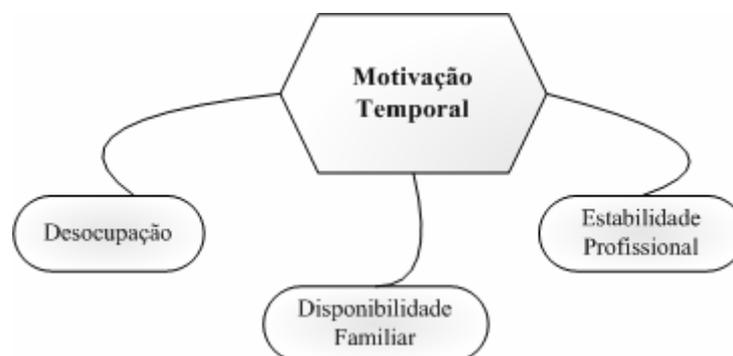


Figura 18: Subcategoria *Motivação Temporal*

Apesar de esta subcategoria e a seguinte serem numericamente menos significativas, não devemos descurar o *peso* que possuem na escolha que um indivíduo realiza relativamente à instituição de ES. As características físicas e culturais da instituição revelam-se, pois, importantes.

Relativamente à *Motivação Temporal*, constatamos que a disponibilidade temporal, a diversos níveis, pode ser um móbil indispensável para incentivar um indivíduo a apostar na sua formação.

4.4.1. DESOCUPAÇÃO

A *Desocupação*, nomeadamente, o desemprego é um factor que se deve ter em consideração, já que um sujeito procura uma formação académica, especialmente de nível superior, também com um intuito de mudar de vida.

 (...) *encontrando-me neste momento profissionalmente disponível* (A1)

 (...) *estando desempregada já há algum tempo sinto-me algo vazia* (A14)

 (...) *estou neste momento com trinta anos de idade, sem perspectiva de trabalho* (A16)

Por algumas das referências anteriores, parece persistir uma ideia de que deter um diploma de ES poderá ser uma mais-valia para voltar a entrar no mundo laboral. Igualmente, na citação da estudante A14 é demonstrada uma ânsia em se ocupar, nomeadamente com conhecimento e trabalho académico, só para se *entretêr* e *ocupar* o seu tempo, mas também para se valorizar pessoalmente.

A par da disponibilidade temporal, encontramos uma referência sobre a disponibilidade financeira:

 *De momento tenho disponibilidade quer financeira quer a nível de tempo para aproveitar esta oportunidade.* (A54)

Este último aspecto, apesar de também ser residual, foca alguns pontos que poderão ser alvo de análise num outro momento, numa outra investigação:

- A proveniência sócio-económica e académica das famílias destes estudantes adultos e a sua relação com as razões do seu abandono mais ou menos precoce do sistema formal de ensino;
- A verdadeira disponibilidade financeira dos estudantes adultos matriculados na UA. Não nos poderemos esquecer que eles têm compromissos de variada ordem, nomeadamente económicos, os quais, paralelamente com as propinas, se poderão tornar mais ou menos suportáveis.

4.4.2. DISPONIBILIDADE FAMILIAR

A *Disponibilidade Familiar* é um outro factor que ressalta de algumas cartas de motivação. De facto, quando não existem demasiados compromissos familiares, um indivíduo poderá sentir-se mais à-vontade para prosseguir ou iniciar algo que deseje.

 *Só agora consegui disponibilidade familiar para tentar avançar nesta aventura de ingressar no ensino superior (A24)*

4.4.3. ESTABILIDADE PROFISSIONAL

Por fim, a *Estabilidade Profissional* é um outro elemento que vários indivíduos indicam. Esta verifica-se em palavras de pessoas que se encontram no mercado de trabalho e, em especial, num emprego há alguns anos, as quais, com ou sem apoio do seu empregador ou superior hierárquico, decidem investir na sua formação académica.

 *Hoje, adquirida uma situação profissional e pessoal estável, sinto estarem reunidas as condições para dar consecução ao sonho. (A62)*

4.5. MOTIVAÇÃO LOGÍSTICA



Figura 19: Subcategoria *Motivação Logística*

Relativamente à *Motivação Logística*, observamos que as *Infra-estruturas físicas e culturais* da Universidade, bem como a sua *Proximidade* com o local de emprego e de residência são aspectos que concorrem na decisão dos candidatos M23.

4.5.1. INFRA-ESTRUTURAS DA UNIVERSIDADE

No que concerne às infra-estruturas da UA, constatamos que a cultura institucional é um aspecto importante a reter e a ser ponderado.

✍ Sentir-me-ei honrada se for admitida nesta instituição, pois os valores éticos e profissionais que nos são transmitidos, serão uma mais valia que me acompanhará durante toda a minha vida. (A2)

Por outro lado, temos referências às infra-estruturas físicas da UA, nomeadamente em termos de instalações e equipamentos dispensados:

✍ (...) excelentes condições que as instalações possuem e a localização relativamente próximo do meu local de trabalho (A9)

4.5.2. PROXIMIDADE DA UNIVERSIDADE

De facto, o último excerto aponta já para esta subcategoria. Na verdade, não perder tempo a percorrer muitos quilómetros parece algo com que alguns sujeitos se encontram preocupados:

com imensos compromissos e necessidade de cumprimento de horários, parece-nos que muitos tomarão a decisão prática de escolher uma Universidade que esteja na mesma área do seu local de trabalho e de residência, para poder mais fácil e organizadamente dar respostas às mais variadas solicitações (como anteriormente já mencionámos).

- ✍ (...) a oportunidade de estudar em Aveiro é essencial, pois não posso deslocar-me para outra cidade (...) não encontro muitos outros cursos na área de Aveiro que se encaixem no que tem sido o meu percurso profissional e por condicionalismos familiares e financeiros que me impedem de buscar outras soluções noutras pólos universitários (A18)*
- ✍ Agora aqui perto (Aveiro) aparece-me a oportunidade de voltar a tentar (A60)*

5. VISÃO PESSOAL: A CONSCIÊNCIA DE SI PRÓPRIOS

An adult's personal context consists of a person's history (where they have been), their current roles and responsibilities (where they are now), and their personal aspirations and dreams (where they would like to go).

(Caffarella & Barnett, 1994, p.33)



Figura 20: Perfil pessoal: instrumentos e tópicos de análise

Como inicialmente clarificámos, este *Ponto* justifica-se, devido à emergência de determinados aspectos tanto das cartas de motivação, como das entrevistas, no que respeita às características genéricas que diferenciam os EANT dos estudantes *tradicionais*. Consequentemente, constataremos a forma como os estudantes adultos se auto-percepcionam e, no caso das entrevistas com os docentes, pessoal técnico-administrativo e representantes da instituição, como estes os percebem (hetero-percepção). De entre os diversos aspectos que referiremos, irão surgir alguns coincidentes com as características de ordem psicológica mencionadas, também genericamente, no *Capítulo 3*.

Será, pois, interessante, neste *Ponto*, colocar em relevo a visão do estudante adulto sobre si próprio e a que os outros sujeitos entrevistados demonstram em relação a eles. Novamente, relembramos a intersecção de todos os elementos, como malha de uma mesma rede semântica. Acrescente-se, ainda, para concluir, que através desta análise, teremos mais consciência das diferenças dos EANT, as quais devem ser tidas em consideração para se colocarem em prática respostas adequadas.

5.1. DA ANÁLISE DAS CARTAS DE MOTIVAÇÃO

De facto, constatamos que, para justificar as suas motivações e para se revelarem perante o júri e leitor das suas cartas como merecedores de ingressarem no ES, muitos candidatos adultos tentam valorizar-se recorrendo a aspectos que poderemos considerar como pertencentes ao seu *Perfil Pessoal*. Assim, pensamos que esta categoria poderá ser não só subsidiária da categoria *Motivações*, mas também como lhe sendo autónoma, desvelando determinados aspectos pertencentes à auto-imagem que detêm de si próprios, de acordo com aspectos variados. Para a análise dos dados que iremos realizar, observem-se os aspectos esquematizados na figura seguinte.

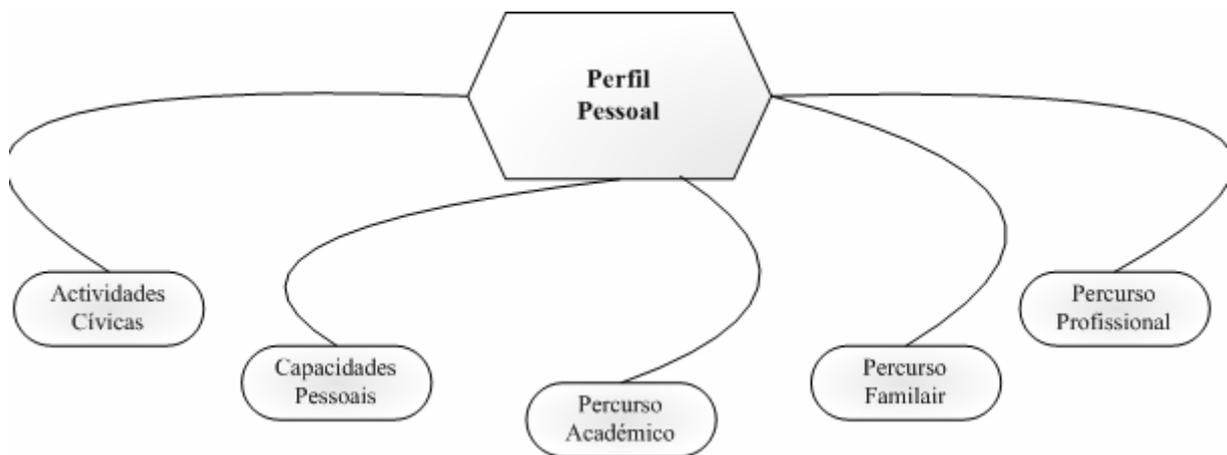


Figura 21: Categoria *Perfil Pessoal* e suas subcategorias de análise

5.1.1. ACTIVIDADES CÍVICAS

Apesar de este aspecto ser relativamente residual, é algo que alguns adultos demonstram possuir. A experiência cívica revela-se como uma forma de se poderem demonstrar como merecedores de ingressar no ES, especialmente quando está relacionada com o curso a que se propõem.

✍ O facto de ao longo da minha vida profissional ter mantido uma participação cívica activa, colaborando com os órgãos autárquicos locais e integrando-os desde 1989 (A1)

5.1.2. CAPACIDADES PESSOAIS

As capacidades pessoais de que muitos adultos se suportam são, igualmente, formas de se justificar o seu ingresso no ES, apesar de não serem possuidores de um percurso académico *tradicional*. Neste sentido, muitos adultos apoiam-se nos seguintes aspectos:

- No facto de terem conseguido fazer com sucesso um exame *ad hoc* no passado, embora não tendo decidido matricular-se, nessa época, no ES;

 (...) fiz o exame AD HOC em 1992, vindo a ter entrada na Universidade de Aveiro (A14)

- No esforço pessoal por se auto-actualizarem, frequentando, nomeadamente, diversas acções de formação e o sistema formal de ensino;

 Deixei de estudar muito cedo por diversos motivos e recomecei, no ensino recorrente há 1 ano e até hoje continuo a acabar o 12º ano, com aproveitamento e a finalidade de entrar no ensino superior após a finalização do secundário (A7)

 (...) durante estes anos, tenho aprofundado os meus conhecimentos académicos com formações complementares (A29)

 Apesar de nunca ter conseguido entrar no mercado de trabalho no âmbito desta área, tentei manter-me actualizado, participando sempre que possível em projectos de amigos e familiares que a envolvessem (A42)

- Nas suas próprias capacidades, pensando ser detentores de pré-requisitos, de competências importantes;

 Penso possuir algumas das competências essenciais para um bom desempenho no curso (A63)

 (...) me considerar com capacidades humanas e intelectuais para aprender algo mais que me é dado através da minha actividade profissional (A72)

- Na progressão na carreira e desafios profissionais que, devido a esforços e às suas capacidades pessoais, têm sabido responder com eficiência e profissionalismo;

✍ A nível profissional, no início deste ano, surgiu a necessidade de deixar o meu trabalho normal de escriturária e passar a exercer funções como Assistente de Administração numa nova empresa (A8)

- Numa maior e mais profunda maturidade, aliada ao facto de já estarem inseridos num mundo do trabalho, para além da própria experiência de vida;

✍ Durante a minha vida, esforcei-me sempre, nos lugares onde estudei e trabalhei, para aprender e melhorar o que já sabia (A2)

✍ (...) tendo em conta a minha experiência de vida penso ser capaz de fazer o curso a que me proponho (A72)

✍ O facto de eu iniciar o curso com 26 anos, faz com que seja uma pessoa mais responsável, tirando assim maior proveito da Aprendizagem, visto haver um maior grau de amadurecimento e discernimento entre o emocional e a razão (A85)

- Na vocação que manifestam em relação a um determinado curso ou área.

✍ Sei que tenho grande apetência pela área (A28)

✍ Passados estes anos e trabalhando noutras áreas, não ligadas as artes apercebi-me de que não trabalho naquilo que realmente gosto, e me apaixona (A67)

5.1.3. PERCURSO ACADÉMICO

Muitos adultos recorrem ao seu percurso académico, seja no sistema formal de ensino regular, na frequência de acções de formação ou em formação pessoal autodidacta, para demonstrarem a sua preocupação em obter, consolidar e *reciclar* competências e conhecimentos. Aliás, não havia necessidade de eles verbalizarem estes aspectos, na medida que constavam do próprio formulário. Porém, ressalta-se a importância atribuída pelos EANT a estas informações.

✍ Frequentei o 12º ano (A10)

✍ (...) sou detentor do Curso Técnico-Profissional de Biblioteca e Documentação e encontro-me a exercer funções na Biblioteca (A13)

-  (...) nos últimos anos, criaram-se condições pessoais para voltar a estudar (o que me permitiu terminar o 11º ano por unidades capitalizáveis) e voltar a acreditar que posso investir numa formação superior (A18)
-  Fiz o exame de admissão ao Magistério Primário de Aveiro para o curso de Educadores de Infância. Fui admitida no ano lectivo 1980/1981. (A24)
-  (...) durante estes anos, tenho aprofundado os meus conhecimentos académicos com formações complementares (A29)
-  A formação que tive ao nível da academia de música, as formações autodidactas e o meu percurso profissional (A39)
-  (...) resolvi voltar a estudar, no ensino recorrente onde concluí o 9º ano e, no presente momento, estou a frequentar o 10º ano do Curso de Ciências Sociais e Humanas (A41)
-  (...) tenho frequentado bastantes acções de formação no sentido de me actualizar e para o conhecimento de novas competências (A51)
-  Frequentei vários cursos profissionais (A65)
-  Quando frequentei o ensino secundário, inscrevi-me no Agrupamento 2 de Artes e Ofícios, já com a clara intenção de prosseguir numa das áreas (A67)

Tal como tínhamos colocado em relevo no *Capítulo 3*, os percursos de vida são, de facto, qualitativamente diferentes, apesar de patentear algumas semelhanças e de, neste *ponto*, só focarmos aspectos académicos.

5.1.4. PERCURSO FAMILIAR

Embora esta subcategoria seja em número *residual*, é pertinente salientar a importância que o *Percurso Familiar* tem sobre o *Perfil Pessoal* de um sujeito adulto, motivando-o a ingressar no ES, mesmo por razões que possamos considerar como negativas. Aqui encontramos vozes, sobretudo, de mulheres, como as que a seguir apresentamos:

-  Como mãe de quatro filhos, sendo uma multideficiente (A24)
-  Esta ideia teve realce principalmente quando tive as minhas filhas e tive oportunidade de cuidar directamente delas (A25)

Parece que o facto de serem mães, as impulsiona a estudarem e a obterem um diploma de ES de modo a poderem dar um exemplo aos seus filhos, para além de obterem mais conhecimentos e outras competências. Simultaneamente, será uma forma de se auto-valorizarem e de poderem fortalecer a sua auto-estima, como mencionámos no *Ponto* anterior.

5.1.5. PERCURSO PROFISSIONAL

O *Percurso Profissional* dos sujeitos adultos é uma mais-valia para reforçarem o seu *Perfil Pessoal*, já que, ao referirem-no, demonstram que têm aptidão e características para poderem ingressar no ES. Por conseguinte, os indivíduos sublinham diversos aspectos, voltando a acentuar a importância de os termos de forma articulada e dialogante. Destacamos os pontos seguintes:

- As experiências enriquecedoras proporcionadas pela sua vida profissional;
- ✍ *Após uma carreira profissional rica de experiências muito estimulantes, mas igualmente muito absorvente, vivida no desenvolvimento dos recursos humanos de uma das maiores Empresas do Distrito de Aveiro e de maior notoriedade e prestígio a nível nacional (A1)*
- ✍ *Ao longo destes últimos nove anos e meio, tenho-me dedicado a trabalhar este ramo, possuindo agora um negócio próprio (A10)*
- A progressão na carreira, à custa de muito esforço pessoal e dedicação, e um bom trabalho demonstrado nas funções que desempenharam;
- ✍ *Depois de uma carreira, de que me orgulho (...) Comecei pelo degrau mais baixo (mulher a dias paga à hora) e fui, degrau a degrau, construindo a minha carreira (A12)*
- ✍ *Trabalhei 3 anos na empresa (...) em que fui dos melhores nas minhas funções (A37)*
- ✍ *Apresento à priori as minhas capacidades profissionais e conhecimentos técnicos adquiridos ao longo da minha vida escolar e carreira profissional (A52)*
- O facto de estarem há muito tempo inseridos no mercado de trabalho, que os dota de experiências, conhecimentos e competências importantes e valiosas.

- ✍ (...) sempre trabalhei na área da Animação Social, com crianças das várias faixas etárias. Já exerci funções em creches, ATL's, campos de férias e actualmente com crianças/jovens dos 10 aos 18 anos (A23)*
- ✍ Estou a trabalhar com crianças há 25 anos (A24)*
- ✍ O contacto com utentes, durante quatro anos, como auxiliar de serviços médicos, confere-me maturidade e segurança relativamente à opção por esta Licenciatura (A31)*
- ✍ Há aproximadamente 24 anos que trabalho na função pública (A74)*
- ✍ Sou funcionária de Finanças há 24 anos e o meu percurso profissional atingiu agora uma nova etapa (A78)*

5.2. DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A PERCEÇÃO DE CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DESTE TIPO DE ESTUDANTES

Na verdade, há uma diferença substancial e *qualitativa* que se constata entre os estudantes *tradicionais* e *não-tradicionais*. Este aspecto, aliás, já tem vindo a ser observado ao longo deste *Capítulo*. De qualquer modo, essa perspectiva transparece nas palavras dos próprios EANT entrevistados, bem como dos docentes e do pessoal técnico-administrativo.

Assim, nesse confronto e comparação observam-se diferenças na postura, na atitude e no envolvimento (ou na falta dele) perante as coisas, perante as várias responsabilidades e prioridades da Vida, nomeadamente a forma como conduzem os seus trabalhos na Universidade. De facto, é na maneira de estar e de agir que se observa a grande diferença.

A Voz de EANT

- ✍ É evidente que nós temos uma experiência acumulada e pode aqui e ali também dificultar eventualmente alguma aquisição de informação. Nós temos uma tendência muito natural em compararmos informação que está a chegar com aquilo que já são os nossos valores e aquilo que pensamos sobre as coisas. (E3)*
- ✍ Estou de boa vontade, ninguém me obriga, mas há muito trabalho. Mas acho que sim, que estou muito motivada para continuar. E já passaram dois anos e destes dois anos só me faltam fazer três cadeiras, o que eu acho que é um balanço muito positivo (...) Eles pegam nisto muito mais leve do que nós. Eu acho que nós levamos isto muito mais a sério (E4)*
- ✍ (...) penso que a grande diferença será mesmo a maturidade (...) encarar a universidade com o objectivo muito específico, ou seja, enquanto que um estudante normal anda cá naquela, anda cá no*

“vamos fazer, vamos tentar”. Pessoalmente é com o objectivo específico de fazer, tentar fazer rápido, mas adquirir os conhecimentos suficientes para concluir o curso e avançar, não estar naquela “vamos andando” (E7)

✍ Eles têm outras prioridades (...) a maior parte das minhas colegas têm todas 20 anos, têm uma forma de estar na vida diferente, pensam de uma forma diferente e é muito complicado (E8)

Da parte das próprias docentes, há um acréscimo qualitativo importante que deverá ser tido em consideração, revelando que (pelo menos estas) se encontram atentas à diversidade e à especificidade dos seus estudantes.

✍ (...) muita força de vontade, muito esforço para investirem em algo que eles consideram que poderá melhorar a vida deles, quer do ponto de vista profissional, quer do ponto de vista da realização pessoal interior, nem sempre muito bem compreendida, mas que eles acham que poderá ser aquele caminho. (E9)

✍ O aluno M23 é um adulto, é uma pessoa responsável, é uma pessoa que provavelmente tem família, tem um emprego e portanto veio para aqui porque realmente quer isto como valorização pessoal. (E10)

✍ Acho que realmente este tipo de pessoas tem maturidade (E10)

✍ (...) são alunos muito mais maduros, que fazem uma escolha consciente e ponderada de vir para o Ensino Superior e, na maior parte dos casos, é uma coisa que eles de facto querem muito. É um projecto de vida que quase ficou ali parado... enfim, uma coisa que se tem de mostrar a si próprios que são capazes e que vão fazer (E11)

É curioso observarmos que o tipo de caracterização que estas docentes revelam é bem mais abrangente do que a apresentada pelos próprios M23 entrevistados, os quais abordam, particularmente, a questão da maturidade (característica considerada mais de ordem psicológica).

Conclusão: A interligação entre linhas semânticas

More adults, including non-traditional adults, are entering higher education across Europe as part of this change process. It is, therefore, essential that higher education institutions take into account the learning needs and biographies of adult students.
(Johnson & Merrill, 2004)

De facto, podemos tomar esta citação como algo que nos impeliu e que sublinha a maior das nossas motivações: dar um pequeno contributo para caracterizar parte das biografias destes estudantes adultos. Assim, ao longo do caminho percorrido através desta investigação, organizámos e inter-relacionámos diversas linhas de sentido, que nos permitiram apresentar e discutir os vários dados, realizando uma primeira e para já possível caracterização do grupo de EANT M23 que se matriculou na UA no ano lectivo 2006-2007.

No entanto, apesar do nosso esforço, compreendemos que estes resultados devem ser testados e comparados com outros. Apesar de não poderem ser estatisticamente generalizados, cremos que o poderão ser a nível qualitativo. Não obstante, mais aproximações a este objecto de estudo são necessárias para que o perfil do EANT M23 seja mais apurado.

Para concluirmos este *Capítulo* e como forma de sistematização, apresentamos, seguidamente, um esquema síntese que demonstra a forma como fomos estabelecendo conexões entre as várias linhas semânticas/ características e os instrumentos que isso nos proporcionaram.

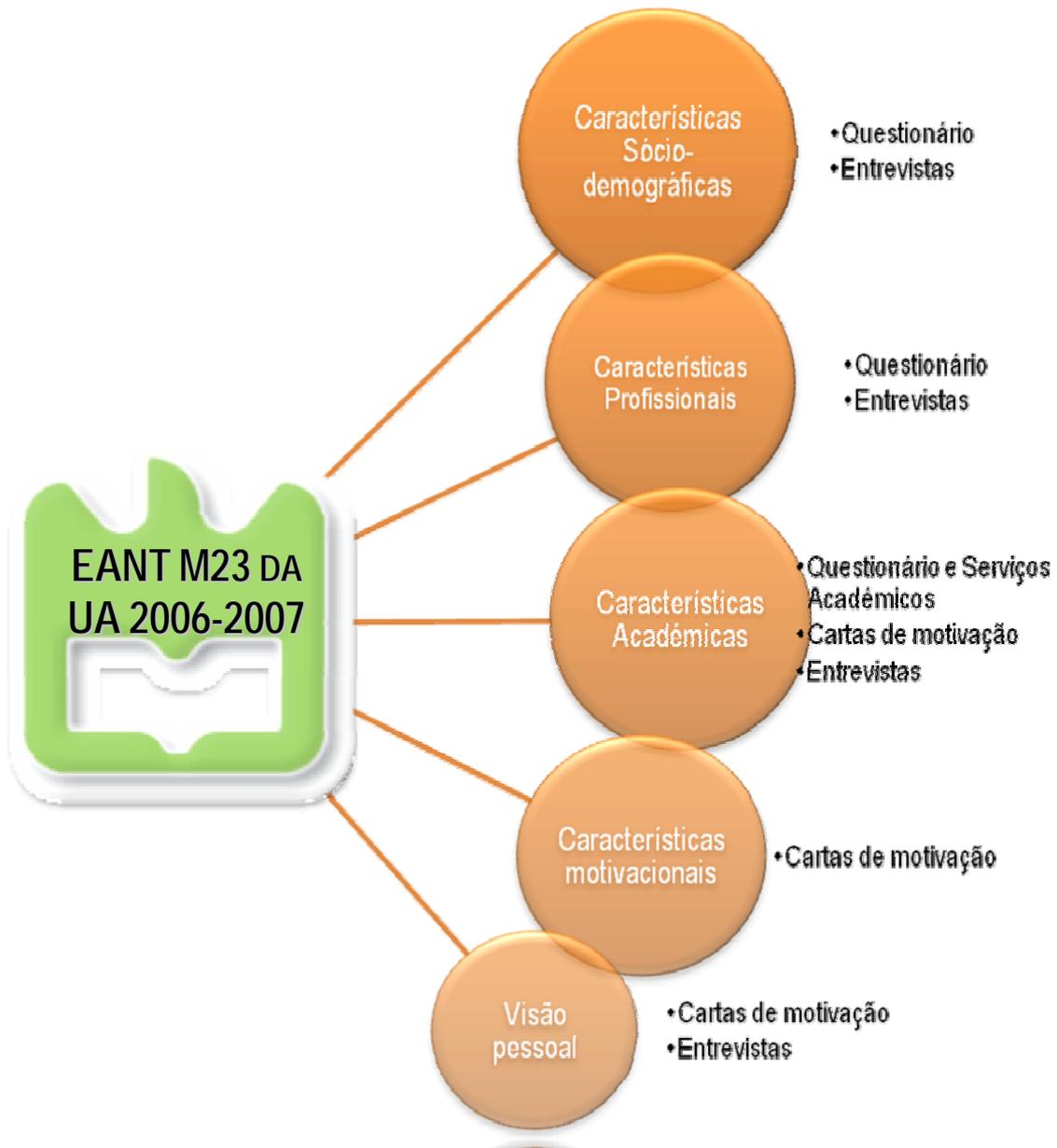


Figura 22: Primeiro contributo para a caracterização dos EANT M23 da UA, 2006-2007 – Características/ Instrumentos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tough (1979) has suggested that many people undertake learning projects implies that the need to learn may be quite fundamental to the human being.

(Jarvis, 1996, p.12)

Considerações finais

Introdução

Adult learning and continuing education are of growing importance of our changing society.
(Pascual-Leone & Irwin, 1998, p.35)

Esta citação relembra o que já salientámos em outros momentos deste trabalho: a importância de os adultos continuarem a participar activamente e a tomarem a iniciativa na sua educação e formação, devido às grandes exigências da sociedade da mudança. Por isso, o sistema formal de ensino tem de apresentar soluções, não necessariamente *feitas à medida*, pois seria uma resposta demasiado restritiva, mas propostas adequadas e abertas à diversidade, nomeadamente tendo em conta os múltiplos percursos dos estudantes adultos. cremos que, de facto, ao longo do caminho percorrido nesta investigação e na elaboração deste trabalho, esse foi um aspecto que foi clarificado.

Para terminarmos, temos ainda a intenção de explicitarmos, sucintamente, os tópicos sobre os quais irão recair estas *Considerações finais*. Consideramos, pois, fundamental focar os seguintes *Pontos*:

- A importância do concurso dirigido para M23, tendo em conta algumas conclusões que podemos retirar das entrevistas realizadas a docentes, pessoal técnico administrativo e representantes da instituição;
- A síntese das características que, no *Capítulo* anterior, tivemos a oportunidade de apresentar e reflectir mais aprofundadamente sobre o EANT M23 matriculado na UA no ano lectivo 2006-2007;
- As limitações e vantagens deste estudo para as instituições portuguesas de ES, no geral, e para a UA, em particular;
- A apresentação de possíveis caminhos para futuras investigações.

1. A IMPORTÂNCIA DO *CONCURSO* PARA M23: ALGUMAS PERSPECTIVAS

(...) la universidad está llamada a ser instrumento eficaz de transformación social, al servicio de la libertad, la igualdad y el progreso social para hacer posible una realización más plena de la dignidad humana.

(...) los agentes de la educación, profesores y estudiantes, deben participar activa e intencionalmente en el proceso de actualización de la Universidad.

(Nieto, Muñoz, Santaolalla, García & González, 2004, p.11)

O excerto anterior sublinha as novas demandas da Universidade, as quais se harmonizam, perfeitamente, com o que temos vindo a discutir e a defender ao longo deste trabalho, no que concerne aos EANT M23 e à atenção e importância que estas instituições lhes devem proporcionar. Simultaneamente, são destacadas as exigências direccionadas para professores e estudantes, agentes activos e potenciadores de mudanças, de actualizações e de renovações no interior do ES. Enfatiza-se, pois, que os vários elementos participantes da vida da cultura universitária têm um importante papel a desempenhar, não podendo, nenhum deles, demitir-se das suas responsabilidades.

Temos o propósito de incluir este *Ponto* nas *Considerações Finais*, porque nos parece que a importância do concurso dirigido a M23 pode ser entendido como um processo de actualização, rejuvenescimento e enriquecimento (i) das mentalidades, (ii) da cultura universitária, (iii) do processo de ensino e aprendizagem, (iv) das relações inter e intrapessoais, e (v) das relações entre variadas instituições. De facto, não poderíamos terminar este trabalho sem realçarmos as perspectivas partilhadas pelos entrevistados: docentes, pessoal técnico-administrativo e representantes da instituição. Deste modo, será salientado que este regime de acesso ao ES potencia *a realização da dignidade humana*, ao mesmo tempo que é um *processo de actualização da própria universidade*, devido aos desafios que coloca a todos os intervenientes da Academia.

No entanto, antes de passarmos a essa explicitação, deveremos justificar por que não colocamos a perspectiva dos EANT. Da análise das suas entrevistas, concluímos que a tónica é colocada, única e frequentemente, na oportunidade que este regime oferece a quem desistiu do sistema formal de ensino há anos. Essa é uma segunda, e em muitos casos, a última oportunidade de ingressar no ES, de forma a se atingirem finalidades da mais variada índole, as quais variam de sujeito para sujeito e que dependem das suas motivações. Todavia, os oito estudantes adultos entrevistados referem a grande importância de se sentirem mais enriquecidos, pessoal, profissional e cognitivamente, pelo facto de frequentarem o curso escolhido na UA.

Assim, para melhor sistematizarmos os vários aspectos, apresentamos, em seguida, uma tabela-síntese onde, a par de cada dimensão de análise e sua reflexão, anotaremos alguns excertos representativos, de acordo com aqueles três pontos de vista. Novamente, observaremos como existe uma intersecção e diálogo entre as várias linhas semânticas.

IMPORTÂNCIA...
... Para a docência, ensino e aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factor de dinamização da sala de aula, sendo a presença de EANT bastante útil e enriquecedora para o decorrer do processo de ensino e aprendizagem; ▪ Mistura entre estudantes <i>tradicionais</i> e <i>não-tradicionais</i> considerada como bastante construtiva para todo o processo pedagógico-didático e social; ▪ Factor de (re)ajustamento, reflexão e questionamento por parte dos docentes (a nível individual), que terão de pensar sobre as suas próprias práticas de forma a propiciar o sucesso dos seus alunos; ▪ Desenvolvimento e promoção de estratégias e metodologias de acompanhamento e de suporte a este tipo de estudantes.
<p>A Voz de Docentes</p> <p><i>✍️ (...) realmente eles estarem inseridos em turmas ligadas a outros miúdos. A experiência deles, a atitude, tudo é um bom exemplo. (E10);</i></p> <p><i>✍️ Para além de para os professores, que eu acho que é fantástico, na parte humana, eu acho que uma pessoa ganha imenso por ter este tipo de alunos (E10).</i></p>
<p>A Voz Institucional</p> <p><i>✍️ (...) é muito relevante, mas precisa de um acompanhamento quase personalizado, senão mesmo personalizado (E19);</i></p> <p><i>✍️ (...) este contingente pode trazer mais valias a nível do próprio processo de ensino-aprendizagem, porque os professores que contactarem com estes alunos vão ter que (teoricamente, mas em princípio) reajustar as suas práticas, cada vez mais no sentido do sucesso. E, portanto, havendo mais sucesso isso reflecte-se numa mais-valia da Universidade. (E19).</i></p>
... Para os próprios M23, individualmente
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Benefícios para os que se empenham e têm sucesso, em termos de consolidação e renovação de conhecimentos e competências, enriquecimento interpessoal e experiencial e, num sentido último mais restrito (mas também importante), na obtenção de um diploma de ES;

- Criação de uma nova oportunidade para quem não teve possibilidade de a viver anteriormente.

A Voz de Docentes

- ✍ Eu penso que é importante eles sentirem que têm uma oportunidade (E9);*
- ✍ Eu acho que este processo é uma excelente oportunidade para permitir que algumas pessoas que são à partida excluídas do sistema em qualquer parte do processo voltem a ter oportunidade de entrar (E11);*
- ✍ (...) dizem que, de facto, está a ser uma experiência muito enriquecedora, que conseguem pensar as coisas de outra forma que não pensavam (E11).*

A Voz de Pessoal Técnico-Administrativo

- ✍ (...) considero bastante relevante porque vem permitir a um núcleo ainda grande de pessoas a nível nacional que interromperam os seus estudos por razões variadas, ou profissionais ou pessoais ou familiares, ao nível até do secundário essencialmente, a poder retomar os seus estudos e concretizar na maioria das vezes, um sonho de poder ter um curso superior (E17).*

A Voz Institucional

- ✍ (...) eu diria que a 2ª oportunidade é estatisticamente mais relevante (...) (E18);*
- ✍ (...) é muito relevante porque permite de facto às pessoas que sabem para o que vêm e ao que vêm, de facto empenham-se e conseguem ter sucesso. E para elas é muito bom porque é uma mais-valia, a todos os níveis (E19).*

... Para a instituição

- Aumento do número de estudantes;
- Diversificação do perfil de estudantes, podendo haver (i) efeitos positivos de cariz cultural e desenvolvimento social bastante fortes e importantes que resultarão na optimização da cultura institucional; e por outro lado (ii) efeitos negativos de conflito;
- Promoção da reflexão e questionamento sobre a singularidade de características que os estudantes adultos possuem;
- Desenvolvimento de dispositivos e metodologias que lidem e respondam à diversidade de perfis de estudantes;
- Desenvolvimento de aspectos organizacionais da própria instituição;
- Promoção da ideologia de que é necessário impulsionar a formação das pessoas, actuando junto da opinião pública;

- Possibilidade de a UA passar uma boa imagem, promovendo e credibilizando este regime perante a opinião pública;
- Possibilidade de aumentar a interligação entre a UA e o mundo empresarial;
- Potenciadora de mudança, reflexão e questionamento.

A Voz de Docentes

✍ Ter um público o mais diversificado possível e o mais heterogéneo possível é benéfico para qualquer Universidade, é um elemento de riqueza, sempre. Claro que também é um elemento de conflito, como é óbvio, como também tudo constitui, poderá constituir um elemento de conflito (E9);

✍ Eu acho que a Universidade vai enriquecer imenso com este público (E10);

✍ (...) é a nossa imagem que passa para fora. Em termos de publicidade, eu acho que é ótimo porque se nós fizermos um bom trabalho, é publicidade que sai daqui e que sai daqui com pessoas creditadas. (E10);

✍ (...) eu acho que se pode estabelecer pontes, porque são pessoas que já trabalham noutros sítios, por exemplo, pode favorecer até a ligação da Universidade ao mundo empresarial. (E10);

✍ (...) é a abertura da Universidade a um mundo diferente, a um público completamente diferente, experiências diferentes (E10);

✍ Em primeiro lugar é uma porta de entrada e de saída de informação (E12);

✍ (...) é muito benéfica desse ponto de vista, porque eles trazem a realidade empresarial para aqui para dentro e também levam a universidade lá para fora, para as empresas onde trabalham (E12);

✍ (...) são uma grande mais-valia, mas são uma grande mais-valia que perturba. Porque eles no fundo contestam todo o processo, a própria presença deles, porque eles sabem sempre a pergunta desajustada, e eu acho isso muito engraçado (E14).

A Voz de Pessoal Técnico-Administrativo

✍ (...) tem a lucrar como instituição de ensino porque permite concretizar o sonho e a motivação de cada indivíduo na repercussão das suas expectativas. Eu acho que, como instituição de ensino superior, é muito motivante para quem está cá deste lado e depois para quem sai poder proporcionar os conhecimentos e (...) toda uma experiência, uma vivência que se adquire (E17).

A Voz Institucional

✍ (...) dar oportunidades às pessoas (E18);

✍ (...) diversificar públicos e isso é muito importante, pela ideia de abertura (...) Depois os efeitos

culturais da própria instituição, da relação entre uns e outros, entre públicos mais tradicionais e públicos menos tradicionais, portanto são efeitos contrários, que eu diria, muito importantes para a instituição. E do ponto de vista de desenvolvimento social também (E18);

✍ (...) o facto deste programa nos obrigar (...) traz uma componente de esforços de contributo para a mudança, para nós reflectirmos novas questões, novas temáticas. (E18);

✍ Para a instituição existe logo uma mais-valia que é o facto de ter mais alunos (E19);

✍ Depois, estamos a validar creditações em pessoas que têm uma experiência muito grande e que com essa creditação vão transmitir para o exterior todo o bem que lhes foi feito pela UA. Portanto, daí vem também uma mais-valia para a UA, para além de ficarem a saber onde é que estão as pessoas com essas competências e com esta certificação que podem colaborar com a Universidade. (E19).

Tabela 9: Síntese das razões sobre a importância do concurso para M23

Na verdade, não há qualquer entrevistado que mencione que este regime de acesso ao ES dirigido para M23 não seja importante. Porém, talvez existam, efectivamente, outros sujeitos (que não foram entrevistados) que não partilhem deste posicionamento, pelos obstáculos e problemas que a diversidade poderá causar. Não obstante, salientamos os aspectos positivos que a heterogeneidade pode permitir, conduzindo a novos desafios e ao desenvolvimento de novas estratégias, numa atitude de renovação, transformação e crescimento.

2. SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DO EANT M23 DA UA

A criticism of many traditional teaching methods is that they necessarily adopt a uniform approach to instruction in which all students receive the same information, regardless of their individual needs and characteristics. Yet for the system of lifelong and lifewide learning that we are advocating, the need to cater to individual student differences is crucial.
(Knapper & Cropley, 1991, p.115-166)

Iniciamos este *Ponto* com mais uma citação que reforça a necessidade de atentarmos nas características e necessidades individuais dos estudantes, particularmente no caso de que nos ocupamos: os EANT. Para isso, é fundamental que instituições, docentes e outro pessoal (que com eles convive) percebam as características individuais que os diferenciam dos outros estudantes. Deste modo, a experiência que os EANT M23 terão no ES será verdadeiramente potencializada e enriquecedora, no que concerne às suas especificidades.

Assim, nestas *Considerações finais*, e num esforço de síntese, elaboramos uma tabela com as principais características que este grupo de M23 matriculado na UA em 2006-2007 demonstra possuir. Os aspectos seguidamente apresentados não têm a pretensão de serem elencados como uma espécie de *check list* quando falamos deste tipo de estudantes. Pelo contrário, esses pontos deverão ser considerados apenas como *marcos*, ser interpretados como *guias* para quem (i) é docente e tem de contactar com uma heterogeneidade de públicos, de entre os quais se destaquem os EANT; (ii) é director de curso, de departamento e/ou de uma instituição, que terá de colocar em prática dispositivos que respondam às mais variadas expectativas e exigências que estes estudantes colocam; e (iii) é *stakeholder*, que deverá, por seu turno, proporcionar estratégias para que a sua empresa seja uma empresa do conhecimento e/ou que incentive a isso.

CARACTERÍSTICAS
Sócio-demográficas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentam uma dispersão de idades bastante grande; ▪ Vivem perto da UA; ▪ Detêm responsabilidades familiares (são casados ou em união de facto e/ou têm filhos a seu encargo); ▪ Apresentam um suporte social bastante grande, para permanecerem no ES, nomeadamente da família, de amigos e, em alguns casos, dos empregadores;

- Dominam uma língua estrangeira, mas num nível básico;
- Participam em actividades desportivas e culturais, nomeadamente na sua área de residência.

Profissionais

- Encontram-se empregados, a maioria a *tempo inteiro*;
- São económica e financeiramente independentes, mas têm várias responsabilidades e compromissos;
- De acordo com a sua idade, assim estão inseridos no mercado de trabalho há mais ou menos tempo, têm maior ou menor número de empregos e, conseqüentemente, possuem mais ou menos tempo de serviço;
- Apresentam o estatuto de trabalhador-estudante;
- Verifica-se uma correspondência, em número significativo, entre o curso escolhido e a profissão desempenhada;
- Actualizam muitos conhecimentos e competências, que aprendem ou consolidam no ES, no mundo do trabalho;
- Estabelecem muitas pontes entre o que aprenderam no seu local de trabalho e o que estão a aprender no ES;
- Sentem que deveria haver mais articulação e flexibilidade entre as instituições: a de ES onde estudam e a do seu local de trabalho, principalmente para melhor gerirem os seus horários.

Académicas

- Detêm, na sua maioria, a escolaridade obrigatória (3º ciclo do Ensino Básico), havendo uma percentagem significativa que é detentora do diploma de Ensino Secundário;
- Foram muitas as razões que os levaram a desistir e a não ingressar no ES há mais tempo (nomeadamente: razões familiares, financeiras, pessoais, profissionais e de serviço militar);
- Muitos frequentam o sistema formal de ensino (em especial o Ensino Secundário nocturno) na altura da candidatura;
- Muitos costumam realizar cursos e acções de formação, especialmente ligados à área da sua actividade profissional;
- As notas da prova específica (de ingresso na UA) não são muito elevadas, mantendo-se num nível de *Suficiente*, o mesmo acontecendo com as notas de ingresso;
- Apresentam expectativas diversificadas, nomeadamente: o ES exigir-lhes-á um grande esforço, mas é uma nova oportunidade que desejam tentar alcançar. Todavia, muitas vezes revelam expectativas

desmesuradas e desfasadas da realidade;

- Observa-se insucesso académico (metade não consegue transitar para o 2º ano curricular do curso, sendo que a prestação destes alunos no 1º semestre antecipa esse facto);
- Constata-se o abandono precoce da instituição de ES (metade não renova a sua matrícula no ano lectivo seguinte);
- Desejariam ter uma vertente mais prática nas suas aulas, considerando algumas demasiado teóricas;
- Pensam que determinadas matérias poderiam ser melhor aprofundadas;
- Sentem-se enriquecidos a nível de cultura geral e por outros pontos de vista, pelas inter-relações que estabelecem com os outros colegas, com os docentes e com o conhecimento;
- Partilham, nas aulas, experiências e exemplos, embora tendo relacionamentos diferenciados com os docentes;
- Simultaneamente, sentem insegurança nos conhecimentos e nas competências que já possuem;
- Conseguem perceber o *desenho* das diversas matérias e assuntos, reportando-os ao mundo profissional;
- Mantêm um bom relacionamento com os colegas de curso, sejam *tradicionais* ou *não-tradicionais*;
- Sentem algumas dificuldades: (i) na articulação do horário das aulas com o de trabalho; (ii) na articulação dos diversos compromissos; (iii) no esquecimento de métodos e hábitos de estudo e de concentração; (iv) na exigência requerida pelas UCs, na carga de trabalho contínuo e na velocidade com que as matérias são apresentadas; (v) em alguma falta de bases em certas matérias; (vi) em alguma falta de estruturas de suporte e de apoio aquando da sua entrada no ES; e (vii) ao não deterem um determinado nível de cultura científica e de reflexão teórica exigido pelo ES;
- Muitos não se conseguem adaptar as exigências do ES.

Motivacionais

- Apresentam motivações de variada ordem: pessoal, profissional, social, temporal e logística (*Cf. Capítulo 5 – Ponto 4*);
- Das motivações de cariz pessoal, ressaltamos (i) a concretização de um sonho; e (ii) a necessidade e desejo de se auto-actualizarem e alargarem horizontes numa área de que gostam bastante;
- Relativamente às de âmbito profissional, sentem que precisam de responder às maiores exigências e desafios que lhes são colocados no mundo do trabalho, em geral, e pelos seus empregadores, em particular. Por isso, têm de melhorar o seu desempenho profissional para que não sejam colocados à margem do sistema. Simultaneamente, muitos pretendem progredir na carreira.

Psicológicas (genericamente)
<ul style="list-style-type: none">▪ Maturidade;▪ Valorização de determinadas prioridades;▪ Responsabilidade perante os diversos compromissos que assumem;▪ Mais força de vontade;▪ Maior esforço em readquirirem determinadas estratégias de estudo que já não possuíam;▪ Maior reflexão sobre as suas acções.

Tabela 10: Síntese das características dos EANT M23 matriculados na UA no ano lectivo 2006-2007

Na senda de Rogers (2002), como sublinhámos no *Capítulo 3*, estas características não devem ser consideradas como *rótulos*, nem serem interpretadas de forma isolada. Será, apenas, em termos holísticos e inseridos num determinado contexto que poderemos e deveremos entender as diferenças, para que estas, de acordo com as potencialidades que apresentam, permitam que as instituições, serviços e pessoas nelas envolvidas se desenvolvam e cresçam continuamente.

Para concluirmos este *Ponto*, salientamos que, ao nos determos sobre os dados anteriormente explicitados, importa encontrar as razões que conduzem a um certo *estado de coisas*. cremos que, apenas dessa forma, continuando a questionar e a investigar, é que se poderá colocar em práticas dispositivos adequados e estratégias coerentes com uma determinada realidade.

3. LIMITAÇÕES E VANTAGENS DESTE ESTUDO

The important thing is never stop questioning.
(Albert Einstein, citado por Smyre, 2006)

Esta pequena citação tem orientado o nosso percurso de investigação. De forma mais particular, neste *Ponto* questionamos e explicitamos, simultaneamente as limitações e os benefícios que este estudo pode trazer ao conhecimento de uma determinada parcela da realidade, tendo em conta um determinado contexto: a UA.

Consideramos que uma grande limitação do nosso estudo é o facto de nos termos debruçado apenas sobre um grupo de M23 matriculados na UA. A este factor acresce que este é o primeiro grupo que entrou através deste regime de acesso, pelo que muitas das características que cremos que definem os M23 poderão não ser encontradas nos grupos posteriores. Por conseguinte, pensamos que estes dados não poderão ser numérica e estatisticamente generalizáveis. Todavia, várias daquelas características poderão ser generalizáveis conceptualmente, na medida em que constatamos pontes e similitudes entre os dados que apresentámos e aspectos recolhidos de vários autores (*cf. Capítulo 3*), apesar de os contextos serem diferenciados. De qualquer modo, novas investigações têm de ser realizadas com o objectivo de sustentar as conclusões às quais chegámos.

Neste sentido, os dados que recolhemos não nos proporcionaram um outro tratamento, tendo ficado limitados à descrição que realizámos, ao estabelecimento de determinadas relações e à redacção de algumas conclusões. De qualquer modo, este é um primeiro contributo tendo em conta esta temática.

Um outro aspecto que poderá ser considerado como limitação é o facto de este estudo ter sido realizado pouco tempo depois de o referido concurso de acesso ao ES ter sido implementado. Assim, pode não ter havido tempo para este programa de abertura das instituições de ES a novos públicos (neste caso M23) se ter estabilizado. Inclusivamente, como deve ter sido perceptível, em alguns momentos tecemos algumas considerações avaliativas, no que concerne ao processo em si, aos procedimentos, ao *acolhimento* deste tipo de estudantes pela UA, entre outros aspectos. Porém, cremos que, se este ponto pode ser considerado como uma limitação, com este trabalho, poderemos estar a contribuir para que, neste caso específico, a UA tenha dados concretos sobre esta *nova* realidade.

Consequentemente, perante esses dados, uma vantagem que poderemos salienta é o facto de várias reflexões poderem ser estimuladas, de forma que outras investigações possam ser desenvolvidas. Estas deverão, pois, aprofundar determinadas linhas temáticas que já começámos a delinear, como as seguintes:

- Acompanhar os M23 tentando perceber, mais de perto, quais as dificuldades com que se deparam, de forma a poder colmatar *vazios estratégicos* e a compreender as circunstâncias que rodeiam este público;
- Perceber quais as razões que, verdadeiramente, conduzem à desistência de tantos M23. Novamente, nós poderemos ter algumas pistas e algumas ideias, mas são genéricas e não são fundamentadas. Por isso, cremos que é fundamental possuímos dados concretos e verídicos que comprovem ou infirmem algumas das *suspeitas* ou *impressões*;
- Simultaneamente, perceber quais os factores que levam muitos destes estudantes ao sucesso. Já que, se estes casos existem, é importante percebermos quais os factores que concorrem para esse sucesso;
- Depois de estes M23 começarem a terminar os seus cursos, entender em que medida e a que nível é que a frequência e conclusão do ES teve consequências para a sua vida, nos mais variados campos, nomeadamente pessoal, social e, sobretudo, profissional;
- Avaliar de que forma e até que ponto a frequência de um curso no ES (mesmo que haja uma desistência precoce do ES), e em especial a UA, contribui para um fortalecimento (ou não) de determinadas características psicológicas do indivíduo;
- Avaliar, daqui a alguns anos, qual a taxa de sucesso deste programa na UA. Para isso, será inevitável termos de clarificar e delimitar os critérios que caracterizem esse sucesso.

Simultaneamente, cremos que esta realidade e estes resultados devem ser observados pelos próprios docentes. O facto de as suas turmas se revelarem cada vez mais heterogéneas (onde os estudantes adultos são apenas mais um desenho nesse mosaico multicolor), implica-os a uma profunda reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e na (re)definição do seu papel e identidade enquanto docentes. Mais especificamente, a existência, cada vez em maior número, de estudantes adultos nas UCs coloca várias questões e impulsiona a variadas reflexões, especialmente no que concerne às consequências que as diferentes características, que definem o EANT M23, colocam ao contexto de ensino e aprendizagem.

Assim, realçamos alguns tópicos que deverão merecer cuidadosa reflexão:

- O enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem com a participação e contributos deixados por alguns estudantes adultos (aspecto que, aliás, foi ressaltado por algumas docentes entrevistadas);
- A necessidade de se sublinhar a importância de as novas aprendizagens se deverem reflectir e suportar em aspectos já adquiridos, mas que têm de ser conscientemente reconhecidos. No que concerne ao estudante adulto, há uma linha de investigação que remete para as aprendizagens baseadas e contextualizadas na experiência, nomeadamente nos locais de trabalho (*experiential learning and teaching*). Consequentemente, o docente e o *desenho* do processo de ensino e aprendizagem deverão ter em consideração estes aspectos;
- O interesse de se reflectir sobre as relações entre docente-adulto e estudante-adulto. Este aspecto remete-nos para o campo das relações intrapessoais e inter-pessoais e para uma redefinição dos próprios papéis, equilíbrios e negociações de poder no processo de ensino e aprendizagem;
- A urgência de se reflectir e delinearem estratégias de ensino, aprendizagem, acompanhamento e avaliação que consigam abarcar as várias realidades de perfis de estudantes incluídos numa sala de aula, especialmente dos M23;
- A necessidade de se ser cuidadoso com as expectativas demasiado negativas e positivas que os docentes poderão formular em relação aos estudantes adultos (*o efeito camaleão*). Na verdade, cremos que ambas as imagens (ou estereótipos) formuladas poderão ter algum efeito negativo, devido aos condicionalismos que ambas trarão consigo no processo relacional e pedagógico-didáctico;
- A urgência, por conseguinte, de se realizarem cursos de desenvolvimento profissional dirigido a docentes de estudantes adultos, para que os aspectos previamente apontados possam ser potencializados e dinamizados;
- A necessidade de se estabelecerem relações mais próximas entre os docentes do ES e os *stakeholders* externos, aspecto que poderá ser potenciador do sucesso para todas as instituições e sujeitos nelas envolvidos.

Para além dos aspectos anteriormente referidos, entendemos que é importante, para a UA, (i) ter acesso a uma pequena e primeira caracterização de um grupo *não-tradicional* ao qual abriu as suas *portas* em 2006; e, simultaneamente, (ii) começar a questionar se, no limite, quer manter essa *porta* aberta. Dizemos isto, porque nem todas as instituições de ES dão esta possibilidade a M23.

Acrescenta-se que, perante os índices de insucesso e de desistência por parte deste público *não-tradicional*, várias hipóteses se poderão colocar:

- Ignoram-se os dados de insucesso e de desistência (especialmente são estes os aspectos mais negativos que poderemos frisar) e, simultaneamente, mantém-se a *porta* aberta, não abrindo espaços para discutir o problema, nem estratégias para o resolver, sabendo que poderão advir alguns aspectos menos positivos para a própria Universidade (nomeadamente em termos de *publicidade*);
- Perante esses problemas (e outros que poderão ser levantados), criam-se estratégias para os resolver, mantendo-se a *porta* aberta para receber, com múltiplas perspectivas, um conjunto de situações, devido à heterogeneidade de públicos que, neste momento, se está a intensificar dentro das instituições de ES;
- Perante a dificuldade em dar respostas e em gerir a grande diversidade de perfis de estudantes e perante uma determinada cultura institucional que se assume, *fecha-se* a *porta* a este tipo de estudantes M23, até que, num outro momento e em outras condições, haja uma oportunidade mais propícia para os acolher.

Múltiplas são, pois, as hipóteses e questões com que nós, e instituições, nos poderemos confrontar.

4. CAMINHOS FUTUROS A SEREM PERCORRIDOS: OUTRAS IMPLICAÇÕES NO ES

Na perspectiva do ensino e da formação, requer-se que a universidade capacite as pessoas para o desenvolvimento máximo das suas capacidades e para a adaptação permanente, ao longo da vida, às exigências do trabalho, porque o mercado de emprego solicita hoje perfis de formação flexíveis e adequados à acelerada mutação de qualificações e à necessidade de reconversões tecnológicas rápidas.

(Costa, 2001, p.52)

De facto, várias são as linhas de análise e de mútua influência que se entrecruzam nos vários discursos, sejam de âmbito mais político, sociológico, educacional e administrativo. Cremos que importa, verdadeiramente, conseguirmos analisar o específico e o particular, sem nunca esquecer uma realidade abrangente que subjaz a qualquer análise que nós façamos. A citação anterior coloca em relevo, novamente, as várias exigências quotidianas, que terão um profundo reflexo no quotidiano e papel desempenhado pelas instituições de ES.

Neste sentido, neste último *Ponto* do nosso trabalho, deveremos mencionar que os caminhos futuros que poderão ser percorridos, as considerações que temos vindo a explicitar e as implicações de que poderemos falar, estão mais direccionados para o contexto específico em que foi realizada esta investigação: a UA. Todavia, cremos que, o que temos vindo a discutir e as propostas que temos vindo a elencar, poderão encontrar reflexo noutras instituições de ES, devido à sua abrangência. Apesar de essas sugestões poderem ser consideradas genéricas, são, porém, princípios sobre os quais se suportarão outras actividades e estratégias mais específicas. Há, pois, muito a fazer – conceptualizar, implementar e avaliar – em termos de estratégias direccionadas para este tipo de público. No entanto, a par deste aspecto que acabámos de salientar, e antes de passarmos à apresentação de outras possíveis propostas, várias, diferentes e articuladas questões têm de ser colocadas:

- Faz sentido trabalharmos sobre estas temáticas no campo institucional que é a UA? Esta pergunta revela-se importante, porque cremos que a própria UA, institucionalmente, tem de definir se quer apostar em públicos *não-tradicionais*. Caso a resposta seja afirmativa, que estratégias poderão ser colocadas em prática para ser uma Instituição bem sucedida e reconhecida em Portugal e no estrangeiro pelas medidas e pelas oportunidades que poderá desencadear?
- É necessário, efectivamente, criar percursos diferenciados a nível de ES? Será que há uma consciência colectiva e uma cultura universitária que preconize e defenda esta perspectiva?

- Consequentemente, tendo em conta os dois pontos anteriores, qual a cultura institucional e universitária que a UA deseja estabelecer, no que diz respeito ao facto de também ter passado a ser Fundação? Será que este aspecto influenciará a postura e os caminhos que escolherá, nomeadamente no tipo de estudantes que irá *valorizar* e as oportunidades que passará a criar? Ou seja, quais as prioridades que a UA possui?

Estas são apenas algumas questões que nos foram surgindo ao longo da nossa investigação e que, considerando-as pertinentes, as explicitámos. Porém, como aconteceu desde o momento da sua formulação, continuam sem resposta, pelo menos dentro dos limites deste trabalho. Todavia, uma outra pergunta que colocámos a nós, enquanto investigadores, e aos entrevistados, debruçou-se sobre possíveis estratégias que se pudessem colocar em prática, direccionadas para o EANT M23, pois, como constatámos, as suas características são qualitativamente diferenciadas das de um estudante *tradicional*. Neste sentido, elencamos algumas sugestões que, simultaneamente, são retiradas das entrevistas que realizámos e provenientes da revisão da literatura:

- A intensificação de aulas de apoio num momento de pré-entrada à universidade, podendo mesmo existir um *ano zero*. Seria uma forma de se proporcionar aos estudantes adultos variadas disciplinas/módulos que desenvolvessem e aprofundassem metodologias transversais de aprendizagem, investigação e trabalho autónomo. Simultaneamente, seria uma forma de os inserir na realidade do ES e das suas exigências, podendo ser um ano desmistificador de determinadas expectativas irreais;
- A criação de um dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências a nível de ES. Para isso, poder-se-á ter em consideração a experiência, em especial de países anglo-saxónicos, e de casos de boas práticas e de experiências a nível nacional;
- A criação de variados cursos modulares, flexíveis e transversais ao currículo dos cursos mais gerais que os estudantes adultos frequentam, mais ou menos formais, mas onde os objectivos estejam bem delineados;
- A intensificação de uma maior permeabilidade e flexibilidade nos próprios sistemas formativos e nos próprios cursos, que permitam a transição por várias UCs, tendo em conta as motivações e necessidades dos adultos (não nos devemos esquecer que o sistema de ECTS e Suplemento ao Diploma poderão favorecer esta sugestão);
- A criação de um gabinete de acompanhamento e de aconselhamento do estudante adulto, nas várias dimensões (pedagógico-didáctica, psicológica, sociológica, financeira...), que

poderia estar incluído numa Unidade de Aprendizagem ao Longo da Vida, mais abrangente, à semelhança do que acontece em muitos países;

- A intensificação de parcerias entre variadas instituições, nomeadamente (i) entre a UA e os locais de trabalho dos estudantes adultos, (ii) entre várias instituições de ES, (iii) entre a UA e serviços inter-municipais;
- A revisão do estatuto de trabalhador-estudante, tendo em consideração a(s) nova(s) realidade(s) profissional, académica e social dos indivíduos;
- A diversificação de estruturas de apoio pedagógico-didático, assim como das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação oferecidas nas várias UCs;
- A intensificação de estruturas de tutoria e mentoria, para um maior acompanhamento, suporte, apoio e redireccionamento do estudante adulto;
- A diversificação de horários das UCs e do próprio *desenho* das aulas, que poderão ocorrer em regime de *blended learning*, o que potenciará, inclusivamente, a literacia digital;
- A realização de seminários, palestras, workshops, tertúlias dirigidos aos estudantes adultos, numa perspectiva de ensino e aprendizagem, mas também de socialização;
- A intensificação de um acompanhamento de desenvolvimento profissional dos próprios docentes, de forma a prepará-los para trabalharem com públicos adultos diversificados, onde o trabalho em equipa será fundamental;
- Intensificação de prática pedagógica baseada na experiência e na prática, de forma a, partindo dela, se seguir para o desenvolvimento do contexto teórico e conceptual mais aprofundado.

Sublinhamos, novamente, que é essencial existir uma cultura institucional propícia ao apoio destas dinâmicas e actividades. Acrescente-se que, para que aquelas estratégias possam ser colocadas em prática, será indispensável a existência de uma equipa multidisciplinar que, em conjunto e permanentemente, coloque o sistema em funcionamento e em profundo enriquecimento. Inclusivamente, os docentes deverão estar bastante envolvidos e embebidos nesta cultura e práticas com os estudantes adultos, substancialmente diferentes dos estudantes *tradicionais*. Por isso, é necessário que eles demonstrem flexibilidade e desejo em quererem participar e envolver-se nesta dinâmica.

- (...) *the success of many of the innovations discussed above depends heavily upon the skill and enthusiasm of instructors in higher education, most of whom have had no formal training in pedagogy.* (Knapper & Cropley, 1991, p.125);

- *What I was beginning to realize was that teaching is most of all a special kind of relationship, a caring stance in the moving context of our students' lives. Of course it involves knowledge; of course the teacher has to know something, but what we know is of value only as we are able to form it in such a way that our students can make use of it for their own evolving ways of knowing.* (Daloz, 1987, p.14).

Consequentemente, perante tudo o que temos manifestado e apresentado, poderemos afirmar que, em Portugal, há muito para realizar e para *desbravar* no terreno conceptual e teórico, e para desenvolver na prática. Temos, inclusivamente, a consciência de que, neste campo, nos encontramos temporalmente muito atrás de outros países europeus, assim como das metas propostas, nomeadamente pela Estratégia de Lisboa no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias e práticas efectivas de Aprendizagem ao Longo da Vida nas instituições de ES e do papel que estas têm mantido perante este facto. Logo, é importante não só fazer experiências, criar equipas de investigação e *know-how* português, mas trabalhar e desenvolver investigações sobre isso mesmo, podendo-nos basear em casos de boas práticas que outros países já desenvolvem. No entanto, tem de haver um posicionamento e uma perspectiva crítica, tendo em conta o contexto português de ES. Só dessa forma é que as práticas poderão ser potencializadas.

Conclusão

Uma ambiciosa oferta de educação e formação superiores em que se proporcionem oportunidades para que as distintas formas e processos de aceder e usufruir de educação superior (...) que estejam ao alcance de todos os portugueses interessados.
(Pedrosa de Jesus, 2004, p.3)

Tendo chegado ao fim deste nosso percurso, importa, de novo, ressaltar que as instituições de ES têm de assegurar ofertas de educação e formação diversificadas e com qualidade, sendo assaz importante desenvolver oportunidades que coloquem em prática mecanismos de Aprendizagem ao Longo da Vida, dirigidos a todos os cidadãos de qualquer idade e com qualquer nível de instrução. No mesmo sentido da autora citada, Kogan, em relação às mudanças na *Missão da Universidade*, reafirma a *diversidade de funções esperadas ou a missão multimodal* (Pedrosa & Queiró, 2005, p.39).

De facto, é neste âmbito muito geral que se localiza a investigação por nós desenvolvida, com a consciência de que muitos aspectos ainda há a *desbravar* e a desenvolver. Isto, porque,

The river of life flows onward each day for each person. (Long, 2002, p.48)

Consequentemente, nós, seres humanos, e instituições, ao termos consciência de determinadas realidades, poderemos potencializá-las e dotar o fluir da vida com oportunidades cada vez mais e permanentemente enriquecedoras. Para isso, deverá existir a consciência e reflexão crítica sobre o *estado de coisas*, e a articulação entre as diversas esferas da realidade para que os mecanismos sejam conceptualizados e colocados em prática de forma ajustada ao contexto em que se está a intervir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Tudo é linguagem, ou mais precisamente a linguagem está em todo o lado.

Atravessa todo o real, não há real sem linguagem.

(Barthes, 1981, p.159)

REFERÊNCIAS BLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. (p.15-30) Porto Alegre: Artmed editora.
- Alarcão, I. (2004). O processo de Bolonha como oportunidade de mudança. Documento policopiado, facultado em Setembro de 2006, na acção de formação DACES, na Universidade de Aveiro.
- Almeida Santos, A. (2005). *Uma visão integrada do sistema de ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- 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*. (p.139-151). Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- American Association of State Colleges and Universities (2006). Addressing the Needs of Adult Learners. Retirado de <http://www.aascu.org/media/pm/pdf/v3n2.pdf> em Fevereiro de 2008.
- Araújo, J. (s/d). Bolonha: Oportunidade histórica. Retirado de <http://jcosta.planetaclix.pt/artigos/araujo.html> em Junho 2008.
- Arnal, J., Ricón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Barnett, R. (1997). Beyond competence. In F. Coffield & B. Williamson (ed.) *Repositioning higher education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an age of supercomplexity*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 247-260.
- Barthes, R. (1981). *O grão da voz*. Porto: edições 70.
- Bee, H., & Bjorklund, B. (2004). *The journey of adulthood*. Upper Saddle River. Pearson Prentice Hall.
- Benedito, V. (2005). Prólogo. In J. Zabala. *El Espacio Europeo de Educación Superior, Un reto para la Universidad*. (p.9-17). Barcelona: Octaedro.
- Bergen Communiqué (2005). Communiqué of the Conference of European ministers responsible for higher education: The European higher education area: Achieving the goals. Retirado de

- http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf em Maio de 2007.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa: guía practica*. Barcelona: Ediciones ceac.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boff, L. (s/d). Todo o ponto de vista é a vista de um ponto. Retirado de http://www.gentecuidandodasaguas.org.br/documentos/Aguia_%20e_a_galinha.pdf em Dezembro de 2008.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boud, D. (2004). Creating assessment for the learning throughout life. In V. Gil, I. Alarcão, & H. Hooghoff (ed.) *Challenges in Teaching & Learning in Higher Education*. (p.39-50). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Boutin, G., & Goyette, G., Lessard-Hébert, M. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brannen, J. (2004). Working qualitatively and quantitatively. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium, D. Silverman (ed.). *Qualitative research practice*. (p.312-325). London: SAGE Publications.
- Caffarella, R.S., & Barnett, B.G. (1994). Characteristics of Adult Learners and Foundations of Experiential Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 62, 29-42.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Casey, C. (2006). A knowledge economy and a learning society: a comparative analysis of New Zealand and Australian experiences. *Compare: A journal of comparative education*, 36(3), 343-357.
- Chao, E., DeRocco, E., & Flynn, M. (2007). Adult learners in higher education: Barriers to success and strategies to improve results. Retirado de http://wdr.doleta.gov/research/FullText_Documents/Adult%20Learners%20in%20Higher%20Education1.pdf em Setembro de 2007.
- Chaves, J., & Coutinho, C. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf> em Março de 2007.

- Chesneaux, J. (1996). Tirania do efêmero e cidadania do tempo. In E. Morin, I. Prigogine *et al.* *A Sociedade em Busca de Valores : Para Fugir à Alternativa entre o Cepticismo e o Dogmatismo.* (p.117-129). Lisboa: Instituto Piaget.
- Claxton, G. (2005). *O Desafio de Aprender ao Longo da Vida.* Porto Alegre: Artmed editora.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education.* London: Routledge.
- Comissão das Comunidades Europeias (2003). O papel das universidades na Europa do conhecimento. (COM(2003) 58 final). Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:PT:PDF> em Dezembro de 2007.
- Comissão Europeia (2001). Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade. Retirado de http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_pt.pdf em Outubro de 2007.
- Comissão Europeia (2002). *Educação e formação na Europa: Sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010.* Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Commission of the European Communities (21 November 2001). Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a reality. Retirado de http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf em Dezembro de 2007.
- Commission of the European Communities. (10 January 2003). Investing efficiently in education and training: An imperative for Europe. Retirado de http://europa.eu/eur-lex/en/com/cnc/2002/com2002_0779en01.pdf em Agosto de 2008.
- Commission of the European Communities. (24 April 2005). Mobilising the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Retirado de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_en.pdf em Agosto de 2008.
- Comunicado de Berlim (2003). Conferência de Ministros responsáveis pelo ensino superior. Retirado de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/108C51FF-AC4D-4777-A48B-F75769A1A0FA/408/ComunicadodeBerlim1.pdf> em Junho de 2007.
- Comunicado de Praga (2001). Comunicado do encontro dos Ministros Europeus do Ensino Superior: A caminho da área europeia de ensino superior. Retirado de http://www.bologna4s.eu/files/ref_docs/DeclaracaodePraga.pdf em Abril de 2007.

- Conference «From Bologna to Bergen: A mid-term review from the Academics' point of view» (2005). Policy statement on the Bologna Process in the 'Bergen' Round. Retirado de [http://www.ei-ie.org/highereducation/file/\(2005\)%20Policy%20Statement%20on%20the%20Bologna%20Process%20in%20the%20Bergen%20Round%20en.pdf](http://www.ei-ie.org/highereducation/file/(2005)%20Policy%20Statement%20on%20the%20Bologna%20Process%20in%20the%20Bergen%20Round%20en.pdf) em Outubro de 2007.
- Conrad, J. (1993). Educating Part-Time Adult Learners in Transition. Retirado de <http://www.ericdigests.org/1993/part.htm> em Janeiro de 2008.
- Conselho da União Europeia (2001). *Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu «Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação»*. Bruxelas: Conselho (Educação). Retirado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2001/com2001_0059pt01.pdf em Junho de 2007.
- Conselho Nacional da Educação (2002). A Declaração de Bolonha e o sistema de graus no ensino superior. Retirado de http://esac.pt/bolonha/doc_nac/pt/docs/CNE/165.pdf em Maio de 2007.
- Constituição da República Portuguesa (1976). 2005 – Texto integral. Retirado de http://www.cne.pt/dl/crp_pt_2005_integral.pdf em Novembro de 2007.
- Cook, T., & Reichardt, C. (1995). Hacia una superación del enfrentamientos entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. In T. Cook, C. Reichardt (ed.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. (p.25-58). Madrid: Ediciones Morata.
- Correia, A., & Mesquita, A. (2006). *Novos públicos no ensino superior: Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Costa, J. (2001) *A Universidade no seu labirinto*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Council of the European Union. (3 March 2004). Report from the Council of the European Union: "Education & Training 2010" The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms. Retirado de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf em Agosto de 2008.
- Council to the European Union. (14 February 2001). The concrete future objectives of education and training systems. Retirado de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf em Janeiro de 2008.
- Crawford, D. (2004). The Role of Aging in Adult Learning: Implications for Instructors in Higher Education. Retirado de http://www.newhorizons.org/lifelong/higher_ed/crawford.htm em Fevereiro de 2008.

- Crespo, V. (2003). *Ganhar Bolonha, Ganhar o Futuro: O Ensino Superior no Espaço Europeu*. Lisboa: Gradiva editora.
- Croix, W. (s/d) Adult learners and new traditions in higher education. Retirado de <http://www.worldwidelearn.com/education-advisor/indepth/adult-learners-and-new-traditions-in-higher-education.php> em Setembro de 2007.
- Crosier, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007). Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. Retirado de http://www.usal.es/~ofees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/Final_Trends_Report_May_10%5B1%5D.pdf em Outubro de 2007.
- Daloz, L. (1987). *Effective teaching and mentoring*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Natale, M.L. (2003). *La edad adulta: Una nueva etapa para educarse*. Madrid: NARCEA.
- Declaração de Bolonha (1999). Retirado de aauab.no.sapo.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf em Março de 2007.
- Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997). Retirado de <http://w3.ualg.pt/~aalmeida/dechamburgo.pdf> em Maio de 2007.
- Declaração dos Direitos Humanos (1948). Retirado de <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.pdf> em Outubro de 2007.
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49-62.
- Delanty, G. (2003). Ideologies of the Knowledge Society and the Cultural Contradictions of Higher Education. *Policy Features in Education*, 1(1), 71-82.
- Denscombe, M. (1998). *The good research guide for small-scale social research projects*. Buckingham. Open University Press.
- Direcção Geral do Ensino Superior (s/d). Folheto Suplemento ao Diploma. Retirado de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/5B10844A-95EA-4EE8-8AF0-E86EBC9497DE/1154/Supl_Diploma.pdf em Junho de 2008.
- Dupond, P., & Ossandon, M. (1998). *A pedagogia universitária*. Coimbra: Coimbra editora.

- Edwards, R., & Usher, R. (2008). A troubled space of possibilities: Lifelong learning and postmodern. In P. Sutherland, & J. Crowther (ed.). *Lifelong Learning: Concepts and contexts*. Oxon & (p.58-67). New York: Routledge.
- Eisen, M.J. (2005). Shifts in the Landscape of Learning: New Challenges, New Opportunities. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 15, 15-26.
- European Commission (2002). European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Retirado de http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/report/quality/report_en.pdf em Janeiro de 2008.
- European Commission. (November 2004). Report from the High Level Group chaired by Wim Kok: Facing the challenge: The Lisbon Strategy for growth and employment. Retirado de <http://www.vitae.ac.uk/cms/files/Facing-the-challenge-wim-kok-November-2004.pdf> em Agosto de 2008.
- European Council. (23-24 March 2000). Presidency conclusions: Lisbon European Council. Retirado de http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm em Junho de 2008.
- European Ministers of Vocational Education and Training, & European Commission. (29-30 November 2002). The Copenhagen Declaration. Retirado de http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf em Agosto de 2008.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). Interviewing: The art of science. In N. Denzin, Y. Lincoln (ed.) *Handbook of qualitative research*. (p.361-376). London: SAGE Publications.
- Forrester-Jones, R., & Hatzidimitriadou, E. (2006). Learning in the real world? Exploring widening participation student views concerning the 'fit' between knowledge learnt and work practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(6), 611-624.
- Freire, P. (2007a). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2007b). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gago, M. (2008). Notas pessoais retiradas da Apresentação de abertura do quarto e último seminário do Ciclo Bolonha na Prática *O Processo de Bolonha em Portugal – Presente e Futuro*, que ocorreu na Torre do Tombo, em Lisboa, a 27 de Junho.
- Galbraith, M. (1998). Becoming an effective teacher of adults. In Galbraith, M. (ed.), *Adult learning methods: A guide for effective instruction*. (p.3-19) Malabar: Krieger Publishing Company.

- 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*. (p.91-98). Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Gomes, J. (2002). O processo de Bolonha e a reforma do ensino superior em Portugal. Retirado de <http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/> em Maio de 2007.
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: Recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 17(6), 611-626.
- Griffiths, V., Kaldi, S., & Pires, A.L. (2008). Adult learners and entry to Higher Education: Motivation, prior experience and entry requirements. In IASK (International Association for the Scientific Knowledge) Proceedings "Teaching and Learning 2008: Achieving Excellence and Quality in Education". Aveiro, Portugal.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.
- Guillaume, M. (1996). A competição das velocidades. In E. Morin, I. Prigogine *et al.* *A Sociedade em Busca de Valores : Para Fugir à Alternativa entre o Cepticismo e o Dogmatismo*. (p.103-116). Lisboa: Instituto Piaget.
- Halimi, S. (2005). Lifelong learning for equity and social cohesion: A new challenge for Higher Education. In C. McIntosh (ed.). *Perspectives on distance education: Lifelong learning and distance Higher Education*. Retirado de http://www.col.org/colweb/webdav/site/myjahiasite/shared/docs/PSeries_LLLDHE.pdf em Fevereiro de 2008.
- Hitchens-Smith, C. (2007). Perceptions of traditional and non-traditional students enrolled in a developmental reading course in a community college setting. Retirado de etd.lsu.edu/docs/available/etd-06072007-094204/unrestricted/CAROLYN22.pdf em Janeiro de 2008.
- Jarvis, P. (1996). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2006a). *Universidades Corporativas: Nuevos modelos de aprendizaje en la Sociedad Global*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Jarvis, P. (2006b). Globalisation, Knowledge and Lifelong Learning. In R. Vieira de Castro, A.V. Sancho, & P. Guimarães (eds.). *Adult education: New routes in a new landscape*. (p.15-30). Braga: Unit for Adult Education, University of Minho.

- Jarvis, P. (2007). Towards a philosophy of human learning: An existentialist perspective. In P. Jarvis, & S. Parker (ed.). *Human learning: An holistic approach*. (p.1-15). London & New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2008a). *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. London & New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2008b). *Democracy, lifelong learning and the learning society: Active citizenship in a late modern age*. London & New York: Routledge.
- Johnson, R., & Merrill, B. (2004). Non-traditional students – tracking changing learning identities in the inter-face with higher education. Retirado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003596.htm> em Julho de 2007.
- Kasworm, C. (2003). Setting the stage: Adults in higher education. Retirado de <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/104539103/PDFSTART> em Setembro de 2007.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41 (2), 203-223.
- Kelo, M. (ed.) (2006). *The future of the university: Translating Lisbon into practice*. Bonn: Lemmens. ACA Papers on International Cooperation in Education.
- Kerka, S. (1989). Retaining adult students in Higher Education. Retirado de <http://www.ericdigests.org/pre-9212/adult.htm> em Janeiro de 2008.
- King, E. (1999). Education revised for a world in transformation. *Comparative Education*, 35(2), 109-117.
- Knapper, C., & Cropley, A. (1991). *Lifelong Learning and Higher Education*. London: Kogan Page.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: SAGE Publications.
- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Retirado de http://www.esa.ipsantarem.pt/academicos/Lei_bases_49_2005.pdf em Setembro de 2007.
- Lieb, S. (1991). Principles of Adult Learning. Retirado de <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-2.htm> em Fevereiro de 2008.

- London Communiqué (2007). Towards the European higher education area: Responding to challenges in a globalised world. Retirado de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/London/LondonCommEN.pdf em Outubro de 2007.
- Long, H.B. (1998). Understanding adult learners. In. M.W. Galbraith (ed.). *Adult learning methods: A guide for effective instruction*. (p.21-35). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Long, H.B. (2002). *Teaching for learning*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Longworth, N., & Davies, W. (1998). *Lifelong Learning: New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century*. London: Kogan Page.
- Lovell, R. (1979). *Adult Learning*. London: Routledge.
- Luzius, J. (2002). Nontraditional students' library satisfaction. Retirado de <http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/luzius-webb.pdf> em Maio 2007.
- Machado dos Santos, S. (2002). As consequências profundas da Declaração de Bolonha. Retirado de http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_As%20consequencias%20profundas%20da%20DB_ProfSergio%20M%20Santos.pdf em Julho de 2007.
- Magna Charta Universitatum (1988). Retirado de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/maindoc/magna_carta_univ_.pdf em Março de 2007.
- Marks, A. (2002). A 'grown up' university? Towards a manifesto for lifelong learning. *Journal of Education Policy*, 17(1), 1-11.
- Medel-Añonuevo, C., & Ohsako, T., Match, W. (2001). Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001276/127667e.pdf> em Fevereiro de 2008.
- Merriam, S.B., & Brockett, R.G. (1997). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, B., & Crabtree, W. (1992). *Doing qualitative research*. London: SAGE Publications.
- Morgado, J., & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: Desafios, compromissos e incongruências. In A. Moreira, J. Pacheco (org.) *Globalização e educação: Desafios para políticas e práticas*. (p.61-86). Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morrissey, M. (s/d). Mature students in the Higher Education sector: A review of the developments in the context of the European year of Lifelong Learning. Retirado de http://www.ucc.ie/publications/heelu/Mature/mature_6.htm em Abril de 2008.

- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: SAGE Publications.
- Munn, P., & Drever, E. (1990). *Using questionnaires in small-scale research: A teacher's guide*. Edinburgh. SCRE: The Scottish Council for Research in Education.
- Murteira, M. (2004). *Economia do Conhecimento: Conhecimento, capital e trabalho no mercado global*. Lisboa: Quimera editores.
- Mussak, E. (2004). *Metacompetência*. Coimbra. Ariadne editora.
- National Center for Education Statistics (2002). Nontraditional undergraduates. Retirado de <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf> em Setembro de 2007.
- Newman, I., & Benz, C. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Nieto, N. (dir.), Muñoz, I., Santaolalla, R., García, M., & González, S. (2004). Guia para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Retirado de <http://www.mec.es/univ/proyectos2004/EA2004-0160.pdf> em Dezembro de 2007.
- Novais Barbosa, J. (2003). Prefácio. In J. Ferreira Gomes. *Reflectir Bolonha: Reformar o Ensino Superior*. Retirado de <http://www.esac.pt/bolonha/sems/c1/bro.pdf> em Setembro de 2007.
- Pascual-Leone, J., & Irwin, R. (1998). Abstraction, the will, the self, and modes of learning in adulthood. In Smith, C., & Pourchot, T. (ed.) *Adult learning and development: Perspectives from Educational Psychology*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pedrosa de Jesus, J. (2004). O Processo de Bolonha – uma Oportunidade para o Ensino Superior. Comunicação proferida nas Jornadas de Bolonha (Aveiro, 18 de Fevereiro de 2003). Retirado de <http://paco.ua.pt/documentos/> em Junho de 2007.
- Pedrosa, J. (2004). O Processo de Bolonha – uma Oportunidade para o Ensino Superior. Retirado de <http://paco.ua.pt/documentos> em Junho de 2007.
- Pedrosa, J., & Queiró, J. (2005). *Governar a Universidade Portuguesa: Missão, Organização, Funcionamento e Autonomia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A.L. (2008). *Relatório. Estudo exploratório "Maiores de 23 anos": 1ª fase: Caracterização sociográfica dos candidatos M23*. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal e Universidade Nova de Lisboa: Documento policopiado.
- Pozo, J. (2005). *Aquisição de conhecimento: Quando a carne se faz verbo*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Punch, K. (2000). *Developing effective research proposals*. London: SAGE Publications.

- Rautopuro, J., & Vaisanen, P. (2001). Non-traditional students at university: A follow-up study of young and adult students' orientations, satisfaction and learning outcomes. Retirado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001880.htm> em Julho de 2007.
- Raux, J.-F. (1996). Prefácio : Elogio da Filosofia para construir um mundo melhor. In E. Morin, I. Prigogine *et al.* *A Sociedade em Busca de Valores : Para Fugir à Alternativa entre o Ceticismo e o Dogmatismo.* (p.11-20). Lisboa: Instituto Piaget.
- Reichert, S., & Tauch, C. (2003). Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area. Retirado de <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf> em Outubro de 2007.
- Richards, T., & Richards, L. (1994). Using computers in qualitative research. In N. Denzin, Y. Lincoln (ed.) *Handbook of qualitative research.* (p.445-462). London: SAGE Publications.
- Richardson, J. (1997). Dispelling some Myths about Mature Students in Higher Education. In P. Sutherland (ed.). *Adult learning: A reader.* (pp. 166-173). London & Stirling: Kogan Page.
- Rogers, A. (2002). *Teaching adults.* Buckingham: Open University Press.
- Rogers, C.R. (1977). Pode a aprendizagem abranger ideias e sentimentos? In C.R. Rogers & R.L. Rosenberg. *A pessoa como centro.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Sá-Chaves, I. (2001). Informação, formação e globalização: Novos ou velhos paradigmas? In I. Alarcão (org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade.* (p.83-95). Porto Alegre: Artmed editora.
- Salamanca Convention of European higher education institutions (2001). Shaping the European Higher Education Area. Retirado de http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/salamanca_convention.pdf em Outubro de 2007.
- Santiago, R., Rosa, M., & Amaral, A. (2000). *Report prepared for the Conference Higher Education open to New Publics.* Documento policopiado.
- Schaie, K., & Willis, S. (1991). *Adult Development and Aging.* (p.307-342). New York: Harper Collins Publishers.
- Schuetze, H.G. (2006). International concepts and agendas of Lifelong Learning. *Compare: A journal of comparative education*, 36(3), 289-306.
- Schuetze, H.G., & Casey, C. (2006). Models and meanings of Lifelong Learning: Progress and barriers on the road to a Learning Society. *Compare: A journal of comparative education*, 36(3), 279-287.
- Seixas, A.M. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In S.R. Stoer, L. Cortesão, & J.A. Correia

- (org.). *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à "educação" da crise*. (p.209-238). Porto: edições Afrontamento.
- Sewell, P.M. (2000). Students in Part-time Higher Education - Perceptions of Skills. *Innovations in Education and Teaching International*, 37(4), 304-313.
- Shankar, A. (2004). Interpreting the Narratives of Non-Traditional Students: An Exploratory Study. Retirado de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/c3/0c.pdf em Novembro de 2007.
- Silverman, D. (1997). The logics of qualitative research. In G. Miller, R. Dingwall (ed.) *Context & Method in qualitative research*. (p.12-25). London: SAGE Publications.
- Smith, M.C., & Pourchot, T. (1998). Introduction: What does educational psychology know about adult learning and development? In M.C. Smith & T. Pourchot (ed.). *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Smith, T. (2005). *An examination of the perceptions of Louisiana technical college traditional and non-traditional students and faculty regarding effective teaching behaviors in Office system technology programs*. Graduate Faculty of the University of New Orleans, New Orleans. Retirado de http://louisdl.louislibraries.org/cdm4/item_viewer.php?CISOROOT=/NOD&CISOPTR=221 em Setembro de 2007.
- Smyre, R. (2006). On searching for new genes: A 21st century DNA for Higher Education. Retirado de <http://www.newhorizons.org/future/smyre4.htm> em Dezembro de 2007.
- Sobrinho, J.D. (2000). Universidade, globalização e construção do futuro – Pautas para a avaliação e para uma pedagogia prospectiva. In J.D. Sobrinho. *Avaliação da Educação Superior*. (p.19-43). Petrópolis: Editora Vozes
- Sorbonne Joint Declaration: Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system (1998). Retirado de http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf em Maio de 2007.
- Student Göteborg Declaration (25 March 2001). Retirado de http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Student_documents_ESIB.pdf em Outubro de 2007.
- Sutherland, P., Crowther, J. (2008). Introduction: The 'lifelong learning imagination'. In P. Sutherland, J. Crowther (eds.) *Lifelong learning: Concepts and contexts*. (p.3-11). London & New York: Routledge.

- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: Relações interpessoais*. Porto: Porto editora.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2001). Paradigmas de formação e investigação no Ensino Superior para o terceiro milênio. In I. Alarcão (org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. (p.97-114). Porto Alegre: Artmed editor.
- Unesco (1998). World Declaration on Higher Education for the Twenty-first century: Vision and action, and Framework for priority action for change and development in Higher Education. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141952e.pdf> em Junho de 2007.
- Unesco (1999a). Booklet: 2ª Universities and adult learning: Universities and the future of adult learning. Retirado de <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/2a.pdf> em Junho de 2008.
- Unesco (1999b). Booklet: 2b Multiplicity of research: The multiplicity of research on 'Learning for All', a key for the 21st century. Retirado de <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/2b.pdf> em Junho de 2008.
- Välilmaa, J., & Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56, 265-285.
- Van Rens, J. (2007). Investment in knowledge, skills and competences: The way to innovation. In *Conferência Internacional Educação, inovação e desenvolvimento*. (p.107-126). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga Simão, J., Machado dos Santos, S., & Almeida Costa, A. (2003). *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva editora.
- Veiga Simão, J., Machado dos Santos, S., & Almeida Costa, A. (2005). *Ambição para a excelência: A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva editora.
- West, L. (2008). Managing change and transition: A psychosocial perspective on lifelong learning. In P. Sutherland, J. Crowther (eds.) *Lifelong learning: Concepts and contexts*. (p.39-47). London & New York: Routledge.
- Wlodkowski, R.J. (1998). Strategies to enhance adult motivation to learn. In M.W. Galbraith (ed.). *Adult learning methods: A guide for effective instruction*. (p.91-111). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Yin, R. (2007). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

DOCUMENTOS NORMATIVOS

Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março. Retirado de http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/M_23.pdf em Março de 2007.

Despacho n.º 18 137/2006 emanado da Reitoria da Universidade de Aveiro. Retirado de <http://www.ua.pt/saa/PageText.aspx?id=3431> em Julho de 2007.

Portaria nº. 30/2008 de 10 de Janeiro. Retirado de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/5B10844A-95EA-4EE8-8AF0-E86EBC9497DE/1251/Portaria_302008.pdf em Fevereiro de 2008

ANEXOS

ANEXO 1

FORMULÁRIO

**PROVAS ESPECIALMENTE ADEQUADAS DESTINADAS A
AVALIAR A CAPACIDADE PARA A FREQUÊNCIA DOS
CURSOS SUPERIORES NA UNIVERSIDADE DE AVEIRO
(Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março)**

- DOSSIÊ DE CANDIDATURA -

Nome do Candidato: _____

Candidatura ao Curso: _____



Requerimento de candidatura

*Exm^a Sr^a
Reitora da Universidade
de Aveiro*

(Nome) _____, natural de _____, concelho de _____, portador do bilhete de identidade n^o _____ (ou documento de identificação equivalente caso se trate de cidadão nacional de outro país), emitido pelo arquivo de _____, nascido em ___/___/___, e residente em _____, concelho de _____, vem respeitosamente solicitar a V^a Exa. se digne admiti-lo à realização das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do curso de Licenciatura / Bacharelato (riscar o que não interessa) em _____, nos termos e para os efeitos do disposto no Decreto-Lei n^o 64/2006, de 21 de Março.

Para o efeito, declara ter completado 23 anos de idade até ao dia 31 de Dezembro do ano que antecede a realização das provas, e não ser titular de habilitação de acesso ao ensino superior.

Pede deferimento,

O candidato, _____,

(nome)

Em, ___/___/___



DADOS PESSOAIS

(A PREENCHER EM MAIÚSCULAS)

Nome _____

Número e regime de Segurança Social _____ Não Aplicável ____

Data de nascimento ___/___/___ Naturalidade _____

Nacionalidade: _____

Morada _____

Código postal _____ Cidade _____

Telefone _____ Telemóvel _____

E-mail _____

Solteiro Casado Viúvo Divorciado União de facto

Número de crianças dependentes _____

I – SITUAÇÃO ACTUAL

A – EXERCE ACTUALMENTE UMA ACTIVIDADE PROFISSIONAL:

Função exercida _____

Nome da empresa _____

Morada da empresa _____

Código postal _____ Localidade _____ Telefone _____

Antiguidade na empresa _____ Tipo de contrato _____

Tempo inteiro _____ Tempo parcial _____ percentagem (*se aplicável*) _____

Está actualmente a frequentar alguma formação? Sim ____ Não ____

Se sim, refira qual: _____

B – ACTUALMENTE ESTÁ DESEMPREGADO(A):

Está inscrito(a) no Centro de Emprego? Sim _ Não _ Data de inscrição ___/___/___

Se sim, em qual? _____

Recebe algum subsídio? Sim ____ Não ____ Qual o montante? _____

Segue actualmente alguma formação? Sim ____ Não ____ Qual? _____

Outra situação, precise: _____

II – FORMAÇÃO

- A rubrica “FORMAÇÃO” deve ser preenchida com indicação de toda a formação prosseguida e dos resultados obtidos.

A – ESTUDOS CONDUCENTES A UM DIPLOMA

Nível	Diplomas obtidos	Especialidade	Estabelecimento	Anos de formação	Data obtenção do diploma	Disciplinas integrantes do plano de estudos e notas obtidas

B – TRABALHOS PESSOAIS (relatórios, estudos, patentes, artigos)

C – ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (os 3 mais significativos)

Natureza do estágio	Duração	Organismos	Período

III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

(indicando eventualmente as mudanças de funções/cargos na empresa e ou instituição)

- É obrigatório preencher igualmente o anexo 2, descritivo da experiência profissional

	Datas Duração	Empresa / Serviço Nome e morada	Funções, competências, nível de responsabilidade (*)
Última actividade			
Penúltima actividade			
Etc.			
			
Duração total das actividades profissionais			

(*) 1 quadrícula por função/cargo exercido

IV – EXPERIÊNCIAS PESSOAIS

Conhecimentos linguísticos, aprendizagens em regime autodidacta, responsabilidades sindicais, experiência associativa, actividades desportivas e culturais, actividades de solidariedade, outras.

V – VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS, NACIONAIS OU ESTRANGEIRAS, JÁ OBTIDAS

Ano	Estabelecimento	Natureza da certidão/validação visando uma inscrição em	Resultado (aceite/recusado)



A preencher de forma detalhada.

Período	Nome da empresa Actividade; Efectivos; Produtos	Função principal	Os meios colocados à sua disposição: - Materiais - Financeiros - Humanos	As suas actividades principais no âmbito desta função

ANEXO 2

E-MAIL ENVIADO A M23

Caríssimo(a) Estudante M23 da Universidade de Aveiro

O meu nome é Ana Vitória Baptista e sou mestranda em Activação do Desenvolvimento Psicológico pelo Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro. Encontro-me no segundo ano de mestrado, estando, neste momento, na fase de preparação da minha tese de dissertação.

Esta investigação encontra-se voltada para uma análise das mudanças que as Instituições do Ensino Superior estão a sofrer em virtude da implementação de múltiplas reformas lançadas pelo Processo de Bolonha. Associarei, também, o estudo de políticas educativas ligadas ao Ensino Superior, de acordo não só com um quadro português, mas também europeu de mudanças e desafios neste nível de ensino.

Tendo em conta aquele contexto teórico, é meu propósito caracterizar, sob vários pontos de vista, um novo público que está a entrar nas Instituições de Ensino Superior, desde o ano lectivo 2006-2007: os maiores de 23 anos.

Uma nova porta de acesso foi aberta aos maiores de 23 anos. Apesar de anteriormente haver os exames *ad hoc*, este processo é novo e inovador, não só em Portugal, mas internacionalmente.

Este é um público que as Instituições de Ensino Superior têm de reconhecer, devendo, porventura, fazer algumas mudanças, de modo a darem respostas mais variadas tendo em conta os vários públicos que a elas recorrem, inclusiva e especialmente este.

Neste sentido, a minha investigação será pioneira na análise e na caracterização deste público, chamado de "Estudantes Adultos Não-Tradicionais": os maiores de 23. Até à data não existe nenhum estudo onde estes estudantes sejam contemplados, nem caracterizados, nem a nível português, europeu ou internacional.

Deste modo, queremos deixar também a porta aberta para futuras investigações, onde estes estudantes estejam contemplados. Sublinhamos que a concretização deste estudo só será possível se obtivermos a sua colaboração. Os resultados desta investigação serão divulgados na nossa tese de mestrado, sendo assegurada toda a confidencialidade das informações recolhidas.

Assim sendo, para proceder a uma caracterização aprofundada e fiável desta população-alvo, venho por este meio solicitar a sua autorização manifesta para a consulta do seu processo individual, de modo a eu aceder aos seus percursos académico e profissional. Desde já, responsabilizo-me pelo rigoroso tratamento dos dados, mantendo sempre a sua pessoa no anonimato.

Desde já avanço que, num momento posterior desta investigação, poderá ser necessário contactá-lo para responder a um questionário e/ou a uma entrevista, que tomarão muito pouco do seu tempo, mas que poderá valorizar em muito e, especialmente, validar este estudo, inovador pela sua temática. Solicito, igualmente, que manifeste a sua disponibilidade para a realização desse mesmo questionário e/ou entrevista. Mais uma vez, sublinhamos a confidencialidade de todos os dados e informações recolhidas e o seu anonimato. Igualmente, aquando da chegada deste momento, teremos em conta a disponibilidade que me poderá demonstrar.

Por favor, responda a este e-mail até dia 30 de Novembro (próxima 3ª feira) para msoares@adm.ua.pt. Deste modo, o nosso trabalho poderá decorrer de forma mais célere!

Certa que compreende a importância da sua colaboração, agradeço-lhe desde já a atenção e disponibilidade manifestadas.

Atenciosamente,
Ana Vitória Baptista

ANEXO 3

E-MAIL ENVIADO A DOCENTES

Caríssima(o) Senhor(a) Professor(a) (...),

Apresento, desde já, os mais respeitosos cumprimentos.

O que me traz até ao(à) Senhor(a) Professor(a) é a investigação na qual se baseia a realização da minha tese de Mestrado sobre os estudantes "Maiores de 23", como passarei a explicar.

O meu nome é Ana Vitória Baptista e sou mestranda em Activação do Desenvolvimento Psicológico pelo Departamento de Ciências de Educação (DCE) da Universidade de Aveiro (UA). Encontro-me no segundo ano de mestrado, estando, neste momento, na fase de preparação da minha tese de dissertação, cuja investigação recai sobre a caracterização do novo público que, desde 2006, está a entrar nas Instituições de Ensino Superior: os "Maiores de 23" (M23), ou chamados pela Literatura de "estudantes maduros" e "estudantes adultos não-tradicionais". Os meus orientadores, que me têm acompanhado nesta investigação e "cruzada", são os Professores Doutores José Tavares e José Bessa do DCE-UA.

Ora, da minha amostra fazem parte os estudantes M23, mais concretamente os que se matricularam no ano lectivo 2006/2007: o primeiro conjunto de estudantes que passaram pelo processo de candidatura e selecção estabelecido pelo Decreto-Lei que legisla sobre a entrada dos M23 no Ensino Superior.

Para poder dar um contexto da minha investigação, em linhas gerais, o meu grande objectivo é caracterizar os M23 do ponto de vista (a) sócio-demográfico, (b) académico, (c) profissional e (d) motivacional.

Neste momento, encontro-me a agendar entrevistas com pessoas que, por diversos motivos e em várias situações, se encontram ligadas a estes estudantes. É, pois, meu propósito: (a) evidenciar similitudes entre aspectos da Revisão da Literatura que tenho estado a realizar e esta investigação; (b) trazer para primeiro plano este público específico numa investigação credível (até porque em Portugal não há muitos estudos que os contemplem); (c) consequentemente mostrar a relevância de esta investigação e de outras que se lhe sigam no panorama actual do Ensino Superior; (d) e "desmistificar" algumas ideias e pré-concepções negativas e erradas que ao processo de candidatura, selecção e entrada dos M23 no Ensino Superior dizem respeito.

Exactamente por isso, preciso da ajuda do(a) Senhor(a) Professor(a) para colaborar na entrevista que tenho delineada. Solicito, ainda, a autorização para a gravar, assegurando total anonimato do(a) Senhor(a) Professor(a).

Sei que estamos quase no final do ano lectivo e que as solicitações e trabalhos são imensos, mas, por favor, solicito que, de acordo com a disponibilidade do(a) Senhor(a) Professor(a), me ajude a chegar a bom porto à conclusão da minha investigação que muito terá a beneficiar e a ser enriquecida com a sua presença, participação e apoio.

Solicito, então, ao(à) Senhor(a) Professor(a) que agende um encontro comigo. Coloque-me à inteira disposição do(a) Senhor(a) Professor(a) para esclarecer qualquer questão que possa surgir.

Fico a aguardar e na expectativa de um contacto em breve!

Atenciosamente,
Ana Vitória Baptista

ANEXO 4

1º OFÍCIO DIRIGIDO AOS SERVIÇOS ACADÉMICOS

Exmo. Senhor
Director dos Serviços Académicos
Dr. Mário Luis Dias Pelaio,

O meu nome é Ana Vitória Baptista, mestranda em Activação do Desenvolvimento Psicológico, do Departamento de Ciências da Educação desta Universidade e estou a realizar a tese de mestrado sob a orientação dos Professores Doutores José Tavares e José Bessa. Tendo necessidade de consultar, para efeitos de investigação, os ficheiros dos alunos da Universidade que entraram ao abrigo das provas de acesso maiores de 23 anos, solicito, a V. Exa., que se digne autorizar a sua consulta.

Para o efeito necessitaríamos da relação dos alunos que tenham entrado na Universidade de Aveiro no ano lectivo 2006-2007 assim como os que venham a entrar no próximo ano lectivo, 2007-2008, designadamente, dos dados académicos e dos relativos a seu historial bem como os respectivos contactos.

Esta autorização reveste-se de grande importância para a nossa investigação pelo que, desde já agradecemos a atenção e a maior urgência possível na sua concessão para pudermos avançar rapidamente com o nosso trabalho.

Com os melhores cumprimentos

Respeitosamente

Aveiro, 14 de Maio de 2007

Ana Vitória Baptista

ANEXO 5

2º OFÍCIO DIRIGIDO AOS SERVIÇOS ACADÉMICOS

Exmo. Senhor
Director dos Serviços Académicos
Dr. Mário Luis Dias Pelaio,

A/C Exma. Sra. Dra. Maria João Soares

Na sequência da reunião que tivemos no passado dia 28 de Maio e após discussão com os meus orientadores, mediante as primeiras informações recolhidas, venho por este meio solicitar a autorização para que me sejam facultados os dados, a seguir indicados, contidos nas fichas dos alunos, que entraram na Universidade de Aveiro no concurso de acesso para maiores de 23 anos, matriculados no ano 2006-2007. Neste sentido, colocamos as informações de que necessitamos na seguinte tabela, agrupadas em três grandes categorias, que nos ajudarão, igualmente, a caracterizar esta população que frequenta a Universidade de Aveiro:

CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS	↳ Idade
	↳ Sexo
	↳ Concelho da residência
CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS	↳ Percurso profissional (o mais detalhado possível)
	↳ Situação profissional actual
DADOS ESCOLARES	↳ Percurso académico (o mais detalhado possível)
	↳ Habilitações académicas
	↳ Classificações finais referentes às habilitações académicas apresentadas
	↳ Curso que frequenta na UA
	↳ Média de entrada no curso
	↳ Plano curricular do 1º ano do curso
	↳ Cadeiras em que realizou exame e respectivos resultados

Desde já agradecemos toda a atenção dispensada e solicitamos a maior urgência possível na sua concessão destas informações para continuarmos a avançar com a nossa investigação.

Com os melhores cumprimentos

Respeitosamente

Aveiro, 11 de Junho de 2007

Ana Vitória Baptista

(Contactos:

- telemóvel: 963560338;

- e-mail: vitoria.baptista@gmail.com)

ANEXO 6

AUTORIZAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE PROTECÇÃO DE DADOS



COMISSÃO NACIONAL
DE PROTECÇÃO DE DADOS

Para:

Ana Vitória Madeira Teixeira Baptista
Rua Sanches da Gama – Edifício União 8.º F
3030 – 021 COIMBRA

N/Ref. 02.02

Proc. n.º 1538/2008

Of. n.º 3557 29/04/2008

Assunto: Legalização de tratamentos automatizados de dados pessoais.

Com referência ao assunto em epígrafe, fica V. Exa. devidamente notificada para todo o conteúdo da Autorização desta CNPD n.º 738/2008, proferida em 28 de Abril p. p., cuja cópia se anexa.

Com os melhores cumprimentos.

A Secretária da C.N.P.D,

(Isabel Cristina Cruz)

RC