

2.º CICLO DE ESTUDOS

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

A representação de estudantes “maduros” no ensino superior português

Felismina Viterbo

M

2022



A representação de estudantes “maduros” no ensino superior português

Felismina Viterbo

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação de Adultos sob orientação do Professor Doutor José Pedro de Melo Rosa Amorim

Outubro/ 2022

**A representação de estudantes “maduros”
no ensino superior português**

RESUMO

A presente investigação tem como objetivo a compreensão de como funciona a representação dos estudantes “maduros” em órgãos e estruturas numa universidade portuguesa de prestígio. Os estudantes “maduros” são identificados na população estudantil como estudantes mais velhos que a idade típica dos estudantes tradicionais no país em questão (definida como 25 anos em Portugal por Santiago, Rosa & Amaral, 2000), muitas vezes ingressando nas instituições de ensino superior pelos Concursos Especiais e apresentando barreiras mais significativas de superar e conciliar, entre a vida familiar, profissional e os compromissos académicos (Fragoso et al., 2013; Quinta & Gonçalves, 2011; Bowl, 2001).

Fundamentada no conceito de representação de Nancy Fraser – como uma dimensão fundamental para a promoção de uma justiça social numa sociedade democrática – pretendo compreender se o estudante maduro está adequadamente representado na organização das universidades.

A metodologia de investigação para a realização deste estudo foi baseada numa abordagem qualitativa, consistindo em entrevistas semiestruturadas realizadas a treze membros de órgãos de gestão.

A análise dos resultados permitiu concluir que apesar de existir uma preocupação e uma sensibilização relativa à representação destes estudantes maduros nas instituições de ensino superior, ainda existe um longo caminho a percorrer para que esta possa ser alcançada.

Palavras-chave: Estudantes maduros; representação estudantil; justiça social.

RÉSUMÉ

La présente enquête vise à comprendre comment fonctionne la représentation des étudiants «matures» dans les organes et les structures d'une prestigieuse université portugaise.

Les étudiants "adultes" sont identifiés dans la population étudiante comme des étudiants plus âgés que l'âge typique des étudiants traditionnels dans le pays en question (défini comme 25 ans au Portugal par Santiago, Rosa & Amaral, 2000), entrant souvent dans les établissements d'enseignement supérieur par des concours spéciaux. et présentant des barrières plus importantes à surmonter et à concilier, entre vie familiale et professionnelle et engagements scolaires (Fragoso et al., 2013; Quinta & Gonçalves, 2011; Bowl, 2001).

À partir du concept de représentation de Nancy Fraser – comme dimension fondamentale pour la promotion de la justice sociale dans une société démocratique – j'entends comprendre si l'étudiant adulte est adéquatement représenté dans l'organisation des universités.

La méthodologie de recherche pour la réalisation de cette étude reposait sur une approche qualitative, consistant en des entretiens semi-directifs menés auprès de treize membres d'instances dirigeantes.

L'analyse des résultats a mené à la conclusion que, malgré l'existence d'une préoccupation et d'une prise de conscience quant à la représentation de ces étudiants adultes dans les établissements d'enseignement supérieur, il reste encore un long chemin à parcourir avant d'y parvenir.

Mots-clés : Étudiants adultes ; représentation étudiante ; justice sociale.

ABSTRACT

The goal of the present investigation is to understand how the representation of mature students works in the governing bodies and structures of a prestigious portuguese university.

Mature students are identified in a student population as students who are older than the typical age of traditional students in the country in question (this is defined as 25 years in Portugal by Santiago, Rosa & Amaral, 2000), often accessing higher education institutions via special competitions and showing obstacles harder to deal with when it comes to the conciliation of their family, professional and academic life ((Fragoso et al., 2013; Quinta & Gonçalves, 2011; Bowl, 2001).

My research is founded in Nancy Fraser's concept of representation - as a fundamental dimension for the promotion of social justice in a democratic society - and I aim to understand if the mature student is well represented in universities.

The research methodology for this study was based on a qualitative approach, consisting in semi-structured interviews with thirteen members of representative management bodies.

The analysis of the results allowed us to conclude that, even though there is a general worry and sensibilization for the issue of mature student representation, there is still a long way to go before real social justice is achieved.

Keywords: Mature students; student representation; social justice.

AGRADECIMENTOS

Concluir esta tarefa é concluir um ciclo. É o terminar de uma fase e a conclusão de mais uma etapa individual importante.

A realização deste trabalho foi um percurso oscilante com altos e baixos, todavia, tenho consciência que sem a ajuda de algumas pessoas, a realização deste trabalho seria uma autêntica utopia.

Seria impensável concluir esta etapa sem agradecer a todos os que, de alguma forma, contribuíram para que tal acontecesse.

Em primeiro lugar, quero expressar um agradecimento muito especial ao meu orientador, o Professor Doutor José Pedro Amorim, pela sua generosidade, disponibilidade permanente, aconselhamento e partilha de conhecimentos ao longo de todo o processo de elaboração do trabalho.

A todos/as entrevistados/as que acederam de imediato na colaboração e participação deste estudo.

Aos meus falecidos Pais que, na ausência de conhecimentos escolares e académicos, transbordaram-me de saberes da vida.

Por fim, o meu mais sentido obrigada a uma figura central nesta minha trajetória académica e na minha vida, o meu filho, que embora esteja do outro lado do oceano, sempre acreditou em mim, sempre me motivou na concretização desta etapa tão importante e significativa na minha vida.

Muito obrigada a todos!

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE - Conselho Nacional de Educação

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

ES - Ensino Superior

EEI - Estatuto do Estudante Internacional

IES - Instituições de Ensino Superior

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

RJIES - Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

TE - Trabalhador-Estudante

UE - União Europeia

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

ÍNDICE GERAL

RESUMO	2
RÉSUMÉ	3
ABSTRACT	4
AGRADECIMENTOS.....	5
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	6
ÍNDICE GERAL	7
INTRODUÇÃO	8
PARTE I. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA.....	11
Capítulo 1. Autobiografia reflexiva.....	12
Capítulo 2. Revisão de literatura	17
2.1. Acesso ao ensino superior em Portugal	17
2.2. Igualdade e equidade	20
2.3. O conceito de estudantes maduros no ensino superior português.....	23
2.4. Facilitadores e obstáculos ao sucesso académico de estudantes maduros	25
2.5. O conceito de representação	27
PARTE 2. ESTUDO EMPÍRICO	29
Capítulo 3. Metodologia.....	30
3.1. Etapas fundamentais para a realização da análise temática	33
3.2. Mapa temático	36
Capítulo 4. Temas da análise temática.....	37
Capítulo 5. Discussão de dados	53
5.1. Conhecimento vs. informação sobre o funcionamento dos órgãos de gestão.....	54
5.2. Lógicas de funcionamento dos órgãos de gestão	55
5.3. Falta de adequação do funcionamento dos órgãos de gestão ao estilo de vida de estudantes maduros.....	56
5.4. Foco nas vantagens e nas potencialidades de estudantes maduros inseridos no ensino superior	57
Capítulo 6. Considerações finais	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
ANEXOS	69

INTRODUÇÃO

A participação dos estudantes na orgânica das instituições de ensino superior tem sido considerada fundamental para a construção de um ensino superior com qualidade.

A presente investigação teve como objetivo principal a compreensão de como funciona a representação de estudantes “maduros” nos órgãos de gestão de uma universidade portuguesa e como objetivos específicos os seguintes:

- a) Compreender a organização institucional desta instituição de ensino superior.
- b) Clarificar que mecanismos de representação existem nesta instituição de ensino superior
- c) Saber se os interesses dos estudantes maduros são reconhecidos pelos membros dos órgãos de gestão.
- d) Identificar alterações que poderiam ser introduzidas para melhorar o processo de representação dos estudantes maduros na orgânica das instituições de ensino superior.

A presente dissertação está dividida em duas partes. A primeira parte é uma contextualização teórica dividida em dois capítulos. No primeiro, em que apresento uma autobiografia reflexiva, explico os motivos que me levaram a frequentar o ensino formal nesta fase adulta e reflito sobre as experiências universitárias que vivi enquanto estudante madura. O segundo capítulo compreende cinco secções distintas. A primeira apresenta notas breves de contextualização em relação ao acesso ao ensino superior, de que são exemplo a organização do ensino superior português e as diferentes vias de ingresso numa instituição de ensino superior. As restantes quatro exploram conceitos centrais para este trabalho. Em primeiro lugar, a igualdade e a equidade. Sob a perspetiva da equidade, é necessário levar em consideração as diferentes características e contextos de grupos e indivíduos específicos, bem como disponibilizar recursos e utilizar estratégias adequadas para assegurar os direitos de cada um. Os sistemas educativos equitativos têm um papel fundamental no desempenho de criar sociedades mais justas. Em segundo lugar, o conceito de estudantes maduros, que, apesar de reunirem características diferentes das dos estudantes “tradicionais”, reúnem, em princípio, as competências adequadas para enfrentar as exigências do ensino superior e da vida académica. Em terceiro lugar, os facilitadores e os obstáculos ao sucesso académico de estudantes maduros. Como é consabido, o seu desempenho pode estar comprometido por três categorias de barreiras: disposicionais, situacionais e institucionais. Porém, existem características destes

estudantes maduros, tais como as experiências ao longo da vida e a motivação intrínseca, entre outras, que lhes podem facilitar o seu percurso académico. Em quarto lugar, o conceito de representação, enquanto mecanismo fundamental para a defesa dos interesses dos estudantes. Será que os estudantes maduros estão bem representados nos diversos órgãos da instituição de ensino superior?

A segunda parte deste estudo diz respeito ao estudo empírico, abordando a metodologia de investigação qualitativa utilizada na concretização deste estudo, as etapas fundamentais para a realização da análise de dados, seguindo o método de Virginia Braun e de Victoria Clarke, a análise temática, e a elaboração de um mapa temático para definir quais os temas principais de análise para concretizar o objetivo desta pesquisa. Por fim, são apresentados os dados recolhidos nas entrevistas, a discussão dos dados obtidos e as considerações finais.

PARTE I. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1. Autobiografia reflexiva

“(...) Mas não sou completa, não. Completa lembra realizada. Realizada é acabada. Acabada é o que não se renova a cada instante da vida e do mundo. Eu vivo me completando..., mas falta um bocado.”

Clarice Lispector [?]

A escolha deste tema, a representação dos estudantes maduros nos órgãos de gestão de uma instituição de ensino, foi despoletada pelas minhas experiências a partir do lugar que as vivenciei como uma estudante madura durante a minha frequência universitária, primeiramente na licenciatura em Ciências da Educação e atualmente a frequentar o mestrado em Educação e Formação de Adultos.

Como tive dificuldades em encontrar literatura sobre a representação estudantil de estudantes maduros no ensino superior, incluí como suporte teórico para este estudo uma autobiografia reflexiva, que, como menciona o sociólogo José Machado Pais, no seu livro “Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro”,

Ao estudar-se um caso, o objetivo não é o de representar o mundo; basta a representação do caso. Aliás, um caso não pode representar o mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se refletir (2001, p. 109).

A finalidade não é então abranger a totalidade dos resultados, mas sim “aprofundar o nível de conhecimento de realidades cuja singularidade é, por si, significativa” (Pais, 2001, p. 110).

A minha análise de dados é marcada pelo meu capital cultural, adquirido pelas vivências quer pessoais quer sociais que contribuíram para a formação da minha identidade.

Aos dezoito anos de idade fui forçada a interromper o meu percurso de educação formal para ajudar a combater as dificuldades económicas da minha família.

A decisão, após quarenta anos, de ingressar novamente no ensino formal só foi possível quando estava segura de que a minha vida pessoal, familiar e profissional estava estável.

Nesta fase adulta poderia desafiar-me a retomar o desejo abandonado na minha adolescência, de adquirir um grau académico mais elevado e frequentar um curso que correspondesse aos meus interesses pessoais e assim pudesse adquirir novos conhecimentos que aumentassem o meu capital cultural, social e económico, tornando-me uma cidadã mais consciente, mais autónoma e mais crítica, oferecendo uma melhor participação e colaboração no meu quotidiano dentro da comunidade em que estou inserida.

Obter um diploma para evoluir de categoria profissional não foi um dos motivos prioritários para concluir com sucesso o meu curso superior, mas reconheço que esta trajetória académica na minha idade, para além de me ter aberto novos horizontes na minha carreira profissional, enriqueceu-me culturalmente, acrescentando aspetos enriquecedores na dimensão pessoal e social.

Ser uma estudante adulta no meio académico teve muitos fatores positivos que facilitaram o meu sucesso académico.

Esta minha vontade de adquirir novos saberes sempre me motivou a frequentar as aulas, com muito interesse nos conteúdos programáticos das várias unidades curriculares que a equipa docente partilhava na sala de aula.

A estratégia de agregar os saberes práticos, adquiridos nas minhas experiências de vida, aos processos de aprendizagem foi uma vantagem durante o meu percurso académico.

Neste sentido, sempre apreciei as unidades curriculares que privilegiavam uma metodologia mais ativa de aprendizagem, quando era estimulada pelos docentes a participar com a minha opinião sobre os vários temas em discussão na sala de aula, pois entendo que a prática de “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

Os trabalhos de grupo e de projeto, sempre me trouxeram à minha aprendizagem efeitos positivos no seu resultado, pois era uma oportunidade única de poder desenvolver relações interpessoais com os meus colegas de diferentes gerações, que, para chegar a uma concordância para obter um melhor resultado de grupo, nos “obrigava” a ouvir e debater as diferentes perspetivas sobre os diversos temas solicitados nos trabalhos.

Sempre valorizei trabalhar em equipa. Durante a minha carreira profissional, o sucesso do meu profissionalismo, para além do cunho pessoal que coloco no exercício da minha atividade profissional, sempre adveio da interação com os meus colegas de profissão, cooperando sempre em equipa na conquista de melhores resultados que possam acrescentar e contribuir para o desenvolvimento da minha atividade profissional.

Apesar de todos estes fatores positivos, importa refletir sobre algumas inquietações pessoais e algumas complexidades que enfrentei durante este meu processo de reingresso no ensino formal.

No primeiro ano da minha licenciatura, tive a sensação de estar a “cair de paraquedas num outro mundo”.

Tive dificuldade em me localizar no espaço físico da minha faculdade, recorrendo várias vezes ao mapa das instalações, disponível apenas no site oficial da faculdade, para saber onde me dirigir dentro da instituição.

Os requisitos da minha nova vida académica também me criaram numerosos desafios ao nível de organização da minha vida pessoal, familiar e profissional. Não foi um processo fácil interagir com docentes e colegas de turma, devido ao desajuste entre o horário das aulas e o meu horário de atividade profissional, principalmente no primeiro ano na universidade.

Durante o meu percurso académico na instituição não cheguei a ter um conhecimento explícito acerca dos órgãos de gestão representativos, quais as suas competências e o seu funcionamento. Falha minha? Falta de informação a esse respeito? Dificuldade minha de perceber, ou da instituição de comunicar, uma estrutura assaz complexa?

Por consequência de a minha atividade profissional ser realizada em trabalho por turnos, raras vezes pude participar e exercer o meu direito de voto nas eleições presenciais dos membros de representação estudantil para os diferentes órgãos de gestão da instituição, que decorriam no horário diurno.

Em relação à interação com os meus colegas de turma e com o representante de ano do meu curso, sempre foram criados canais abertos de comunicação nas redes sociais para que pudéssemos expor assuntos, situações, dificuldades que afetavam a organização do nosso quotidiano académico.

Pessoalmente, sempre preferi planear e agendar reuniões presenciais quando houvesse necessidade de transmitir ao representante do ano alguns assuntos que me inquietaram durante o meu percurso académico.

Devo salientar que raramente recebi por parte dos representantes estudantis da instituição a partilha dos resultados obtidos sobre os assuntos debatidos nas reuniões com os diferentes órgãos de gestão.

Como estudante “madura” gostaria de ter tido uma maior integração nesta vivência universitária, mas esta esteve sempre comprometida pela incompatibilidade de ajustar os meus encargos familiares e profissionais aos horários de funcionamento de certos mecanismos

representativos da instituição, como por exemplo as associações de estudantes ou ações de mentoria.

Para além de desempenharem um papel importante na defesa dos interesses dos estudantes e na sua representação nos órgãos de gestão das faculdades, as associações de estudantes oferecem ainda serviços académicos, como papelaria e centro de cópias, que raras vezes pude aproveitar, devido ao seu horário de funcionamento ser diurno. Também por consequência dos meus encargos familiares e profissionais, nunca tive muita possibilidade de participar nas atividades culturais, recreativas e desportivas, que estas dinamizaram.

Em relação às ações de mentoria, na minha opinião são uma iniciativa louvável e solidária, pensada na integração social e académica dos novos estudantes no ensino superior.

A atribuição de um mentor à minha entrada foi aleatória, gostei muito de o/a ter conhecido, mas nas nossas dinâmicas de colaboração existiam dois fatores que dificultavam a nossa interação: a nossa incompatibilidade de ajustar horários para nos reunirmos e o fator geracional que espontaneamente dificultava a nossa comunicação.

Foi esta linha de pensamento que me levou a entrevistar membros de vários órgãos de gestão de uma instituição de ensino superior para compreender melhor que mecanismos de representação existem nessa instituição e como poderiam ser melhorados.

Capítulo 2. Revisão de literatura

2.1. Acesso ao ensino superior em Portugal

O sistema educativo português encontra-se regulado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) desenvolvido em três níveis: ensino básico, secundário e superior.

A Direção Geral do Ensino Superior (DGES) organiza o ensino superior português “num sistema binário que integra o ensino universitário e o ensino politécnico e é ministrado em instituições públicas e privadas. Os estabelecimentos de ensino superior privado obtêm reconhecimento de interesse público prévio do Governo.”¹

A autonomia universitária, que era definida pela Lei n.º 108/88, de 24 de setembro, foi substituída a 10 de setembro de 2007 pela atual Lei n.º 62, o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, que regula designadamente a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia (artigos 71.º a 75.º).²

As instituições de ensino superior em Portugal têm:

- i. autonomia científica consistindo na capacidade de definir, programar e executar a investigação e demais atividades científicas.
- ii. autonomia pedagógica que abrange a capacidade para elaborar os planos de estudos, definir o objeto das unidades curriculares, definir os métodos de

¹ “O ensino universitário é orientado por uma perspetiva de promoção de investigação e de criação do saber e visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de conceção, inovação e análise crítica.

O ensino politécnico é orientado por uma perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos e visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais.”
(<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues>)

² <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues>

ensino, afetar os recursos e escolher os processos de avaliação de conhecimentos.

- iii. autonomia cultural traduzindo-se na capacidade de definir o programa de formação e de iniciativas culturais.
- iv. A autonomia disciplinar que confere o poder de punir, nos termos da lei e dos estatutos, as infrações disciplinares praticadas por docentes, investigadores e demais funcionários, bem como estudantes.

Concursos especiais

Em Portugal existem diferentes vias de acesso ao ensino superior, sendo que a maioria da população estudantil portuguesa ingressa no ensino superior após ter terminado o ensino secundário pela via do regime geral, candidatando-se através do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior.

No entanto, foram criadas pelo Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho, modalidades de Concursos Especiais destinados a candidatos com situações específicas:

- Estudantes internacionais³
- Maiores de 23 anos⁴
- Titulares de Diploma de Especialização Tecnológica (DET)
- Titulares de Diploma de Técnico Superior Profissional (DTSP)
- Titulares do grau de licenciado que pretendam ingressar no Curso de Medicina
- Titulares de Outros Cursos Superiores (TOCS)
- Titulares de licenciatura em área adequada

³ “O Estatuto do Estudante Internacional (EEI) foi criado em 2014, através da publicação do Decreto-Lei n.º 36/2014, entretanto republicado pelo Decreto-Lei n.º 62/2018, de 6 de agosto, que regula o acesso ao ensino superior a candidatos que não possuam nacionalidade portuguesa ou de outro estado-membro da União Europeia.”

⁴ O Concurso Especial para Maiores de 23 anos destina-se a estudantes que tenham mais de vinte e três anos que não deram continuidade ao seu ensino formal e que decidem ingressar novamente no ensino superior após uma interrupção de tempo (Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março).

Estatutos especiais no ensino superior em Portugal

Nas instituições de ensino superior portuguesas existem os estatutos especiais que abrangem por direitos especiais os estudantes com os seguintes estatutos:

- Estatuto de trabalhador-estudante.⁵
- Estudante dirigente associativo.⁶
- Estudante bombeiro.
- Maternidade e paternidade.
- Estudante-atleta.
- Estudante com necessidades educativas especiais.
- Estudante militar.
- Estudante em mobilidade.
- Estudante membro de órgãos da universidade.
- Estudante integrado em atividades culturais.

⁵ “Considera-se trabalhador-estudante o trabalhador que frequenta qualquer nível de educação escolar, bem como curso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento em instituição de ensino, ou ainda curso de formação profissional ou programa de ocupação temporária de jovens com duração igual ou superior a seis meses e a manutenção deste estatuto depende ainda “de aproveitamento escolar no ano letivo anterior.” (<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/estatuto-do-trabalhador-estudante>)

⁶ “Os dirigentes das associações de estudantes e os representantes estudantis no órgão executivo de gestão dos estabelecimentos de ensino que tenham contribuído, ao longo dos anos, para o desenvolvimento e aprofundamento da participação dos estudantes, promovendo, em simultâneo, um trabalho insubstituível no apoio e dinamização das atividades extracurriculares, cumprindo tarefas de evidente e relevante interesse associativo e cultural comunidade escolar.” (Decreto-Lei nº 152/91 de 23 de Abril)

2.2. Igualdade e equidade

Nas últimas décadas, em Portugal, e como refere Magalhães (2004), “devido ao aumento da procura do ensino superior, tanto por parte da coorte de idade tradicional como por parte, e estes de uma forma cada vez mais significativa, de estudantes mais velhos, assim como resultado da proliferação das expectativas sociais e das pressões económicas e políticas, o ensino superior está a confrontar-se com uma crise de identidade que surge aparentemente como algo de realmente novo” (Magalhães, 2004, p. 43).

Os caminhos de equidade no ensino superior passam por assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os seus estudantes, sem cair na prática igualitarista, mas não equitativa, de dar a mesma coisa a todos como se todos fossem um só (Barroso, 2001), uma prática que se torna muito injusta e que não respeita a diversidade estudantil.

Segundo o “Manual para a medição da equidade na educação”, da UNESCO (2019), a equidade educacional pressupõe a preocupação com a justiça ou com processos justos, de modo que a educação de todos estudantes seja considerada como de igual importância.

O conceito de equidade na educação não é equivalente ao conceito de igualdade. Este último conceito pressupõe que o Estado possa garantir o acesso de todas as pessoas aos mesmos recursos e oportunidades. No entanto, condições formalmente iguais nem sempre são suficientes, uma vez que grupos sociais diversos têm necessidades distintas.

Sob a perspectiva da equidade, é necessário levar em consideração as diferentes características e contextos de grupos e indivíduos específicos, bem como disponibilizar recursos e utilizar estratégias adequadas para assegurar os direitos de cada um.

Neste sentido, a busca pela equidade pode implicar na distribuição proporcional de recursos a favor de indivíduos e/ou grupos em situação de vulnerabilidade relacionada a fatores demográficos, económicos e sociais diversos, para que tenham acesso às mesmas oportunidades usufruídas por grupos historicamente privilegiados e possam alcançar o máximo desenvolvimento possível de suas capacidades individuais e sociais.

As instituições de ensino superior portuguesas têm vindo a reunir esforços para procurar responder aos desafios colocados pela globalização do ensino superior, na procura de garantir uma melhor equidade entre o seu público estudantil, no que diz respeito à não discriminação, à participação efetiva de todos/as os seus estudantes na vida universitária, desde o seu acesso ao seu ingresso, à sua permanência na universidade e ao seu sucesso escolar.

O estudante que faça o seu ingresso no ensino superior, pela primeira vez, nas instituições públicas ou privadas, universitárias ou politécnicas, “necessitará solucionar os desafios propostos pelas vivências académicas em quatro domínios principais: académico, social interpessoal, pessoal e carreira/vocacional (Almeida et al., 2000; Almeida et al., 2004).” (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010, p. 86). O domínio académico compreende exigências de estudo, responsabilidades, formas de avaliação, ritmos e estratégias de aprendizagem. O domínio social engloba relacionamentos interpessoais com diferentes grupos, essenciais para a vivência académica. O domínio pessoal refere-se ao sentido de identidade, maior conhecimento de si próprio, desenvolvimento da autoestima e da visão de mundo. Finalmente, o domínio carreira/vocacional “envolve a busca de identidade vocacional, de tomada de decisões e de compromissos com as metas estabelecidas (Almeida et al., 2004; Granado et al., 2005).” (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010, p. 86).

O desenvolvimento de uma cultura de representação dos estudantes nos órgãos de gestão das instituições de ensino superior tornou-se uma chave fundamental para que estas contribuam como agentes proativos de mudança a curto e a médio prazo na sua missão de “gerar, difundir e aplicar conhecimento, assente na liberdade de pensamento e na pluralidade dos exercícios críticos” (Diário da República, 2.^a série, n.º 183/2017, de 21 de setembro).

Com o Processo de Bolonha,⁷ atualmente com a adesão de quarenta e nove países com diferentes tradições políticas, culturais e académicas, surgiu como “uma iniciativa de unificar o sistema de ensino superior em todo o bloco europeu, concretizando o chamado Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) pensado para ser um espaço aberto que permita aos estudantes, aos graduados e ao pessoal especializado que trabalha na área do ensino superior

⁷ Esta declaração foi assinada em 19 de junho de 1999 pelo Ministro da Educação do XIII Governo Constitucional, Professor Eduardo Marçal Grilo.

beneficiar de uma mobilidade e de um acesso equitativo, sem obstáculos, a um ensino superior de alta qualidade”.⁸

Este processo de reforma intergovernamental a nível europeu, assinado pelos países constituintes, implicou a concordância em:

- i. Introduzir um sistema de ensino superior de três ciclos, que consiste em estudos de licenciatura, mestrado e doutoramento.
- ii. Assegurar o reconhecimento mútuo das qualificações e dos períodos de aprendizagem no estrangeiro concluídos noutras universidades.
- iii. Aplicar um sistema de garantia da qualidade, a fim de reforçar a qualidade e a relevância da aprendizagem e do ensino.

A participação dos estudantes no ensino superior passou a ser considerada fundamental e uma das preocupações europeias na construção de um ensino superior com qualidade.

O ensino superior em Portugal atualmente tem quase uma centena de instituições de ensino superior.⁹

Em Portugal, o ensino superior público é coparticipado pelo Estado e todos os estudantes estão sujeitos ao pagamento de uma propina, cujo valor máximo é regulado pelo Estado.

O acesso está sempre sujeito ao sistema de *numerus clausus*, limite de vagas, que cada instituição de ensino superior fixa anualmente na sua plataforma, assim como a determinação dos critérios de seleção e da nota mínima para os candidatos.

⁸ www.ehea.info.

⁹ <https://www.dges.gov.pt/en/node/1474?plid=371>

2.3. O conceito de estudantes maduros no ensino superior português

Os estudantes maduros que frequentam o ensino superior estão usualmente incluídos na categoria de estudantes “não tradicionais”, (ENT), que só pela semântica da palavra já lhe acrescenta uma certa negatividade. Outra categoria associada a estes estudantes maduros é a de ‘públicos’, o que, desde logo, lhes tiraria a dignidade, per se, de membros (da) e participantes na academia. Acreditamos, sim, que se trata de grupos não homogêneos de estudantes influenciados por uma série de condições (algumas estruturais), lutando por uma melhoria de vida e acreditando que o ensino superior é uma via legítima para conseguir essa melhoria. (Fragoso & Valadas, 2018).

Porém, a semântica veiculada a estes estudantes maduros depende do contexto e do país onde são mobilizados e da realidade em que estão inseridos.

In all countries (...) the non-traditional students is older than traditional higher education students who in general is in the age range 18/23 years. Using the English terminology, the non-traditional students is designated as “mature students. However, the lower age limit for the mature students 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, pp. 24-25).

Os estudantes maduros representam atualmente no ensino superior português uma percentagem considerável na população estudantil portuguesa, tornando-se um foco de análise de vários estudos e investigações na área social, demonstrando que existe uma preocupação por parte dos investigadores, pelo processo da sua entrada e, principalmente, pela sua adaptação ao ensino superior, nas mais variadas perspetivas.

Estes estudantes maduros, apesar de reunirem características diferentes comparativamente aos estudantes tradicionais, reúnem as competências adequadas para enfrentarem as exigências do ensino superior e da vida académica.

No ano de 2021/2002, segundo dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), inscreveram-se no ensino superior 144 mil 528 estudantes, distribuídos entre o ensino universitário e o ensino politécnico.

Neste grupo de estudantes maduros incluem-se, entre outros, trabalhadores-estudantes que procuram conciliar a sua vida profissional e familiar com a continuação dos seus estudos superiores, estudantes internacionais que frequentam o ensino superior ao abrigo de acordos de cooperação e ainda os estudantes membros de “minorias” étnicas, como por exemplo a comunidade estudantil brasileira e a comunidade dos PALOP.

Estes estudantes maduros que reingressaram no ensino superior contribuíram para que a população estudantil se tenha tornada mais diversa, “dando-se um passo muito importante para a democratização do ensino superior em Portugal.” (Fragoso et al., 2013).

As instituições de ensino superior que acolhem estes estudantes maduros têm tentado integrar práticas de ensino que promovam o bem-estar destes estudantes adultos, respeitando as singularidades de cada estudante e simultaneamente valorizar o património cultural que cada estudante transporta, pois, o seu eventual insucesso académico

decorre da falta de correspondência entre as necessidades, os interesses e os valores dos alunos e as expectativas da sua concretização no quadro de determinado curso, bem como dos tipos de ‘respostas’ disponibilizadas pela instituição, numa lógica de ‘desenvolvimento de carreira’.” (Almeida et al., 2012, p. 908)

2.4. Facilitadores e obstáculos ao sucesso acadêmico de estudantes maduros

Os estudantes maduros que tomaram a decisão de obter um grau acadêmico superior “não estão em igualdade de circunstâncias com os colegas que ingressam no Ensino Superior pela via tradicional, com quem não partilham as mesmas motivações e interesses.” (Quintas et al., 2014).

O sucesso acadêmico destes estudantes maduros pode estar comprometido por algumas ‘barreiras’ que encontram durante a sua frequência universitária. Ekstrom (1972), primeiro, e Cross (1981), depois, identificaram três categorias de barreiras: disposicionais, situacionais e institucionais.

As barreiras disposicionais referem-se a traços de personalidade, ou qualidades pessoais, como, por exemplo, quando este estudante maduro duvida da sua capacidade de aprendizagem e tem a percepção que a falta de hábitos de estudo vai afetar o seu sucesso escolar.

As barreiras situacionais relacionam-se com a própria situação do estudante maduro, que tem dificuldade em organizar o seu tempo para se dedicar aos estudos ou depara-se com dificuldades financeiras para pagar os custos associados aos seus estudos, como por exemplo o pagamento da propina mensal à instituição.

As barreiras institucionais ou estruturais referentes às práticas e procedimentos das instituições quando não estão preparadas para acolher estes estudantes maduros, como por exemplo, a incompatibilidade dos horários do semestre com os compromissos das suas atividades profissionais ou a falta de divulgação de informações ou de oportunidades.

Porém, nem tudo é negativo. Existem vantagens em ser um estudante maduro ingressante no ensino superior.

Estes estudantes têm experiências ao longo da sua vida que lhes podem facilitar uma maior participação no ambiente de sala de aula, quando é solicitada a sua opinião.

Facilidades na relação intergeracional, devido a muitos estudantes maduros terem no seu ambiente familiar parentes com a idade de alguns estudantes tradicionais, e que faz com que a comunicação entre pares seja mais aberta.

Têm motivação intrínseca para se manterem ativos/as mesmo diante de adversidades e focados/as nos seus projetos pessoais que os/as motivaram a ingressar novamente no ensino superior.

Estes estudantes maduros planearam o seu próprio projeto pessoal de obter um curso superior nesta fase adulta, as múltiplas estranhezas que possam sentir durante a sua frequência académica são comuns a todos os estudantes, pois cada indivíduo

Constrói uma estratégia própria e idiossincrática de se integrar num contexto novo e desafiante. Cada um tem a sua forma de perspectivar o mundo, de actuar face às adversidades, face ao imprevisto. Cada um assume os seus próprios ritmos, as suas prioridades e mesmo as suas potencialidades (sejam elas cognitivas, relacionais ou afectivas). Cada um traz consigo as heranças do seu passado, das suas origens sociais, mas também das suas experiências estudantis a montante da Universidade. Cada um concorre consigo mesmo numa corrida de fundo a que se propôs e que deseja intimamente vencer... Cada um constrói à sua imagem o seu ofício de estudante. (Tavares, 2008, pp. 493-494)

2.5. O conceito de representação

Para Deepika Bahri, a representação é “um termo com múltiplas e, às vezes, confusas conotações. Significando presença bem como reprodução, semelhança, a formação de uma ideia na mente ou mesmo a presença por representação no sentido político de um “falar por”, o termo está no centro de muitos debates da teoria pós-colonial e/ou feminista (Bahri, 2013, p.665).

Nancy Fraser sugere que o processo pelo qual se obtém justiça social, em cada dimensão de interesse, se pode dividir em três etapas: redistribuição, reconhecimento e representação.

O meu objeto de estudo passa por determinar qual a situação correspondente ao terceiro momento – o da representação – no caso, de estudantes maduros no ensino superior.

A distinção de Fraser foi feita inicialmente no domínio da igualdade de género. No início deste processo, os homens detinham todos os recursos, económicos, políticos e sociais.

O primeiro passo na direção da igualdade de género (ou outra) é o de distribuir estes recursos.

No contexto histórico, este processo foi acelerado pelo facto de um salário não ser suficiente para sustentar uma família numa sociedade pós-industrial. Isto forçou as mulheres a trabalhar, o que implica que estas começassem a ter os seus próprios recursos económicos.

O segundo passo na luta pela igualdade de género, é aquele em que a sociedade reconhece que a mulher é igual ao homem.

Claramente é possível existir uma sociedade em que os recursos económicos estão redistribuídos, mas em que este reconhecimento não existe. O reconhecimento tem várias vertentes, desde igualdade intelectual, igualdade de capacidades no contexto laboral e de responsabilidades no contexto doméstico.

O último passo a ser tomado em direção à igualdade de género envolve a noção de representação.

A noção de representação também tem várias vertentes. Uma das vertentes mais salientes, dado que vivemos numa democracia representativa, é a vertente política.

As mulheres, para Nancy Fraser, alcançam representação política, num primeiro momento, na medida em que os seus interesses particulares são defendidos pelos seus representantes.

Num segundo momento, a igualdade é atingida quando os próprios representantes das mulheres são do sexo feminino, garantindo uma melhor compreensão dos problemas que as mulheres enfrentam e ajudando a que a relação entre representante e representado seja de maior confiança.

A representação também tem outras variedades. As mulheres estão mais bem representadas numa sociedade em que metade dos protagonistas nos filmes de ação são mulheres do que numa sociedade em que são todos homens.

Os mesmos conceitos podem ser aplicados à situação dos estudantes maduros numa instituição de ensino superior. Podemos perguntar (i) se têm acesso aos mesmos recursos que os estudantes tradicionais; (ii) se são reconhecidos pela comunidade como um grupo de estudantes com características próprias; (iii) se estão bem representados nos diversos órgãos da instituição de ensino superior.

Muito já foi feito nas dimensões de redistribuição e reconhecimento. Vendo o próprio acesso ao ensino superior como um recurso, houve um esforço para que os estudantes maduros o pudessem usufruir. O reconhecimento dos estudantes maduros, embora imperfeito, pode ser visto nos enquadramentos legais que lhe atribuem estatutos especiais a que os estudantes tradicionais não têm acesso. Embora a situação não seja perfeita, sem dúvida, houve trabalho feito nestas direções.

A pergunta orientadora da minha tese centra-se sobre a noção de representação.

Segundo Fraser, não pode haver justiça social numa instituição democrática sem este terceiro passo.

Será que os estudantes maduros estão bem representados nas instituições de ensino superior? Se não, porque não? E o que podemos fazer para melhorar a situação?

Na minha pesquisa, que incluiu trabalhos em língua portuguesa e inglesa, não encontrei nenhum que abordasse especificamente o tema da representação de estudantes maduros no ensino superior. Dado isto, julgo que o presente trabalho poderá ter um carácter de certo pioneirismo, constituindo um contributo para a compreensão de um tópico central para quem esteja interessado em alcançar uma universidade verdadeiramente democrática, em que haja justiça social.

PARTE 2. ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 3. Metodología

Realizado o enquadramento teórico do tema, por forma a fazer uma ligação com toda a parte empírica, segue-se a metodologia a ser utilizada nesta investigação.

O trabalho inscreve-se numa metodologia qualitativa, tendo sido realizadas entrevistas (individuais) semiestruturadas, em que “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Foi construído previamente um guião para elaborar as perguntas que deveriam ser feitas durante as entrevistas simplesmente como referência e orientação, com o intuito de não fugir demasiado ao assunto em estudo.

Sendo a entrevista “uma conversa entre o entrevistado e um entrevistador que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado” (Moser e Kalton, 1971, cit. in Bell, 1997, p. 118), foi objetivo nesta pesquisa a escolha direccionada apenas a participantes que são membros dos órgãos de gestão de uma instituição de prestígio do ensino superior português.

Todo este processo só foi possível após a validação e a aprovação do formulário à Comissão de Ética, garantido o anonimato, privacidade e confidencialidade, de acordo com os princípios da “Carta Ética, Instrumento de Regulação Ético-Deontológica”, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2020), que permitiram a gravação dos diálogos para posterior transcrição e análise.

A decisão de não ser divulgada a identidade quer da universidade portuguesa estudada quer da identidade dos indivíduos entrevistados/as é justificada pelo compromisso assumido na Declaração de Compromisso Informado, sobre manter o anonimato e confidencialidade neste trabalho e que todos/os os/as entrevistados/as previamente assinaram antes da realização da entrevista.

Este trabalho de investigação teve como foco central a compreensão de como funciona em Portugal a representação dos estudantes maduros numa Instituição de Ensino Superior.

Perante a existência de uma diversidade de procedimentos para orientar análises de dados qualitativos, o método seleccionado para a realização deste estudo foi a Análise Temática, uma proposta de Virginia Braun e de Victoria Clarke, por se tratar de um método mais flexível e mais acessível no tratamento dos dados qualitativos recolhidos nas entrevistas realizadas e como referem as autoras, a “Análise Temática não é apegada a qualquer arcabouço teórico pré-

existente e, por conseguinte, ela pode ser utilizada em diferentes quadros teóricos (embora não todos), e pode ser usada para fazer coisas diferentes dentro deles.” (Braun & Clarke, 2006, p. 81; tradução minha).

Para Braun e Clarke (2006), a análise temática centra-se na identificação e descrição de temas comuns emergentes dos dados recolhidos, que permitem ao investigador organizar e descrever diferentes enfoques por meio de temas que surgem durante a análise temática.

A escrita da análise temática deve ser um relato conciso, coerente e lógico, de maneira que os dados/temas tenham uma história para contar (Braun & Clark, 2013).

3.1. Etapas fundamentais para a realização da análise temática

Observando a tabela, as autoras aconselham, para a realização da análise temática dos dados qualitativos obtidos, que o investigador no seu trabalho passe por seis etapas fundamentais.

Fases	Descrição
Familiarização de dados	Transcrever os dados; ler e reler os dados; anotar lista de ideias principais
Criar códigos iniciais	Criar códigos de identificação para os extratos de texto com a mesma relevância, agrupando-os.
A procura de temas	Reunir os códigos em potenciais temas e subtemas
Revisão dos temas	Decisão de quais temas de facto irão permanecer e quais os temas que não se sustentam
Elaboração do mapa temático	Definição e eleição final de cada tema
Produção do relatório	Construir uma narrativa relacionando os temas com a pergunta de pesquisa e a literatura pesquisada.

Origem: Adaptado de Braun & Clarke (2006; 2013; 2014) e de Clarke & Braun (2013)

1. Familiarização com os dados. O primeiro momento nesta etapa foi transcrever os dados para o papel ouvindo em simultâneo a gravação de áudio das entrevistas realizadas. Num segundo momento, executar leituras e releituras dos apontamentos transcritos, sublinhando e tomando notas sobre as ideias iniciais sem as codificar.

2. A criação dos códigos iniciais. Esta etapa envolveu uma codificação manual com marcadores de várias cores sobre o texto analisado para agrupar e identificar os dados com a mesma categorização, criar um código circundante nos extratos de texto com a mesma relevância.
3. Refinamento de temas. Alguns temas podem não se integrar noutros, havendo uma necessidade de ser divididos em subtemas menores. É importante, no entanto, que os dados consigam enquadrar-se nos temas elaborados, caso contrário, a análise dos dados e a codificação deverá ser revista.
4. A revisão dos temas. Nesta etapa, a decisão é tomada em função de quais temas de facto irão permanecer e quais os que divergem por não se encaixarem no tema.
5. Elaboração do mapa temático. Esta etapa consiste na identificação final dos temas.
6. Produção e escrita da análise temática. Nesta etapa, a escrita da análise de dados recolhidos deve ter uma narração explícita, coesa e lógica, como se existisse uma cronologia.

Este processo de análise temática iniciou-se com a transcrição rigorosa das treze entrevistas, o que possibilitou formar uma visão mais completa e geral do conteúdo dos dados.

Foram necessárias várias escutas e (re)leituras para se poder proceder à organização das informações obtidas.

A preocupação em ser o mais leal possível aos resultados obtidos das entrevistas realizadas aos intervenientes, originou que este processo não fosse uma tarefa simples devido à lentidão que lhe é intrínseca.

A escolha da instituição de ensino superior a estudar nesta pesquisa dependeu dos seguintes fatores:

- a) Ser uma instituição de ensino e investigação científica de referência em Portugal.
- b) Oferecer uma variedade de cursos aos/ às estudantes a nível de licenciatura, mestrado e doutoramento;
- c) A oferta de uma variedade de serviços à comunidade, dando apoio à atividade de empresas, instituições, organizações e cidadãos em geral.

A seleção dos órgãos de gestão para cooperarem nesta pesquisa obedeceu apenas a um critério – terem na sua constituição membros discentes de representação estudantil.

Foi gerada uma codificação para cada participante individual de forma a respeitar o compromisso de anonimato e confidencialidade dos membros entrevistados. A lógica para a atribuição desta codificação obedeceu aos seguintes critérios: a designação “Universidade” indica membros docentes e discentes inseridos na constituição de órgãos de gestão da universidade. Por sua vez, a expressão “Órgão da Faculdade” engloba membros docentes e discentes inseridos na constituição de quatro órgãos de gestão da unidade orgânica, cujos nomes não podem ser revelados, por uma questão de anonimato. A designação “Representantes” é usada para estudantes inseridos no associativismo estudantil na universidade e na unidade orgânica:

- Universidade Representante de estudantes 1
- Universidade Representante de estudantes 2
- Representante de estudantes
- Órgão da Faculdade 1
- Órgão da Faculdade 1_Representante de estudantes_1
- Órgão da Faculdade 1_Representante de estudantes_2
- Órgão da Faculdade 2
- Órgão da Faculdade 2_Representante de estudantes
- Órgão da Faculdade 3
- Órgão da Faculdade 3_Representante de estudantes
- Órgão da Faculdade 4_Representante de estudantes
- Órgão da Faculdade 4¹⁰
- Faculdade Representante de estudantes

¹⁰ Este/a participante foi entrevistado/a numa dupla qualidade: membro de um órgão de gestão de uma Faculdade e membro participante num mecanismo de representação.

3.2. Mapa temático

O resultado da análise das entrevistas aos membros representantes de órgãos de gestão foi organizado por temas e subtemas num mapa temático.

Análise Temática	
Temas	Subtemas
Conhecimento organizacional das Instituições de Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none">- Problemas na divulgação e na informação por parte das instituições de ensino superior.- Funcionamento dos órgãos de gestão (lógica reativa).
A invisibilidade dos estudantes maduros nos órgãos de representação do Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none">- Fraca participação.- Pouca motivação.- A desvalorização da diversidade estudantil.- Vantagens <i>vs.</i> dificuldades educativas nos estudantes maduros.
Propostas de melhoria da representação estudantil	<ul style="list-style-type: none">- Intervenção mais ativa dos estudantes.- Criação de um grupo transversal.

Capítulo 4. Temas da análise temática

4.1. Conhecimento organizacional das instituições de ensino superior

Na organização e gestão das instituições, a representação estudantil é incluída por lei na constituição de alguns dos seus órgãos de gestão, por ser considerada fundamental para a construção de um ensino superior com qualidade.

A importância de existirem representantes estudantis, envolvidos ativamente na orgânica de uma instituição, está diretamente relacionada com o conhecimento prévio que estes estudantes têm sobre os órgãos de gestão, quais as suas competências e em que contextos académicos podem atuar na comunidade académica.

Na análise de dados das entrevistas realizadas constata-se que a maioria dos/as dos participantes têm um conhecimento generalizado sobre a orgânica de uma instituição de Ensino Superior.

“Nos órgãos de uma universidade existem o Senado e o Conselho Geral, nos órgãos das unidades orgânicas existem, entre outros, o Conselho Pedagógico, o Conselho de Representantes e a Comissão de Acompanhamento” (Órgão da Faculdade 3)

Mencionam no entanto que existe uma distinção entre os órgãos institucionais que estão previstos no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior,¹¹ e os organismos representativos dos estudantes, exemplificando as Associações de Estudantes de cada unidade orgânica.

Estas associações de estudantes de cada unidade orgânica estão geralmente filiadas a Federações Académicas, e têm representantes estudantis nas reuniões de plenário agendadas pelo Senado, órgão consultivo da universidade.

“Os órgãos de gestão representativos que estão na lei e fora destes órgãos institucionais existe a Associação de Estudantes que é o órgão por excelência de participação de estudantes que melhor

¹¹ Lei n.º 67/2007, de 10 de setembro, que regula designadamente a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e ainda a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia.

representa a comunidade estudantil e que tem um papel importante na vida académica.” (Órgão da Faculdade 4 Representante de estudantes)

Embora a informação da organização das instituições de ensino superior seja pública nos seus sites oficiais, foi referido por dois docentes que as instituições deveriam ter um papel mais ativo neste conhecimento organizacional.

Deveriam realizar ações de sensibilização, promoção e divulgação à comunidade académica de qual a sua forma de organização, quais os órgãos de gestão que têm na sua constituição estudantes e quais as suas competências; a importância de o público estudantil se envolver e participar na sua representação e poder contribuir na melhoria da sua gestão académica.

“Essa informação e divulgação poderia ser dada logo no primeiro ano da licenciatura de modo a estimular a participação e o envolvimento dos estudantes.” (Órgão da Faculdade 1 Representante de estudantes _2)

No entanto foi referido por outro docente que atualmente cada vez mais os estudantes vão à faculdade apenas para ter aulas. Não demonstram muito interesse em participar nas atividades extracurriculares que a faculdade dinamiza.

“A participação é quase nula da parte dos estudantes. Os estudantes não percebem a sua importância e influência.” (Órgão da Faculdade 4)

Nas entrevistas realizadas, o único órgão que apenas foi mencionado por dois docentes foi o Senado, um órgão de representação da comunidade académica que não existe em todas as instituições portuguesas.

“O Senado por exemplo é um órgão colegial por excelência e quando existe é apenas como um órgão com funções consultivas do reitor e tem estudantes na sua constituição” (Órgão da Faculdade 1)

Os órgãos de gestão do ensino superior que mais foram citados foram o Conselho Pedagógico, o Conselho de Representantes e o Conselho Geral, colocando maior ênfase neste último por ser o único órgão paritário entre docentes e discentes.

“O Conselho Pedagógico é um órgão onde a presença dos estudantes é muito importante (...) e onde se discute muito as questões pedagógicas e onde se toma decisões muito importantes para a vida dos estudantes.” (Órgão da Faculdade 4)

A importância do Conselho de Representantes, dentro da organização de uma instituição de ensino superior, é referida pela maior parte dos participantes, por este ser um órgão de decisão estratégica, de fiscalização do cumprimento da lei e dos estatutos.

“Como se sabe o Conselho de Representantes é uma espécie de monitorizador da gestão/governança da faculdade. Tem estudantes, reúne menos, mas é muito importante, pois é ele que elege o diretor/a e fiscaliza, e em algumas situações o voto dos estudantes foi primordial para a decisão de escolha.” (Órgão da Faculdade 1)

De salientar que apenas três participantes mencionaram as Comissões de Acompanhamento de Curso, em que está estabelecido que estas tenham na sua constituição alunos representantes dos cursos existentes nas instituições.

“As Comissões de Acompanhamento têm representação estudantil, mas muitos estudantes nem sabem quem são os representantes. Cada curso tem a sua Comissão de Acompanhamento.” (Órgão da Faculdade 4)

As Comissões de Acompanhamento têm uma constituição de membros mais reduzida para que possam reunir mais assiduamente.

“A missão deste órgão é poder agilizar relações mais próximas entre aquilo que são, por um lado, problemas, anseios ou sugestões dos estudantes e aquilo que é o curso, o normal funcionamento da licenciatura, na perspectiva que essas questões possam ser atempadamente incluídas naquilo que é a gestão e organização do cotidiano.” (Órgão da Faculdade 3)

Às respostas obtidas sobre o conhecimento dos órgãos de gestão, um aspecto a salientar foi o desconforto sentido em alguns membros discentes que, embora estivessem inseridos na constituição de um órgão de gestão, ao elaborarem as suas respostas, reconheciam que não tinham um conhecimento generalizado sobre a organização da instituição em que estavam inseridos/as.

“Posso-lhe falar do órgão em que estou inserido/a, não sei como é nos outros”. (Órgão da Faculdade 1 Representante de estudantes 2.)

Por comparação, alguns dos membros da docência mostravam-se mais confiantes na definição das competências do órgão de gestão no qual estavam inseridos, assim como expunham uma visão global relativamente aos diversos órgãos de gestão existentes na organização.

“Os que estão previstos no RJIES, que estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando designadamente a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia. Nesta universidade são o Conselho Geral, o Conselho de Gestão e o Reitor, depois cada Unidade Orgânica adapta esse regulamento.” (Órgão da Faculdade 1)

4.2. Funcionamento dos órgãos de gestão

Houve um reconhecimento em todos os participantes nestas entrevistas que, durante e após a pandemia de COVID-19, houve um maior conhecimento destas estruturas de representação e da sua importância por parte dos estudantes devido a terem surgido imensos problemas quer a nível pedagógico quer a nível financeiro.

“Houve muita preocupação com os estudantes principalmente na altura da pandemia, pois perante os diversos problemas que iam surgindo quase que obrigava o/a estudante a saber a que órgão de gestão é que se devia encaminhar.” (Universidade Representante de estudantes 2)

O que leva à questão sobre a lógica de funcionamento destes órgãos de gestão dentro de uma instituição de ensino superior.

Um entrevistado/a expôs que perante os problemas e situações que lhes são direcionados, o campo de atuação do órgão de gestão a que pertence é simplesmente atuar numa lógica reativa para que estes problemas ou situações sejam resolvidos no menor tempo possível.

“Quando existem problemas age-se como ‘uns bombeiros de primeira estância’ que agem no imediato para apagarem os fogos, para que o problema possa ser resolvido também no imediato.” (Universidade Representante de estudantes 1)

Quando um órgão de gestão funciona desta forma apenas atua numa lógica reativa, limitando o seu campo de ação/ intervenção apenas quando os problemas surgem.

Do ponto de vista do funcionamento dos órgãos de gestão, existe uma série de constrangimentos que têm muito que ver com as dificuldades que acontecem em termos de encontrar horários e momentos compatíveis de reunião entre docentes e discentes.

“A assiduidade que deveria haver nestas reuniões conjuntas fica logo prejudicada em função da sobrecarga do trabalho letivo dos professores e também com a sobrecarga horária das várias UC que os estudantes têm.” (Órgão da Faculdade 3)

Três docentes referiram que existem diversas razões que limitam o seu campo de ação/intervenção e que tem sido difícil encontrar estratégias para as contornar, uma vez que são encaradas pelos membros dos órgãos de gestão como sendo trabalho acrescido às suas funções.

“Do ponto de vista do funcionamento, uma série de constrangimentos, tem muito a ver com as dificuldades que acontecem em termos em encontrar horários e momentos compatíveis de reunião entre alunos e professores. (Órgão da Faculdade 3)

Apenas houve um membro de representação estudantil discente que referiu que não aparecem muitos problemas, anseios ou sugestões que inquietem os estudantes durante o seu percurso académico.

“Os problemas não aparecem muito. Se os estudantes não falarem connosco não é possível a faculdade articular e identificar os problemas e tentar uma possível resolução” (Faculdade Representante de estudantes)

Esta observação foi curiosa no sentido em que se põe a dúvida se realmente não aparecem muitos problemas, ou se pelo contrário os problemas que inquietam os estudantes maduros durante o seu percurso académico fazem-se chegar a este representante.

Este é mais um exemplo em que um entrevistado entende que os órgãos de gestão funcionam numa lógica reativa.

4.3. Falta de visibilidade dos estudantes maduros nos órgãos de representação do ensino superior

A indisponibilidade de tempo e a falta de iniciativa em assumir um compromisso perante a instituição foram dois fatores assinalados por dois estudantes para justificar a pouca visibilidade dos estudantes maduros na representação estudantil nos órgãos de gestão da instituição.

“Os estudantes não querem participar nestas atividades. A disponibilidade e a responsabilidade assustam-nos e não têm a iniciativa de participar. (Órgão da Faculdade 1 Representante de estudantes _2)

“A disponibilidade de tempo para se dedicar à causa académica é muito diferente de um estudante a tempo inteiro.” (Órgão da Faculdade 2 Representante de estudantes)

Um representante estudantil afirma que no campo de ação do órgão de gestão no qual está inserido/a já foram tomadas algumas medidas com o intuito de resolver o problema da falta de visibilidade que os estudantes maduros têm na organização da instituição.

“Este público até agora não tem tido a visibilidade necessária, mas existe um esforço da nossa parte para que estas preocupações sejam de facto consideradas. “(Universidade Representante de estudantes 2

4.4. Maior participação de estudantes maduros na constituição dos órgãos de gestão nas instituições

A baixa taxa de participação de toda a população estudantil, nos processos de eleição para a constituição dos membros de representação estudantil nos órgãos de gestão, foi referenciada pela maioria dos participantes.

“A taxa de participação é quase nula da parte dos estudantes. Por muito que os órgãos de gestão queiram agilizar esta questão também não pode obrigar à participação dos estudantes. Os estudantes não percebem a sua importância e influência.” (Órgão da Faculdade 1 Representante de estudantes _1)

Para maximizar esta participação estudantil nos processos eleitorais foi mencionado que deveria existir um esclarecimento prévio das instituições aos estudantes sensibilizando-os para a importância da sua representação na constituição dos seus órgãos de gestão.

"Para evitar situações de eleição sem esclarecimento e informação é fundamental que toda a comunidade académica se empenhe dedicadamente a este processo eleitoral, quer participando ou patrocinando listas concorrentes aos vários órgãos de gestão. A participação é fundamental neste processo.” (Órgão da Faculdade 2)

A participação dos estudantes maduros nestas sessões de esclarecimento está dificultada desde o início da licenciatura pela formalidade de estas serem presenciais, no espaço físico da universidade e realizadas em horários diurnos.

Em relação ao problema de não existirem estudantes maduros na constituição dos órgãos de gestão, um entrevistado afirma que a responsabilidade não é da instituição, mas sim dos próprios estudantes.

“Os próprios estudantes não puxam a corda. As próprias Associações de Estudantes não procuram ter uma representação dos estudantes com estatutos especiais e por outro lado por lei duvido que isso alguma vez seja feito.” (Universidade Representante de estudantes 1)

Os obstáculos mencionados para esta participação estudantil ser cada vez mais limitada em contexto de ensino superior são o desconhecimento sobre o funcionamento dos órgãos de gestão, assim como a ausência de uma cultura de participação estudantil e a dificuldade de conciliar o estudo com as atividades extracurriculares.

“A informação sobre os órgãos de gestão e o que fazem é pública, mas só é procurada pelos representantes que já pertencem aos órgãos de gestão.” (Órgão da Faculdade 3)

“Os nossos jovens nasceram num neoliberalismo e não estão habituados a participar num coletivo. Os estudantes não querem participar nestas atividades.”(Órgão da Faculdade 2 Representante de estudante)

4.5. Maior motivação para a participação de estudantes maduros na constituição dos órgãos de gestão nas instituições

A maioria dos participantes crê que poderia haver uma maior participação deste público estudantil nos órgãos de gestão, se as instituições tomassem medidas para tal. Um exemplo seria a criação de sessões de esclarecimento sobre o processo de eleição para os órgãos de gestão.

“Poderia existir uma maior divulgação e informação da parte das instituições a este público dos órgãos de gestão e o que eles fazem que poderia ser dada logo no 1º ano da licenciatura de modo a estimular a participação e o envolvimento dos estudantes.” (Órgão da Faculdade 3)

No entanto, alguns entrevistados referem que se têm tomado medidas para que todo o público estudantil possa partilhar as suas opiniões, quer seja por questionários realizados no terreno ou por email.

"Sim, cada vez mais existe um esforço para que se englobe cada vez mais esse público. Existem vias de auscultação que nos podem fornecer estas dificuldades ou interesses, por exemplo na altura da pandemia os questionários foram visíveis para o entendermos e os trabalhadores-estudantes foram os que mais reportaram.” (Universidade Representante de estudantes 2)

Apenas um docente alegou que a lei não distingue ou não faz discriminação positiva¹² de nenhum grupo, por isso não existe a necessidade de um representante estudantil maduro na constituição dos órgãos de gestão que os representam.

“Falamos sempre nos estudantes no genérico. O problema é que a lei não distingue ou não faz discriminação positiva de nenhum grupo. Não está legislado no RJIES a discriminação positiva.” (Universidade Representante de estudantes 1)

¹² Uma prática representa discriminação positiva se membros de um grupo social menos privilegiado são favorecidos em relação a membros de outros grupos sociais. Um exemplo é a imposição de quotas de género em quadros elevados numa empresa, ou quotas de “raça” nos alunos de uma universidade.

4.6. Desvalorização da diversidade estudantil existente nas instituições de ensino superior

Existe a consciência por todos os participantes da importância que estes estudantes maduros têm na vida acadêmica.

“Este público é importante na vida acadêmica para unir a teoria das aulas à prática. Muitas vezes em situações vividas expostas nas aulas valem mais de quantas palavras que vêm nos apêndices. Estes estudantes são manuais de conhecimento vivido, com uma base empírica sustentada.”
(Órgão da Faculdade 3)

Os estudantes reconhecem a diversidade que existe no público estudantil:

“Na nossa faculdade existe uma enorme diversidade no corpo estudantil.” (Órgão da Faculdade 4 Representante de estudantes)

Dois docentes atribuem a responsabilidade de representar grupos específicos ao representante de ano eleito pelos seus pares.

” O problema é saber se os representantes de ano eleitos dão conta dessa representatividade, considerando que há uma diversidade que caracteriza os estudantes da licenciatura. Aquando da eleição dos representantes do ano é sempre reiterado que esta pessoa tem de ter algumas características e qualidades. Estes representantes estudantis têm de ter a preocupação de chegar a todos. Eles representam toda a diversidade dos colegas.”
(Órgão da Faculdade 3)

A diversidade na população estudantil é reconhecida pelos participantes, no entanto delega-se num único estudante – o representante de ano- baseado apenas nas suas características e qualidades, toda a responsabilidade de representar de uma forma igualitária toda a diversidade dos seus colegas.

Este representante de ano, eleito pelos seus pares, tem de ter a preocupação de chegar a todos os seus colegas, independentemente de serem estudantes tradicionais, maduros, com necessidades de educação especial, estrangeiros, de outras etnias e culturas, classe social, entre outras.

Será que esta não é uma tentativa de isentar a instituição dessa mesma responsabilidade, ou parte dela?

Um docente mencionou que mesmo estudantes tradicionais podem estar cientes dos problemas que estudantes de grupos minoritários enfrentam.

“Estou a pensar que um representante/ aluno regular que tenha feito o seu percurso formal sem interregno pode não estar tão sensível às necessidades de outro tipo de estudantes. Mas eu nunca senti isso [...], eu recebia emails dos alunos com questões muito específicas, em particular os alunos com estatuto de NEE.” (Órgão da Faculdade 2)

O reconhecimento desta docente que um aluno tradicional possa não estar sensível às necessidades de outro tipo de estudantes existentes na população estudantil, já abre a possibilidade de que esta representação estudantil possa não ser a melhor.

4.7. Vantagens vs. dificuldades dos estudantes maduros

Foi observável nas respostas dos participantes que são reconhecidas as vantagens que estes estudantes maduros trazem para a vida acadêmica.

“Estes estudantes mais maduros depois de terem reunido experiências de vida e profissionais, constituem uma mais-valia no enriquecimento da diversidade do público estudantil.” (Órgão da Faculdade 1)

Mas também mencionam que estes estudantes que interromperam os seus estudos durante um longo prazo, têm numa fase inicial do seu percurso académico algumas dificuldades em adequar as suas atividades, aquilo que produzem e mesmo o seu desempenho às regras e hábitos académicos.

“Estes estudantes entram num mundo novo, métodos de estudo muito diferentes, já perderam o hábito de estudar, o hábito de estar concentrado em ouvir, mas por outro lado têm a mais-valia de ter a sua experiência de vida maior que na minha perspetiva faz todo o sentido ser mobilizada seja em que área for.” (Órgão da Faculdade 4)

Porém, apesar de todas as dificuldades e limitações manifestadas por estes estudantes mais experientes, durante o seu percurso académico, a relação entre pares é boa, denota-se cooperação e entreajuda, sendo a dinâmica criada, na maioria dos casos, crucial para a prevenção do abandono escolar e do bem-estar psicológico (Fragoso et al., 2013; Seco et al., 2006).

4.8. Propostas de melhoria da representação estudantil de estudantes maduros em órgãos de gestão

Uma solução proposta para a melhoria da representação dos estudantes maduros nos órgãos de gestão é a criação de uma associação transversal para que possam dentro das instituições de ensino superior defender os seus interesses, expor as dificuldades que vivenciam no seu quotidiano académico e propor sugestões para a sua resolução.

“Esses estudantes deveriam se unir e constituir uma espécie de associação transversal, que se constituíssem como um grupo de pressão e pudessem ter os direitos e deveres de uma Associação de Estudantes. Todas as faculdades têm uma Associação de Estudantes vertical podia constituir-se um grupo transversal que se compromettesse a mobilizar esse público.”
(Universidade Representante de estudantes 1)

Esta preocupação em criar uma associação transversal que represente este grupo de estudantes é um reconhecimento que a representação estudantil que se faz atualmente não é eficaz na defesa dos interesses de todos os seus estudantes? Esta solução para constituir uma associação transversal, é da responsabilidade destes estudantes? A instituição que já tem os seus órgãos de gestão constituídos está isenta desta responsabilidade?

Criar horários pós-laborais nas instituições de ensino superior foi sugerido pelos participantes para que estes estudantes maduros se sintam mais integrados na vida académica.

“Na minha perceção atualmente existem muito mais trabalhadores-estudantes que antigamente. Gostava de ver uma intervenção mais ativa destes estudantes se calhar era altura de criar um horário pós-laboral, para ajustar a situação deste público.”

Órgão da Faculdade 2 Representante de estudante

A maioria dos trabalhadores-estudantes adultos não estão nas instituições de ensino superior em tempo integral, devido a cumprirem oito horas de atividade profissional. A incompatibilidade com os horários das aulas faz com que a sua assiduidade seja baixa.

Embora alguns estudantes maduros tenham o estatuto de trabalhador-estudante,¹³ acabam por ter muita exigência com eles próprios no compromisso que se propuseram quando ingressaram no ensino superior – o seu sucesso escolar.

¹³ Lei n.º 26/81, de 21 de agosto.

Capítulo 5. Discussão de dados

5.1. Conhecimento vs. informação sobre o funcionamento dos órgãos de gestão

À questão posta aos participantes nesta pesquisa sobre o conhecimento dos mecanismos de representação que existem nas instituições de que fazem parte, foi evidente que não existe um conhecimento total sobre esta estrutura tão complexa.

Para maximizar este conhecimento sobre a orgânica das instituições seria benéfico para toda a comunidade académica, estudantes, pessoal docente e não docente, terem ao seu dispor informação mais clara e pormenorizada sobre o funcionamento dos Órgãos de Gestão e quais as suas competências.

Porém, o que acontece atualmente é que as instituições disponibilizam essa informação no seu site oficial, acreditando que os estudantes tenham motivação própria para a procurarem e a utilizarem no seu quotidiano académico. Para que houvesse um envolvimento verdadeiro de facto no ambiente da vida académica, seria necessário pensarmos na instituição como um espaço “transformador das relações sociais, recriando as formas de democracia, cidadania e participação” (Freire, 2001, p. 283).

Sendo uma estrutura tão complexa, seria desejável que as instituições tivessem uma postura mais ativa em relação a este desconhecimento e procurassem encontrar estratégias que o pudessem mitigar.

Seria uma boa ideia desenvolver, desde o início do ano letivo, um conjunto de sessões de esclarecimento sobre e sensibilização para o funcionamento dos seus órgãos de gestão, quais as suas competências e qual a importância de existirem estudantes na sua constituição.

Seria importante que estas sessões se realizassem antes do processo eleitoral, de modo que o público-alvo fosse motivado a participar, quer pelo voto quer pela candidatura.

Além das atividades extracurriculares que a Associação de Estudantes organiza para todos os seus membros terem uma melhor integração no meio e na vivência universitária, poderia contemplar sessões de motivação e sensibilização para aumentar a participação e envolvimento de todos os estudantes em órgãos de representação estudantil.

Como foi referido por alguns participantes, a taxa de participação dos estudantes é bastante reduzida nos processos eleitorais para a constituição dos seus órgãos de gestão. Torna-se urgente encontrar ferramentas que possam transformar esta situação.

5.2. Lógicas de funcionamento dos órgãos de gestão

No discurso dos participantes é possível depreender que os órgãos de gestão em que se inserem funcionam numa lógica reativa. O órgão permanece passivo se não lhe chegar a informação que os estudantes representados se deparam com um ou mais problemas. Quando um problema em concreto lhes chega, então é do âmbito de ação do órgão de gestão procurar resolvê-lo. Caso nenhum problema seja exposto, o órgão não toma nenhuma ação.

Existem várias dimensões em que a atuação dos órgãos de gestão poderia ser mais ativa. Em primeiro lugar, poderia procurar-se mais ativamente informação sobre os problemas existentes na comunidade estudantil. Em vez de esperar passivamente por esta informação, poderiam organizar-se atividades para chegar mais efetivamente aos membros dos grupos sub-representados nos órgãos de gestão, como por exemplo questionários ou entrevistas aos estudantes, presenciais ou online, abrir uma caixa de sugestões, estabelecer um horário como a “hora do café” para dar a oportunidade aos estudantes de conversar informalmente sobre variados assuntos do foro académico.

Em segundo lugar, os órgãos de gestão poderiam funcionar numa lógica preventiva. Em vez de conceber o seu domínio de atuação em termos da resolução de problemas, poderiam alargá-lo ao domínio da prevenção de problemas antes que eles ocorram. Para que isto fosse possível seria necessário, claro está, um estudo aprofundado sobre quais as áreas mais prováveis em que problemas pudessem surgir, e sobre estratégias para evitá-los.

Um terceiro ponto tem que ver com a sensibilização dos estudantes quer para a diversidade da população estudantil, quer para a necessidade de inclusão de todos os grupos de estudantes na comunidade académica.

Por último, os órgãos de gestão poderiam até conceber como parte do seu trabalho a promoção positiva dos interesses dos grupos de estudantes sub-representados. Para isto seria necessário identificar as especificidades desses estudantes e procurar formas de estes enriquecerem a vida de toda a comunidade académica.

5.3. Falta de adequação do funcionamento dos órgãos de gestão ao estilo de vida de estudantes maduros

No discurso de alguns docentes, o estudante maduro está incluído no ensino superior desde que se responsabilizou as instituições pela realização de provas especiais e respetiva seleção de candidatos.¹⁴

Estes estudantes maduros são referenciados por vários autores que o seu ingresso no ensino superior trouxe mais diversidade à população estudantil, pelos seus perfis, pela sua situação profissional, pelas suas diversas motivações que os levaram a reingressar no ensino superior, pela vontade de permanecer no ensino e enfrentar as adversidades com a finalidade de alcançar os seus objetivos: concretizar o seu curso.

A gestão de tempo na organização da sua vida pessoal, familiar e profissional com a sua nova vida académica torna-se um desafio para a maioria, conseqüentemente a sua assiduidade fica comprometida, assim como a falta de adequação entre o estilo de vida do estudante maduro e os horários que as instituições praticam, essencialmente diurnos, ainda agrava mais o seu sentimento de alienação em todas as atividades extracurriculares que a instituição dinamiza.

A sua participação está restringida pela sua disponibilidade de tempo. Se um estudante maduro precisar de comparecer num ato eleitoral ou numa reunião de um órgão de gestão em que participa, muitas vezes tem de ser dispensado pela organização em que exerce a sua atividade laboral.

É natural que, nestas circunstâncias, a participação de estudantes maduros nos órgãos de gestão seja bastante reduzida. Não será apenas por falta de perfil e características para desempenhar funções de representação que faltam representantes deste grupo estudantil.

¹⁴ Decreto-Lei 64/2006, de 21 de março.

5.4. Foco nas vantagens e nas potencialidades de estudantes maduros inseridos no ensino superior

A chegada de um público de estudantes maduros ao ensino superior, com todas as aprendizagens e competências que estes indivíduos possam ter obtido ao longo da vida, é uma mais-valia para as universidades. Como tal, estas têm o dever de aproveitar ao máximo o valor que advém da inclusão deste público estudantil. A única forma de o fazerem é respeitar as singularidades de cada estudante.

Várias vezes foi referido pelos participantes docentes que estes alunos têm muita dificuldade: de adaptação; de integração social; de gestão do tempo entre o trabalho, a família e a universidade; de compreensão de conteúdos curriculares; de reaprender uma outra linguagem académica; da pouca assiduidade às aulas; da fraca participação em trabalhos de grupo ou a pares; da falta de hábitos de estudo e de trabalho, do pouco tempo dedicado ao trabalho autónomo.

Um entrevistado sugeriu que a presença destes estudantes maduros nas salas de aulas seria um bom princípio para reduzir algumas dificuldades que estes estudantes sentem em compreender determinados conteúdos programáticos e na melhoria da sua interação quer com a docência quer com os seus pares.

Em contraste com esta sugestão, nas análises realizadas sobre estes estudantes maduros, três docentes identificam como barreiras dois conjuntos de fatores: os institucionais, que podem ter impacto no sucesso académico destes estudantes e os obstáculos situacionais, relacionados com as dificuldades para conjugar a vida familiar, académica e a atividade profissional.

A disponibilidade mental e de tempo destes estudantes acabam por ter consequências na sua participação nas atividades curriculares, nas aulas, no trabalho autónomo e nos trabalhos de grupo e/ou a pares, assim como o envolvimento dos estudantes nos órgãos de gestão académica.

Seria importante uma mudança de perspetiva neste ponto. Em vez de conceptualizar os estudantes maduros apenas como um grupo de estudantes que apresenta dificuldades pedagógicas muito particulares, os docentes poderiam encarar a sua existência como uma oportunidade de enriquecer os conteúdos das suas unidades curriculares.

Assim sendo, poderia haver uma maior sensibilidade do corpo docente para com as especificidades deste grupo de estudantes. Para tal, seria interessante que dinamizassem com o

contributo de outras áreas científicas, Educação de Adultos, Psicologia, Sociologia, entre outras, com equipas multidisciplinares, de modo a melhorar a sua qualificação para trabalhar com a diversidade existente na comunidade académica.

5.5. Associação transversal de representação de estudantes maduros

Uma das propostas apresentadas para a melhoria da representação dos estudantes maduros na constituição dos órgãos de gestão do ensino superior seria constituir um novo órgão representativo. Os participantes neste órgão poderiam pertencer a qualquer das várias unidades orgânicas da instituição de ensino superior em questão. Esta seria, assim, uma associação transversal, em contraste às várias associações de estudantes já existentes em cada unidade orgânica.

Esta ideia só é colocada na medida em que permitiria aos estudantes maduros, que são considerados uma “minorias” dentro de uma unidade orgânica, juntarem-se às diferentes minorias que existem nas restantes unidades orgânicas, para atingir uma maioria expressiva em quantidade. Paulo Freire na sua obra “*À sombra desta mangueira*” criticava esta ideia de “minorias”, referindo que estas não devem ser compreendidas em termos quantitativos, mas como grupos sociais excluídos, divergentes e, portanto, possuidores de um status social marginal ou inferior (em poder) já que não ocupam o lugar das elites.

No entanto, a ideia de uma associação transversal de estudantes maduros também apresenta as suas próprias dificuldades. Os movimentos estudantis nascem nas instituições com a preocupação de defender os interesses de todos os estudantes da comunidade estudantil. Na prática torna-se quase impossível representar as vontades de todos os estudantes pela simples razão que, como qualquer órgão político, estas associações são representativas da vontade de uma maioria. Os representados têm o poder de decidir no ato eleitoral quem melhor os representa.

O panorama que se vive atualmente nas associações de estudantes é preocupante. O/a Presidente de uma associação estudantil de ensino superior referiu que na generalidade, por motivos diversos, o estudante está cada vez mais afastado deste mecanismo representativo.

Para complementar esta afirmação refere a elevada taxa de abstenção dos estudantes em tudo o que são eleições no seio académico e até a falta de interesse e adesão nas inúmeras atividades organizadas pela associação.

Nos tempos atuais, das várias atividades extracurriculares, somente as atividades de praxe atraem às instituições os estudantes. Esta prática tem sido duramente criticada quando, a seu pretexto, surgem práticas que implicam um verdadeiro atentado aos Direitos Humanos.

Muitos destes estudantes maduros já participaram e vivenciaram experiências ao longo da sua vida em associações que se unem para alcançar objetivos comuns, na defesa dos seus direitos e deveres como cidadãos ativos inseridos na sociedade. Esta experiência vivenciada poderia ser aplicada como uma ferramenta no coletivo estudantil nas instituições.

Criar uma associação transversal para agregar um maior número de estudantes maduros existentes nas várias unidades orgânicas, para fazer pressão junto às universidades pode ser interessante, mas fica na dúvida se não cairá no mesmo desinteresse ao nível da participação, visto que estes estudantes maduros têm dificuldade, segundo alguns relatos dos participantes, de organizar a sua vida acadêmica com a sua vida familiar e profissional.

Outra reflexão que pode ser feita em relação à criação desta associação transversal de estudantes maduros é se a criação desta associação transversal não é uma forma discriminativa de reunir um grupo específico fora da comunidade estudantil? Em vez de trazer os estudantes maduros para o centro da discussão comunitária, existe o risco de os marginalizar, melhorando apenas a discussão entre estudantes maduros e não a discussão entre estudantes maduros e o resto da população estudantil.

Se o tema desta dissertação é a representação dos estudantes maduros nos órgãos de gestão nas instituições de ensino superior, que motivos existem para que estes estudantes maduros não estejam inseridos na constituição dos órgãos de gestão e mecanismos representativos já existentes nas instituições de que fazem parte?

Capítulo 6. Considerações finais

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo compreender em que medida o estudante maduro está representado nos órgãos de uma instituição de ensino superior.

Este público estudantil que ingressa por outras vias diferentes do Regime Geral representa uma percentagem significativa da população estudantil nas instituições do ensino superior.

Segundo o Relatório sobre o acesso ao Ensino Superior de junho de 2019,¹⁵ no ano letivo de 2018/19, a percentagem de estudantes que ingressaram por modalidades de acesso diferentes, Regimes Especiais e Concursos Especiais no ensino superior foi de 28,9% em relação aos estudantes que ingressaram pelo Regime Geral que teve a percentagem de 70,2%.

O Concurso Especial que permitiu trazer mais estudantes “adultos” para o mundo universitário foi o processo dos “Maiores de 23 anos” (M23). Fazendo uma análise da evolução dos estudantes inscritos em estabelecimentos de ensino superior, através desta via de acesso, por subsistema de ensino, observa-se uma diminuição no número de estudantes inscritos.

Quadro 18
CANDIDATOS INSCRITOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, PÚBLICAS E PRIVADAS, NO 1º ANO E PELA 1ª VEZ (TOTAL E MAIORES DE 23 ANOS)

	ANOS LETIVOS							
	2011/12		2013/14		2015/16		2017/18	
INSCRITOS NO 1º ANO/1ª VEZ	73 424	100,0	64 174	100,0	74 472	100,0	79 425	100,0
INSCRITOS MAIORES 23	7 907	10,8	5 034	7,8	4 680	6,3	4 965	6,3

Fonte: DGEEC, 2019

15

Cf.

<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBAAAAB%2BLCAAAAAAABACzMDI1BQA5OLbHBAAAAA%3D%3D>

Estes estudantes maduros, que na sua generalidade têm uma idade mais avançada em relação aos estudantes tradicionais, são designados de “*mature students*” na literatura da especialidade e caracterizam-se por terem interrompido o percurso escolar regular, por períodos mais ou menos longos, nos quais desenvolveram experiências profissionais ou de vida, antes de regressarem ao, ou de ingressarem no, Ensino Superior (Bourgeois et al., 1999, p. 5).

É esperado que a situação deste público seja de justiça social e que tenham a mesma igualdade de oportunidades nas instituições de ensino comparativamente aos estudantes tradicionais que ingressaram no ensino superior logo a seguir ao ensino secundário.

Foram realizadas entrevistas a treze membros docentes e discentes que atualmente fazem parte da orgânica de uma universidade portuguesa com o objetivo de perceber qual a sua visão global sobre o tema escolhido para esta dissertação – A representação de estudantes “maduros” no ensino superior português.

Para articular a teoria com a discussão de dados recolhidos, importa retomar o conceito de justiça social da filósofa Nancy Fraser.

Segundo Fraser, para haver uma justiça social neste mundo tão globalizado, em que ainda existem grupos minoritários que sofrem com tantas desigualdades sociais, teriam de existir três patamares prioritários: redistribuição, reconhecimento e representação destes subgrupos.

Perante os dados analisados existia uma preocupação das instituições de ensino superior na redistribuição das condições económicas e sociais, que permitem a estes estudantes maduros voltar ao ensino superior.

Portugal tem uma população envelhecida, em geral pouco escolarizada, numa sociedade dita do conhecimento, caracterizada pelo aumento assombroso dos conhecimentos e pela aceleração exponencial da mudança a nível científico, tecnológico, económico, etc.

O sistema de acesso ao ensino superior português condiciona as escolhas dos estudantes que são ponderadas em função das vagas disponíveis. Há, por vezes, a necessidade de atrair para o ensino superior estudantes para além dos chamados “estudantes tradicionais”.

A noção por parte das instituições de ensino superior de que teria de ser criada uma medida para reduzir as desigualdades de acesso ao ensino superior para outros públicos, está aliada ao patamar da redistribuição que Nancy Fraser proclama para existir justiça social.

Sobre a necessidade de criar instrumentos legislativos, que visassem incentivar a frequência do ensino superior por parte de públicos adultos, numa lógica de educação e “aprendizagem ao longo da vida”, destacam-se as Leis n.º 49/2005 e n.º 64/2006.

Pela análise dos dados, pode concluir-se que estes estudantes maduros, ainda que inseridos nas instituições de ensino superior, e diferenciados na população estudantil pela sua maturidade, adquirida com o acréscimo de responsabilidades próprias do ser humano, não são visíveis na representação do órgão de gestão das instituições de ensino superior.

O termo diferenciar não equivale ao termo reconhecer. Como explica Nancy Fraser, existem “padrões institucionalizados de valores que negam a algumas pessoas a condição de parceiros integrais na interação, seja sobrecarregando-os com uma excessiva atribuição de ‘diferença’, seja falhando em reconhecer o que lhes é distintivo” (Fraser, 2007, p. 120).

Nas entrevistas realizadas, este grupo específico de estudantes é referido maioritariamente pelas suas dificuldades ao ingressar na vida académica e não pelas vantagens que podem trazer para o ensino superior.

As dificuldades enumeradas são: de adaptação; de integração social; de gestão do tempo entre o trabalho, a família e a universidade; de compreensão de conteúdos curriculares; reaprender uma outra linguagem académica; a pouca assiduidade às aulas, a fraca participação em trabalhos de grupo ou em pares; a falta de hábitos de estudo e de trabalho e o pouco tempo dedicado ao trabalho autónomo.

Estas dificuldades que são colocadas no discurso institucional são uma visão muito redutora e negativa no pensamento sobre este grupo específico de estudantes. Como se pode comprovar estes factos? Existem muitos estudantes maduros que concretizam o seu percurso académico com sucesso.

Quando se fala em representação estudantil, atribui-se certas características necessárias a um estudante para que este possa representar todos os seus colegas. Um estudante maduro que transporta consigo experiência, maturidade, responsabilidade, motivação intrínseca, responsabilidade, autonomia, não pode desempenhar estas funções e representar também os seus colegas?

Este pensamento institucional não será uma atitude de discriminação em função da idade – idadismo?

Um grupo não pode ser reconhecido completamente na comunidade se não for representado institucionalmente nos órgãos de gestão da universidade.

Nancy Fraser refere que as “reivindicações por reconhecimento no modelo de status procuram tornar o sujeito subordinado um parceiro integral na vida social, capaz de interagir com os outros como um par. Elas objetivam, assim, desinstitucionalizar padrões de valoração cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a promovam” (Fraser, 2007, p. 209).

Não podemos continuar, do meu ponto de vista, a negar a representação a um grupo que apresenta características tão específicas dentro da população estudantil no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Leandro S., Soares, A. P. C. & Ferreira, J. A. G. et al. (2004). *Transição, adaptação e rendimento acadêmico de jovens no ensino superior*. Relatório final do projecto. Braga: Universidade do Minho.

Barroso, João (2001). *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito*. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso (Eds.), *O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: ASA.

Bell, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, Roberto C. & Biklen, Sari Knopp (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bourgeois, E., Duke, C., Guyot, J.L., & Merrill, Barbara (1999). *The Adult University*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. DOI: 0.1191/1478088706qp063oa
<http://eprints.uwe.ac.uk/11735>

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Los Angeles, CA: Sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2014). What can "thematic analysis" offer health and wellbeing researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Wellbeing*, 9(1), 1-2.
<https://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152>

Clarke, V., & Braun, V. (2013). *Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning*. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.

Cross, K. Patricia (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ekstrom, Ruth B. (1972). *Barriers to women's participation in post-secondary education: a review of the literature*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service

Fraser, Nancy (2007). Reconhecimento sem Ética? *Revista: Lua Nova*, 70, 101-138. DOI:10.1590/S0102-64452007000100006

Freire, Paulo (1995) *À sombra desta mangueira* Editora Olho D'Água, São Paulo

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Fragoso, A., Gonçalves, T., Ribeiro C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. M. A.C., & Santos L. (2013). Mature student's transition processes to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 67-81.

Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018). Dos “Novos Públicos” do ensino superior aos estudantes “não-tradicionais” no ES: contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In A. Fragoso & S. T. Valadas (Eds.), *Estudantes Não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 19-38). CINEP.

Magalhães, António M. (2004). *A Identidade do Ensino Superior: Política, Conhecimento e Educação numa Era de Transição*. Lisboa: FCT/Fundação Calouste Gulbenkian.

Granado, J. I. F. et al. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4(2), 33-43.

Guerreiro-Casanova, Daniela & Polydoro, Soely (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ensino & Formação*, 1(2): 85-96.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2019). *Manual para a medição da equidade na educação*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_para_a_medicao_da_equidade_em_educacao_unesco.pdf

Pais, José Machado (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Âmbar.

Quintas, Helena; Teresa, Gonçalves; C. Miguel, Ribeiro; Rute, Monteiro & António, Fragoso (Universidade do Algarve); Bago, Joana; Santos, Lucília & Fonseca, Henrique (Universidade de Aveiro) (2014); Estudantes adultos no ensino superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27 (2), 33-56. Universidade do Minho CiEd. Retirado de <https://goo.gl/QZcPwf>.

Santiago, R., Rosa, M., & Amaral, A. (2000). *Report prepared for the Conferen Níger Educativos open to New Publics*. Documento policopiado.

Tavares, D.A. (2008). *O Superior Ofício de Ser Aluno: Manual de Sobrevivência do Caloiro*. Lisboa: Sílabo.

ANEXOS

Eu, Felismina Viterbo, estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação e Formação de Adultos, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, encontro-me, neste momento, na fase de preparação da minha dissertação, sob a orientação do Professor José Pedro Amorim, incidindo a investigação sobre “*A representação dos estudantes maduros no ensino superior*”.

Venho solicitar a sua colaboração voluntária nesta investigação, através da sua participação numa entrevista, com a duração aproximada de 30 minutos.

Ao assinar esta declaração, declara que:

1. Conhece os objetivos gerais do estudo, assim como as condições de participação.
2. Aceita participar voluntariamente no estudo.
3. Aceita a gravação da entrevista para tratamento de dados.

Aceita responder, voluntariamente, à entrevista, uma vez que todos os dados serão anónimos e confidenciais.

Porto, 07 de julho de 2022

Assinatura

Questões

1. Quais são os mecanismos de representação de estudantes nas Instituições de Ensino Superior?
2. Que pensa sobre essa representação?
3. Todos os estudantes são representados? Considera que existam grupos de estudantes específicos dentro desses estudantes que não se sentem verdadeiramente representados?
4. Que ideia tem relativamente à política de “*Maiores de 23*” que permite a integração significativa deste público no Ensino Superior?
5. O que pensa sobre trabalhadores-estudantes?
6. Tenho encontrado na leitura da literatura pesquisada, principalmente na língua inglesa, uma designação que usam muito, o conceito de “*mature students*”. Faz-lhe sentido este conceito? Quem é para si este estudante maduro?
7. Então retornaria à questão, posta anteriormente (n.º 3), acha que estes subgrupos estão também representados nos diferentes órgãos de gestão da Universidade?
8. E no seu em particular?
9. Se tivesse poder, como melhoraria este processo de representação de estudantes?
10. Que alterações introduziria?