

UNIVERSIDADE ABERTA



Diversidade e Inclusão no Ensino Superior Politécnico: Da caracterização à compreensão das vivências dos estudantes

Maria Augusta Cadilha Xavier Gonçalves Manso

**Doutoramento em Educação na área de
Especialização de Educação e Interculturalidade**

Tese Orientada pela Professora Doutora Maria Luísa Lebres Aires

2016

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender quem são e que vivências têm os estudantes que ingressaram numa instituição de Ensino Superior Politécnico por diferentes regimes de acesso. Considera-se que a compreensão e conhecimento dos obstáculos/desafios encontrados pelos estudantes no Ensino Superior é fundamental para a implementação de medidas conducentes a um Ensino Superior mais inclusivo. Reconhecendo-se que o Ensino Superior tem uma cultura própria associada a múltiplas literacias e discursos que os estudantes precisam de conhecer e dominar para estarem incluídos, desenhou-se o presente estudo tendo como referência os contributos da Perspetiva Sociocultural. Em termos metodológicos, recorreu-se a um modelo de investigação misto que envolveu duas fases sequenciais. Na primeira fase realizou-se um estudo de orientação quantitativa e qualitativa para caracterização dos estudantes (n=287) que ingressaram no primeiro ciclo de estudos de uma Instituição de Ensino Superior Politécnico no ano letivo de 2011/2012, quanto a elementos sociodemográficos, a motivos e expectativas para a frequência do Ensino Superior, e à realização académica dos estudantes. Numa segunda fase realizou-se um estudo de aprofundamento, de orientação qualitativa, recorrendo a entrevistas semiestruturadas (n=14), realizadas a estudantes que ingressaram no ES por diferentes vias de acesso e a docentes com funções de coordenação de cursos de 1º ciclo de estudos, com o intuito de perceber como perspetivam e se posicionam face à diversidade dos estudantes. Os resultados permitiram identificar alguns obstáculos/desafios enfrentados pelos estudantes relacionados com a frequência do Ensino Superior, assim como a referência a uma experiência enriquecedora do ponto de vista das suas aprendizagens e desenvolvimento pessoal.

Palavras-chave: Ensino Superior; Diversidade; Interculturalidade; Inclusão; Perspetiva sociocultural.

ABSTRACT

The aim of the present study is to understand the background and experiences of students admitted to a Higher Education Polytechnic Institution through different access regimens. It is known that the knowledge and understanding of obstacles faced by Higher Education students is fundamental for the implementation of a more inclusive Higher Education system. Recognizing that Higher Education has a unique culture associated with multiple literacies and speeches that students need to know and master in order to feel included, this study was designed based on the contributions provided by the Sociocultural Perspective. Methodologically, a mixed investigation model was used involving two sequential phases. In the first phase, a quantitative and qualitative orientation study of students (n=287) admitted to the first cycle of studies of a Higher Education Polytechnic Institution on the academic year of 2011/2012 was performed, with characterization of socio-demographic elements, motives and expectations in the frequency of Higher Education and assessment of academic fulfilment of the students. On a second phase a qualitative orientation study was executed through semi-structured interviews (n=14) performed to students admitted to Higher Education through different access regimens. Results allowed the identification of some obstacles faced by students related to their frequency of Higher Education, as well as a reference to an enrichment from the learning and personal development points of view. In the second phase of the study teachers were also interviewed in order to understand how they perceive and position themselves relatively to the diversity of their students.

Key-words: Higher Education; Diversity; Interculturality; Inclusion; Sociocultural perspective

RÉSUMÉ

Cette étude vise à comprendre qui sont et quelles expériences ont les élèves inscrits dans un Établissement Universitaire Polytechnique par différents régimes d'accès. Il est considéré que la compréhension et la connaissance des obstacles/défis auxquels les étudiants dans l'enseignement supérieur sont confrontés est la clé pour l'implémentation des mesures visant à assurer un enseignement supérieur plus inclusif. Reconnaissant que l'enseignement supérieur a sa propre culture associée à de multiples lectures et discours que les élèves ont besoin de connaître et de maîtriser pour être inclus, cette étude a été dessinée avec la référence des contributions de la Perspective Socioculturelle. En termes de méthodologie, un modèle mixte de recherche qui a impliqué deux phases séquentielles a été utilisé. Dans la première phase s'est réalisée une étude d'orientation quantitative et qualitative pour la caractérisation des élèves (n = 287) qui sont entrés dans le premier cycle d'études d'une institution polytechnique pour l'année scolaire 2011/2012, avec caractérisation des facteurs sociodémographiques, raisons et attentes pour la fréquence de l'enseignement supérieur, et la réussite scolaire des élèves. Dans une deuxième phase, une étude d'approfondissement de l'orientation qualitative a été effectuée, au moyen d'entrevues semi-structurées (n = 14), fait à des étudiants entrés dans l'enseignement supérieur par différentes voies d'accès. Les résultats ont montré certains obstacles auxquels sont confrontés les étudiants liés à la fréquence de l'enseignement supérieur, et aussi un enrichissement du point de vue de leur apprentissage et leur développement personnel. Dans la deuxième phase de l'étude les enseignants ont été également interrogés afin de comprendre comment ils discernent et se positionnent face à la diversité des élèves.

Mots-clés: Enseignement Supérieur; Diversité; Interculturalité; Inclusion; Perspective socioculturelle

AGRADECIMENTOS

Um trabalho com a complexidade, exigência e esforço de uma tese de doutoramento, dificilmente se consegue sem o suporte, envolvimento e ajuda dos Outros.

Terminada a tarefa é altura de agradecer a todos aqueles que contribuíram para a sua conclusão. Assim, impõem-se agora o reconhecimento da ajuda recebida.

À minha orientadora, Professora Doutora Luísa Aires, agradeço por ter acreditado em mim e neste projeto. Agradeço-lhe o saber, rigor e compreensão que me transmitiu ao longo deste percurso.

Aos participantes neste estudo, estudantes e docentes, apresento um agradecimento muito especial, pois sem eles este trabalho não seria possível.

À minha colega e amiga Carla Faria agradeço o apoio, o empenho, o incentivo, a presença constante nas diferentes fases deste projeto. Devo-lhe muito.

À minha colega e amiga Alice Bastos agradeço o interesse, o incentivo, e a leitura crítica e sugestões valiosas.

À Fátima Pereira, colega e amiga, agradeço a paciência e a disponibilidade para ouvir e ajudar com as leituras críticas e sugestões enriquecedoras.

Às minhas colegas Diana Morais e Emília Moreira, agradeço pela colaboração e apoio, permitindo que este trabalho chegasse ao fim.

Aos meus colegas, Melo de Carvalho, Carlos Almeida, Teresa Gonçalves e à Raquel Gonçalves, agradeço todo o apoio e incentivo.

À Marisa Fonseca agradeço todo o apoio e colaboração no tratamento estatístico dos dados.

À Cristina Barbosa agradeço a colaboração desinteressada na organização de dados académicos dos estudantes.

À minha família agradeço pelo incentivo, apoio e paciência com que resistiram à minha falta de disponibilidade e atenção.

À Direção da Escola Superior de Educação, nas pessoas dos Professor Doutor César Sá e da Professora Doutora Linda Saraiva um agradecimento muito especial por terem criado as condições para que eu concluísse este trabalho.

ÍNDICE

RESUMO	I
ABSTRACT	III
RÉSUMÉ.....	V
AGRADECIMENTOS.....	VII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I	9
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
CAPÍTULO 1.....	11
Ensino Superior: Do alargamento à diversidade	11
1.1 O Ensino Superior Português: Missão, Transformação e Diversidade	13
1.2 Os estudantes do Ensino Superior e a Aprendizagem ao longo de Vida.....	23
1.3 A diversidade no Ensino Superior	40
CAPÍTULO 2.....	53
Interculturalidade e Inclusão no Ensino Superior	53
2.1 Interculturalidade: Conceitos, Teorias e Modelos.....	56
2.2 Inclusão: uma meta no ES?	78
2.3 A interculturalidade e a Inclusão no ES: uma perspetiva integrada...90	
CAPÍTULO 3.....	97
Literacia no Ensino Superior: Contributos da Perspetiva Sociocultural	97
3.1 A perspetiva sociocultural: pressupostos teóricos.....	99
3.2 As múltiplas literacias no Ensino Superior.....	113
3.3 Literacias e diversidade: uma abordagem sociocultural	121

PARTE II	127
Estudo Empírico.....	127
CAPÍTULO 4.....	129
Enquadramento Metodológico do Estudo.....	129
4.1 Apresentação do estudo e Opções Metodológicas	131
4.1.1 Objetivos do estudo.....	131
4.1.2 Questões de Investigação	131
4.2 Modelo de Investigação:	132
4.3 O faseamento do estudo	140
4.3.1 Fase 1- Estudo de caracterização	141
4.3.2 Fase 2: Um estudo de aprofundamento	144
CAPÍTULO 5.....	155
Apresentação e Discussão dos Resultados	155
5.1 Fase I – Estudo de Caraterização	157
5.1.1 Caraterização sociodemográfica	157
5.1.2 Caraterização sociodemográfica dos estudantes da ESE	161
5.2 Fase 2: Estudo de Aprofundamento	173
CONCLUSÃO	217
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	243
ANEXOS	269

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.1 - ADAPTAÇÃO DO MODELO FRAMEWORK FOR STUDENT ENGAGEMENT	51
FIGURA 2.1 - APRENDER COM AS DIFERENÇAS: A ESTRATÉGIA	81
FIGURA 2.2: MARCO DE REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	93
FIGURA 3.1 - TRIÂNGULO MEDIACIONAL DE VYGOTSKY	103
FIGURA 3.2: CÍRCULOS CONCÊNTRICOS REPRESENTANDO A NOÇÃO DE CONTEXTO	110
FIGURA 4.1 - MODELO DE INVESTIGAÇÃO.....	132
FIGURA 4.2: EXEMPLO DE ESTUDOS MULTIMÉTODO SIMPLES OU ESTUDOS MISTOS MÚLTIPLOS	137
FIGURA 4.3 - ESPIRAL DE ANÁLISE DE DADOS.....	149
FIGURA 5.1 - SUCESSO ACADÉMICO E O REGIME DE INGRESSO NO ES.....	166
FIGURA 5.2 - REPRESENTAÇÃO GLOBAL DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	175
FIGURA 5.3 - COMPARAÇÃO DAS FONTES POR SIMILARIDADE DE CODIFICAÇÃO.....	195

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 2.1 - CARACTERÍSTICAS E FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	60
TABELA 2.2 - EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, MULTICULTURAL E ANTIRRACISTA: UMA COMPARAÇÃO	63
TABELA 2.3 - A TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO TRI-DIMENSIONAL DA MATURIDADE INTERCULTURAL	74
TABELA 3.1 RELAÇÃO ENTRE DIVERSIDADE E TEORIA DA LITERACIA	125
TABELA 4.1 MATRIZ DA FICHA SOCIODEMOGRÁFICA	142
TABELA 4.2 MATRIZ DE CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS ESTUDANTES	151
TABELA 4.3 MATRIZ DE CODIFICAÇÃO ENTREVISTAS AOS DOCENTES.....	153
TABELA 5.1 – CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DA AMOSTRA	160
TABELA 5.2 - CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS/AS ESTUDANTES DA ESE ..	163
TABELA 5.3 - DIFERENÇAS DE MÉDIAS DE ECTS CONCRETIZADAS POR ANO LETIVO EM FUNÇÃO DO REGIME DE INGRESSO AO ES.....	165
TABELA 5.4 - ASSOCIAÇÃO ENTRE O SUCESSO ACADÉMICO E O REGIME DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR	166
TABELA 5.5 - MOTIVOS DE FREQUÊNCIA DO ES	167
TABELA 5.6 - MOTIVO DA ESCOLHA DO CURSO	169
TABELA 5.7- IMPACTO DO CURSO NA VIDA DOS ESTUDANTES.....	171
TABELA 5.8 - O QUE ESPERA APRENDER.....	172
TABELA 5.9 - DIMENSÃO/ CONTEXTO INTRA-INDIVIDUAL	176
TABELA 5.10 - DIMENSÃO INSTITUCIONAL/ CONDIÇÕES DE CONTEXTO	184
TABELA 5.11 - MATRIZ DE CODIFICAÇÃO DIMENSÃO/CONTEXTO INTERINDIVIDUAL	188
TABELA 5.12 – REFERÊNCIAS DE CODIFICAÇÃO CATEGORIA/DOCENTE	206

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

- ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida
- CHAT - Teoria Histórico-cultural da Atividade
- DMIS – Modelo desenvolvimental de Sensibilidade Intercultural
- ENT – Estudante não tradicional
- ES – Ensino Superior
- ESP – Ensino Superior Politécnico
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IESP – Instituição de Ensino Superior Politécnico
- ICM – Modelo da maturidade intercultural
- IDV – Individualismo
- LPD – Grande distância ao poder
- LTO – Orientação a Longo termo
- MAS – Masculinidade
- NLS – New Literacy Studies
- NTS – Non-traditional Student
- PDI – Dimensão de Distância ao Poder
- SPD – Dimensão Pequena distância ao poder
- UAI – Medo da Incerteza
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

Recentemente tem-se constatado que as Instituições do Ensino Superior (IES) são cada vez mais frequentadas por “novos públicos” (Amorim, 2013, Lourtie, 2007) também denominados como “estudantes não tradicionais (ENT)” (Kasworm, 2010, 2005, 1990, Johnston, Merrill, Holliday, Field, West, Fleming & Finnegan, 2009; Pascarella & Terenzini, 2005; Cross, 1981) aqui entendidos como estudantes mais velhos, com responsabilidades familiares e que apresentam um percurso acadêmico distinto dos restantes estudantes.

A presença destes “novos” estudantes tem contribuído para o aumento da diversidade dos públicos que frequentam o Ensino Superior (ES). Neste contexto, a diversidade encontra-se associada a diferentes identidades sociais e culturais pelo que, pensar a diversidade remete-nos para o conceito de cultura. São várias as definições de cultura, variando entre uma abordagem mais restritiva e abordagens mais alargadas e dinâmicas (Guo & Jamal, 2007; Kuh, Kinzie, Bukley, Bridges & Hayec, 2006; Perragoux, 1994). Num sentido mais alargado, cultura pode ser definida como um sistema dinâmico de valores, crenças e comportamentos que influenciam o modo como as pessoas vivenciam e respondem ao mundo que as rodeia (Guo & Jamal, 2007). Embora os grupos culturais tenham perspetivas, comportamentos e modos de se situar no mundo comuns, raramente são homogêneos. Em cada grupo cultural há diferenças que afetam o modo como cada elemento do grupo se relaciona com os outros (Guo & Jamal, 2007).

A investigação no domínio da diversidade cultural relaciona-se, principalmente, com aspetos culturais visíveis tais como raça e etnicidade. Contudo, existem diferenças dentro dos grupos, tais como o grupo social de pertença, o género e até a idade que afetam a identidade individual. Cultura e educação estão intrinsecamente ligadas de tal modo que as perspetivas e visões do mundo dos estudantes influenciam as suas experiências em contextos educacionais (Guo & Jamal, 2007). Neste sentido, consideramos que as questões associadas à cultura, nomeadamente os aspetos relacionados com o grupo social de pertença, o género e a idade dos estudantes, assumem particular importância

para um melhor entendimento dos fatores que contribuem para o sucesso e inclusão dos estudantes do ensino superior.

No entanto, não é suficiente tomar consciência e assumir a coexistência de diferentes culturas no ES. É fundamental promover a interculturalidade aqui entendida, segundo Pizzi (2008); Mellotti (2004) e Aguado (2004, 1991), como um conceito que ultrapassa a coexistência de diferentes culturas, referindo-se a um convívio que pressupõe inter-relação e respeito pela diferença. No ES a interculturalidade torna-se particularmente relevante se considerarmos que as interações entre pares são fonte das experiências com a diversidade que podem ter efeitos significativos e positivos praticamente para todos os estudantes numa ampla gama de resultados “universitários” desejáveis (Umbach & Kuh, 2006, Kuh, et. al., 2006; Chang, 1999; Gurin, 1999; Hurtado, Griffin, Arellano & Cuellar 2008)

No Ensino Superior Politécnico (ESP), as questões da diversidade acentuam-se, uma vez que, dada a sua especificidade, é normalmente frequentado por grupos social e culturalmente mais desfavorecidos (Tavares, 2008). De acordo com Tavares (2008), Portugal é dos países da União Europeia onde se verifica menos equidade no acesso ao ensino superior, evidenciando-se uma forte relação entre as escolhas dos alunos e os capitais cultural e económico das suas famílias. Para Balsa (2008) esta relação influencia e traduz-se não só nos resultados escolares, mas também nos hábitos de trabalho e expectativas, condicionando as orientações de acesso. Almeida, Guisande, Soares, e Saavedra (2006) também referem que os grupos social e culturalmente mais favorecidos, quando ingressam no ensino superior, procuram normalmente as universidades, diferenciando-se os estudantes também na escolha dos cursos.

Se considerarmos que no ES existem formas de funcionamento muito específicas e substancialmente distintas do secundário - possuindo uma cultura própria, exigindo o domínio de múltiplas literacias (Lawrence, 2005), a diversidade dos seus públicos torna-se particularmente importante. De acordo com este autor, o modo como as Instituições de Ensino Superior (IES), normalmente, lidam com a diversidade enquadra-se naquilo que se denomina “cultura do défice”, associando-se a incapacidade dos estudantes se adaptarem e responderem de

acordo com as normas da instituição, a um problema do próprio estudante e não da instituição. Esta abordagem tem subjacente uma conceção discriminatória que em nada contribui para a inclusão e sucesso académico destes estudantes. Langrehr, Phillips, Melville, e Eum (2015) afirmam ainda que esta postura também se reflete na investigação cujas heranças metodológicas continuam a manter, sobre os NTS, pontos de vista baseados no défice. Embora o foco do nosso estudo não seja o sucesso académico por si só, esta é uma dimensão que nos preocupa. No entanto, quando nos referimos a este conceito fazemo-lo no mesmo sentido de Ferreira, Almeida e Soares (2001), considerando que a noção de sucesso académico vai para além do rendimento dos estudantes, devendo ser analisado de modo contextualista, sistémico, ecológico, construtivista e desenvolvimentista, sendo avaliado pelo atingir dos objetivos educativos e pessoais em vários domínios.

Outro aspeto importante nesta investigação é a inclusão. Falamos de inclusão educativa na linha da Declaração de Salamanca (1994), no sentido de que é às Instituições Educativas que cabe diferenciar as respostas educativas de modo a que as mesmas vão ao encontro das necessidades dos seus estudantes. As nossas preocupações com a inclusão vão para além da inclusão educativa, situando-se no âmbito da inclusão social. Dados estatísticos europeus demonstram que a inclusão social depende da inclusão educativa, formação, emprego e que as oportunidades de vida aumentam significativamente se as qualificações forem elevadas (Zay, 2005). No entanto, tem-se investigado pouco sobre a inclusão no Ensino Superior (Duarte, Rafael, Filgueiras, Neves, & Ferreira, 2013). É neste sentido que Santos, Gonçalves, Ramos, Castro, e Lomeo (2015) salientam a situação paradoxal entre inclusão e exclusão quando, por um lado se universalizou o acesso, mas compactua-se em simultâneo com a exclusão sempre que pessoas e grupos não se enquadram nos padrões estabelecidos pelo este sistema educativo. A educação inclusiva ainda é vista, em muitos países, como uma abordagem dirigida apenas a crianças com incapacidades, no contexto educativo geral (Messieu & Aincow, 2015).

Por outro lado, se pensarmos nos efeitos da diversidade, vários estudos demonstram que a natureza e qualidade das experiências dos estudantes do 1º

ano, tanto na sala de aula como com a instituição e com os pares, são melhores preditores da obtenção de bons resultados educacionais do que as características anteriores ao ingresso no ES (Gerken & Volkwien, 2000; Kuh et.al, 2006). Também Kim e Sax (2007), a propósito de estudos sobre a experiência dos estudantes do 1º ano, referem as relações com os pares e com os professores como importantes preditores do sucesso dos estudantes mostrando-se também relevantes noutras dimensões das suas vidas. Acrescente-se ainda alguns resultados de investigação que apontam o contacto com a diversidade como promotor de desenvolvimento intelectual, nomeadamente do pensamento crítico (Loes, Pascarella & Umbach, 2012) e da maturidade intercultural (Perez, Shim, King, & Baxter-Magold, 2015; King, Baxter-Magolda, & Massé, 2011). É também muito importante para a aprendizagem dos estudantes que os contextos institucionais sejam percebidos como inclusivos e afirmativos (Kuh et al., 2006; Kuh, Gonyea, & Williams, 2005 ; Pascarella, 2001; Kuh 2001).

Relativamente ao sucesso académico verificamos que são muitas as abordagens a este tema, com diferentes quadros teóricos e distintos modos de investigar. Segundo Kuh e colaboradores (2006), a maior parte das teorias define o sucesso do estudante nas instituições do ES como a persistência e realização académica ou a aquisição do grau desejado. Estes autores organizam as diferentes perspetivas baseando-se nos modelos de Tinto (1986) e Braxton (2003) acerca abandono no ES¹ apresentando de modo sintético quatro perspetivas: (1) perspetiva sociológica, (2) perspetiva organizacional, (3) perspetiva psicológica, (4) perspetiva cultural e (5) perspetiva económica. Considerando o tema em análise - diversidade e inclusão no ES - algumas destas abordagens mostram-se mais pertinentes, como é o caso da perspetiva cultural, dado que os contextos socioculturais são particularmente valorizados.

As perspetivas culturais sugerem que muitos estudantes historicamente sub-representados encontram desafios/obstáculos quando ingressam no Ensino Superior, que tornam difícil tirar partido das suas fontes de aprendizagem e

¹ No original “*college student departure*” (Kuh et al, 2006, p.11)

desenvolvimento pessoal. As percepções dos estudantes acerca do contexto institucional e os valores e normas dominantes influenciam o modo como os estudantes pensam e o tempo que despendem. Os aspetos referidos, considerados em conjunto, influenciam a satisfação dos estudantes e o grau em que eles tomam parte nas atividades educativas (Pascarella & Terenzini, 2005; Kuh et al. 2006; Astin, 1993.)

Tendo como referência os trabalhos de Lawrence (2005, 2001) neste estudo também assumimos que as instituições de ES são possuidoras de uma cultura própria e que o sucesso e adaptação dos seus estudantes dependem do domínio de múltiplas literacias. Neste sentido as áreas de literacia crítica e de multiliteracias, focalizadas na diversidade sociocultural, têm contribuído para uma maior compreensão da diversidade e do papel das instituições. A literatura neste domínio reconhece as novas diversidades relacionadas com novas culturas organizacionais, tecnológicas, profissionais e os discursos multimodais, apelando a novas práticas e pedagogias (Cazden, Cope, Fairclough, Gee, et. al., 1996).²

Perante a diversidade dos estudantes, somos confrontados com uma maior complexidade do seu perfil (Kasworm, 2010). Esta situação leva-nos a questionar também sobre o modo como a diversidade é percebida pelas Instituições de Ensino Superior IES, e como estas instituições gerem e respondem aos desafios que a acompanham.

Face ao exposto, enquanto docente numa instituição de Ensino Superior Politécnico (IESP) e confrontada uma população cada vez mais diversa e com a percepção de um elevado número de abandonos no final do 1º ano, esta situação torna-se, no mínimo inquietante. Assim, situando-nos num quadro teórico de referência de construtivismo social, mais precisamente na perspetiva sociocultural, que concebe a aprendizagem como processo cultural, social e historicamente mediado (Vygotsky, 1978; Cole, 1996; Rogoff, 2003), desenhou-se um estudo de investigação misto que envolveu duas fases sequenciais, com o objetivo de saber quem são e que vivências/experiências têm os estudantes que

² Estes autores aparecem por vezes designados por “New London Group”.

ingressaram numa Instituição de Ensino Superior Politécnico (ESP) do Norte de Portugal por diferentes regimes de acesso. Em última instância, pretendemos compreender em que medida as vivências destes estudantes contribuem para o seu sucesso e inclusão no ES.

Para concretizar este objetivo é necessário caracterizar este contexto, de modo a obter um retrato mais fidedigno do acesso ao ES (primeira fase do estudo). No entanto, para se compreender melhor a experiência da diversidade é necessário escutar os estudantes (segunda fase do estudo), de modo a recolher evidências relevantes que permitam traçar medidas para um ES mais inclusivo.

A principal questão de investigação do estudo é: Qual a relação entre a diversidade dos estudantes e a sua inclusão no ES?

A partir desta questão formulou-se a seguinte questão específica: Em que medida as características e vivências dos estudantes que ingressaram numa instituição de ESP por diferentes vias de acesso, contribuem para a sua inclusão?

Como ensino e aprendizagem são processos interligados, pretendemos também compreender como é que os docentes perspetivam e se posicionam face à diversidade dos seus estudantes. Para dar resposta a esta questão, na segunda fase do estudo decidimos também entrevistar docentes. Finalmente pretende-se identificar necessidades que possam contribuir para a criação de redes de suporte institucionais no sentido de potenciar o sucesso e inclusão dos estudantes do ensino superior, bem como ter um papel ativo no desenvolvimento de novas pedagogias que contribuam para a diferenciação pedagógica e que promovam a interculturalidade.

A apresentação deste trabalho organiza-se em duas partes: a primeira parte é constituída pelo enquadramento teórico e a segunda parte corresponde ao estudo empírico. O enquadramento teórico é constituído por três capítulos que correspondem aos domínios considerados pertinentes para a compreensão e análise da problemática em estudo. Assim, no primeiro capítulo começamos por apresentar a situação atual do ensino superior, as transformações sofridas e os públicos que o frequentam, procurando estabelecer uma relação entre a presença

dos novos públicos no ensino superior, a diversidade e aprendizagem ao longo da vida. No segundo capítulo, considerando a diversidade dos estudantes do ES, tratamos temáticas relacionadas com a diversidade, interculturalidade e inclusão no ES. O capítulo três relaciona-se com o relevo que a perspectiva sociocultural atribui ao contexto sociocultural no desenvolvimento e na aprendizagem. Partindo também do pressuposto que as instituições de ES têm uma cultura própria exigindo o domínio de múltiplas literacias, apresentamos a teoria sociocultural como quadro teórico de análise e entendimento da diversidade. A opção por este quadro teórico parte da consideração que a perspectiva sociocultural em literacia fornece lentes úteis para analisar as complexidades dinâmicas do desenvolvimento da literacia no ES. Na segunda parte deste trabalho, apresentamos o estudo empírico. Assim, no quarto capítulo procedemos ao enquadramento geral do estudo e apresentamos os objetivos de investigação e as questões orientadoras do estudo, bem como as opções metodológicas subjacentes ao estudo. O quinto capítulo é inteiramente dedicado à apresentação e discussão dos resultados obtidos, iniciando com resultados relativos ao primeiro estudo e terminando com os do segundo estudo, de natureza qualitativa, em que apresentamos os resultados das entrevistas a estudantes e docentes, procurando no fim fazer uma integração dos dois estudos ao nível da análise. A dissertação termina com a Conclusão onde tentamos interpretar os resultados encontrados, procurando integrá-los no contexto do conhecimento atual sobre diversidade e inclusão no ES. Nesta parte do estudo apresentamos o que consideramos serem limitações do estudo, bem como algumas propostas para investigações futuras.

Finalmente, com este estudo, julgamos contribuir para uma melhor compreensão da diversidade no ESP, mais especificamente, dos novos públicos, identificando “caminhos” para a sua inclusão e sucesso académico.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

Ensino Superior: Do alargamento à diversidade

1.1 O Ensino Superior Português: Missão, Transformação e Diversidade

Uma abordagem à diversidade e inclusão no Ensino Superior, carece em primeira instância, dum enquadramento que caracterize o Ensino Superior e as suas peculiaridades. Esta caracterização remete-nos em primeiro lugar para a sua missão e organização.

Tradicionalmente e durante algumas décadas, a missão do ES teve subjacente o desenvolvimento das pessoas e a produção e disseminação do conhecimento. Recentemente, esta necessidade de produção de conhecimento vem sendo acompanhada de igual necessidade de formação e qualificação das pessoas para uma sociedade e um mercado de trabalho cada vez mais exigentes.

No sistema educativo português, quando nos referimos à missão do ES temos presente a legislação que o regulamenta, nomeadamente o Regime Jurídico das Instituições de ES (REJIES). De acordo com (Lei 62/2007, de 10 de Setembro.) a missão do ES encontra-se retratada no artigo 2.1 em que se afirma:

“objetivo das instituições de ES a qualificação de alto nível dos portugueses, estimulando a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes num quadro de referência internacional.” (artigo 2.1)

As preocupações sobre a missão do ES também se têm colocado a nível a nível europeu. Assim, a implementação do Processo de Bolonha tem suscitado vários debates no sentido de um entendimento comum sobre as finalidades do ES. Daqui decorre a identificação de quatro principais objetivos do ES que passamos a enunciar: 1) preparação para o mercado de trabalho; 2) preparação para a vida como cidadãos ativos numa sociedade democrática; 3) desenvolvimento pessoal; 4) desenvolvimento e manutenção de uma ampla base de conhecimento avançado. A distinção entre estes objetivos não é clara, uma vez que eles se encontram interligados. Destaque-se ainda que os três primeiros objetivos que enunciamos se direcionam para a qualificação individual, enquanto o quarto estão mais dirigidos para as qualificações e empregabilidade - aspetos de natureza social.

A preocupação com a preparação para o mercado de trabalho, numa sociedade do conhecimento, parece-nos também ter sido a força motriz das preocupações com a Aprendizagem ao Longo da Vida. Saliente-se que a Aprendizagem ao Longo da Vida foi considerada um dos pilares fundamentais da estratégia económica e social definida no Conselho Europeu de Lisboa em 2000 (Jonston, et al., 2005). Estas preocupações refletem-se na legislação sobre o ES nomeadamente no REJIES. Assim, no artigo 2.2, da lei acima citada salienta-se, entre outros aspetos, que as Instituições de Ensino Superior (IES) asseguram as condições para que todos os cidadãos possam ter acesso ao ES e à aprendizagem ao longo da vida (ALV), assunto que adiante se retomará.

Relativamente à organização do ES, em Portugal, temos um sistema binário constituído por instituições de natureza universitária e politécnica. Esta organização está explicitada no artigo 3 do RJIES. Neste documento refere-se ainda, que o Ensino Superior Politécnico (ESP) deve

“ (...) concentrar-se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente, enquanto o sistema universitário deve orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação”(p.1)

No ponto 2 do artigo 3 é referido que a organização deste sistema deverá responder às exigências de uma procura “crescentemente diversificada” destas instituições, indo ao encontro de necessidades tanto de “jovens como adultos que procuram cursos vocacionais, profissionais e aprendizagem ao longo da vida”. Neste documento, definem-se e caracterizam-se ainda diversos tipos de instituições: universidades, institutos universitários, institutos politécnicos e, ainda, outros tipos de estabelecimentos de ensino superior, sejam eles universidades ou politécnicos e de natureza pública ou privada. O mesmo documento, permite-nos verificar que de um ponto de vista objetivo, e apesar das *nuances* na natureza da investigação, a principal diferença entre os dois sistemas encontra-se na natureza da formação e dos graus conferidos, uma vez que as instituições de ensino superior politécnico (IESP) devem conferir formação de natureza aplicada e técnica, enquanto as instituições de ensino superior universitário (IESU) devem focar-se em formação científica básica. Quanto aos graus conferidos, as IESP

não podem atribuir o grau de doutor ao invés das universidades que detêm a exclusividade da sua atribuição.

A origem deste sistema binário, de acordo com Simão, Santos e Costa (2003), situa-se no início dos anos 60 do século XX, com um relatório sobre Portugal, em que se salientava a necessidade de formação de quadros técnicos superiores diferentes dos licenciados, sobretudo para certas profissões técnicas. É neste contexto que surge o ESP como resultante do ES de curta duração (Simão & Costa, 2000), criado pela reforma de Veiga Simão com a lei nº5 de 73 e o Decreto – Lei nº 402/73, sendo, nesta altura, designado em definitivo como “Ensino Superior Politécnico, a partir do decreto-lei nº 513-T/79, com “dignidade idêntica ao universitário” (Simão & Costa, 2000,p.22).³ Ficava claro que a missão das instituições de ESP, considerado então ES de curta duração, se orientava de modo a

“ (...) dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática e promover o domínio experimental tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de caráter regional” .(Simão, Santos & Costa, 2003, p.188)

Incluía-se aqui a formação de educadores e professores em Escolas Normais Superiores, que desenvolviam “ (...) investigação educacional e apoiavam pedagogicamente os organismos de Ensino e educação permanente (...) ” de modo a constituírem “ (...) focos de irradiação da cultura nas regiões em que se inserem” (Simão, Santos & Costa, 2003, p. 189) Verifica-se assim, que a necessidade de formação de nível superior, era então percebida como um veículo de enriquecimento cultural das regiões mais afastadas dos grandes centros, a que o ESP vinha dar resposta.

Nessa altura, os públicos do ESP, eram predominantemente os estudantes saídos das escolas técnicas, tendo o ESP na sua origem os antigos cursos médios e de ensino superior de curta duração (Simão, Santos & Costa, 2003)

³ De acordo com Simão, Santos e Costa (2003), o percurso legislativo do Ensino Politécnico não teve grande coerência apresentando muitas imprecisões de linguagem e alguma imprecisão nos objetivos educacionais.

Esta dupla natureza do ES só se consolidou com a lei de bases do sistema educativo em 1986. Assim, foi a partir dessa altura que pudemos, em definitivo caracterizar o nosso sistema de ES como um sistema binário (Urbano, 2011).

As Instituições de ES em Portugal são de natureza pública e privada. As instituições privadas concentram-se principalmente nos grandes centros urbanos de Lisboa e Porto e nos de maior população. As instituições públicas distribuem-se cobrindo a totalidade do território nacional, e apresentando um padrão mais disperso que as privadas. As instituições privadas caracterizam-se ainda por serem em maior número mas de menor dimensão (Fonseca & Encarnação, 2012).

Relativamente ao acesso ao ES português, existem várias vias ou regimes de acesso. Assim temos o contingente geral que inclui os estudantes que terminaram o secundário e fizeram provas de ingresso. Também existem vários regimes especiais onde se incluem os estudantes estrangeiros, atletas de alta competição, os estudantes que ingressam pelo concurso Maiores de 23, os reingressos, as mudanças de curso e ainda o ingresso dos titulares dos cursos médios e superiores, bem como um regime de acesso para estudantes com necessidades educativas especiais. O acesso ao sistema de Ensino Superior Politécnico (ESP) público está sujeito ao *numerus clausus*⁴ tal como nas universidades públicas, sendo ambos regulamentados pelo Governo.

Como o foco deste estudo se situa no ESP e nos seus estudantes centramos-nos, a partir de agora neste subsistema.

A rede de ESP engloba 15 Institutos Politécnicos, 5 Escolas não integradas e 7 universidades que podem integrar excepcionalmente escolas de EP. Do ponto de vista da oferta formativa, dada a natureza da sua missão, abrange essencialmente as áreas das tecnologias, do turismo, da saúde, da educação, da agricultura, do desporto e arte (CCISP, 2010). De acordo com Fonseca e Encarnação (2012), do ponto de vista dos graus académicos conferidos, o forte

⁴Nas instituições de ensino superior militares nem na Universidade Aberta, o acesso não é abrangido pelo sistema central de alocação das vagas.

dos institutos politécnicos são as licenciaturas, que correspondem a 88% dos estudantes inscritos nestas instituições.

A dupla natureza do ES em Portugal pode conduzir a algumas ambiguidades nomeadamente relativamente à identidade dos dois subsistemas. Assim, num estudo sobre o ESP, Urbano (2011) questiona a identidade das instituições de ES, a propósito da especificidade que se verifica em torno do ESP, em termos de oferta, procura de formação e públicos envolvidos. Magalhães (2006), também problematiza as transformações a que o ES vem sendo sujeito não só pelos seus públicos como também ao nível das metas de natureza social.

Por seu turno, os dados da OCDE referem a reduzida diferenciação entre universidades e politécnicos como uma das fragilidades do sistema, apontando para a necessidade de uma maior diferenciação no sentido do ensino politécnico conferir uma formação de natureza mais técnica ou profissionalizante. A OCDE propõe mesmo, uma separação clara entre os subsistemas universidade e politécnico, afastando as universidades das formações vocacionais (Amaral, 2008).

As diferenças entre os subsistemas universitário e politécnico não se confinam às suas missões e distribuição geográfica. Encontram-se também diferenças de natureza socioeconómica e cultural nos públicos que os frequentam. Assim, os politécnicos admitem uma percentagem mais elevada de estudantes provenientes de famílias de baixo nível socioeconómico e cultural que as universidades (Tavares, 2013; Tavares, Tavares, Justino, & Amaral, 2008). Acrescente-se que estas diferenças de públicos não se verificam apenas nas escolhas das instituições mas também nas escolhas dos cursos. Relativamente às áreas de ensino e formação com maior número de estudantes inscritos nos IP Públicos são por ordem decrescente as Ciências Empresariais (cnaef 34), Engenharia e Técnicas Afins (cnaef 52), Saúde (cnaef 72), as Artes (cnaef 21) e os Serviços Pessoais (cnaef 81) as quais, em conjunto, concentram 72% dos estudantes de todo o segmento (Fonseca & Encarnação 2012). A estes dados acrescente-se, que os estudantes provenientes de famílias de elevado nível socioeconómico e cultural escolhem preferencialmente cursos de Direito, Belas

Artes e Ciências. E, se nos detivermos na área da saúde, verifica-se que 73% dos estudantes de medicina (universidade) têm pais com graus de Ensino Superior enquanto em enfermagem e tecnologias da saúde (politécnico) 73% dos estudantes têm pais com qualificações abaixo do ensino superior (Tavares, et al. 2008). Também Almeida e colaboradores (2006), num estudo realizado na Universidade do Minho, referem que os grupos mais favorecidos do ponto de vista sociocultural, quando ingressam no ensino superior, procuram normalmente as universidades, diferenciando-se igualmente os estudantes na escolha dos cursos. Neste estudo, realizado com 1407 estudantes, analisa-se o impacto do sexo e da origem sociocultural na nota de candidatura e nos cursos escolhidos, bem como as necessidades antecipadas no rendimento académico no final do 1º ano de frequência. Os resultados apontam que o género, a par do nível socioeconómico e cultural das famílias, influencia a escolha dos cursos. Assim, as estudantes do género feminino e das classes mais desfavorecidas frequentam cursos de ciências sociais, enquanto os estudantes do género masculino e das classes mais favorecidas escolheram cursos de engenharia. Este estudo também mostrou que os estudantes do género feminino e das classes mais favorecidas, apresentavam notas mais elevadas de acesso ao ensino superior, verificando-se o mesmo no final do primeiro ano. No que diz respeito às necessidades antecipadas, o estudo verificou que os estudantes do género feminino e dos cursos de ciências sociais e económicas antecipam mais dificuldades interpessoais, enquanto os estudantes do sexo masculino a frequentar os cursos de engenharia e de ciências económicas e sociais apresentam mais dificuldades na aprendizagem e na organização das tarefas. De acordo com os autores, a antecipação de dificuldades de aprendizagem relaciona-se ainda, de forma negativa e estatisticamente significativa, tanto com a nota de ingresso como com a média no final do 1º ano.

De acordo com Tavares (2008), Portugal é dos países da União Europeia onde se verifica menos equidade no acesso ao ensino superior, evidenciando-se uma forte relação entre as escolhas dos alunos e os respetivos capitais cultural e económico das suas famílias. Para Balsa (2008) e Balsa, Simões e Nunes (2001) esta relação influencia e traduz-se, não só nos resultados escolares, mas também

nos hábitos de trabalho e expectativas, condicionando as orientações de acesso. Refira-se ainda que, os níveis de sucesso escolar não são iguais entre os diferentes grupos sociais. As classificações mais elevadas encontram-se mais frequentemente em estudantes oriundos de grupos sociais mais elevados, estando mais ausentes nos grupos sociais de mais baixo estatuto, enquanto as desistências, as reprovações e as classificações mais baixas tendem a estar mais sobre representadas nestas últimas (Tavares, 2008).

Quando se analisam as razões de escolha entre os dois subsistemas de ensino superior, verifica-se que, a proximidade também é importante nas escolhas dos estudantes, principalmente quando pensamos nos estudantes dos grupos socioculturais, economicamente mais desfavorecidos. Balsa (2008) afirma, baseado nos seus estudos, que o ESP *“recruta preferencialmente estudantes oriundos de famílias de estratos sociais baixos com níveis de excelência baixa e numa lógica de proximidade”* (p. 256). Por outro lado a sua maior implantação nas zonas de interior, junto de populações que acumulam fatores de precarização facilitou o acesso a estudantes que de outro modo ficariam excluídos, o que destacamos como um aspeto muito positivo.

Concluindo, verifica-se que o ES Português é um sistema binário constituído por universidades e politécnico, de natureza pública e privada, distribuindo de modo desigual no território nacional. Estes dois subsistemas apresentam missões diferentes destacando-se o caráter mais vocacional e profissionalizante do ESP. Encontramos também diferenças ao nível da natureza na investigação, que no ESP é de natureza aplicada. Os dois subsistemas também diferem nos graus que podem conferir, ou seja, as universidades podem atribuir os graus de licenciado, mestre e doutor, enquanto os politécnicos apenas podem atribuir os graus de licenciado e de mestre. Verificam-se ainda, diferenças nos públicos que acedem os dois subsistemas. Tal como já foi referido, frequentam normalmente o politécnico, os estudantes de famílias de menor capital cultural, provenientes de grupos sociais mais desfavorecidos, encontrando-se também diferenças nas áreas dos cursos escolhidos.

Quando consideramos as transformações no ensino superior português surgem-nos imediatamente dois marcos históricos. Estes marcos podem identificar-se primeiro com a revolução de Abril de 1974, e posteriormente com o processo de Bolonha, o Decreto – Lei 64/2006. Assim, com a revolução de Abril de 1974 houve um alargamento, expansão e diversificação do ensino superior português. Contribuíram para esta situação o aumento do número de universidades públicas, a criação do subsistema politécnico (iniciado com as reformas de Veiga Simão em 1973), e a abertura do ensino superior à iniciativa privada (Fonseca & Encarnação, 2012).

De acordo com Amaral e Fonseca (2012), o ritmo de crescimento do número de alunos e a taxa de participação conheceu um ritmo que não teve paralelo em nenhum outro país europeu. Assim, a par da expansão houve também um alargamento e democratização do acesso. Em termos de números, segundo Teixeira, Rosa e Amaral (2006), passamos de um sistema considerado por muitos como elitista, com uma taxa de participação próxima dos 10%, para uma taxa próxima dos 50% na faixa etária dos 20-24 anos. Segundo os autores citados, deste ponto de vista, o ESP mostrou-se mais eficaz no alargamento a públicos que tradicionalmente tinham uma participação mais reduzida. De acordo com Cabrito (2011), dos menos de 30.000 estudantes que frequentavam O ES no ano anterior à Revolução de Abril, em 1973/1974, passou-se para um número que atualmente se aproxima dos 400.000. Note-se que antes de 1974 o acesso ao ensino superior restringia-se praticamente às elites. Com o processo de democratização e alargamento pretendeu-se abrir o acesso ao ES e favorecer a equidade. Ao pretender ser equitativo e democrático o sistema de ES visava o acesso a populações de diferentes *backgrounds* (Tavares, 2013; Fonseca & Encarnação, 2012).

Os esforços de abertura e democratização do ES aumentaram a diversidade/ heterogeneidade da sua população, ou dito de outro modo, dos seus

públicos. A presença de novos públicos⁵ é ainda muito condicionada pelos percursos académicos de cada estudante (Tavares, 2013). Também Tavares e colaboradores (2008) afirmam que apesar da democratização do acesso, os objetivos de equidade ainda não foram atingidos, parecendo haver um sistema estratificado condicionando as escolhas dos estudantes a determinados cursos e determinadas instituições. A par desta situação, saliente-se que Portugal está longe dos padrões europeus principalmente em percentagem de graduados (Tavares, 2013; Tavares & Amaral, 2009; Tavares et al., 2008). Por outro lado, constata-se ainda que, quando comparado com outros países europeus, Portugal é um dos países onde o capital cultural das famílias mais se faz sentir em termos de acesso ao ensino superior (Martins, Mauritti & Costa, 2005). Segundo os mesmos autores, apesar do alargamento do acesso ao ES, os estudantes de famílias de capital cultural mais elevado têm probabilidades de acesso ao ES dez vezes maior que os estudantes provenientes das famílias de baixo capital cultural.

De acordo com o que atrás referimos, podemos concluir, que embora o aumento da oferta tenha dado lugar a uma maior facilidade do acesso, no entanto, quando comparados com os restantes países da união europeia, continuamos a ter um défice de população com formação superior.

Se a revolução de Abril de 1974 pode funcionar como uma marco na história do ES em Portugal, a entrada no Processo de Bolonha trouxe consigo a necessidade de profundas alterações. Assim, as alterações fizeram sentir-se ao nível da organização curricular passando a haver diferentes ciclos de estudos, 1º ciclo correspondente às antigas licenciaturas, o 2º ciclo ao mestrado e o 3º ciclo ao doutoramento. Com o processo de Bolonha também diminuíram as horas de contacto docente/estudantes, passando as aprendizagens a ser centradas no aluno. Esta situação trouxe consigo uma maior necessidade de trabalho

⁵ Quando nos referimos a novos públicos, fazemo-lo como sinónimo de estudante não tradicional, ou seja, estudantes mais velhos, com responsabilidades familiares e profissionais, que ingressaram no ES por vias de acesso diferentes dos estudantes tradicionais (caso dos estudantes que ingressam pelo concurso Maiores de 23) podendo muitos deles não ter concluído o ensino secundário. Em ponto próprio desenvolveremos este assunto.

autónomo do estudante obrigando ainda a uma maior gestão e autorregulação das suas aprendizagens.

Outra alteração decorrente do Processo de Bolonha tem a ver com a internacionalização do ES, aumentando a mobilidade de docentes e estudantes. Esta mobilidade dos estudantes foi facilitada pela implementação dum sistema de créditos (ECTs) permitindo assim a equivalência entre os estudos realizados nas diferentes instituições de ES no espaço europeu de ES (EEES). A mobilidade dos estudantes contribuiu também para a diversidade e heterogeneidade dos públicos do ES. Deve-se também à mobilidade, nomeadamente através do programa ERASMUS o aumento do contacto entre diferentes culturas.

Com o processo de Bolonha houve também uma preocupação com a aprendizagem ao longo da vida (ALV). Esta preocupação encontra-se relacionada com a dimensão social do Processo de Bolonha, mais precisamente, encontra expressão no Conselho de Bergen onde, entre outros aspetos se refere a necessidade de:

“...equitable access, student finance, motivating members of new or under-represented groups to pursue higher education, adapting learning methods and institutional working schedules and certainly a host of other issues.” (Bergan, 2003, p.14)⁶

Em Portugal, esta preocupação ganhou corpo e traduziu-se na lei com o Decreto-Lei 64/2006 que estabelece uma nova via de acesso ao ES, através as provas especialmente adequadas aos Maiores de 23 anos⁷. Estas provas destinam-se às pessoas com mais de 23 anos, que podendo não ter concluído o secundário pretendem ingressar no ensino superior. São provas com uma regulamentação própria (artigo 5 do número 12 da lei nº 46/86 de 14 de outubro

⁶ “...a equidade do acesso, financiamento dos estudantes motivação dos membros de grupos sub-representados para prosseguirem os estudos, adaptação dos métodos de aprendizagem e horário de trabalho institucional, entre outros aspetos trabalho institucional”.(tradução livre da autora)

⁷ José Pedro Rosa (2013) questiona que esta seja uma nova via de acesso pois de algum modo vem substituir os antigos exames Had-hoc

da lei de bases do sistema educativo)⁸, cuja responsabilidade é das instituições de ES. Esta nova via de acesso pretende responder às necessidades duma sociedade cada vez mais global e em permanente transformação. Deste modo, permite aceder ao ensino superior, pessoas que não fizeram um percurso académico convencional. Não são apenas os estudantes que ingressam no ensino superior através do regime de acesso para *Maiores de 23* que se enquadram naquilo a que chamamos aprendizagem ao longo da vida. Mesmo através de outras vias de acesso (tal como os reingressos, titulares de cursos médios e superiores, estudantes estrangeiros), encontramos estudantes, para quem o Ensino Superior constitui uma nova oportunidade.

Apesar do alargamento e democratização do acesso ao ES em Portugal, a OCDE critica os baixos níveis de eficiência do ES português considerando haver uma baixa eficiência pedagógica associada a elevadas taxas de desistência e reprovações (Amaral, 2008).

Além das transformações decorrentes destes marcos históricos, outras mudanças têm contribuído para a transformação do Ensino Superior. Destaque-se a este nível, a baixa acentuada da natalidade que conduziu a uma redução significativa do grupo de estudantes ditos tradicionais (idades entre os 17/18 e os 24 anos) que acedem ao ensino superior.

1.2 Os estudantes do Ensino Superior e a Aprendizagem ao longo da Vida

Os Novos Públicos

Embora tenha havido um período em que se constatou um aumento do número de estudantes no ES, nos últimos anos, em parte como resultado das alterações demográficas, tem havido uma diminuição do número de estudantes

⁸ O Decreto – Lei que regulamenta estas provas foi aplicado pela primeira vez em 2006/2007.

no grupo etário dos 18-24 anos. Esta situação confronta as instituições com uma desproporção entre a oferta de cursos e a procura por parte dos estudantes. Assim, e conjuntamente com as exigências da sociedade do conhecimento, as instituições disputam hoje a presença de novos públicos também denominados estudantes não tradicionais, ou estudantes adultos.

A expressão novos públicos é, em muita literatura no domínio, utilizada como sinónimo de estudantes não tradicionais (ENT), *mature students* ou estudantes adultos, havendo no entanto pouca clareza na definição de quem são estes estudantes (Oliveira, 2007). Estas duas últimas designações levantam desde logo problemas, pois quando nos referimos aos estudantes do ES, estamos inevitavelmente a falar de estudantes adultos, ou mais precisamente em jovens adultos. A designação de novos públicos também se revela questionável, pois tal como refere Amorim (2013), sempre houve estudantes adultos que ingressam no ES com um percurso ou trajetória diferente dos estudantes ditos tradicionais (referimo-nos ao grupo etário 18-24 anos, que ingressam no ES pelo regime geral de acesso). Este autor lembra a existência nos antigos exames *had-hoc*. Estes

“exames extraordinários de avaliação de capacidade para acesso ao ensino superior” sobreviveram quatro longas décadas, desde as primeiras experiências, em 1967, até ao Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março, que os revogou, em 2006” (p.9)

Também Lourtie (2007), alerta para o facto desta expressão, se definida em sentido lato, poder não corresponder à realidade. No âmbito deste trabalho, referimo-nos a novos públicos e a estudantes não tradicionais como sinónimos. A este propósito, Oliveira (2007) considera que não existe uma definição suficientemente clara sobre quem são estes novos públicos. Considera ainda, que estudantes adultos no ES são uma população marcada pela sua heterogeneidade e que esta heterogeneidade é tanto maior à medida que aumenta a idade destes estudantes.

Tendo em consideração as propostas de definição apresentada por vários autores (Kasworm, 2010, 2005, 2003, 1990; Oliveira, 2007; Pascarella & Terenzinni, 2005; Correia & Sarmiento, 2007; Correia & Mesquita, 2006; Cross, 1981) ao referimo-nos aos estudantes adultos no ES utilizaremos indiferenciadamente a designação de estudante adulto, estudantes não

tradicionais ou novos públicos. O conceito de estudante não tradicional refere-se a estudantes mais velhos, com responsabilidades familiares e profissionais que ingressaram no ES por uma via diferente da habitual, podendo muitos deles não ter concluído o Ensino Secundário, (encontram-se neste caso os estudantes que no ingressaram no ES através do Concurso Maiores de 23.)⁹ Para Correia e Sarmiento (2007) os estudantes adultos são definidos na literatura como sendo adultos maiores de 25 anos, que abandonaram a Escola com poucas ou nenhuma qualificações, que permaneceram muito tempo afastados do sistema educativo, que não tiveram experiência prévia de ES e que provêm de *grupos em desvantagem*¹⁰. Segundo as autoras, esta definição inclui também adultos trabalhadores, mulheres, incapacitados ou pessoas que pertençam a grupos étnicos. Um aspeto da caracterização dos estudantes adultos que nos parece de particular importância para a sua realização enquanto estudantes do ES relaciona-se com as responsabilidades profissionais e familiares. Assim, embora alguma literatura refira que as responsabilidades familiares e profissionais interferem nas aprendizagens dos estudantes, há autores que afirmam que estes estudantes tendem a apresentar melhores resultados que os estudantes tradicionais (Vaccaro & Lobell, 2010; Oliveira, 2007). No estudo realizado por (Vaccaro & Lobell, 2010) as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes relacionam-se com os horários das aulas, as responsabilidades familiares e muitos deles considerarem que não são valorizados pelos professores que também não valorizam as suas aprendizagens prévias.

Cross (1981) identificou três tipos de obstáculo referidos pelos estudantes adultos como barreiras às suas aprendizagens que classificou: situacionais, institucionais e disposicionais. As barreiras situacionais estão relacionadas com a situação de vida da pessoa, no ciclo de vida familiar e na vida profissional. As barreiras institucionais ou estruturais incluem práticas e procedimentos que desencorajem ou impeçam a participação dos estudantes, como questões

⁹ Oliveira (2007) refere ainda na sua caracterização uma maior representatividade de mulheres. Contudo, tal como Amorim (2013) afirma, esta é uma característica crescente da população estudantil no ES.

¹⁰ Assumir esta definição implicaria excluir todos os estudantes que tendo frequentado o ES, tiveram (ou quiseram) abandonar, tendo posteriormente reingressado.

económicas ou oportunidade, calendário, propinas elevadas ou qualificações de entrada. As barreiras disposicionais referem-se a traços de personalidade, ou qualidades pessoais adquiridas, experiências precoces na escola, preocupações sobre sua própria capacidade de sucesso, ou considerarem-se demasiado velhos para estudar.

Tentando caracterizar os estudantes adultos no ES, Oliveira (2007) considera que se trata de um público com características muito heterogéneas aumentando a heterogeneidade à medida que aumenta a idade. Relativamente à definição destes estudantes não tradicionais, afirma que existe uma diversidade de critérios relativamente à definição da população adulta no ES, mesmo na literatura internacional. A este respeito salienta a disparidade relativamente à idade mínima considerada para inclusão nos estudos. Assim Kasworm, (1990) e Correia e Mesquita (2006) utilizam como critério os vinte e cinco anos. Graham e Donaldson (1999) utilizam como critério os vinte e oito anos, e outros autores utilizam os trinta anos como critério (Correia & Mesquita, 2006). Oliveira (2007) ressalva ainda a escassez de estudos suficientemente fidedignos para se fazer uma caracterização sociodemográfica destes estudantes, afirmando que lhes podem ser atribuídas muitas características dos estudantes adultos em geral. Os únicos aspetos que salienta, a este propósito, é o facto de serem estudantes que interromperam os seus estudos formais durante vários anos, em grande parte sem terem concluído o Ensino Secundário, e de se tratarem maioritariamente de mulheres. Baseando-se em dados empíricos, apresenta os motivos de frequência do ES apresentados por estes estudantes. De acordo com estes dados, um dos motivos apresentados pelos estudantes é aumentar as suas qualificações. A procura do ES também aparece como resultado de processos de mudança nesta fase das suas vidas. Verifica-se que assume particular importância a realização pessoal, o desenvolvimento de uma identidade mais consistente e integrada, bem como a necessidade de aumentar a autoestima. Os motivos da entrada dos adultos no ES tendem a concentrar-se em duas grandes temáticas. Por um lado, temos os motivos ligados à profissão e carreira; por outro, o enriquecimento e desenvolvimento pessoal.

Num estudo com estudantes que ingressaram nas faculdades da Universidade do Porto no período compreendido entre 2006 a 2008, Pereira (2009), procurou identificar as motivações relativas à sua candidatura ao ES nesta fase das suas vidas. As conclusões apontam que as motivações dos estudantes se relacionam principalmente com a procura de evolução profissional, melhores condições de vida, e com estas, a sua realização pessoal e a obtenção de conhecimento.

Soares, Almeida e Ferreira (2010) num estudo recorrendo a entrevistas a oito estudantes e posteriormente posterior *focus group*, com objetivo de caracterizar os novos públicos que acedem ao ES na Universidade do Minho, mais especificamente os Maiores de 23, avaliando a sua transição e adaptação, tiveram a oportunidade de inferir as variáveis que mediarão estes processos, constatando algumas dificuldades de adaptação por parte destes estudantes. Neste estudo, os motivos de ingresso encontrados tinham a ver com a atualização de conhecimentos, progressão na carreira, bem como o enriquecimento e desenvolvimento pessoal.

O estudo de Silva e Nascimento (2012), com o objetivo de analisar e compreender o processo de ingresso dos estudantes maiores de 23 no ES português, e mais precisamente no Curso de Mestrado Integrado em Psicologia na Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto, através da realização de 18 entrevistas (Maiores de 23, n=9; acesso regular, n=9) aponta para a existência de uma constelação de fatores na origem do desejo de ingresso a par de uma perceção positiva acerca da integração e de uma atitude proactiva na sinalização de práticas a ser reformuladas e implementadas pela instituição em causa no estudo. Assim, os participantes neste estudo manifestaram um grande desejo de entrar na universidade. Segundo as autoras, encontram-se ainda subjacente ao ingresso, alterações contextuais relacionadas com o mundo laboral e com o contexto familiar. Os estudantes referiram razões económicas e de proximidade do local de trabalho para a escolha do curso/instituição de ensino superior, o prestígio da instituição e a influência de pessoas significativas. No caso específico deste estudo, os estudantes escolheram o curso pelo interesse pela área

(psicologia), por vezes associado a experiências de vida mais intensas, bem como a figuras, experiências e acontecimentos passados que os aproximaram desta área de conhecimento. Também referiram como motivo a existência de pessoas amigas, a qualidade dos equipamentos e a rede de transportes. Os estudos de Silva e Nascimento (2012) bem como o de Curado e Soares (2008) e Pires (2008) também permitiram perceber a importância das fontes de apoio, o apoio da entidade patronal e o apoio de amigos e outros significativos. Estes estudos permitiram ainda sinalizar algumas necessidades destes públicos ao nível do processo de acompanhamento do ingresso e adaptação ao ES.

Kuh e colaboradores (2006) também analisam os motivos que levam os estudantes adultos a prosseguir a educação pós-secundária, encontrando um conjunto de razões. Assim referem, pretenderem uma melhor educação, serem cidadãos informados (49%) atingirem felicidade e realização pessoal (47%), obterem um grau académico mais elevado (43%) e ter mais dinheiro (33%)¹¹.

Mais recentemente, Langrehr, Phillips, Melville, e Eum (2015), num artigo de revisão da literatura respeitante ao período (1990-2011), centrado nos determinantes do estatuto dos estudantes não tradicionais (ENT), apresentam resultados de investigação que permitem tirar conclusões atualizadas sobre o conceito de estudante não tradicional e do modo como os académicos podem promover uma representação mais fidedigna dos ENT na investigação. O principal objetivo da investigação destes autores resultou da necessidade de chamada de atenção para os obstáculos que contribuem para perspetivas baseadas no défice sobre os ENT. Segundo os autores acima citados, os estudantes não tradicionais ainda continuam a ser consistentemente marginalizados enquanto a sua presença continua a aumentar. Estes autores partem da investigação de Kasworm (1990) que a partir de 345 artigos sobre ENT concluiu que destes apenas 96 correspondiam a

¹¹ No que diz respeito aos estudantes tradicionais e no caso português, de acordo com dados do “DGEEC/MEC, Jovens no Pós-Secundário 2014” os motivos para prosseguir estudos são por ordem de preferência: melhorar as possibilidades de encontrar um emprego, poder exercer a profissão desejada, gostar de aprender, a família querer que continuasse a estudar, não conseguir arranjar emprego, nenhum motivo em especial, os amigos também terem prosseguido estudos, entre outros.

estudos de investigação substanciais, sendo a maior parte deles descritivos e muito centrados no modo como os ENT diferiam dos estudantes tradicionais, baseados em competências académicas, motivação e adaptação ao ES. Neste estudo de revisão de literatura, salientam também os trabalhos de Donaldson e Townsend (2007) e Donaldson, Townsend e Thompson (2004) onde se conclui que a investigação continua a ter, sobre os ENT, uma atitude centrada no défice. Langrehr e colaboradores (2015), em cuja investigação não incluíram nenhum estudo com uma definição de ENT exclusivamente centrada na idade, concluem que 24% dos artigos revistos foram publicados pelo *Adult Education Education Quartely* e no *College Student Journal* e que tendo em conta o período de 21 anos, apenas 0,2% de todos os artigos publicados eram sobre os ENT. Um dos aspetos salientados por estes autores relacionam-se com o facto de muitos estudos, serem respeitantes apenas a sub-grupos específicos de ENT, do ponto de vista metodológico usarem principalmente amostras não probabilísticas, e usarem apenas um determinante de estatuto de ENT. Saliente-se ainda, que destes estudos, apenas metade apresentou um quadro conceptual e um terço apresentou uma justificação teórica que orientou o estudo. Cerca de metade dos estudos era transversal (58%, incluindo estudos que comparavam ENT com estudantes tradicionais(34%). Segundo os autores supracitados, nos restantes artigos foram referidas metodologias mistas e estudos qualitativos (13% cada), enquanto os estudos quasi-experimentais correspondiam a 11%, os métodos longitudinais foram raros.(6%). Nos estudos quantitativos 41% usaram medidas estatísticas multivariadas, 25% estudos correlacionais e 12% usaram análise factorial. Nos estudos qualitativos utilizaram um misto de estudos alternados comparativamente com a *grounded theory* (3%). Os métodos de recolha de dados predominantes foram medidas de auto-avaliação, dos quais 45% da autoria do investigador. Dos 68 estudos que usaram medidas estabelecidas, 10 usaram avaliações relacionadas com a carreira. Pouco mais de metade dos estudos (55%) usaram alguma combinação de classificações/resultados nos *surveys* e instrumentos empiricamente testados criadas pelo investigador (45%) para a recolha de dados. Para além disso, os autores constataram que, a não ser quando focados em sub-grupos específicos, os estudos definiam ENT como mais

velhos, estudantes em tempo parcial, ou estudantes trabalhadores a tempo inteiro, verificando-se em quase todos a ausência de informação contextual. Tendo em consideração estes dados, Langrehr e colaboradores (2015), encorajam estudos que considerem perfis mais diversos dos ENT. Estes autores verificaram ainda, a necessidade de teoria relevante para guiar a investigação sobre ENT em vez de se utilizarem referenciais teóricos específicos dos estudantes tradicionais. Como resultado do seu estudo, apontam ainda a necessidade de reconhecimento das múltiplas, e por vezes intersectadas, identidades dos ENT para a exploração das implicações desta diversidade. Estas informações poderão trazer um importante contributo para as instituições no sentido de obterem informação contextualmente mais abrangente sobre os seus estudantes, conduzindo a políticas e práticas mais inclusivas. Estes autores aconselham ainda à utilização de quadros teóricos que considerem múltiplas identidades e sistemas de interação, dando exemplo das perspectivas ecológicas no sentido de elucidar sobre as várias e sobrepostas experiências que denotam o estatuto de ENT.

Os novos Públicos e a Aprendizagem ao longo da Vida

A crescente procura do ES por parte destes públicos adultos corresponde também às mudanças resultantes da Globalização e da Sociedade do Conhecimento (Merriam, Caffarella e Baumgartner, 2007). Esta situação implica que ponto de vista dos indivíduos, aquilo que antes era considerado como adquirido, nomeadamente a ideia do emprego único e para a vida, já não o seja. As pessoas são obrigadas a mudanças constantes do ponto de vista profissional, reajustando a sua formação, as suas competências e as suas experiências prévias. Assim, procuram no ES, não só a formação que lhes proporciona um ajustamento na carreira mas também, uma oportunidade de progressão e de melhorar as suas condições de vida. Deste modo, as pessoas adultas, não consideram como acabada a sua formação. Em qualquer momento das suas vidas, poderão querer, ou necessitar de continuar a estudar.

Esta situação remete-nos para a necessidade de Aprendizagem ao longo da Vida¹² (ALV), um novo paradigma ao nível da educação. De acordo com este paradigma a aprendizagem é entendida como um processo que pode ocorrer em qualquer momento da vida das pessoas, podendo ser de natureza formal, não formal ou informal. Assim, a ALV constitui o enquadramento comum no qual deverão ser reunidos todos os tipos de ensino e aprendizagem. A tradução prática da aprendizagem ao longo da vida exige a colaboração eficaz de todos, tanto indivíduos como organizações (*Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida*, Comissão Europeia, 2000). A ALV tem sido uma preocupação das políticas educativas europeias. Esta preocupação traduz-se nas orientações daquilo que se denomina dimensão social do processo de Bolonha. Estas orientações visam o enriquecimento de conhecimentos e competências dos cidadãos no sentido de favorecerem a sua participação na sociedade do conhecimento. De acordo com os documentos europeus, a educação e formação dos cidadãos é uma condição para a evolução económica e para um mundo sustentável. Por exemplo, segundo a Agenda Europeia para a educação de adultos, 2012-2014 (2011) a educação de adultos deve ser considerada um objetivo da Estratégia da Europa 2020 que assenta num “crescimento inteligente sustentado e inclusivo”. Sublinhamos a preocupação com o *crescimento inclusivo*, atribuindo-se à educação um papel na inclusão social. Esta preocupação vem sendo uma tónica dos documentos emanados da União Europeia salientando-se a Declaração de Hamburgo como um marco histórico para a aprendizagem ao longo da vida. O conceito de ALV refere-se ao facto da aprendizagem poder ocorrer em qualquer momento do ciclo de vida do indivíduo. Não sendo sinónimo de aprendizagem adulta, muitas vezes aparece como coincidente com ela.

A Educação das pessoas adultas tem sido uma preocupação da UNESCO desde a sua criação em 1949, no após Guerra, evidenciando-se nas diversas conferências realizadas desde então. Na primeira conferência realizada em Elsinore (Dinamarca) em 1949 cuja temática se enquadrou numa resposta ao

¹² Barros (2013) distingue ALV de Educação Permanente, considerando que o primeiro conceito nos remete para as preocupações duma sociedade industrializada com objetivos de natureza económica. Pelo contrário, na base do conceito de educação permanente estariam preocupações de natureza humanista principalmente defendidas pela UNESCO.

totalitarismo e difusão de uma cultura de paz e tolerância, foi dado um incentivo às campanhas de alfabetização nos países com populações menos escolarizadas. Na segunda conferência, realizada em Montreal (Canadá), deu-se relevo ao papel do estado na promoção da educação de adultos como parte do sistema educativo, num contexto de aumento populacional, novas tecnologias e industrialização (Seguro, 2010). A terceira conferência, realizada em Tóquio no Japão, em 1972, com o tema *A Educação do Adultos num Contexto de Educação Permanente*, pode considerar-se que instituiu a educação permanente como responsabilidade dos estados. Foi nesta altura que a UNESCO publicou o Relatório Faure, que de acordo com Canário (2001) pode ser considerado um manifesto da Educação Permanente.

Em 1976, no período compreendido entre a terceira e a quinta conferência, na 19ª Conferência geral da UNESCO, no Quênia, aprovou-se a *Recomendação de Nairóbi para Desenvolvimento da Educação de Adultos* (UNESCO, 1976). Nesta conferência consagrou-se o compromisso dos governos de promoverem a educação de adultos como parte integrante do sistema educacional, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Segundo Aníbal (2013), as recomendações de Nairobi “constituem um momento importante nos sistemas nacionais de educação de adultos” (p.3). Na quarta conferência realizada em Paris em 1985 manteve-se a tónica da educação permanente. A quinta conferência realizou-se em Hamburgo, na Alemanha em 1997. Na sequência desta conferência intitulada “A educação das Pessoas Adultas uma Chave para o século XXI”, foi publicada a *Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro*. Neste documento a educação de adultos passa a ser considerada não só como uma consequência da cidadania ativa mas também como condição para uma integração plena na sociedade. Pode considerar-se esta conferência, bem como a Declaração de Hamburgo como um marco histórico na mudança do paradigma da Educação Permanente para o de Aprendizagem ao longo da Vida. A mudança para o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, do ponto de vista educativo, também corresponde a uma mudança do ensino para a aprendizagem. Ou seja, chama a atenção para o papel ativo das pessoas na construção do conhecimento.

“O marco criado pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida deve gerar uma educação sem fronteiras”. Assim, significa: - oportunidades abertas, flexíveis e pessoalmente relevantes para desenvolver conhecimentos, competências e disposições que adultos em todas as fases da vida precisam e desejam - proporcionar contextos de aprendizagem e processos que sejam atraentes e adaptados para os adultos como cidadãos ativos, no trabalho, na família, na vida comunitária e, não menos importante, como indivíduos independentes, decididos a construir e reconstruir suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e em rápida mutação.” (UNESCO, 2010, p. 14).

No mesmo documento refere-se que o conceito global de aprendizagem ao longo da vida, e a aprendizagem e educação de adultos, devem ser ancorados no respeito à integridade e à dignidade da vida dos adultos na sua diversidade social. Sublinhe-se a preocupação manifestada com a diversidade social que nos parece particularmente importante no contexto deste estudo. Assim, se tradicionalmente o Ensino Superior era maioritariamente frequentado por adultos jovens (estudantes entre os 18 e os 24 anos), hoje dado o contexto socioeconómico e social em que vivemos são cada vez mais as pessoas que ingressam no ensino superior pelos motivos mais variados e em condições cada vez mais diversificadas. Assim temos pessoas que vêm à procura de novas qualificações que lhes permitam uma maior adequação ao local de trabalho, outros que procuram a realização e oportunidade que não tiveram noutras ocasiões da sua vida.

A presença de novos públicos no ensino superior, nomeadamente estudantes mais velhos, obriga-nos a repensar dos processos de ensino-aprendizagem. Ensinar e aprender na vida adulta não é o mesmo que ensinar e aprender jovens adultos. Neste sentido, a aprendizagem dos adultos tem-se afirmado como um campo de investigação e conhecimento. Segundo Hoare (2006) só a partir de 1978 é que na literatura sobre o desenvolvimento psicológico é que começaram aparecer referências ao desenvolvimento adulto. E, foi somente na década passada que os académicos começaram a pensar seriamente como a aprendizagem pode ser parte integrante do desenvolvimento dos adultos¹³. Segundo a autora, isto deve-se particularmente ao facto do desenvolvimento adulto se situar no domínio da psicologia enquanto a

¹³ O desenvolvimento adulto e a aprendizagem adulta têm sido um território com dois diferentes e não integrados subcampos (Granott,1998, citado por Hoare,2006)

aprendizagem faz parte de disciplinas como a psicologia educacional e educação de adultos.

Embora o objetivo deste estudo, não seja o modo como os adultos aprendem mas antes como eles percebem a sua experiência de aprendizagem no ES, parece-nos importante referir algumas teorias e modelos de aprendizagem adulta para melhor os compreendermos enquanto estudantes. Assim começamos por destacar Malcom Knowles que foi dos primeiros autores a considerar a aprendizagem das pessoas adultas diferente da aprendizagem das crianças e dos mais jovens (Knowles, Elwood F. Holton III, & Swanson, 2005). De acordo com este autor a aprendizagem é sinónimo de crescimento e um meio para a autorrealização. São aspetos fundamentais da sua teoria, a experiência, a aprendizagem autodirigida e a facilitação. O autor chama a atenção para a importância da experiência na aprendizagem adulta. Se a experiência é fonte de aprendizagem, é também o resultado do processo de aprendizagem tendo um papel nuclear do ambiente de aprendizagem, pelo que deve ser tida em consideração. Outro aspeto de relevo na perspetiva de Knowles é o facto de considerar o adulto como autodirigido nas suas aprendizagens. Neste sentido, o professor/formador de adultos tem como função ser um mediador das aprendizagens das pessoas adultas. O conceito de facilitação toma assim uma particular importância. Este conceito remete-nos para o papel do professor /facilitador em que este deverá criar as condições para a aprendizagem autodirigida através dum ambiente de aprendizagem favorável, ajudando a resolver problemas combinando as experiências das pessoas com as situações concretas. De salientar que do ponto de vista deste autor, na andragogia, a motivação é intrínseca ao aprendiz. A andragogia de Knowles está mais centrada nas características dos adultos aprendentes do que a natureza das suas aprendizagens e os processos a ela associados. Segundo alguns críticos, a sua abordagem não poderá ser considerada propriamente uma teoria mas antes um conjunto de princípios e pressupostos (Brookfield, 1986). Uma crítica que se reveste de grande importância no contexto de vida atual e no âmbito deste trabalho, reside no facto do trabalho de Knowles parecer ignorar o contexto socio histórico em que a aprendizagem acontece (Jarvis, 1987). Outro autor que

também se dedicou à aprendizagem das pessoas adultas foi McClusky apresentando a teoria de *Margin* (Merriam et al., 2007). De acordo com esta teoria a aprendizagem adulta é explicada como procura de equilíbrio entre forças de diferentes naturezas e cargas. Assim por um lado, os aprendizes adultos confrontam-se nas exigências da realização das tarefas quotidianas (família, trabalho, comunidade), a carga externa. Por outro, tentam realizar e atingir as expectativas de vida por si desenvolvidas, a carga interna. Nesta perspetiva, chama-se a atenção para a necessidade que os estudantes adultos têm de conciliar muitas responsabilidades e exigências ao mesmo tempo. Isto obriga a múltiplos ajustamentos, modificando os diferentes papéis que se vai assumindo ao longo do ciclo de vida. A teoria de McClusky torna-se relevante principalmente porque permite entender a ligação entre mudança dos papéis sociais e aprendizagem. Assim nesta teoria evidencia-se uma preocupação em perceber como a aprendizagem interfere com as situações de vida adulta. Segundo Merriam e colaboradores (2007), outro autor com trabalho desenvolvido no domínio da aprendizagem adulta foi Illerys, cuja preocupação fundamental foi perceber o processo de aprendizagem em si. Este autor salienta três diferentes dimensões a considerar na aprendizagem adulta que são a cognição, a emoção e a sociedade. A dimensão cognitiva envolve conhecimento e competências enquanto a dimensão emocional diz respeito aos sentimentos e motivações. Segundo este autor a cognição e emoção são processos internos que interagem simultaneamente na aquisição do conhecimento e competências. As emoções envolvem energia psicológica transmitida por sentimentos, emoções, atitudes e motivações que mobilizam e ao mesmo tempo são condições que podem ser influenciados e desenvolvidos pela aprendizagem. A dimensão denominada sociedade diz respeito à interação com outras pessoas ou pode referir-se à contribuição destas para as nossas aprendizagens. Illeris considera que a aprendizagem é sempre em sociedade ou no contexto social em que vivemos e que estes interagem e modelam as nossas aprendizagens. Embora algumas das dimensões possam ser enfatizadas, todas estão presentes no processo de aprendizagem (Merriam et al., 2007).

Jarvis é um autor cujo modelo desenvolvido no domínio da aprendizagem adulta se tem mostrado relevante. No seu modelo, a aprendizagem é concebida como um processo que envolve a pessoa como um todo: o corpo (genético, físico e biológico), a mente (conhecimento, competências, atitudes, valores, emoções, crenças e sentimentos) e o contexto social em que as experiências percebidas são depois transformadas e integradas na história pessoal dando origem a mudança. No modelo de Jarvis (2012, 2006, 1987) encontramos três vias de aprendizagem (pensar, fazer e sentir). Qualquer uma destas três vias pode aparecer combinada com qualquer uma das outras. Assim, explica que as diferentes combinações podem dar origem a diferentes tipos de aprendizagem: pensamento crítico, resolução de problemas, aprendizagem reflexiva, aprendizagem/ação. O aprendiz chega às situações de aprendizagem com uma história, uma biografia que interatuam de forma individual com a experiência. Neste modelo a aprendizagem é vista como um processo interativo não como um processo interno isolado.

Outra abordagem à aprendizagem adulta, é a aprendizagem autodirigida. A aprendizagem autodirigida é um conceito multifacetado, que juntamente com os projetos de aprendizagem individual tem captado a atenção de académicos e investigadores, particularmente a partir da publicação dos trabalhos de Tough em 1971. A aprendizagem autodirigida descreve o processo de aprendizagem quando a aprendizagem é principalmente gerida pelos aprendizes. Alguns investigadores focaram-se no estudo da auto-direcção como um atributo pessoal do aprendiz. Nesta abordagem há duas ideias que receberam uma atenção privilegiada que são a noção de prontidão para a aprendizagem autodirigida e o conceito de autonomia. Podem considerar-se três os principais objetivos da aprendizagem autodirigida: (1) melhorar a capacidade dos adultos serem autodirigidos nas suas aprendizagens; (2) fomentar a aprendizagem transformacional, como central na aprendizagem autodirigida e (3) promover uma aprendizagem emancipadora e a ação social como uma parte integrante da aprendizagem autodirigida. O primeiro objetivo realça a capacidade para os adultos serem autodirigidos nas suas aprendizagens e tem origem nos trabalhos de Knowles (1980) e Tough (1979). Esta capacidade de auto-direção é concebida

tanto como um conjunto de atributos pessoais como de competências específicas (Caffarella, 2000; Brockett & Hiemstra (1991); Caffarella & O' Donnell (1989, Merriam et al. 2007). Pressupõe-se assim que o objetivo do educador de adultos é ajudar os aprendizes quando estão a aprender por si próprios ou em programas formais de aprendizagem. Podemos usar como exemplo a ajuda nos trabalhos de grupo ou então mostrar estratégias de aprendizagem alternativas. É evidente que isto não se faz apenas com a aprendizagem na idade adulta mas em qualquer nível de escolaridade. O primeiro objetivo desenvolveu-se primeiro na filosofia humanista que considera o desenvolvimento pessoal como o objetivo da aprendizagem adulta. Brockett & Hiemstra (1991) apresentam o seu modelo de aprendizagem autodirigida a que chamam de Modelo de Orientação para a Responsabilidade Pessoal. O segundo objetivo, fomentar a aprendizagem transformacional como central para a aprendizagem autodirigida aparece primeiro no trabalho de Mezirow (1985) e Brookfield (1985; 1986). Mezirow (1985) sugere que não é tanto como um aprendiz autodirigido mas no sentido de que é um aprendiz que pode participar plenamente e em liberdade no diálogo através do qual testamos os interesses e perspetivas contra as dos outros e concordamos em modificá-los e aos nossos próprios objetivos de aprendizagem. Nesta perspetiva, o adulto necessita de refletir criticamente e ter uma compreensão das razões históricas, culturais e biográficas, das suas necessidades, motivações e interesses, sendo o autoconhecimento um pré-requisito para a autonomia na aprendizagem autodirigida. Para Mezirow a chave para a auto-direção é “tornar-se crítico acerca da sua própria aprendizagem” (Merriam et al., 2007, p. 108). Brookfield (1985,1986) fazendo eco das palavras de Mezirow apelou aos educadores de adultos para distinguirem as técnicas da aprendizagem autodirigida das mudanças internas que ocorrem nos aprendizes. Para Brookfield (1986) a forma mais completa de aprendizagem autodirigida ocorre quando processo e reflexão se ligam, na procura de significado pelo adulto. A reflexão crítica, componente do segundo objetivo da aprendizagem autodirigida, é fundacional para o terceiro - promover a aprendizagem emancipadora e a ação social. O terceiro objetivo, - desenvolvimento das capacidades individuais para maior auto-direção nas suas aprendizagens, é resultado do trabalho de grande parte dos críticos do primeiro

(Finger & Asun, 2003). O fulcro deste criticismo reside no facto do primeiro objetivo ser muito limitado e muito instrumental. Os autores que defendem uma aprendizagem emancipatória e ação social, pretendem incluir não só a avaliação dos pressupostos político-sociais sob os quais os estudantes adultos aprendem mas também a incorporação da ação coletiva como uma saída (Finger & Asun, 2003). De acordo com Merriam e colaboradores (2007), Collins foi dos mais persistentes e eloquentes defensores da aprendizagem das pessoas adultas em geral, focalizada na emancipação em especial e no estudo da aprendizagem autodirigida em particular. Collins, (1996). considera que devem ser utilizados métodos da investigação participativa para fomentar a democracia e abrir a discussão sobre a aprendizagem autodirigida e que esta que deverá ter na sua base preocupações políticas e éticas. Este autor sugere ainda o uso da teoria crítica e a investigação interpretativa e participativa. Brookfield (1993) também partilha desta posição, considerando que os aprendizes devem exercer controlo sobre todas as decisões relativas às necessidades educativas como elementos consistentes numa aprendizagem autodirigida.

O domínio da aprendizagem das pessoas adultas tem-se desenvolvido e incluído uma multiplicidade de perspetivas. Com o enumerar destas abordagens não se pretende ser exaustivo mas apenas chamar a atenção para alguns aspetos da aprendizagem das pessoas adultas que, embora obedeceram aos aos princípios da aprendizagem em geral, globalmente apresentam várias especificidades. Estas especificidades situam-se tanto ao nível dos processos como dos objetivos.

Podemos ainda afirmar, de acordo com Merriam (2008) que o campo teórico da aprendizagem de pessoas adultas se configura como um área dinâmica de investigação e de construção de teoria. Tomando como exemplo a América do Norte, a autora salienta que durante muito tempo, as teorias neste domínio focavam-se no aprendiz, no modo como processava a informação e como poderia ser mais empoderado e independente. A andragogia e a aprendizagem autodirigida eram acerca do adulto enquanto aprendiz individual tal como conceptualizado por Mezirow na aprendizagem transformativa.

A Aprendizagem Adulta é um fenómeno complexo que não deve ser reduzido a uma simples explicação. Por exemplo, o contexto em que a aprendizagem tem lugar, só começou a ser tido em conta a partir dos anos 80 do século XX. Esta consciência foi fomentada pela Teoria da Cognição Situada, Teoria Feminista, Teoria Social Crítica e a Teoria Pós-moderna (Merriam, 2008). Contudo, hoje em dia, os contextos históricos e socioculturais em que a aprendizagem ocorre têm sido reconhecidos como componentes chave da aprendizagem adulta. Merriam (2008) apresenta o trabalho de Fenwick onde se verifica que a aprendizagem no local de trabalho não é apenas “*not just human change but interconnections of humans and their actions with rules, tools and texts, cultural and material environments*” (p.94).¹⁴

Verifica-se ainda, que a aprendizagem das pessoas adultas tem vindo a expandir-se incluindo aspetos que vão para além de compreensões individuais e cognitivas da aprendizagem. A mente, o corpo, o espírito, as emoções e a sociedade intersectam-se quando ocorre aprendizagem (Merriam, 2008).

Como pudemos verificar são várias as teorias e modelos explicativos da aprendizagem das pessoas adultas que tem subjacentes diferentes estratégias e modelos de ensino/aprendizagem. Por outro lado, considerando alguns aspetos de vida condicionantes da aprendizagem das pessoas adultas, novas ferramentas e abordagens à aprendizagem terão que ser considerados, tirando partido da evolução tecnológica em que nos encontramos. Cite-se a este propósito a aprendizagem *on-line* e o ensino a distância.

Os adultos no ensino superior colocam-nos perante a situação da diversidade que não se resume apenas à idade. Os estudantes do ensino superior apresentam características muito diferentes relativas ao género, raça, etnicidade, grupo social de pertença que poderemos considerar associadas a diferentes contextos e visões de mundo. Esta situação torna pertinente o recurso a

¹⁴ Aprendizagem não é apenas mudança no ser humano, mas interconexões entre os seres humanos e as suas ações com as regras, ferramentas e textos, ambientes culturais e materiais. (Tradução livre da autora)

abordagens mais culturais ou que valorizem estes contextos (por exemplo abordagens ecológicas).

As abordagens culturais salientam que os estudantes sub-representados, ao chegarem ao ES enfrentam desafios que os impedem de beneficiar dos recursos da instituição em termos de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Kuh e colaboradores (2006) as percepções dos estudantes do contexto institucional e das normas dominantes, influenciam o modo como os estudantes pensam e como gastam o seu tempo. Considerados em conjunto, estes aspetos influenciam a satisfação dos estudantes e o grau em que se envolvem em atividades educativas intencionais. Também os estudantes de primeira geração¹⁵, parecem experimentar algum grau de conflito entre a vida familiar e a vida no ES. Quando frequentam o ES, estes estudantes, por vezes, sentem-se estranhos em casa alheia, não evidenciando um verdadeiro sentido de pertença. Estes estudantes sentem-se sós e não compreendem como a faculdade, o *staff* e administradores podem estar interessados no seu sucesso e bem-estar (Merriam, 2008).

Constatando a diversidade dos estudantes com diferentes trajetos e contextos de vida parece-nos que a perspetiva sociocultural, situando-se num paradigma contextualista, ao valorizar os contextos sociais e culturais na aprendizagem, se revela um bom quadro de referência para análise das experiências dos estudantes, bem como no sentido de propor estratégias de ensino-aprendizagem adequadas às suas necessidades. É neste sentido que o nosso enquadramento teórico e referencial de análise se situam no quadro da perspetiva sociocultural que desenvolveremos no último capítulo.

1.3 A diversidade no Ensino Superior

¹⁵ Designa-se estudantes de primeira geração, os estudantes que são os primeiros das suas famílias a frequentar o ES.

O alargamento do ES a novos públicos contribuiu para a diversidade dos seus estudantes. Falar de diversidade implica, antes mais, esclarecer o conceito. Assim, consultando o dicionário de Língua Portuguesa da Academia das Ciências (2003), este termo é definido como característica ou qualidade daquilo que é diferente, ou diverso - aparece também como aproximado de heterogéneo. A diversidade enquanto característica dos grupos e dos indivíduos pode considerar-se uma característica de qualquer sociedade. Langholz (2014) considera que definir a diversidade depende dos objetivos e das dimensões da diversidade a que se dá relevância.

A diversidade é um constructo complexo podendo ter diferentes significados para diferentes pessoas. Assim tanto pode ser vista como algo positivo como negativo (Ross, 2014). A diversidade é muitas vezes definida em termos demográficos considerando-se como diferença entre grupos e pessoas tendo como base a raça, etnicidade, estatuto socioeconómico, género, linguagem, religião, orientação sexual, região geográfica, entre outros aspetos (Elliott, et al., 2013). Deste ponto de vista poderemos considerar que o ES sempre foi um contexto de diversidade.

A compreensão detalhada do modo como a diversidade contribui para os resultados dos estudantes torna-se um assunto fundamental no ES, pois esse conhecimento pode permitir o desenvolvimento de programas e intervenções mais eficazes (Bowman & Brandenberger, 2012). Estes autores baseados em meta-análises afirmam que o contacto entre grupos diferentes (quer sejam diferenças raciais ou outras) tende a reduzir preconceitos e a melhorar atitudes em relação ao outro. No mesmo sentido, baseados na literatura sobre o desenvolvimento social e cognitivo Gurin, Dey, Hurtado e Gurin (2002), partindo tanto de dados simples como de natureza multi-institucional da Universidade de Michigan e da *Institutional Research Cooperative* apresentam um quadro teórico que explica como as diferenças de diversidade no ES podem contribuir para uma variedade de resultados dos estudantes, embora grande parte dos estudos se concentre na diferença racial e étnica. Estes autores consideram que a frequência do ES assume particular influência quando o meio social e o *background* familiar dos

estudantes é suficientemente diverso e complexo para encorajar a experiência intelectual e o reconhecimento de várias possibilidades futuras.

Para além do que foi dito, vários estudos demonstram que a natureza e qualidade das experiências dos estudantes do 1º ano, tanto na sala de aula como com a instituição e com os pares, são melhores preditores da obtenção de bons resultados educacionais do que as características anteriores ao ingresso no ES (Kuh et al., 2006; Gerken & Volkwien, 2000).

Também Kim e Sax (2007), utilizando dados de estudos longitudinais da Universidade da Califórnia, apresentam os resultados duma investigação de natureza quantitativa, em que estudam os efeitos condicionais da interação dos estudantes com a faculdade, baseados em várias características dos estudantes incluindo sexo, raça, estatuto socioeconómico e ser de primeira geração. Este estudo permitiu constatar que o impacto das interações do estudante com a faculdade sobre os resultados dos alunos variam por sexo e raça do estudante não acontecendo o mesmo em relação ao estatuto socioeconómico e de estudante de primeira geração. Estes autores, a propósito de estudos sobre a experiência dos estudantes do 1º ano, referem as relações com os pares e com os professores como importantes preditores do sucesso do estudante mostrando-se também relevantes noutras dimensões das suas vidas.

A investigação sobre a diversidade tem procurado demonstrar os benefícios da diversidade para os estudantes, favorecendo estudos quantitativos que podem ser generalizáveis. Apesar de serem importantes para a análise de dados e processos, os estudos qualitativos têm sido negligenciados (Langholz, 2014). Para além disso, a investigação sobre a diversidade no que diz respeito à interação entre os estudantes e a aprendizagem no ES, tem-se centrado na demonstração do valor da educação para a diversidade racial. Em termos de investigação, os estudos mais comuns relacionam-se com a ligação da representação estrutural, presença física de grupos minoritários, e os resultados da aprendizagem. Neste sentido Gurin e colaboradores (2002) vinculam as interações de diversidade na sala de aula com uma variedade de resultados educacionais e democráticos. Em relação aos primeiros, os resultados

educacionais, podemos referir o envolvimento ativo em competências (habilidades) de pensamento e envolvimento intelectual. Quanto ao segundo, podemos incluir a tomada de perspectiva, o envolvimento com a cidadania bem como a compreensão racial e cultural. Durante muito tempo, a representação estrutural dos grupos sub-representados (também designada diversidade composicional) foi o principal modo das universidades, monitorizarem os seus progressos em relação aos objetivos de diversidade.

Numa revisão da literatura sobre o clima de mais de noventa *campus* (Hurtado, Griffin, Arellano, & Cuellar, 2008) verificaram que 85% das investigações se referiam a formas mínimas de prática da diversidade concentrando-se principalmente na participação em cursos relacionados com a diversidade. Apenas dois estudos, que envolviam vários *campus*, se focavam na diversidade analisando em particular as práticas de diversidade. Destes, apenas um deles seguiu uma abordagem longitudinal. Os resultados destes estudos demonstraram que embora exista um investimento institucional significativo em iniciativas relativas à diversidade. No entanto, sabe-se pouco sobre os efeitos específicos da diversidade.

Apesar da escassez de estudos, investigação mostra claramente que a diversidade pode contribuir para benefícios educacionais. Neste sentido Loes, Salisbury, e Pascarella (2013) apresentam um estudo em que pretendem perceber se as experiências de diversidade influenciam as atitudes dos estudantes conduzindo a atividades de literacia durante o 1º ano do ES. Os autores utilizam dados de um estudo sobre estudantes do ES para determinar se três diferentes tipos experiências de diversidade (interacionais, curricular, e *workshops* sobre o atendimento da diversidade) envolvendo diferenças raciais ou étnicas influenciam algum aspeto específico das atitudes intelectuais de atração para com a literacia. Os resultados sugerem que duas dessas experiências - participação em *workshops* sobre diversidade e interação com a diversidade (por exemplo, ter conversas sérias com estudantes de uma raça ou etnia diferente) - têm uma influência positiva sobre as atitudes dos estudantes em relação à literacia. Saliente-se que este efeito é geral e não condicional sugerindo que estas

duas experiências parecem influenciar positivamente as atitudes em relação à literacia de todos os estudantes, independentemente das características do estudante antes de entrar no ES ou o tipo de frequência institucional.

Segundo Loes, Pascarella, e Umbach (2012), apesar dos benefícios das experiências de diversidade no ES estarem bem documentadas, no que diz respeito ao domínio do pensamento crítico, que é particularmente importante neste nível de ensino, só agora é que se está a compreender o seu potencial de influência e envolvimento nas experiências de diversidade. Os autores salientam que Gurin e colaboradores (2002) já tinham apresentado argumentos convincentes sobre as razões pelas quais as experiências de diversidade promoviam o desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento, incluindo a capacidade de pensar criticamente. Baseados na investigação que se refere aos aspetos sociais do desenvolvimento cognitivo, afirmam que os estudantes tendem a envolver-se e a esforçar-se mais facilmente em modos complexos de pensamento quando se encontram em situações novas que desafiam os modos confortáveis e correntes de pensamento. Isto pode acontecer em contextos de sala de aula, mas também pode ocorrer noutros contextos onde os estudantes se encontram com outros que não lhes são familiares. Quando os estudantes encontram outros que têm expectativas diferentes das deles, estes encontros desafiam os estudantes a pensar ou a agir de novos modos, mudando os relacionamentos.

Apesar de os novos públicos no ES contribuírem para a diversidade dos estudantes deste contexto educativo devido ao seu diferente trajeto académico e de vida, a diversidade no ES, vai para além desta situação.

Segundo Meunier (2007) a diversidade, estando associada a diferentes identidades culturais, religiosas, étnicas sociais, etc., e exige capacidade de comunicação, cooperação e compreensão mútuas que sejam portadoras de enriquecimento sob o risco de degenerarem em conflitos violência e atentados aos direitos humanos. O mesmo autor cita a “*Conférence générale de l’Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture*” (2005),

em que a diversidade cultural aparece referindo-se às múltiplas formas com que as culturas dos grupos e sociedades encontram expressão.

Diversidade e a identidade, nomeadamente a cultural, são conceitos que se encontram relacionados. No entanto, o conceito de identidade cultural é um conceito difícil de definir (Ferreira, 2003). A autora citando Cucho (1999), afirma que o conceito de identidade cultural remete para o conceito de identidade social, sendo uma das componentes desta última. Considera ainda, que para a Psicologia Social, a identidade é uma ferramenta que permite pensar articulação do psicológico e do social num indivíduo. A identidade social caracteriza-se pelo conjunto de pertenças no sistema social, que vão desde a pertença a uma “classe sexual, a uma classe étnica e social, a uma nação” (p.35). A identidade permite ao indivíduo, situar-se no sistema social, e ser ele próprio situado socialmente. Também os grupos são dotados de identidade que os permite situá-los no conjunto social. Deste modo, identidade é simultaneamente inclusão e exclusão, pois identifica o grupo e permite distingui-lo dos outros grupos. Assim, assentando na diferença cultural, a identidade cultural é “uma modalidade de categorização de distinção nós/eles assente na diferença cultural”. (Ferreira, 2003, p. 35).

Depois de definida a diversidade como uma característica da sociedade e dos grupos em geral, iremos deter-nos agora sobre o modo como ela é entendida no ES. Não esqueçamos que durante muito tempo, os estudantes de ES eram um grupo relativamente homogéneo, geralmente proveniente dos grupos socioculturais mais favorecidos. Foi com a expansão e abertura das IES a “novos públicos” que a diversidade se tornou um tema de debate neste contexto.

A questão da diversidade no ES não é apenas portuguesa, pelo contrário, há muito que se tem feito sentir em países caracterizados por uma grande diversidade racial, cultural e étnica. Contudo foi principalmente com a globalização e com as alterações decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos, que as instituições de ES se viram confrontadas com novas realidades, nomeadamente a diversificação dos seus públicos.

A diversidade no ES tem assumido diversos significados. Assim para a perspetiva sociocultural e histórica a diversidade é um produto do processo de

diversificação passado, bem como o processo de distinção corrente entre inclusão e exclusão que recria a estratificação social (Nocom & Cole,2009). Neste sentido, o processo de produção de diversidade (em particular as práticas de inclusão e exclusão baseadas em fatores como linguagem familiar/cultura, etnicidade e grupo social) têm contribuído para três ideologias da diversidade com impacto significativo tanto no desenvolvimento da literacia como na escolarização das populações não dominantes. Assim podemos considerar as seguintes abordagens/ideologias: a) a diversidade como déficit; b) a diversidade como diferença e c) a diversidade como recurso.

A diversidade como déficit atribui o fracasso a deficiências do indivíduo ou da família, normalmente de cor¹⁶, que vivem na pobreza cujas origens estão nas populações africanas ou mexicanas. Este modelo tem sido utilizado por conservadores e liberais para explicar a aparente incapacidade aquisição académica e falta de motivação de estudantes pertencentes a certos grupos culturais. Esta ideologia, por vezes resulta numa abordagem compensatória, em termos educativos, em que os educadores tentam remediar os défices dos que têm sido privados de experiências culturais valorizadas pela escola, e em que as suas dificuldades na língua dominante são consideradas como falhas ao nível da linguagem ou um déficit cognitivo. Trata-se uma abordagem que em termos temporais se situa entre os anos 60 e 70 do século XX que correlaciona os baixos níveis de realização com a pobreza e má nutrição por um lado, e um desenvolvimento da linguagem limitado associado a pobreza e pertença a grupos sociais não dominantes, por outro.

Uma outra abordagem à diversidade é a diversidade como diferença. Os teóricos das diferenças culturais atribuem maior peso às diferenças na expressão de competências. Nesta abordagem, as pessoas dos grupos minoritários são descritas como tendo mais competência do que demonstram as suas avaliações em testes psicométricos. Partem do princípio que os indivíduos não expressam a sua competência nas avaliações formais devido a uma inibição social, em parte

¹⁶ Nocom e Cole (2009) referem-se à realidade dos Estados Unidos, o que não significa que não possa ser aplicado noutros contextos em que também haja diversidade racial.

devido à sua incompreensão tanto do teste como do avaliador. Os autores supracitados (Nocom & Cole, 2009) consideram que a escola contribui para um desfasamento entre a cultura familiar e a cultura da escola que do ponto de vista dos teóricos da diferença cultural são equivalentes. O entendimento das culturas diferentes como equivalentes permite aos seus defensores melhorar a relativamente baixa realização daqueles que não pertencem ao *mainstream* criando uma espécie de acomodação entre a cultura da escola e a cultura familiar (Gallego, Cole, & Laboratory of Comparative Human Cognition, 2001 citados por Nocom & Cole, 2009). Estes autores consideram que os defensores desta abordagem à diversidade se enquadram em dois grupos: (1) os que procuram organizar a sala de aula incorporando os padrões culturais familiares e (2) os que procuram transformar a cultura implícita da escola, em cultura explícita num processo de tornar os indivíduos biculturais.

A Diversidade como recurso é uma outra abordagem à diversidade referida por Nocom e Cole (2009). Estes autores citam Nieto (2002) que considera que se os professores necessitam de ensinar o capital cultural aos estudantes, têm que negociar. Têm que comprometer-se com os estudantes, sendo estudantes dos estudantes. Aprendendo acerca dos estudantes, os professores podem construir sobre os talentos e forças que os estudantes trazem para a escola. Construir sobre os pontos fortes/forças dos estudantes significa, em primeiro lugar, reconhecer que os estudantes têm experiências, ideias e talentos significativos para trazer para as suas aprendizagens, e em segundo, descobrir modos de usá-los na sala de aula. Considerar a diversidade como recurso coloca a discussão sobre a diversidade a um nível diferente.

No sentido do que vem sendo exposto, também no ES a diversidade tem sido compreendida de acordo com estas abordagens. Assim, Lawrence (2005) explora os diferentes significados de diversidade dos estudantes do ES na Austrália. Começa por explorar os significados de diversidade a partir de uma perspetiva de *défice*, apresentando depois uma abordagem alternativa, *The défice-discourse shift*, fundamentada na teoria crítica do discurso e no construtivismo. Este autor apresenta a evolução histórica do conceito de

diversidade no ES bem como as abordagens que as IES foram fazendo a este tema. Considera que, na Austrália, até aos anos 60 do século XX era relativamente fácil para os investigadores caracterizar a diversidade. Assim, os estudantes que ingressavam na universidade sem terem vindo diretamente do ensino secundário, que não pertenciam aos grupos sociais dominantes ou que não estavam a frequentar de um modo convencional, eram avaliados negativamente. Estava implícito o pressuposto da “era da elite” que este grupo de estudantes não apresentavam níveis de preparação e capacidade comparáveis aos estudantes de ES com altos níveis de capital sociocultural, académicos/linguístico. Esta visão, tradicional e de elite, mudou com o aumento de número de estudantes. As primeiras perceções da diversidade focavam-se na raça, idade e ingresso internacional. Na década de 80, estas visões foram alargadas em resposta aos debates sobre o acesso, equidade e justiça social. A diversidade passou então a refletir a inclusão dos estudantes previamente marginalizados do *mainstream* do ES. Na Austrália estes grupos incluíam, os *targeted equity grouping* bem como todos os estudantes identificados como tendo ingressado por vias de acesso alternativas.

No mesmo sentido, Kantanis (2001), a partir da literatura sobre a experiência do primeiro ano, afirma que o *focus* da diversidade pode ser qualquer *cohort* criado por uma multitude de variáveis simples, ou qualquer número de *clusters* de variáveis. Isto pode incluir, género, experiência escolar prévia, responsabilidades, *status* e tipo e modo de frequência. Também se podem incluir diferenças nas situações pessoais dos estudantes, nomeadamente os diferentes níveis de competências de aprendizagem e atitudes: variações nas competências de linguagem académica, competências de estudo; confiança para participar, competências na linguística e numeracia; motivação para o estudo, competências e conhecimentos prévios nas disciplinas (Kelly,2003). A autora também refere as circunstâncias e competências pessoais, grau de ajustamento a universidade e o número e nível de responsabilidades externas, incluindo as responsabilidades familiares, emprego e saúde. Kantanis (2001) sugere que os atributos individuais tais como o tipo de personalidade, *state of the mind*, estratégias de *coping*, competências comunicativas e interpessoais, bem como fatores como

inteligência, estilo de aprendizagem preferido, maturidade, flexibilidade, motivação, responsabilidade e desejo de sucesso contribuem para a diversidade dos estudantes do ES

De acordo com (Lawrence, 2005) as áreas da literacia crítica e das multiliteracias alargaram posteriormente o foco para a diversidade sociocultural. Assim a literatura neste domínio refere novas diversidades relacionadas com os novos discursos e culturas organizacionais, tecnológicos, profissionais e multimodais (Cazden, Cope, Fairclough, Gee, et al, 1996). Deste modo, o conceito de diversidade passa a abranger o reconhecimento das diferenças de identidade e afiliação, por exemplo em termos de género, raça, etnicidade, geração e orientação sexual. A possibilidade dos estudantes pertencerem em simultâneo a diferentes grupos, aumentou muito a complexidade do perfil dos estudantes. A par das alterações do conceito de diversidade no ES, foram também modificando as abordagens e o entendimento por parte das IES e dos seus intervenientes.

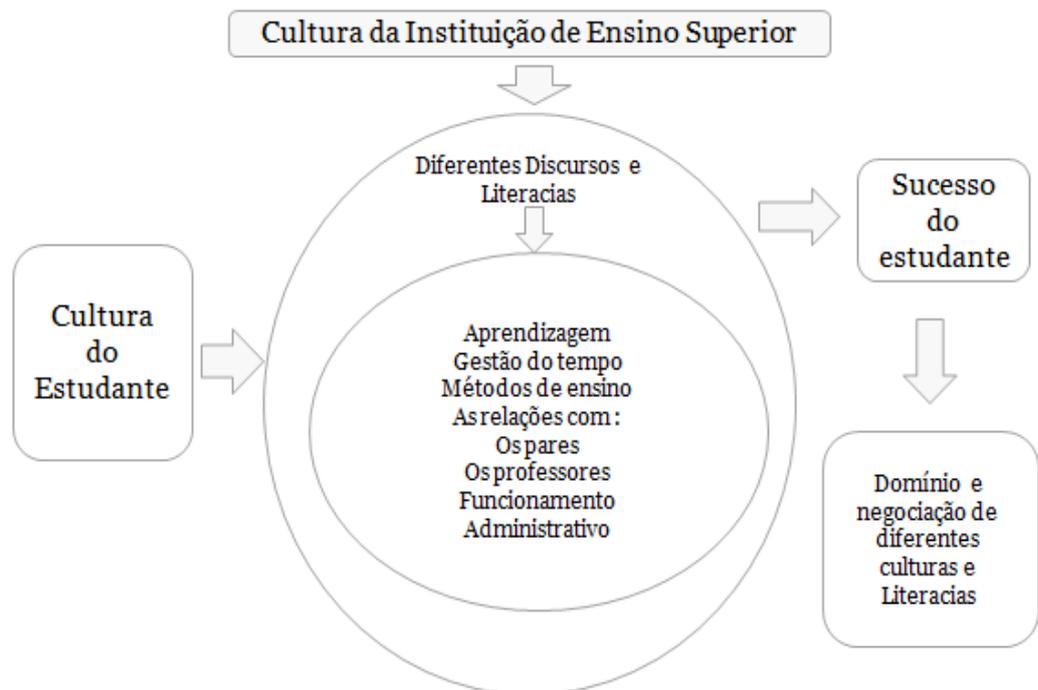
Tal como referimos anteriormente, também no ES existem abordagens à diversidade como défice. As abordagens do défice conceptualizam as diferenças como défice, responsabilizando os estudantes pela sua falta de preparação. De acordo com Kirkpatrick e Mulligan (2002) o aumento da diversidade provocou um discurso inicial de deficiência na linguagem, e este discurso rapidamente se transformou numa conceção de deficiência educacional geral necessitando de remediação.

Lawrence (2005) reportando-se à sua experiência na Austrália constata na literatura uma prevalência da abordagem do défice, considerando-se a diferença como um problema. Nesse sentido, cita vários estudos dos quais destacamos, McInnis (2000) num estudo com 2609 docentes e em quinze relatórios de universidades na Austrália, em que concluiu que uma grande parte dos docentes apresentava opiniões negativas sobre os seus alunos. Neste estudo também se verificou que os docentes consideravam o elevado número de estudantes e as suas diferentes competências, um problema. Refere ainda a investigação de Asmar e colaboradores (2000), sugerindo que os docentes são relutantes em

envolver-se na facilitação das experiências de aprendizagem dos estudantes, na medida em que pensam que este envolvimento não se enquadra nas suas atividades enquanto docentes. Consideram ainda os problemas dos estudantes, que eles consideram mal preparados, um assunto dos *Students Services Department*. Postle e colaboradores (1996) citados por Lawrence (2005) concluíram que apesar de muito *staff* reconhecer os benefícios da diversidade dos estudantes nas suas instituições, nomeadamente: o altruísmo, justiça social, mostram pouco conhecimento sobre estes estudantes. De acordo com Cazden, Cope, Fairclough, Gee, et al (1996) as abordagens do déficit envolvem “*writing over the subjectivities with the language of the dominant culture*”, ou seja passar sobre as subjetividades existentes, com a linguagem da cultura dominante. As abordagens do déficit são representativas de modelos pedagógicos que emergiram da ideia que as culturas e linguagens não pertencentes ao *mainstream* representam uma deficiência. Tal abordagem permite rotular os alunos, que não conseguem ou que têm dificuldade ou que não conseguem acompanhar os diferentes discursos académicos, como impreparados ou intelectualmente deficientes. Esta abordagem focaliza nos estudantes a responsabilidade das dificuldades, considerando-as como resultado de pouca responsabilidade, envolvimento e perseverança. Além disso, considera os docentes, pouco responsáveis pelas dificuldades dos estudantes. No sentido de ultrapassar os constrangimentos relativos a esta abordagem, Lawrence (2005) propõe uma abordagem alternativa baseada na teria crítica do discurso e no construtivismo que denomina *Deficit-Discourse Shift*. De acordo com esta abordagem a Universidade é considerada como uma cultura dinâmica incorporando uma multiplicidade de subculturas, cada uma delas com um discurso ou literacia próprios. A transição dos estudantes para a nova cultura, é concebida como um ganho pessoal na familiaridade e na mestria desses discursos ou literacias. Esta abordagem é representada pelo *Framework for Student Engagement and Mastery at Universty*. Este modelo, representado na figura 1.1 descreve a experiência do primeiro ano na faculdade como uma jornada de envolvimento com os múltiplos discursos e literacias da universidade. A transição dos estudantes é simbolizada como um processo de negociação desses discursos e literacias e de

perseverança no processo de demonstração de domínio dos mesmos por parte dos estudantes. A *Deficit-Discourse Shift* e o *Framework for Student Engagement and Mastery at University* emergem da investigação desenvolvida por Lawrence (2004, citado por Lawrence, 2005).

Figura 1.1 - Adaptação do Modelo Framework for Student Engagement



Fonte : Adaptado de Lawrence (2005)

O estudo referido corresponde a uma investigação sobre a experiência dos estudantes que ingressaram no ES por vias de acesso alternativas. A estrutura metodológica do estudo de Lawrence consistiu num estudo de caso coletivo recorrendo à etnografia crítica e à investigação-ação. Como procedimento de recolha de dados o autor utilizou a observação dos estudantes e dezassete entrevistas semiestruturadas, durante a licenciatura. As conclusões permitiram constatar a diversidade de discursos bem como o modo como os estudantes

lidaram com os discursos da universidade. Os desafios a enfrentar pelos estudantes face às práticas e discursos da Universidade, relacionavam-se com diferentes referências e sistemas de escrita, leitura, paradigmas de investigação, sistemas de conhecimento e ensino e estilos de aprendizagem. Um outro desafio referido pelos estudantes foi a gestão do tempo. Assim, os estudantes experimentavam a pressão relacionada com conseguir ganhar, rápida e simultaneamente, competências técnicas interpessoais e de autoapresentação centrais para o seu sucesso. Outro desafio referido pelos estudantes foi a falta de familiaridade.

Segundo Lawrence (2005), a transição é mais difícil para os estudantes cujo capital cultural pode não estar em sintonia com o discurso universitário dominante. Como exemplo temos situações em que seus parentes e amigos podem desvalorizar a educação e os seus benefícios, faltarem as referências dos pares e familiares que tenham conhecimento e estejam familiarizados com a universidade. O modelo utilizado por Lawrence parte da ideia que cada estudante ao entrar na universidade incorpora o seu capital académico, linguístico e socio cultural, podendo este não estar em conformidade com o discurso dominante.

Em síntese, ao longo deste capítulo apresentou-se uma revisão sobre: (1) o Ensino Superior Português, a sua missão e transformações; (2) o estudante do ES e a Aprendizagem ao Longo da Vida, e finalmente, (3) analisaram-se diferentes abordagens à diversidade no ES.

CAPÍTULO 2

Interculturalidade e Inclusão no Ensino Superior

Subjacentes ao alargamento do ES a novos públicos estão preocupações de natureza económica e social. Assim, é praticamente consensual a necessidade de cidadãos mais qualificados no sentido de uma sociedade mais sustentável. Simultaneamente, dados estatísticos europeus demonstram que a inclusão social depende da inclusão educativa, formação, emprego e que as oportunidades de vida aumentam significativamente com o aumento das qualificações, ou seja, quanto maiores as qualificações maiores as possibilidades de inclusão social (Zay, 2005).

Neste sentido, a Educação Superior é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida tal como referido na Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (UNESCO, 1998).

Pensando no contributo que o ES pode dar à formação de auto nível das pessoas, parece pertinente equacionar, como pode, mantendo presente a sua natureza e missão, conciliar altos níveis de exigência com as metas de um sistema educativo mais inclusivo.

Durante muito tempo os esforços no sentido da construção de uma educação inclusiva concentraram-se na educação básica. No entanto, o acesso ao ES não só se tornou mais fácil, como também é evidente que é cada vez mais essencial para obter uma formação profissional e emprego. O alargamento do acesso a novos públicos que à partida podem não estar em situação de igualdade com os estudantes tradicionais, não só pelas condicionantes de vida como pelos seus trajetos académicos e pessoais, obriga a que se questione o caráter inclusivo do ES (Santos, Gonçalves, Ramos, Castro, & Lomeo, 2015). No entanto, tem-se investigado pouco sobre a inclusão no ES (Duarte, Rafael, Filgueiras, Neves, & Ferreira, 2013). É neste sentido que Santos e colaboradores (2015) salientam a situação paradoxal entre inclusão e exclusão quando por um lado se universalizou o acesso, mas compactua-se em simultâneo com a exclusão sempre que pessoas e grupos não se enquadram nos padrões estabelecidos pelo sistema educacional.

Como partimos do pressuposto que por trás da diversidade dos estudantes, se encontram diferentes identidade associadas a diferentes modos de ver e estar no mundo, ou seja diferentes culturas, então a interculturalidade torna-se também um assunto a ter em conta no contexto atual do ES.

Ao constataremos a diversidade no ES, assumimos que a mesma corresponde à existência de diferentes identidades que correspondem, numa perspetiva micro, a diferentes culturas ou, seja a diferentes modos de ver e estar no mundo ou, numa perspetiva construtivista, a diferentes modos de construir significados. A coexistência de pessoas com diferentes culturas no ES, que é um contexto pluricultural, e dada a importância da relação entre pares na adaptação e envolvimento dos estudantes, implica a necessidade da adoção de uma perspetiva intercultural.

2.1 Interculturalidade: Conceitos, Teorias e Modelos

Falar de interculturalidade implica falar de cultura. Apesar de podermos constatar a existência de diferentes definições de cultura que variam conforme as abordagens teóricas, Dasen (2002) considera que todas elas têm um aspeto comum que corresponde à referência a significações simbólicas largamente partilhadas por um grupo social, transmitidas por aprendizagem de geração em geração, relativamente estáveis no tempo e mais ou menos exteriores ao indivíduo. Contudo, esta última característica é particularmente posta em causa pelas definições recentes, de carácter dinâmico. Segundo Dasen (2002), a cultura não é apenas algo estereotipado e de exterior ao indivíduo. E, citando Perragaux (1994, p.157) *“Pour permettre la mobilitéet de nouvelles créations culturelles et identitaires, nous considérons les termes culture et identité comme dès notions plurielles, évolutives”*. Neste sentido assume-se o carater dinâmico e evolutivo da cultura, podendo defini-la como um sistema dinâmico e plural de valores, crenças e comportamentos que influenciam o modo como a pessoa experimenta e responde ao mundo que a rodeia e que se relaciona com a identidade de cada

um. Dentro de cada grupo cultural há diferenças que afetam o modo como os elementos do grupo se relacionam uns com os outros e com o grupo como um todo. Assim, embora aspetos da cultura como a raça e a etnicidade sejam mais visíveis, diferenças dentro do grupo, como grupo social de pertença e género, interrelacionam-se com outros aspetos da identidade dos membros do grupo (Guo & Jamal, 2007). Os membros de uma dada cultura podem pertencer simultaneamente a vários grupos, de tal modo que estas múltiplas pertenças podem entrar em conflito. Por outro lado, não nos esqueçamos que a identidade também se constrói na relação com o outro. Tal como salientam Guo e Jamal (2007), cultura e educação estão intrinsecamente ligados e as perspetivas e visões do mundo dos estudantes influenciam as suas experiências em contextos educacionais. A cultura assume um papel importante na partilha dos modos como os estudantes aprendem e comunicam, como eles se relacionam com os outros estudantes e professores, os seus níveis de motivação e o seu sentido do que é a aprendizagem. O modo como os estudantes se sentem confortáveis no contexto de aprendizagem depende da congruência entre o seu *background* cultural e a cultura dominante das instituições educativas. A cultura da sala de aula e a cultura das instituições podem excluir pelo currículo e pelas práticas educativas.

Castaneda (2004) defende que as instituições de ES deverão identificar as necessidades dos estudantes de modo que a diversidade se torne uma vantagem tanto para os grupos dominantes como para as minorias. Assim na construção de um *campus* inclusivo tem que haver a responsabilidade ética e educacional para incluir a diversidade e integrá-la em todos os aspetos da vida da universidade, incluindo ensino e aprendizagem. É neste sentido, que a inclusão se torna uma preocupação neste estudo. A inclusão no contexto deste estudo é entendida numa dupla aceção, ou seja, do ponto de vista social e também no sentido educativo do termo, cabendo às instituições educativas criar condições para integração e sucesso dos seus estudantes.

Considerando o contacto entre culturas uma realidade da sociedade em que vivemos parece-nos pertinente esclarecer alguns conceitos daqui resultantes. Um dos conceitos frequentemente utilizados é o de multiculturalidade. Este termo,

de acordo com Meunier (2007) e Galino e Escribano (1990), corresponde a uma situação de facto, de uma sociedade composta por vários grupos culturais.

Os termos multicultural e intercultural são utilizados, por vezes, como sinónimos. Contudo, Meunier (2007) afirma que o multiculturalismo é uma variante, de origem anglo-saxónica, do pluralismo (cultural, político, religioso), que segundo ele, se focaliza no reconhecimento das diferenças culturais. Mas, tanto um como outro não são mais que modalidades possíveis de relacionamento com a diversidade. A interculturalidade pode até ser um modo de pôr em causa o modelo multicultural (ou pluricultural), uma vez que faz intervir uma dimensão de integração, ao ter em conta relações de força e desenvolvimento de interações (Rey, 1994, como citado por Meunier, 2007). A interculturalidade pode também ser considerada como um modo de analisar a diversidade cultural, mas a partir de processos e dinâmicas segundo uma lógica relevante de variação e complexidade. Considerando que o termo multiculturalidade corresponde à descrição dum agrupamento etnicamente heterogéneo oriundo da simples justaposição de grupos étnicos, então a interculturalidade deverá ser entendida não só como convivência cultural, mas também como as relações e trocas recíprocas entre diferentes culturas (Pizzi, 2008; Melotti, 2004). A interculturalidade vai para além do contacto entre culturas, implicando a troca inter-relacional que, em contextos educativos, é comumente entendida como projeto educacional, intencionalmente planeado, para a relação com o outro diferente (Aguado, 2004; Sousa, 2004).

Segundo Aguado (2004), a interculturalidade pode considerar-se uma dimensão ao longo da qual se situa cada uma das propostas formuladas para dar resposta à diversidade das pessoas e grupos. Por outro lado, o intercultural em educação surge como uma etapa final no processo de aceitação e valoração das variáveis culturais, para além das alternativas assimilacionistas e compensatórias e muito vinculada a formulações educativas afins: educação global, educação inclusiva, educação antirracista, educação multicultural. O adjetivo intercultural parece ser, para Aguado, a denominação mais compreensiva e coerente com a filosofia que transcende esta corrente pedagógica, acentuando a interação,

comunicação, negociação e enriquecimento entre formas culturais diversas. De acordo com o seu posicionamento define pedagogia intercultural como”

“ (...) a reflexão sobre a educação, entendida como elaboração cultural, e baseada na valorização da diversidade cultural. Promove práticas educativas dirigidas a todos e cada um dos membros da sociedade no seu conjunto. Propõe um modelo de análise e de atuação que afete todas as dimensões do processo educativo. Trata-se de alcançar a igualdade de oportunidades (como oportunidades de eleição e de acesso a recursos sociais, económicos e educativos) a superação do racismo e a competência intercultural em todas as pessoas seja qual for o seu grupo cultural de referência.” (p.40)¹⁷

As conotações ao termo intercultural são positivas e entroncam-se numa tradição da escola nova, ativa, aberta e transformadora. Por vezes, esta expressão também se utiliza de forma

“(...) ambigua o claramente inadecuada en un intento de maquillar o legitimar propuestas alejadas de los principios y presupuestos de lo que entendemos como educación intercultural” (Aguado, 2004, p.41)

A Educação Intercultural apresenta um conjunto de características que permitem distingui-la de outras práticas educativas. No sentido de uma melhor clarificação do conceito apresenta-se, na tabela 2.1, uma exemplificação do que a autora entende serem características da educação intercultural relacionadas com os seus objetivos e fins.

De acordo com a autora supracitada, a eficácia das propostas interculturais depende em grande medida das ações geradas serem coerentes com a avaliação das necessidades individuais e comunitárias próprias do contexto específico em que se implantam. No entanto devem acontecer em combinação com outras medidas estruturais para além do âmbito educativo. Se não se cumprirem estas condições corre-se o risco das iniciativas interculturais servirem para camuflar as desigualdades entre outros aspetos negativos. Esta autora apresenta também os âmbitos da investigação em pedagogia intercultural. Assim, fixando-se na realidade espanhola e fundamentando-se nas suas pesquisas, afirma que em Espanha encontra basicamente quatro âmbitos de investigação neste domínio: a competência intercultural, a equidade e inclusão social, as diferenças individuais e a reforma do currículo. Os pressupostos dos trabalhos desenvolvidos no domínio

¹⁷ Tradução livre da autora deste estudo.

da competência intercultural assentam na ideia que é possível e desejável reduzir o racismo e os preconceitos raciais. Acreditam que os indivíduos podem chegar a ser multiculturais, o que não implica a rejeição das visões e identidade familiar. Do seu ponto de vista, a investigação no âmbito da interculturalidade também se faz ligada às questões da equidade e inclusão social. Para esta linha de investigação, a mudança social é uma condição necessária para garantir a igualdade de acesso, participação e realização. Acreditam que a equidade e justiça social são possíveis e consistentes com os valores democráticos básicos. Nesta perspetiva, toda a atuação educativa deveria considerar as diferenças entre grupos culturais como manifestações diversas de processos de adaptação e compreensão do mundo. Neste sentido é necessário ter em conta a investigação relacionada com o capital cultural do meio familiar/comunitário do estudante, na elaboração e avaliação das intervenções educativas para facilitar o seu acesso e superar a situação de marginalização social.

Tabela 2.1 - Características e Finalidades da Educação intercultural

DIMENSÕES	CARACTERÍSTICAS
Definição e Objetivos	<p>Diferenças no centro da reflexão em educação</p> <p>As diferenças são a norma, não estão associadas a deficiências ou défices em relação a um suposto padrão ideal.</p> <p>As diferenças culturais são dinâmica, em mudança e adaptativas. Não são etiquetas estáticas, monolíticas e amovíveis.</p> <p>A diversidade cultural refere-se às diferenças nos significados que produzimos, que compartilhamos com um determinado grupo (valores, critérios de conduta, papéis sociais, formas de adquirir e legitimar o conhecimento).</p> <p>Dirige-se a todos os membros e sectores da sociedade.</p> <p>Propõe o acesso a igualdade de oportunidades educativas e de todos os grupos socioculturais.</p> <p>A igualdade de oportunidades entende-se não só como acesso à educação como o usufruto de benefícios que dela se obtém. Sobretudo a realização de uma vida digna.</p> <p>Pretende desenvolver competências interculturais em todos os estudantes e professores.</p> <p>Supõe o objetivo básico de superação do racismo e da discriminação como direitos individuais e institucionais.</p>
Fins	<p>É um instrumento para lutar contra a desigualdade, racismo e discriminação no sistema educativo.</p> <p>Contribui para a coesão social e a sua meta é o acesso a uma educação de qualidade para todos.</p>

Fonte: Traduzido e adaptado de Aguado (2004)

Outra linha de investigação, a das diferenças individuais, parte do princípio que todos os estudantes têm habilidades especiais e capacidade para aprender. A meta principal da educação pública é tornar possível que todos os estudantes alcancem o seu maior potencial de realização. A socialização cultural e o sentido de identidade étnica influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Finalmente apresenta a linha da reforma do currículo cujo pressuposto é que o conhecimento se constrói e se discute e que um currículo eurocêntrico é uma ferramenta de racismo cultural.

Principais abordagens ao Intercultural em Educação

De acordo com Meunier (2007), a sociologia interacionista considera a cultura como uma dinâmica de organização de diferenças internas. Tendo como referência esta abordagem, a educação intercultural é pensada como a transmissão dum saber plural e crítico, resultante de interações, reciprocidades ou, mais globalmente intersubjetividades. Destina-se a todos os estudantes para além das suas diferenças. O pluralismo é promovido como valor e finalidade da educação, como pedra angular entre o universal humano e a singularidade expressa pelas diferenças. Este autor apresenta a psicologia intercultural como o domínio do conhecimento que estuda as interações entre os indivíduos e os diferentes grupos culturais a partir dos seus estereótipos, dos valores e atitudes que se evidenciam logo que postos em relação. Trata-se de partir do indivíduo no seu contexto e determinar a influência da sua cultura sobre os seus comportamentos em situações pluriculturais. Meunier citando Clanet (1990) define interação como interdependência entre culturas dominante e minoritária, e como coerência duma globalidade. Nesta perspetiva, o objetivo da educação intercultural é facilitar as operações de descentração e redefinição resultante da alteridade para construir novos esquemas de pensamento não redutíveis às culturas em interação. Ao utilizar-se estas referências da sociologia e da psicologia, a interculturalidade pode ser considerada como uma finalidade

educativa em termos de saber e de saber fazer, inscrevendo-se numa abordagem global do tratamento da pluralidade. A partir da definição referida, o autor supracitado, apresenta o modelo de educação para a diversidade de Allemann-Ghionda (2001) que consiste em ultrapassar a lógica da identificação à cultura majoritária, e favorecer a reciprocidade das culturas em presença, para além das diferenças (Meunier, 2007). Esta abordagem racional da diversidade pode ser entendida como uma preparação para a educação intercultural no sentido de que se trata duma pedagogia da alteridade, defendendo a abertura à diversidade cultural, social, linguística e aquisição de comportamentos favoráveis à diferença. Pretende, assim, conciliar o reconhecimento das culturas com o princípio da igualdade dos indivíduos (Meunier, 2007).

Neste contexto, a educação multicultural pode ser considerada como uma abordagem baseada nos valores da democracia, afirmando um pluralismo cultural, nas sociedades culturalmente diversas e num mundo interdependente. Permite desenvolver as competências interculturais, favorecer o desenvolvimento pessoal e lutar contra certas formas de discriminação e racismo (Bennette, 1999).

Segundo Meunier (2007), a educação intercultural considera a diversidade como a norma e não como desvantagem a ser compensada com ajudas. A educação intercultural considera cada indivíduo num processo permanente de aculturação, enquanto a “cultura de mestiçagem” se generaliza produzindo diversidade. Não é um meio para compensar as desigualdades, mas visa a aprendizagem da igualdade na reciprocidade. Ela permite descentrar-se para evitar os preconceitos inerentes à diferença cultural e à sua relação de causalidade suposta com o fracasso educativo. Constitui-se como uma aprendizagem transversal de conteúdos de saber, de práticas e representações que regem as interações. Permite a cada estudante preocupar-se e motivar-se, mas também privilegiar as semelhanças para trabalhar em grupo, compensando assim as dificuldades sem estigmatizar as diferenças. A educação intercultural não se dirige apenas a estudantes estrangeiros ou provenientes de minorias mas destina-se a todos os estudantes. Ela permite a abertura progressiva a outras culturas, diferenciar sem discriminar.

A relação entre culturas tem proporcionado o desenvolvimento de modelos teóricos no sentido de compreender esta relação. Guo e Jamal (2007) identificaram na literatura três modelos de resposta educativa à diversidade cultural, nomeadamente:

- O Modelo Intercultural. É um modelo útil para o desenvolvimento individual face à diversidade (Chaves, Brito & Mallory, 2003, como citados por Guo & Jamal, 2007);

- O Modelo Multicultural. É um modelo de educação multicultural que fornece um contributo para mudanças no currículo e que pode ser aplicado tanto ao nível do *self*, como da sala de aula (Banks, 1997a, 1997b, como citados por Guo & Jamal, 2007);

- O Modelo Antirracista. Este modelo é baseado na abordagem antirracista para a educação inclusiva.

Para uma melhor compreensão apresenta-se seguidamente a tabela 2.2 representando um quadro comparativo dos três modelos:

Tabela 2.2 - Educação Intercultural, Multicultural e Antirracista: uma comparação

	Educação Intercultural	Educação Multicultural	Educação Antirracista
Esfera de Atividade e Influência	Individual	Individual e sala de aula	Individual, sala de aula, instituições educativas e comunidade
Temas	Falta de aceitação e medo da diversidade	Pedagogia Eurocêntrica e conteúdo do currículo	Políticas e práticas sistémicas desiguais
Mudanças esperadas	Atitudes individuais	Atitudes individuais, pedagogia e currículo	Mudanças estruturais
Objetivos a longo Prazo	Aceitação da Diversidade	Equidade em ambientes de aprendizagem	Justiça e equidade Social

Adaptado de Guo e Jamal (2007)

Segundo Guo e Jamal (2007) qualquer um destes modelos pode ser usado para provocar mudanças em diferentes níveis e domínios de influência, incluindo o *self*, a sala de aula, as instituições e a comunidade. Contudo, os autores citados consideram o modelo antirracista um modelo integrativo e mais abrangente que os restantes, sendo o mais adequado para promover mudanças em contextos de ES.

A propósito das políticas e respostas curriculares à diferença, Leite (2002) refere-se a quatro abordagens à multiculturalidade que passamos a apresentar: assimilação, multiculturalismo, antirracismo e interculturalismo antirracista. A assimilação que se limitava à “absorção” das minorias corresponde à primeira fase, por volta dos anos sessenta, nas respostas educativas à diferença, limitando-se à aplicação daquilo a que Leite designa como medidas especiais com o objetivo de tornar o ensino mais eficaz. Em resposta às críticas à assimilação por desvalorizar as minorias e os grupos étnicos, surge uma segunda fase, por volta dos anos setenta, o modelo multicultural. Segundo Leite (2002) esta fase correspondeu a uma mudança de discurso face à diversidade e resultou num modelo compensatório, havendo um currículo específico apenas em escolas de zonas multiétnicas. A este modelo sucedeu, também em resposta às críticas que lhe foram feitas, o modelo antirracista. Neste modelo considerando que o problema estava nas maiorias, e não nas minorias, desenvolveram-se programas e estratégias antirracistas com vista a diminuir preconceitos estereótipos e comportamentos discriminatórios, com o objetivo da coexistência entre grupos. Para a autora supracitada, esta perspetiva educativa ao pressupor interação reciprocidade e mudança enquadra-se na educação intercultural. O interculturalismo antirracista corresponde a uma quarta fase, cujo início se situa nos finais dos anos oitenta. Esta fase pressupõe “formas de aprendizagem interativa e vivencial orientada para a promoção da igualdade” (Leite, 2002, p.160). Segundo esta autora, estas diferentes fases correspondem também a diferentes estratégias curriculares que vão desde a massificação e aplicação de medidas educativas compensatórias a estratégias interculturais e interativas capazes de estimular o espírito crítico desmontando estereótipos e levando à participação e aprendizagens democráticas.

Outro modelo utilizado e desenvolvido no sentido de explicar as diferentes reações ao contacto entre culturas diferentes foi o Modelo de Hofstede (1980) Este modelo tem sido muito utilizado para explorar aspetos relacionados com a cultura indiferentes contextos culturais.

O modelo das Diferenças Culturais de Hofstede

Este modelo tem subjacente a ideia que todas as interações sociais, incluindo contextos de aprendizagem do ES, são culturalmente mediadas (Hofstede & Hofstede, 2005; Hofstede,1986). Este autor refere-se às relações interculturais como inerentemente conflitantes e considera o contacto intercultural em ambientes educacionais como parte destes potenciais conflitos. Hofstede parte dos resultados de uma análise fatorial de 116.000 funcionários da *International Business Machines* (IBM). Neste estudo, Hofstede (1986, 1991) identificou quatro dimensões culturais: distância do poder (PDI), individualismo (IDV), masculinidade (MAS) e aversão à incerteza (UAI). As quatro dimensões foram responsáveis por 49% das diferenças entre os países na amostra (Hofstede, 1991). Hofstede usou uma escala de índices construída para classificar cada nação dentro da dimensão, alcançando assim uma «tipologia» das diferenças culturais nacionais. Isso permitiu-lhe afirmar que cada dimensão configurava comportamentos em diferentes contextos sociais, incluindo a educação. Mais tarde, Hofstede acrescentou uma quinta dimensão relativa ao tempo, Orientação a Curto Prazo/ Orientação a Longo Prazo. Apresentamos a seguir as cinco dimensões apresentadas por Hofstede.

Dimensão da Distância ao Poder (PDI) - Esta dimensão diferencia entre países e é apresentada como um indicador da dimensão de distância ao poder (PDI), entre indivíduos com diferentes níveis de autoridade. Os países com pequena distância ao poder (SPD) são apresentados como igualitários. A interação é pensada como independente do estatuto de autoridade dos atores (Hofstede 1986; 1991). Nos países de grande distância ao poder (LPD) pode observar-se privilégios acentuados, e as diferenças de

comportamento/comunicação dependem do estatuto dos indivíduos que interagem. De acordo com Hofstede (1986; 1991) e Hofstede e Hofstede (2005), LPD tem um efeito especial sobre as relações de estudante/professor. Em nações com SPD - pequena distância do poder (por exemplo, o Reino Unido), as relações entre estudantes e professores tendem a ser informais e o processo de educação é centrada nos primeiros. A participação espontânea dos estudantes questionando e debatendo com o professor é considerada normal. Hofstede argumenta que se espera que os estudantes se tornem pensadores independentes, através de um foco na iniciativa do estudante. Em nações LPD (por exemplo, China), as relações entre estudantes e professores são mais hierárquicas e formais. O professor é percebido como um "guru", com "sabedoria pessoal", que descreve os caminhos intelectuais a serem seguidos e cujas ideias não são questionadas. Os professores, não os estudantes, iniciam e conduzem a comunicação. Portanto, os estudantes e aprendizes (discípulos) são dependentes do professor. Assim, o modelo de Hofstede parece considerar a educação fortemente centrada no professor e, portanto, fortemente dependente da sua personalidade individual. De acordo com Hofstede, um estilo de ensino centrado no professor é particularmente difundido no ES em países LPD. Em países SPD, a ênfase está em ensinar os estudantes a pensar, enquanto em países com LPD o foco é a transmissão de conteúdo. Hofstede conclui argumentando que, em países SPD, a qualidade da aprendizagem é largamente determinada pela excelência do estudante, enquanto em países LPD é dependente de excelência do professor.

Dimensão Individualismo/Coletivismo. A segunda dimensão de Hofstede descreve o poder do grupo sobre o indivíduo. Hofstede (1986, p. 307) define nações coletivistas como "aquelas em que o interesse do grupo prevalece sobre o interesse de um indivíduo". Em nações individualistas, o indivíduo é mais independente do seu grupo de pertença, por isso, os interesses individuais podem prevalecer. Hofstede assume que isto terá um efeito particular na dinâmica de grupo, na participação do estudante e até mesmo sobre a finalidade percebida da educação. Nas nações coletivistas, os professores controlam todas as atividades da turma, os estudantes só podem falar quando se lhes dirigem pessoalmente. O

professor lida sempre com o estudante como parte de um grupo, nunca como um indivíduo isolado. O confronto e conflito são evitados, enquanto na sala de aula se mantém a harmonia. Hofstede afirma que nos países com pontuações mais elevadas na cultura individualista (por exemplo, Reino Unido), espera-se que os estudantes mostrem a individualidade, a finalidade da educação é 'aprender a aprender', e a aprendizagem não se limita a um grupo de idade. Hofstede descreve aprendizagem numa cultura coletivista como um processo de uma só vez, reservado principalmente aos jovens para ajudá-los na preparação para se tornarem membros ativos da sociedade, aprendendo 'como fazer'. Numa nação individualista, um certificado académico pode melhorar o valor económico do titular e pode aumentar o respeito próprio (ao proporcionar uma sensação de realização). Para Hofstede (1986, 1991), em sociedades coletivistas, um certificado académico é percebido como um "*ticket to ride*" a um status social mais elevado. O valor social de um certificado é maior e mais importante nestes países do que nos países individualistas, e mais importante do que o respeito próprio que eles podem fornecer ao titular.

Signorini, Wiesemes e Murphy (2009), fundamentando-se em vários autores, criticam a posição de Hofstede considerando que este sobrevaloriza os efeitos dos estados nações coletivistas e individualistas sobre a aprendizagem, negligenciando outras explicações para as diferenças educacionais, tais como fatores socioeconómicos, financiamento da educação, população, formação e qualificações dos professores, etc. Estes autores citam Spencer-Oatey (2000), que se refere à noção de responsabilidade individual para com o grupo coletivo, embora a natureza do grupo possa variar entre uma cultura e outra. Este entendimento permite uma compreensão mais complexa dos comportamentos de grupo, diferindo da de Hofstede que define as dimensões do grupo como coletivista ou individualista. Mais especificamente, em relação ao contexto de ES é importante considerar as dimensões do grupo como flexíveis, negociadas e em desenvolvimento, dependendo das configurações e contextos de aprendizagem e não de acordo com grupos imutáveis, pré-determinados (Signorini et al.,2009).

Dimensão Masculinidade (MAS)/feminilidade. Hofstede (1991) usa esta dimensão para descrever a polarização entre os papéis de género. Ele afirma que existem características universais de papéis de género. O papel do sexo masculino reforça assertividade e a concorrência, e é centrado em torno de sucesso material, enquanto o papel feminino salienta *nurturance* (proteção), modéstia, ternura e uma preocupação com os relacionamentos e com o ambiente em que vivem. Hofstede (1986, 1991) explica como em nações com resultados elevados de feminilidade os comportamentos dos estudantes em sala de aula são caracterizados pela solidariedade mútua e de baixa abertura à competição, enquanto nas nações masculinas, os estudantes competem abertamente e tentam fazer-se visíveis. Esta dimensão cultural também afeta a forma como os estudantes avaliam o ensino. Em países masculinos, o valor académico de um professor será determinado pela reputação, brilho e desempenho. Em países orientados para o feminino, as habilidades sociais do professor são mais importantes. Signorini e colaboradores (2009) consideram que embora os elementos de papéis de género de Hofstede possam ser aplicáveis em alguns locais de trabalho, as suas explicações sobre as diferenças nas salas de aula no que diz respeito aos papéis de género são superficiais e perigosas. De acordo com os autores citados, Hofstede falha em reconhecer diferenças significativas num conjunto alargado de contextos de aprendizagem. Os diferentes níveis de ensino são muito diferentes uns dos outros, não devido às diferenças culturais, mas devido às diferenças de idade e maturidade, diferenças nos contextos de aprendizagem e currículos, bem como às diferenças humanas e nos recursos físicos. Além disso, enquanto Hofstede se refere à dimensão cultural para diferenças nas perceções dos papéis do professor devido a diferenças na filosofia educacional entre o Oriente e o Ocidente, considera tanto Alemanha como Japão sociedades masculinas. Este exemplo destaca como Hofstede mistura as suas próprias categorias geográficas e revela as incoerências dentro do seu modelo (Signorini et al., 2009).

Dimensão de evitamento/aceitação da incerteza. A dimensão de evitamento da incerteza (UAI)/aceitação da incerteza de Hofstede mede o modo como as pessoas de diferentes países são suscetíveis de "sentir-se ameaçadas

diante de situações que eles percebem como incertas, não estruturadas ou desconhecidas" ¹⁸ (Hofstede 1986, p.308; 1991, p.113). Esta dimensão é expressa socialmente na necessidade de normas (formais e informais). Hofstede (1986, 1991) e Hofstede e Hofstede (2005) mostram como esta dimensão, supostamente, molda as expectativas e comportamentos de ensino e aprendizagem. Entrar em desacordo com os colegas e, particularmente, com os professores é sentida como deslealdade pessoal em países com altas pontuações da AIU. Hofstede e Hofstede (2005) sustentam que nestes países, os professores são vistos como especialistas com todas as respostas. Nos países com uma pontuação elevada em aceitação, ou uma baixa pontuação em evitamento, os estudantes não se preocupam em entrar em desacordo público, nem em contradizer os seus professores pois isso não é percebido como comportamento incorreto. De acordo com Hofstede, os estudantes sentem-se confortáveis com situações de aprendizagem não estruturadas. Uma crítica a esta dimensão apresentada por Hofstede é que ele desenvolve conclusões para a educação a partir dos dados que tinham sido desenhados exclusivamente a partir de ambientes não-educacionais (Signorini et al., 2009).

Orientação a longo prazo/Orientação a curto prazo. Esta quinta dimensão foi adicionada posteriormente e designada como *Long-term orientation* (LTO) / *Short-term orientation* (STO). A dimensão designada LTO apoia virtudes orientadas para futuras recompensas enquanto a STO fomenta a virtudes relacionadas com o passado e o presente, em particular o respeito à tradição, preservação da "face", e "cumprimento obrigações sociais" (Hofstede & Hofstede 2005, p. 210). Assim, em escolas de nações LTO, os estudantes tendem a atribuir ao esforço, ou sua ausência, o sucesso ou o insucesso. Ele também afirma que os estudantes tendem a ter um talento para ciências aplicadas, parecem ser bons em matemática básica e na resolução de problemas formais (e não, em ciência abstrata e teórica). Hofstede e Hofsted (2005) encontraram correlações entre resultados de estudantes com altas pontuações em matemática básica em países asiáticos e as suas pontuações em LTO. No entanto, afirmam que os motivos

¹⁸ Tradução livre da autora deste trabalho.

destas boas pontuações em matemática e não tão boas em ciências poderiam não ser atribuídos somente ao seu elevado valor para a perseverança e esforço. Em contraste, os estudantes de países STO tendem a ver o sucesso como resultado do acaso; eles demonstram maior talento para a ciência teórica e abstrata; e são menos competentes em matemática e na resolução de problemas formais em comparação com estudantes de nações LTO. Finalmente, um outro aspecto da LTO é que as crianças recebem presentes como recompensas para a realização educacional, enquanto crianças em nações STO recebem presentes simplesmente por prazer. Segundo Signorini e colaboradores (2009), uma das falhas da dimensão LTO/STO parece ser a descrição de uma relação casual entre habilidades cognitivas e individuais de uma nação LTO ou STO. Esta última dimensão foi incluída por Hofstede para superar um suposto viés ocidental no seu trabalho anterior e supostamente para expressar os valores no ensino de Confúcio. Os argumentos de Hofstede são um pouco confusos. Ele afirma que a LTO não é equivalente ao confucionismo (Hofstede & Hofstede 2005) e descrevem o confucionismo como uma mescla de valores, explicando que os valores confucionistas são expressos em países STO e países LTO. Outro exemplo, em relação à ambiguidade desta dimensão é a suposta diferença que Hofstede faz entre ter um sentimento de vergonha em países STO e uma "preocupação com a face" (Hofstede & Hofstede, 2005), que ele considera como característica de países LTO.

Signorinia e colaboradores (2009), fizeram uma revisão do modelo de Hofstede e exploraram as suas limitações, particularmente em relação ao domínio do ES. Estas limitações incluem uma simplificação das diferenças culturais, inconsistências entre categorias, falta de evidências empíricas de ambientes educacionais e apresentação de um modelo de cultura como estática. Estes autores vão mais além nas suas críticas. Assim, começam pela definição de cultura que Hofstede considera ser a programação coletiva da mente que distingue os membros de um grupo ou categoria de pessoas do outro (Hofstede, 1991). A sua definição aponta três características inerentes. Primeiro, referindo-se à cultura como programação coletiva ele enfatiza a sua natureza social, considerando-a um produto social, formada, alimentada e compartilhada por um

grupo. Em segundo lugar, definindo-a como *software* da mente, ele sublinha o efeito da cultura sobre os nossos processos cognitivos. Nós processamos informações e agimos de acordo com nosso *software* cultural. Em terceiro lugar, porque sendo um produto social, haverá tantas culturas como grupos ou sistemas sociais existentes. Ao nível individual, isto implica que uma pessoa é suscetível de ter culturas diferentes, pelo menos, tantos quanto o número de grupos sociais a que pertencem, o que é conhecido como camadas de cultura.

Um outro modelo que aborda o tema do contacto entre culturas é o Modelo desenvolvimental da Sensibilidade intercultural (DMIS) de Bennett (1986, 1993, 2004, 2009, 2013) que analisaremos a seguir.

O Modelo desenvolvimental da Sensibilidade intercultural de Bennett

Este modelo pretende explicar como as pessoas se envolvem e experienciam a diferença cultural. O modelo resulta das observações realizadas em ambientes académicos e empresariais procurando perceber como as pessoas podem tornar-se comunicadores interculturais mais competentes. Usando os conceitos da psicologia construtivista e da teoria da comunicação, o autor organizou estas observações em posições ao longo de um *continuum* de menor para a maior sensibilidade à diferença cultural. O pressuposto subjacente ao modelo é que a organização da percepção individual da diferença cultural torna-se mais complexa, à medida que a própria experiência com a culturas se sofisticava e o potencial para exercer competência em relações interculturais aumenta. O conhecimento do modo como a diferença cultural é experienciada permite fazer previsões sobre a eficácia da comunicação intercultural e as intervenções educativas podem ser adaptadas para facilitar o desenvolvimento ao longo do *continuum*. O contínuo desenvolvimental da Sensibilidade intercultural estende-se do etnocentrismo, em que a experiência da própria cultura aparece como central para a realidade, para etnorrelativismo, onde a experiência própria cultura e das outras culturas são relacionadas com o contexto. O movimento desenvolvimental é unidirecional, permanente e aplicável a tudo o que for definido como diferença cultural, embora possa haver retrocessos. A maior ou menor familiaridade com culturas particulares não altera o nível de sensibilidade, apesar de afetar a

amplitude da competência. As posições ao longo do *continuum* definem os modos gerais em que a percepção da diferença cultural se organiza em experiência. A configuração particular das estratégias perceptivas usadas por cada indivíduo ou grupo é a sua experiência predominante da diferença. Assim, há uma posição predominante, embora as estratégias perceptivas possam alcançar várias posições. Por outras palavras, cada indivíduo ou grupo tem uma experiência única e complexa da diferença que é, contudo, caracterizada por uma das seis posições de desenvolvimento que seguidamente se descrevem.

Negação da diferença cultural. Indica uma experiência em que a diferença cultural não é percebida, ou então é percebida como “estrangeiro” ou “minoria”. Os constructos disponíveis para perceber a própria cultura são muito mais complexos do que os disponíveis para outras culturas. Os indivíduos experimentam isolamento psicológico e/ou físico da diferença cultural. As pessoas estão desinteressadas ou demitem-se hostilmente da comunicação cultural.

Defesa. Perante a diferença cultural, indica uma experiência em que a diferença cultural é percebida de forma estereotipada e polarizada. As culturas são organizadas em "nós e eles", onde normalmente o "nós" é superior e sendo o "eles" inferior. As pessoas numa posição de defesa sentem-se ameaçadas pela diferença cultural, pelo que tendem a ser altamente críticas com as outras culturas, culpando-as dos males da sociedade. Na situação inversa, a própria cultura é altamente criticada enquanto as outras são percebidas de um modo relativamente romântico. A visão intercultural do mundo está ainda polarizada mas os polos estão invertidos.

Minimização. Corresponde a uma experiência em que os elementos da visão do seu próprio mundo cultural são percebidos como universais. As pessoas assumem que as suas próprias experiências físicas e psicológicas são partilhadas pelas pessoas em todas as culturas e/ou que certas crenças e valores básicos transcendem os limites culturais. Salientar as semelhanças *cross*-culturais reduz a defesa, assim as pessoas nesta posição são muito mais tolerantes à diversidade cultural superficial. No entanto, a minimização obscurece as diferenças culturais

profundas, mascarando os privilégios culturais dominantes por uma falsa suposição de igualdade de oportunidades.

Aceitação: A aceitação da diversidade cultural indica uma experiência em que a própria cultura é experienciada como uma variedade de visões de mundo igualmente complexas. A aceitação não significa concordância, a diferença cultural pode ser julgada negativamente, mas o julgamento não é etnocêntrico. As pessoas na posição de aceitação são curiosas e respeitadoras da diferença cultural, mas o seu conhecimento das outras culturas não lhes permite ainda adaptar facilmente o seu comportamento aos diferentes contextos culturais.

Adaptação: A adaptação à diferença cultural revela-se na experiência de gerar *um* comportamento alternativo adequado de *in-betweenness* num contexto cultural diferente. A adaptação envolve empatia intercultural, ou experimentar o mundo de alguma forma "como se" participasse da cultura diferente. Esta participação imaginativa gera "sentimentos de adequação" que orientam a geração de comportamentos autênticos na cultura alternativa. As pessoas em adaptação podem desenvolver a sua sensibilidade intercultural como a competência de comunicação intercultural.

Integração: A integração da diferença cultural indica uma experiência do *self* que é expandido para incluir o movimento dentro e fora de diferentes visões de mundos culturais. As pessoas com uma posição de integração predominante lidam muitas vezes com questões relacionadas com a sua própria "liminality cultural". Esta *liminalidade* pode ser usada para construir pontes culturais e para conduzir a mediação entre culturas sofisticadas.

De acordo com o modelo desenvolvimental de Bennett, quanto maior a maturidade intelectual do indivíduo, mais ele está capaz de compreender as complexidades das questões e dinâmicas interculturais e agir de modo sensitivo e contextualmente apropriado (Perez, Shim, King & Baxter Magolda, 2015).

Modelo da Maturidade Intercultural de King e Baxter-Magolda

Trata-se de um modelo multidimensional que integra vários modelos do desenvolvimento dos estudantes. Este modelo conceptual descreve três

níveis de maturidade: inicial, intermédia e madura. Nestes níveis de maturidade intercultural são consideradas três dimensões: cognitiva, intrapessoal e interpessoal. O conceito de maturidade intelectual presente neste modelo fundamenta-se principalmente na literatura sobre estudantes universitários e o desenvolvimento dos adultos, em particular o modelo de Kegan (1994) e o modelo de desenvolvimento do ciclo de vida (*lifespan*). Este modelo, mapeia as mudanças em elementos da maturidade intercultural ao longo de níveis de desenvolvimento baseados em modelos do desenvolvimento humano e da sensibilidade intercultural de Bennett.

O Modelo da Maturidade Intercultural (ICM) coloca em primeiro plano a estrutura do pensamento, ou como se constrói o significado das diferenças culturais. Este modelo sugere que uma maior capacidade para a maturidade intelectual permite uma mais complexa e multifacetada compreensão das diferenças culturais.

Com a tabela 2.3 apresentamos um quadro ilustrativo dos diferentes níveis de maturidade intercultural relacionados com diferentes domínios do desenvolvimento humano. De acordo com este modelo, a demonstração de competência intercultural requer vários tipos de *expertise* incluindo a compreensão complexa das diferenças culturais (dimensão cognitiva), capacidade para aceitar sem se sentir ameaçado pelas diferenças culturais (dimensão intrapessoal) e capacidade para funcionar independentemente com os outros diversos (dimensão interpessoal).

Tabela 2.3 - A trajetória de Desenvolvimento Tri-Dimensional da Maturidade Intercultural

Domínio de Desenvolvimento/Teorias	Nível Inicial de Desenvolvimento	Nível Intermédio de Desenvolvimento	Nível Maduro de Desenvolvimento
Cognitivo (Baxter Magolda, 1992, 2001; Belenky et al., 1986; M. Bennett, 1993; Fischer, 1980; Kegan, 1994; King & Kitchener, 1994, 2004; Perry, 1968)	Pressupõe e categoriza o conhecimento certo e errado. É ingénuo sobre as diferentes práticas e valores culturais; resiste a desafios às próprias crenças e	Crescente aceitação da incerteza e de múltiplas perspectivas; Capacidade para mudar da aceitação da autoridade para processos pessoais afirmativos de	Capacidade para mudar de perspetiva e comportamentos dentro de visões culturais alternativas, e usar múltiplos quadros de referência culturais.

	diferentes perspetivas culturais.	conhecimento.	
Intrapessoal (Cass, 1984; Chickering & Reisser, 1993; Cross, 1991; D'Augelli, 1994; Helms, 1995; Josselson, 1987, 1996; Kegan, 1994; Marcia, 1980; Parks, 2000; Phinney, 1990; Torres, 2003)	Falta de consciência dos valores próprios e intersecção da identidade social (raça, classe, etnia, orientação sexual); a falta de compreensão de outras culturas; identidade e crenças, definidos externamente regulam a interpretação das experiências e orientam as escolhas; a diferença é vista como uma ameaça à identidade	Evolução do sentido de identidade como distinto das perceções dos outros tensão entre as definições internas e externas induzem autoexploração de valores, identidade racial, crenças, imersão na própria cultura, e reconhecimento da legitimidade das outras culturas.	Capacidade para criar um self interno que se compromete abertamente com desafios às suas próprias crenças e considera a identidade social (raça, classe, género, etc.) num contexto global e nacional; integra os aspetos do self na sua identidade.
Interpessoal (M. Bennett, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Gilligan, 1982; Kegan, 1994; Kohlberg, 1984; Noddings, 1984)	As relações de dependência com os outros são fonte de identidade social e afirmação. As perspetivas dos outros diferentes são vistas como erradas. Falta de consciência de como os sistemas sociais afetam as normas dos grupos e intergrupais. Visão egocêntrica dos problemas sociais. Não reconhecimento da sociedade como socialmente organizada	Boa vontade em interagir com outros diversos e evitando julgamentos; relações independentes com múltiplas perspetivas mas que não são coordenadas; self, por vezes ofuscado pela necessidade de aprovação dos outros. Exploração incipiente da forma como os sistemas sociais afetam as normas e relações intergrupais	Capacidade para envolver-se em relações significativas interdependentes com outros diversos que são baseadas na compreensão e apreciação das diferenças humanas; compreensão do modo como as práticas individuais e comunitárias formas individuais e práticas da comunidade afetam os sistemas sociais.

Fonte: Adaptado de King e Baxter-Magolda (2005)

Embora King e Baxter Magolda (2005) sugiram que indivíduos com uma capacidade intercultural madura são capazes de reconhecer as formas como o poder, privilégio e opressão afetam a construção do conhecimento, imagens de si, e as interações com os outros, o ICM não coloca em primeiro plano as consequências de sistemas de poder e privilégio como fazem outras perspetivas teóricas, nomeadamente a teoria racial crítica (Perez, Shim, King & Baxter Magolda, 2015).

Perez e colaboradores (2015) referem vários estudos que estabelecem relações entre as capacidades desenvolvimentais dos estudantes para a maturidade intercultural e os seus padrões de reação em contextos de diversidade. Assim apresentam a investigação de King, Baxter Magolda e Massé (2011) que analisaram 55 experiências relatadas por 49 estudantes em seis instituições (um terço deles eram estudantes de cor). Os relatos dos estudantes revelaram três reações de desconforto que estavam ligadas à maturidade intercultural. Os estudantes que exibiram capacidades iniciais para a maturidade intercultural no modelo ICM, geralmente referiam tornar-se “*stuck*” quando encontravam a diferença. Estes estudantes sentiam a diferença como ameaçadora pelo que se sentiam imobilizados e evitavam-na. Outro grupo relatou esforçar-se perante a diferença mas mantinha abertura para continuar a questionar as suas crenças. Este grupo reconheceu a dissonância levantada pelas interações diversas e, embora eles não tivessem a certeza de como resolvê-la, não recuaram na necessidade de fazê-lo. Neste estudo os estudantes evidenciaram capacidades de maturidade interculturais intermédias, estavam aptos a experimentar novas perspetivas, apresentando também condições para interações positivas com o grupo. Um terceiro grupo, que evidenciava capacidade intercultural elevada, ganhou novos *insights* sobre suas próprias identidades sociais, apesar do desconforto com interações de com a diversidade. Estes estudantes estavam prontos a experimentar novas perspetivas tendo também condições para interações positivas com grupos. De acordo com este modelo, a combinação das características individuais e ambientais contribui para a maturidade intercultural.

King, Perez e Shim (2013) apresentam outra análise das experiências interculturais dos estudantes. Com a sua análise pretendiam entender como estas experiências dos estudantes podem contribuir para a compreensão da eficácia intercultural. Com este objetivo, analisaram 207 experiências interculturais de 161 estudantes, um terço dos quais eram estudantes de cor ou multirraciais. A análise dos resultados deu origem a três temas principais: (1) a exposição às experiências dos outros fomenta aprendizagem intercultural poderosa através dos contextos; (2) um sentido de segurança medeia a vontade de envolver-se em

aprendizagem intercultural, e (3) os estudantes utilizam uma variedade de abordagens para compreender as diferenças interculturais.

Os autores supracitados referem que quando os estudantes, brancos ou de cor, não se sentem seguros recuam na interação intercultural. Mas quando sentem um suporte adequado, utilizam os seus encontros com os outros para aprender sobre a diferença. As cinco abordagens que emergem – ouvir e observar, comparar e contrastar ideias, envolver-se em reflexão pessoal, explorar a identidade pessoal e empatizar com os outros – também sugerem uma relação entre a construção de significado e a eficácia intercultural. A abordagem de ouvir e observar, já que envolve apenas recolher informação, requer o mínimo de complexidade. Comparar e contrastar ideias já exige maior complexidade devido à integração de informação prévia com nova informação. A reflexão pessoal e explorar a identidade pessoal trazem novas capacidades emocionais aos estudantes para considerar as suas próprias identidades.

A capacidade para empatizar com os outros reflete o maior nível de complexidade entre as abordagens dos estudantes desde que eles usem tanto as suas capacidades cognitivas como afetivas, imergindo eles próprios na experiência dos outros para uma melhor compreensão.

Consideradas em conjunto, estas análises suportam a evolução desenvolvimental da maturidade intercultural. Perez e colaboradores (2015) procuram, dentro desta linha de investigação, analisar como as interpretações que os estudantes fazem das suas experiências interculturais refletem as suas capacidades desenvolvimentais para a maturidade intercultural nos níveis inicial, intermédio e maduro. Ao mesmo tempo, pretendem encontrar evidência empírica do modelo de King e Baxter-Magolda (2005) de modo a validar e refinar o modelo. Para isso, recorrendo a entrevistas em profundidade, analisaram 110 experiências interculturais de 82 estudantes de seis escolas e universidades, com o objetivo de explorar como as interpretações dos estudantes das suas experiências interculturais refletiam as suas capacidades de desenvolvimento para a maturidade intercultural. As suas análises confirmaram, refinaram e expandiram o modelo de King e Baxter-Magolda (2005). Além de afirmarem a trajetória de

desenvolvimento global de maturidade intercultural, os dados revelaram características de desenvolvimento adicionais, dentro dos níveis iniciais, intermediários e maduros do modelo. Por outro lado revelaram a existência de fases de transição de maturidade intercultural entre os diferentes níveis.

Embora conscientes de algumas limitações do estudo, nomeadamente no que diz respeito a características específicas dos seus participantes (pessoas com níveis elevados de maturidade intelectual), Perez e colaboradores (2015) apresentam algumas implicações do mesmo. Neste sentido, apelam à necessidade de promover entre os estudantes a maturidade intelectual no sentido de conseguir uma sociedade mais inclusiva. Para isso será necessário ajudar os estudantes em níveis iniciais de maturidade intercultural a aumentar as suas capacidades através da exposição a múltiplas perspetivas culturais, fornecendo simultaneamente um *scaffolding* adequado. Do mesmo modo também deverá proporcionar-se oportunidades para que os estudantes que estão em níveis intermédios explorem a sua identidade como sendo socialmente construída, e considerem as interceções das identidades sociais. No contexto de relações interculturais, os estudantes no nível inicial necessitam de suporte para compreender os modos como as estruturas sociais e os diferenciais de poder influenciam as interações sociais, ajudando-os a deslocar-se de um nível para outro. Ao longo dos diferentes domínios os professores podem promover o desenvolvimento da maturidade intercultural ajudando-os a sentir-se seguros quando se envolvem em atividades que permitem ouvir e observar as experiências dos outros.

2.2 Inclusão: uma meta no ES?

O conceito de inclusão, do ponto de vista do senso comum, e de acordo com o Dicionário da língua portuguesa contemporânea: Academia das Ciências, (2001), remete-nos para a ação de conter, compreender, integrar. Já do ponto de vista educativo, e de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), implica a oferta de respostas educativas adequadas às necessidades de cada estudante.

Na Declaração de Salamanca, reafirma-se o direito à educação para todos, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem.¹⁹

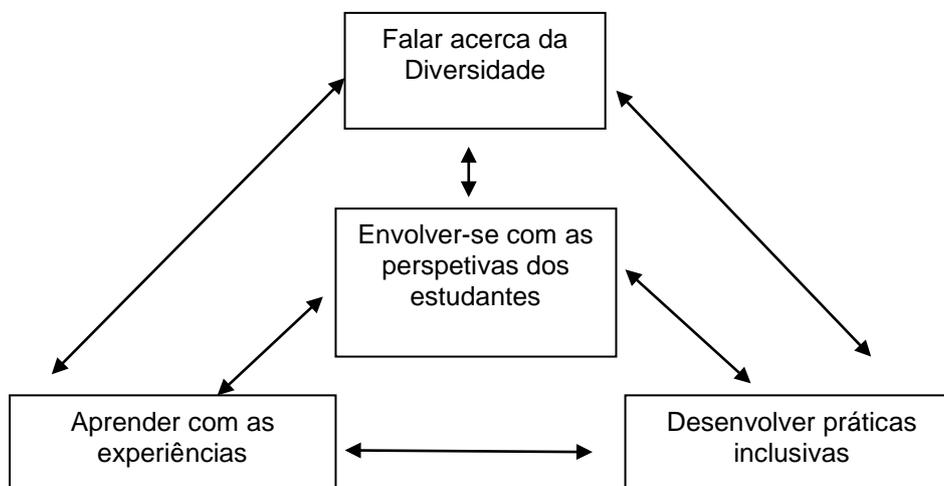
A educação inclusiva ainda é vista em muitos países como uma abordagem dirigida a crianças com incapacidades no contexto educativo geral (Messieu & Aincow, 2015). Contudo tem vindo a ser vista de modo mais alargado como uma reforma que acolhe e suporta a diversidade de todos os estudantes. De acordo com UNESCO (2009), a educação inclusiva é baseada no direito de todos os estudantes receberem uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça a sua vida. Enquanto a educação inclusiva presta especial atenção aos grupos vulneráveis e marginalizados, o seu objetivo é desenvolver o potencial dos grupos individuais e não apenas específicos. Isto presume que o objetivo da educação inclusiva é acabar com a exclusão social que é uma consequência de atitudes e respostas à diversidade racial, de classe social, etnia, religião, género e capacidade. Visto deste modo parte-se do princípio que a educação é um direito humano básico e essencial à formação de uma sociedade mais justa (Messieu, K.; Ainscow, M.; Echeita, G.; Goldrick, S.; Hope, M.; Paes, I.; Sandoval, M.; Simon, C. & Vitorino, T., 2016). Para estes autores, estes argumentos permitem uma reconceptualização da missão da educação. Esta mudança do modo de pensar envolve irmos para além duma posição de fracasso/incapacidade centrada nas características do indivíduo e das suas famílias para uma análise das barreiras à participação e aprendizagem experienciadas pelos estudantes nos sistemas escolares (Booth & Ainscow, 2011, 2002). Também tem sido referido que este modo de pensar será muito mais provável, se for reconhecido que as dificuldades experimentadas pelos estudantes resultam do modo como as escolas normalmente estão organizadas e da forma como o ensino é realizado (Messieu

¹⁹ A Declaração de Salamanca foi especialmente pensada tendo em conta os cidadãos com necessidades educativas especiais, tendo como princípio orientador que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. O conceito de necessidades educativas especiais implicava a inclusão de *“crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”* (p.6).

et.al, 2016). Segundo estes autores, subjacente a esta posição está a ideia que as dificuldades em educação podem ser explicadas em termos de duas perspetivas concorrentes. A primeira perspetiva situa as dificuldades nas características individuais do aprendiz, conduzindo a uma visão de défice de alguns estudantes. A segunda perspetiva corresponde a um paradigma organizacional (Clark, Dyson, Millward, & Skidmore, 1995, como citados por Messieu et.al, 2016). Esta segunda perspetiva explica as dificuldades em termos de fatores do contexto no qual ocorre a aprendizagem. Deste modo, o foco da atenção coloca-se em aspetos dentro da escola que facilitam as respostas à diversidade. Como consequência, afirma-se que é necessária a reforma da escola e que do ponto de vista pedagógico a diversidade deve ser vista como uma oportunidade de enriquecimento da aprendizagem e não como obstáculo. Há também o reconhecimento que qualquer estudante pode ser marginalizado no contexto escolar independentemente de ser categorizado como tendo necessidades educativas especiais ou como estando em desvantagem. Deste modo, os estudantes que não se enquadram nas categorizações existentes tendem a ser vistos como vozes ocultas que em certas condições podem encorajar a melhoria das escolas. Esta abordagem à educação inclusiva, que vem sendo caracterizada como “inclusive turn” (Ainscow, 2007), é mais bem-sucedida em contextos onde existe uma cultura de colaboração que encoraje e suporte a resolução de problemas. Isto implica um trabalho conjunto no sentido de chamar a atenção para as barreiras sentidas por alguns estudantes dentro de um contexto particular.

Adotando esta perspetiva, Messieu e colaboradores (2016) apresentam um estudo que demonstra o potencial do uso das perspetivas dos estudantes para compreender a natureza de tais barreiras. O estudo em causa envolveu dois ciclos de investigação-ação colaborativa realizada por equipas de professores e investigadores em oito escolas secundárias de três países (Inglaterra, Portugal e Espanha) que levou à criação dum modelo inovador para o desenvolvimento dos professores.

Figura 2.1 - Aprender com as diferenças: A estratégia



Adaptado de Messieu e Ainscow (2015)

Este modelo que foi apresentado por Messieu e Ainscow (2015) e representado na figura 2.1, parte dos seguintes pressupostos: (a) as visões/perspetivas dos estudantes podem ajudar-nos a ser mais sensíveis às questões da diversidade e sobre os modos como organizamos a aprendizagem nas escolas; (b) envolvermo-nos nas visões dos outros pode estimular a discussão profissional e a experimentação entre profissionais; (c) é necessária colaboração entre professores no sentido de apoiar a introdução de novos modos de trabalho; e (d) aprender com as diferenças é provável que seja desafiador do *status quo* da escola.

Na investigação de Messieu e colaboradores (2016), as escolas foram escolhidas tendo em conta o elevado nível de diversidade. As equipas de investigação treinaram modos de recolha de informação e envolvimento com os estudantes. Assim, tendo como base os princípios da investigação-ação desenvolveram um modelo com sete fases: (1) formar um grupo de trabalho; (2) analisar a diversidade na escola; (3) recolher as visões dos estudantes; (4) planear as aulas da investigação; (5) lecionar as aulas da investigação; (6) entrevistar os estudantes; e (7) identificar implicações para a prática. Depois, todos os investigadores reuniram-se para analisar os contributos da primeira fase.

Daqui resultou uma nova fase que integrava as perspectivas dos estudantes e que se desenvolveu em quatro etapas: (1) formação dos grupos de investigação; (2) discutir a diversidade, aprendizagem e ensino; (3) planejar, lecionar, e analisar as aulas da investigação e (4) identificar implicações para a prática futura.

Com este modelo, Messieu e colaboradores (2016), pretendiam preparar os professores no sentido do desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, considerando as visões dos estudantes. Os autores basearam-se em resultados de trabalhos por si desenvolvidos anteriormente que revelaram como os pontos de vista dos estudantes podem estimular a reflexão e o desenvolvimento de novos modos de pensar entre os professores. Assim, os autores exploram o modo como estas perspectivas/visões dos estudantes podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores trazendo-lhes modos de pensar e práticas alternativas. A partir deste estudo em que desenvolveram um modelo de formação de professores para a diversidade, consideram o conhecimento das perspectivas dos estudantes como “*catalytic for change*”, (Messieu et al., 2016, p. 254). Os resultados do estudo tornaram claro, para os autores, que esta abordagem implica várias mudanças organizacionais, nomeadamente tempo para capacitar o *staff* para a realização de reuniões e observar as aulas dos outros. Muito provavelmente, esta investigação na aprendizagem dos professores trará como retorno efeitos na aprendizagem dos estudantes. Embora os autores refiram que o desenvolvimento dos professores é um processo complexo, podendo variar de país para país, este estudo internacional evidencia que há temas comuns. Por fim, consideram que o modelo quando usado na prática traduz-se numa mudança nas relações entre professores e estudantes, bem como entre os professores. Além disso, este desenvolvimento de relações fortes e melhores práticas podem contribuir para a inclusão de todos os estudantes na escola.

Embora este modelo não tenha sido alvo de estudo no ES, parece-nos que esta pode ser uma abordagem possível no sentido da promoção de práticas mais inclusivas.

Inclusão e Sucesso Acadêmico no ES

Embora não seja o nosso objeto de estudo, a questão do sucesso acadêmico está sempre, implícita ou explicitamente, presente ao longo deste trabalho. Nesse sentido, parece-nos pertinente fazer uma referência a este tema pois ele entrecruza-se com as questões da inclusão. Estando nós preocupados com a inclusão dos estudantes, perante o alargamento do acesso, importa perceber se o mesmo é acompanhado de condições para o sucesso acadêmico. Repare-se que fundamentados na literatura neste domínio, operacionalizamos a inclusão pela ausência/presença de obstáculos ao sucesso dos estudantes. A questão do sucesso coloca-se particularmente se atendermos aos diferentes percursos e identidades dos estudantes do ES. A perspetiva de sucesso que nos guia ao longo deste trabalho é a mesma de (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001), em que a noção de sucesso acadêmico vai para além do rendimento dos estudantes, enquadrando-se numa visão mais contextualista - sistémica, ecológica, construtivista e desenvolvimentista, sendo avaliado pelo atingir dos objetivos educativos e pessoais em vários domínios.

O sucesso acadêmico tem sido tratado de diferentes modos, privilegiando-se aspetos de diferentes naturezas. Essa diferente ênfase pode traduzir-se em diferentes abordagens teóricas.

Principais abordagens ao sucesso dos estudantes. Segundo Kuh e colaboradores (2006), as teorias mais citadas definem o sucesso dos estudantes do ES como persistência e realização académica ou a obtenção do grau académico ou diploma. Estas perspetivas enfatizam, com diferentes graus de importância, a preparação académica e a qualidade das experiências dos estudantes durante o ES. Estes autores, fundamentando-se nos modelos de Tinto (1986) e Braxton (2003) organizam as teorias relacionadas com o sucesso dos estudantes como sendo (1) sociológicas, (2) organizacionais, (3) psicológicas, (4) culturais e (5) económicas. Seguindo a orientação destes autores passamos então a apresentar as perspetivas acima referidas.

Perspetivas sociológicas. A teoria interacionista de Tinto (1975, 1987) tem sido a perspetiva sociológica dominante, destacando-se o modelo antropológico dos rituais de passagem que é um exemplo considerado paradigmático. Para Tinto, os estudantes que saem do ES são capazes de distanciar-se da sua família ou comunidade de origem e adotar os valores e comportamentos que tipificam o contexto da instituição em que se matricularam. Tinto afirma que a integração académica e social são processos complementares mas independentes que permitem aos estudantes adaptarem-se à ao ES. A integração académica representa tanto a conformidade com as normas explícitas, como classificações que permitam passar de ano, e ganho de valores normativos da instituição. A integração social representa a extensão em que o estudante encontra no contexto institucional adequação às suas preferências, que são moldadas pelo seu *background*, valores e aspirações. A integração social é por vezes medida pelas interações com os pares e com os estudantes da faculdade, enquanto a integração académica reflete a satisfação com o progresso académico e escolha do curso. Então, a persistência do estudante é uma função de relações dinâmicas entre o indivíduo e os outros atores no ES e na comunidade familiar.

Segundo Tinto, os aumentos da integração académica e social conduzem a um maior compromisso com a instituição e com o objetivo de graduação (Bean, 1983). Este compromisso tende a aumentar a probabilidade do estudante persistir e licenciar-se. Deste ponto de vista, as famílias transmitem as vantagens da sua posição social para os filhos através de um processo de desenvolvimento de expectativas, uma ideia consistente com teorias da realização e da literatura sobre de estudantes de primeira geração.

De acordo com Kuh e colaboradores (2006), a teoria de Tinto tem pouco suporte empírico. Por outro lado, também Braxton, Milem, e Sullivan (2000) consideram que a definição operacional de integração académica e social usada por Tinto é inadequada e com falhas metodológicas. Dão como exemplo a conceptualização de Tinto de integração académica que pode não aplicar-se a todos os estudantes (Berger, 2000) e não tem ligação com os estádios de separação, transição e incorporação que tinham sido empiricamente verificados.

Uma das razões para a falta de suporte empírico para o construto de integração acadêmica é que o modelo separa artificialmente as experiências dos estudantes que podem ser parte dum construto mais alargado de integração social (Kuh & Love, 2000). Neste sentido, sugerem medidas mais refinadas para medir estes construtos.

Apesar de haver algum desacordo acerca do melhor modo de operacionalizar os vários componentes do modelo de Tinto, muitos concordam que para os estudantes terem sucesso no ES, eles devem aprender a negociar contextos estranhos e a interagir efetivamente com estranhos (Kuh & Love, 2000). Deste modo, as relações interpessoais tanto no *campus* como fora dele têm um papel mediador do sucesso do estudante. Para além disso devem ser tidos em conta os valores e normas representados pela vida familiar e as do ES quando se estuda vários aspetos relacionados com o sucesso no ES. Esta perspetiva é consistente com a perspetiva de que as relações sociais tanto com a faculdade, como o *staff*, com os pares, a família, amigos e mentores contribuem para a satisfação, persistência e ganhos do estudante no ES (Kuh et al., 2006; Pascarella & Tenrezzini, 2005; 1991; Tinto, 1987; 1975).

Considerando as redes sociais como estruturas de relações que ligam os atores sociais, estes autores, enfatizam a importância de estabelecer cedo relações com os pares e com os membros da faculdade. Neste sentido, Skahill (2002) verificou que os *commuters* tinham menos probabilidade de persistir e tinham menos amigos matriculados. Pelo contrário, os estudantes residentes faziam mais novos amigos, estavam mais firmemente ligados à instituição e tinham mais probabilidades de persistir. Do mesmo modo Kenny e Stryker (1996) verificaram que para os estudantes racial e etnicamente diversos, o ajustamento era principalmente uma função das suas redes de suporte familiar. Para os estudantes brancos, contudo, o ajustamento social estava mais fortemente relacionado com as redes de relações de amizade no ES. Pescosolido (1994, como citado por Kuh, 2006) comparou as redes sociais com uma rede de segurança psicológica, considerando que quando os indivíduos se encontram em estruturas sociais que também são reguladas ou também integradas, a rede de

segurança fecha-se. Quando os estudantes experienciam uma crise, esbarram essencialmente contra barreiras em vez de terem apoio. No outro extremo, a integração e/ou regulação insuficientes podem deixar um indivíduo sem o suporte adequado, ou sem informação necessária para lidar com os problemas ou sem ter a quem pedir ajuda, caindo nos “buracos” da rede de apoio. As redes sociais ajudam a explicar as razões de maior dificuldade de integração social para certos grupos de estudantes sendo a influência da família muito importante.

Perspetiva organizacional. Esta perspetiva enfatiza as estruturas e os processos organizacionais que se pensa que afetam os estudantes. Entre os aspetos mais importantes encontra-se o tamanho da instituição, a seletividade, os recursos e os rácios de estudantes na faculdade. Dos modelos organizacionais o mais citado é o de Bean (1983), que postula que as crenças moldam as atitudes, e por sua vez, as atitudes moldam os comportamentos e sinalizam as intenções. As crenças dos estudantes são afetadas pelas experiências com a instituição, que depois evoluem para atitudes acerca da instituição e finalmente, determinam o sentido de pertença do estudante ou a adaptação à instituição. Então, a perceção dos estudantes acerca das políticas de equidade da instituição e a responsividade e tomadas de decisão preferidas pelos “administradores seniores” também são consideradas como algo que afeta a satisfação e ajustamento do estudante (Berger & Braxton, 1998). Pike e Kuh (2006) contribuíram para este posicionamento, considerando que as perceções negativas acerca do *campus* estavam associadas às características gerais do *campus*, incluindo tamanho, control, missão, e localização (urbano, suburbano e rural). No entanto, as relações entre estes aspetos do funcionamento institucional e os comportamento dos estudantes não são explicados.

Perspetivas Psicológicas. Estas perspetivas consideram que traços de personalidade como a auto-eficácia ajudam os estudantes a perseverar quando confrontados com desafios académicos e sociais. Os estudantes com um auto-conceito mais forte e bem desenvolvido são mais confiantes acerca da sua capacidade de serem bem sucedidos, enquanto os que têm menor confiança têm maior probabilidade de afundar-se e desistir quando confrontados com situações

adversas. Similarmente, estudantes *com locus* de controlo interno acreditam que podem ultrapassar as situações, enquanto que os que têm *locus* de controlo externo podem concluir que é o destino que determina a sua vida quando têm que enfrentar adversidades; conseqüentemente podem decidir abandonar prematuramente o ES. Segundo Kuk e colaboradores (2006) este posicionamento foi defendido por Bean e Eaton (2000).

O trabalho desenvolvido por Dweck (2000) com as teorias do *self* acerca da inteligência é consistente com este posicionamento. De acordo com este autor, muitos estudantes tendem a ter uma concepção de inteligência estática refletindo-se nas suas realizações, nomeadamente nas académicas. Trata-se de uma concepção de inteligência ultrapassada pelas concepções atuais que consideram a inteligência como algo dinâmico que pode ser melhorado com a aprendizagem e a experiência. É possível que as descobertas de Dweck acerca das percepções dos estudantes sobre as suas capacidades possam ser alteradas pela reestruturação das primeiras experiências de aprendizagem, começando por aquilo em que o estudante é bom. Assim, aqueles que acreditam que a inteligência é uma qualidade modificável consideram as tarefas de aprendizagem desafiantes tirando partido das oportunidades que se lhe apresentam para melhorar as suas competências. Esta concepção de inteligência tem implicações poderosas para muitos dos estudantes que têm dúvidas acerca das suas capacidades para realizar o trabalho exigido no ES e proseguirem a sua formação. Esta informação pode ser utilizada para os membros da faculdade compreenderem as conseqüências de julgamentos prematuros acerca dos talentos e capacidades dos seus estudantes.

As teorias das expectativas, de auto-eficácia e motivacional sugerem que os estudantes do ES estão predispostos a procurar actividades fora do *campus*, (Kuh, 1999; Olsen et al, 1998), despendendo tempo que afeta a sua realização dentro e fora da sala de aula (Bandura, 1982; Dweck & Leggett, 1988). A teoria psicológica do contrato social (Rousseau, 1995) sustenta que os estudantes têm certas crenças acerca da natureza apropriada das relações com os pares, faculdade e *staff*. A questão chave deste contrato psicológico é a de que há um

acordo implícito entre os estudantes e a instituição sobre o modo como devem responder mutuamente. Esta compreensão raramente se torna explícita ou é verbalizada pelos estudantes embora a instituição possa colocar expectativas de códigos de conduta em catálogos ou outros materiais. Quando o estudante percebe que o contrato é quebrado, pode perder a confiança na instituição tanto representada pelos pares como pela faculdade. Então, o que os estudantes esperam que aconteça quando ingressam no ES molda o seu comportamento, o que por seu lado afeta a sua realização acadêmica e ajustamento à instituição (ao ES). Neste sentido conhecer as expectativas dos estudantes relativamente á sua frequência no ES, revela-se um aspeto importante.

As perspetivas culturais. Estas perspetivas sugerem que muitos estudantes historicamente subrepresentados quando ingressam no ES encontram desafios que podem impedi-los de tirar partido dos seus recursos educativos e desenvolvimento pessoal. As perceções que os estudantes têm do contexto institucional e das normas e valores dominantes influenciam o modo como pensam e como gastam o tempo. Estas características também influenciam a satisfação dos estudantes e o grau em que eles tomam parte em atividades educacionais intencionais (Astin, 1993; Kuh et al, 1991; Pascarella & Tenrezzini, 2005). De acordo com este posicionamento, estudante e instituição ajustam modos de funcionamento, que tal como no modelo de Tinto, podem ser moldados por pressupostos culturalmente enviesados acerca do que é necessário para sobreviver e ser bem sucedido no ES (Kuh & Love 2000). A dificuldade coloca-se quando o estudante precisa de comporta-se em conformidade com as normas e costumes que entram em conflito com os seus e da sua família. Kuh e colaboradores (2006), referindo-se aos Estados Unidos, consideram que se encontram nesta situação os estudantes latinos de 1ª geração, bem como os estudantes pertencentes a minorias étnicas que têm dificuldade no sentido de pertença. Estes estudantes sentem-se sós e não consideram que a faculdade e respetivo *staff* estejam interessados no seu bem-estar e sucesso académico. Estas situações obrigam a esforços que deveriam ser enfrentados não apenas

pelos estudantes mas também pelas instituições de ES (Kuh et al., 2006). Os estudantes veem-se confrontados com conflitos resultantes da separação da família e pela percepção, da parte desta, de que eles rejeitam as suas normas e valores tradicionais. Ao mesmo tempo, têm necessidade de novos relacionamentos bem como de serem bem sucedidos academicamente (London, 1989).

Segundo Kuh e colaboradores (2006), os contributos de Bourdieu e Passeron (1985) nomeadamente o construto *habitus*, tornam-se importantes para a compreensão da complexidade das experiências dos estudantes de 1ª geração e das minorias étnicas. Partilhamos desta opinião, considerando que estes contributos se tornam uteis também para a compreensão dos ENT. De acordo com Bourdieu e Passeron (1985), o *habitus* corresponde a sistema de disposições que incorporam as experiências prévias que podem impor limites inconscientes nas aspirações educacionais dos indivíduos. O *habitus* também molda as ações individuais determinando as escolhas e as oportunidades percebidas. Para Kuh e colaboradores (2006), este constructo, juntamente com as redes sociais, torna-se particularmente útil para a compreensão do comportamento individual num contexto institucional específico e para perceber o significado atribuído pelo estudante ao ES.

Perspetivas Económicas. As perspetivas económicas contribuem para percebermos como os aspetos económicos influenciam as decisões dos estudantes permanecerem ou abandonarem o ES, nomeadamente o peso dos custos e benefícios da frequência e participação em atividades. Assim, se os custos superam o retorno do investimento, há fortes probabilidades de abandonarem prematuramente (Braxton, 2003).

Em suma, nenhuma das perspetivas apresentadas, por si só, é suficiente para compreender o sucesso dos estudantes do ES, no entanto quando consideradas conjuntamente permitem-nos uma visão holística dos fatores que

moldam os comportamentos dos estudantes e que influenciam a atribuição de significados às suas experiências.

2.3 A interculturalidade e a Inclusão no ES: uma perspectiva integrada

Se pensarmos na missão do ES, uma abordagem inclusiva levanta à partida algumas questões. Podemos pensar na inclusão do ponto de vista da preparação dos estudantes para uma sociedade cada vez mais diversa/heterogénea que necessita de ser inclusiva e intercultural. Mas também podemos e devemos, enquanto docentes questionar as nossas práticas tentando perceber em que medida elas vão ao encontro das necessidades dos estudantes ajudando a ultrapassar as barreiras/obstáculos que se levantam ao seu sucesso. Neste sentido, Hughes (2015) salienta que embora os discursos sobre a diversidade tenham impulsionado uma política de inclusão social, simultaneamente confundem as dinâmicas socioculturais tanto do sucesso como do insucesso. Assim, se em termos retóricos as instituições abraçam a inclusão social, do ponto de vista prático as suas práticas variam muito. Deste modo, Hughes (2015) analisa os modos como os estudantes de baixo estatuto socioeconómico experienciam a universidade e afirma que a crise socioeconómica generalizou uma universidade altamente estratificada onde as instituições não elitistas recebem um número desproporcionalmente alto de estudantes de baixo estatuto socioeconómico. A autora faz um julgamento acerca da responsabilidade coletiva das universidades em aumentarem a participação de estudantes de baixo estatuto socioeconómico.

Gale e Hodge (2014) num artigo cujo nome é sugestivo, “*Just imaginary: delimiting social inclusion in Higher Education*”, exploram a noção de inclusão social no ES no sentido de simplesmente imaginária ou “*Just imaginary*”, nas palavras dos autores. Estes autores apresentam a inclusão no ES como uma estratégia da OCDE para expandir o ES e aumentar o número de graduados de

modo a assegurar a vantagem competitiva do conhecimento na economia global. Tendo como referência caso do ES Australiano, identificam três dilemas para a política de inclusão social que se relacionam com as questões da sustentabilidade, com aspiração e com a oportunidade. No artigo apresentado, argumentam que enquanto a política de inclusão social tem efeitos de “primeira ordem, torna-se necessária uma visão não apenas imaginária da inclusão social para atingir efeitos de “segunda ordem” mais inclusivos. Concluem afirmando que a transformação, da atualmente imaginária inclusão, exigirá uma teorização mais robusta das relações entre inclusão social e ES, no sentido oferecer um significado novo e unificado às práticas existentes e para a formação de novas práticas. Finalizando, os autores supracitados acreditam que a inclusão social poderá ser um pouco mais que simplesmente imaginária.

Olivencia e Hernández (2012), a propósito da inclusão no ES, mostram-se conscientes da evolução conceptual positiva nos últimos tempos no contexto universitário, pelo que consideram necessário articular novos discursos e práticas docentes que projetem e salientem a ideia que a educação inclusiva é um processo permanente de mudança em educação. Segundo estes autores, a educação inclusiva pode ser concebida como um processo para resolver e responder às diversas necessidades de todos os estudantes através de uma maior participação na aprendizagem, atividades culturais e comunitárias e reduzir a exclusão dentro e fora do sistema de ensino. Saliente-se que a inclusão é diferente de integração. Os autores supracitados, consideram que se pensa que a integração é alcançada quando todos os estudantes são educados no mesmo lugar e que integração só funciona a partir das dificuldades e deficiências. Pelo contrário, a inclusão não deve concentrar-se em deficiências, mas sobre o potencial de cada estudante, de modo a garantir que todos os estudantes participem. A inclusão não requer somente estar, mas participar de forma eficaz. Além disso, esta participação afeta não só os estudantes, mas também se estende a professores, famílias, funcionários e toda a sociedade. Não basta planejar melhorias para alguns grupos e esquecer os outros. Todos devem participar. Daí que o processo de inclusão seja essencial para ir removendo barreiras que impedem ou dificultam essa participação (Echeita & Ainscow, 2011).

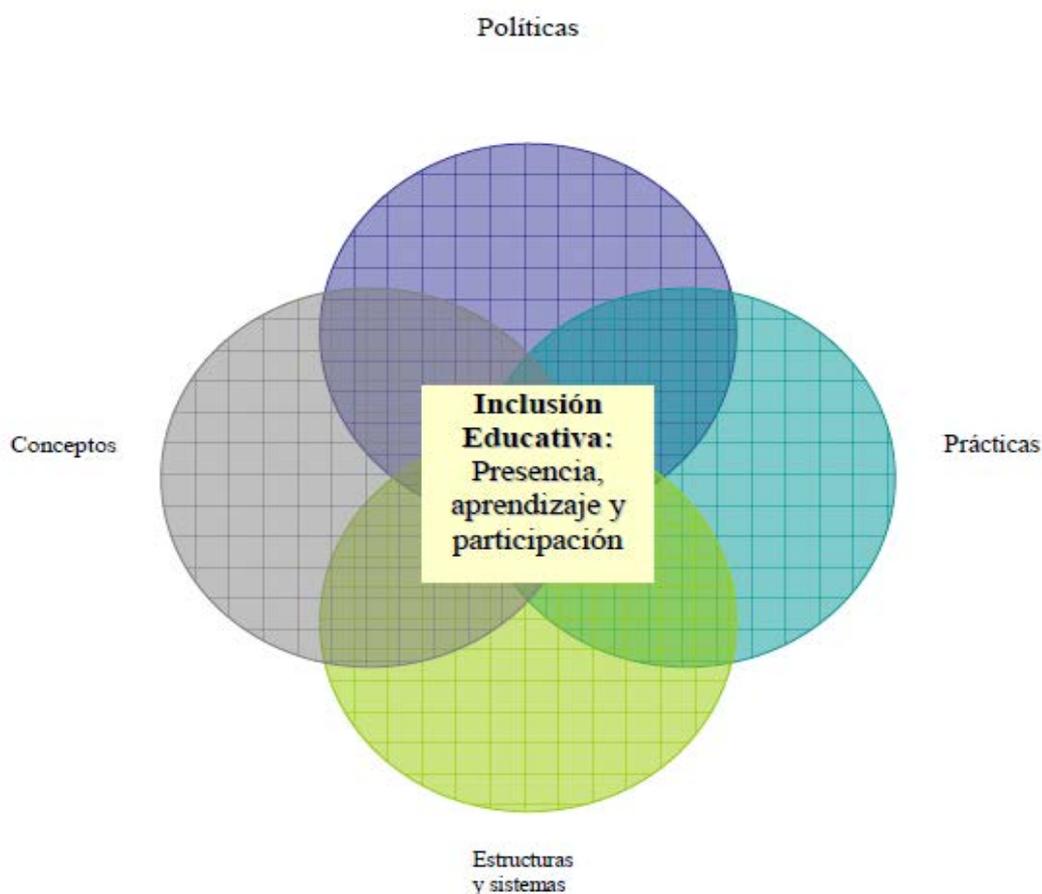
Isto implica uma mudança progressiva na maneira de conceber a diversidade e a prática diária em sala de aula, que deve ser mais democrática e colaborativa, fomentando as relações entre IES e sociedade.

Considerando o que foi dito, podemos afirmar que, dada a diversidade, o foco deve mover-se a partir do contexto do estudante. Em vez de focalizar-se nas peculiaridades dos estudantes, a preocupação deverá estar na capacidade da instituição dar resposta às necessidades dos estudantes, o que deve ser refletido no pensamento dos professores e nas práticas educativas, que devem adaptar-se aos estudantes e não o inverso.

A meta de inclusão é fornecer respostas adequadas ao amplo espectro de necessidades de aprendizagem em contextos formais e não formais de educação. A educação inclusiva, mais do que uma questão marginal sobre como integrar certos estudantes na educação formal, representa uma perspetiva que deve servir para analisar como transformar os sistemas de educação e outros ambientes de aprendizagem, com a finalidade de responder à diversidade dos estudantes (Echeita & Ainscow 2011). Assim, o propósito da educação inclusiva é permitir que docentes e estudantes se sintam confortáveis com a diversidade, que deste ponto de vista não é percebida como um problema, mas como um desafio e uma oportunidade para enriquecer as formas de ensino e aprendizagem. As preocupações com a educação inclusiva também devem estar presentes na formação de professores. De acordo Echeita e Ainscow (2011), os professores são o principal agente para a mudança de qualquer sistema de ensino e seu desempenho depende do sucesso de qualquer programa de inovação educacional. Os autores salientam que a escola inclusiva é apresentada como uma resposta não só para o cenário educacional, mas também ao nível social. Neste sentido, baseados em investigação colaborativa levada a cabo em vários países, entre os quais Portugal e Espanha, identificam fatores capazes de facilitar ou inibir a inclusão. Os fatores identificados passam pela clareza da definição de inclusão e por encontrar formas de evidência da realização escolar num sentido amplo do termo. Para Echeita e Ainscow (2011), a inclusão exige a identificação e eliminação de barreiras. Neste contexto, entende-se por barreiras, as crenças e

atitudes que as pessoas têm acerca deste processo e que se concretizam em culturas, políticas e práticas educativas que de modo individual, ou coletivo, se aplicam e que interatuam com as condições pessoais, sociais ou culturais de determinados estudantes gerando marginalização ou exclusão. Para melhorar a inclusão, Echeita e Ainscow (2011), consideram estratégico a recolha de informação de uma grande variedade de fontes para determinar quem experimenta tais barreiras e quais os aspetos da vida dos estudantes devem ser tidos em conta no desenvolvimento de planos de melhoria, nas políticas e educação para a inovação de práticas. Estes autores apresentam um marco de referência alicerçado na investigação internacional no sentido de oferecerem alguma direção às políticas e práticas de uma educação inclusiva que apresentamos na figura 2.2.

Figura 2.2: Marco de referência para a educação Inclusiva



Fonte: Echeita e Ainscow (2011)

Segundo estes autores os conteúdos deste marco de referência devem ser vistos como ideais a atingir. Este marco de referência é representado por quatro círculos em interação dinâmica que condicionam o valor da interceção, a inclusão educativa, em relação às principais variáveis do processo que são a presença, a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. Como podemos verificar pela figura 2.2, e de acordo com o proposto por Echeita e Ainscow (2011), este marco de referência implica uma abordagem sistémica que vai desde a clarificação de conceitos, passando pelas políticas, práticas e de recursos.

Por outro lado, deve salientar-se que numa perspetiva inclusiva, educar para a diferença implica atitude de avaliação positiva em relação à comunicação e interação entre pessoas diferentes, e de compreensão da diversidade como um fator positivo e necessário nas organizações de aprendizagem atuais.

Sintetizando, ao longo deste capítulo procuramos apresentar um esclarecimento dos conceitos de interculturalidade e de inclusão tentando ao mesmo tempo salientar a sua pertinência num contexto de ES atual que enfrenta múltiplas transformações e desafios. Parece-nos que as questões da interculturalidade fazem todo o sentido, quando no ES convivemos com uma maior diversidade dos estudantes que se manifesta do ponto de vista sociocultural, de género, idade/geração e responsabilidades familiares e profissionais, entre outras. A interculturalidade assume-se como uma perspetiva pertinente no ES se considerarmos, como alguma literatura nos indica, que a relação entre os pares é de particular importância tanto no sucesso como no envolvimento dos estudantes. Por outro lado, uma vez que os estudantes acedem e experienciam o ES em situações tão desiguais, importa estar atento para que as diferenças não se transformem em obstáculos, o que nos remete para o conceito de inclusão. Estes temas revelam-se tão mais importantes quanto mais é percebido o papel das instituições de ES na preparação e formação de pessoas no sentido de terem um maior contributo para uma sociedade económica e socialmente sustentável. Saliente-se ainda, como referimos anteriormente, o papel da educação no sentido de evitar a exclusão social, na medida em que a

educação facilita o acesso ao emprego, à participação social e a uma maior qualidade de vida.

CAPÍTULO 3

Literacia no Ensino Superior: Contributos da Perspetiva Sociocultural

Os desafios colocados pelo aumento da diversidade encontraram algumas respostas através do recurso às abordagens socioculturais. Esta abordagem assume particular importância na medida em que considera a aprendizagem social e culturalmente mediada através do uso de ferramentas, de que a linguagem é um exemplo. Do ponto de vista da investigação, esta abordagem tem servido de base a muitos estudos no domínio da diversidade cultural, nomeadamente o contacto entre diferentes culturas. No ES, embora suporte muita investigação no domínio da internacionalização e na aprendizagem de línguas, tem tido particular relevo no domínio da investigação associada ao uso de novas ferramentas como é o caso das novas tecnologias da informação, muitas delas associadas também ao ensino a distância. Ultimamente, esta abordagem também tem sido utilizada para explicar as diferentes experiências de ES de públicos social e culturalmente diversos. Uma das aplicações da perspetiva sociocultural, tem sido uma especificidade da mesma, nomeadamente as abordagens socioculturais da literacia que são úteis como quadro de referência e de entendimento das experiências de ES de públicos culturalmente diversos. Nos últimos tempos têm surgido estudos, também no ES, associados a novas literacias e a posicionamentos críticos nomeadamente ao nível da diversidade cultural.

3.1 A perspetiva sociocultural: pressupostos teóricos

A perspetiva sociocultural corresponde a um conjunto de teorias desenvolvidas a partir dos trabalhos pioneiros do psicólogo russo Lev Vygotsky e colaboradores, entre 1920 e 1930 na Rússia (John-Steiner & Man, 1996). Vygotsky, apesar de ter tido uma vida relativamente curta (1896-1934), teve uma produção científica considerável que durante muito tempo foi pouco conhecida no ocidente. Atualmente, apesar de divulgada, persistem ainda algumas dificuldades de entendimento da sua obra, uma vez que os textos originais estão escritos em russo. O acesso e conhecimento da obra de Vygotsky têm sido através compilações e traduções realizadas após a sua morte, o que traz algumas dificuldades (Smagorinky, 2011). De acordo com este estudioso da obra de Vygotsky e da literacia, as dificuldades relativas ao trabalho desenvolvido por Vygotsky não se situam apenas ao nível da tradução, mas também ao nível da

designação da sua teoria, denominada por uns como psicologia socio histórica (Moll, 1990), sociocognitiva (Berkenkotter e Huckin, 1995), sociocultural (Wertsch, 1994), construtivista social (Atherton, 2013), construcionismo social (Rodina, 2006), psicologia histórico-cultural (Mikhailov, 2006 como citado por Smagorinsky, 2011). Os desenvolvimentos a partir das produções de Vygotsky também se apresentam como diversos, como são exemplos a Teoria da Atividade (Engeström, 1987) e Teoria Histórico-cultural da Atividade (Cole, 1996).

Os trabalhos de Vygotsky mais divulgados e conhecidos foram *Mind in Society* (1978) e *Thought and Language* (1986)²⁰ nos quais estão presentes os eixos fundamentais da sua teoria. Nestas obras Vigotsky situa o individuo nas relações sociais e no tempo histórico atribuindo uma importância fundamental aos contextos social e cultural no desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky pretendia resolver a crise da fragmentação da psicologia da sua época. Para isso era sua intenção propor e deixar os fundamentos para uma psicologia compreensiva do conceito de desenvolvimento humano (Smagorinsky, 2011). O seu plano abrangia três aspetos, ou temas, fundamentais: (1) análise genética, ou seja, desenvolvimental; (2) a premissa de que o desenvolvimento individual, incluindo os processos mentais superiores, é de origem social e que é apropriado através da prática cultural, e (3) que os processos mentais são mediados por ferramentas e signos (Wertsch, 1985), ou combinando-os através de artefactos (Cole,1996). De acordo com Wertsch (1985), o primeiro tema referido é representado na "lei genética do desenvolvimento" em que se afirma que qualquer função do desenvolvimento cultural da criança surge duas vezes, ou em dois planos. Primeiro ao nível social, através das relações interpessoais, enquanto categoria interpsicológica, e depois ao nível individual, enquanto categoria intrapsicológica. Deste ponto de vista, os indivíduos ao participarem em atividades conjuntas, internalizam os seus efeitos e adquirem novas estratégias e conhecimentos do mundo e da cultura.

²⁰ Também traduzido como *Thinking and Speech*, em 1987 (Smagorinsky,2011)

Segundo Aires (2003), na perspectiva de Vygotsky, a internalização é o processo mais importante da formação de uma função mental. De acordo com esta autora, que cita Rivière (1985), este processo implica a reorganização das atividades psicológicas baseada em operações com signos e supondo o desenvolvimento do sujeito a partir da incorporação da cultura, dando-se ao mesmo tempo a reestruturação das atividades reflexas do organismo. Outro aspecto fundamental na perspectiva de Vygotsky é o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo. Este aspecto tem sido ilustrado através da análise das interações entre indivíduos com diferentes níveis de conhecimento, por exemplo, a criança e os seus educadores (Scott & Palincsar, 2013). Assim, de acordo com Vygotsky, para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem devemos distinguir dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento potencial. O desenvolvimento atual corresponde aquilo que o aprendiz demonstra ser capaz de fazer sozinho ou de modo independente. O nível de desenvolvimento potencial diz respeito ao que a criança não consegue realizar sozinha, mas que com ajuda de indivíduos mais competentes consegue obter sucesso. À distância entre o nível de desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas, nível de desenvolvimento atual, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com ajuda do adulto ou par mais preparado Vygotsky chamou Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) (Vygotsky, 1978). A ZDP traduz o desfasamento existente entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem, que o precede (Fino, 2001). Para Vygotsky, o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experientes no uso dessas ferramentas (Palincsar, Brown & Campione, 1993). Contudo, Vygotsky não estava interessado no que os outros mais experientes trazem para a interação, mas sim no que a própria criança traz para a interação, e o modo como o contexto cultural e histórico modelam a interação (Tudge & Scrimsher, 2003). Refira-se ainda que, contrariamente ao modo de pensamento do seu tempo, em que a aprendizagem era considerada um processo externo, e o desenvolvimento um processo interno,

Vygotsky estava preocupado com a unidade e interdependência da aprendizagem e desenvolvimento (Scott & Palincsar, 2013).

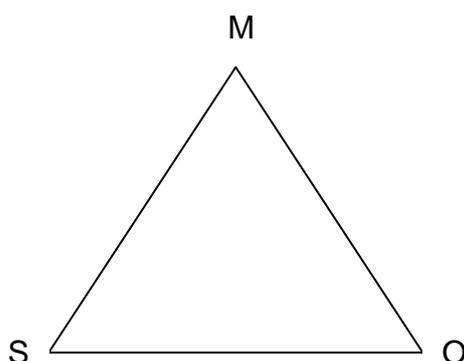
O segundo tema referido por Wertch (1985) relaciona-se com a natureza social dos processos mentais superiores. A teoria de Vygotsky situa o indivíduo nas relações sociais e no tempo histórico. O aspeto central desta teoria encontra-se na relação dialética entre o indivíduo e a sociedade. Para ele as funções mentais superiores (pensamento e linguagem) do ser humano são social e culturalmente construídas através desta relação dialética. Esta relação dialética é mediada por ferramentas e signos-semiótica, o que corresponde ao terceiro tema referido por Wertsch, a mediação que é um aspeto central na teoria de Vygotsky. Estes meios semióticos incluem a linguagem, vários sistemas de contagem, técnicas mnemónicas; sistemas de símbolos algébricos, sistemas de contagem, obras de arte, escrita, desenhos, esquemas, diagramas e todo um conjunto de sinais convencionais. Outros meios semióticos são os computadores, calculadoras, pinceis. Os meios semióticos são simultaneamente ferramentas que facilitam a co-construção do conhecimento e os meios que são internalizados para auxiliar a futura resolução independente de problemas. Segundo Scott e Palincsar (2013), Leontiev utilizou o termo “apropriação” para caracterizar este tipo de interiorização. Segundo Vygotsky, as ferramentas são culturalmente construídas através das relações sociais e organizam o pensamento e o desenvolvimento humano. Os seres humanos usam ferramentas físicas e psicológicas para mudar o seu meio mas, neste processo, também eles são transformados e dominados (Vygotsky, 1981). Assim, na perspetiva de Vygotsky, o comportamento humano não é apenas desencadeado por estímulos externos, nem inteiramente governado a partir de dentro. Ele é mediado por ferramentas²¹, criadas para realizar e modular a ação.

A mediação através das ferramentas não é apenas uma ideia psicológica, ela rompe com os muros cartesianos que isolam a mente individual da cultura e da sociedade (Bakhurst, 2009).

²¹ Cole (1996) utiliza o termo artefacto.

Com a figura 3.1. pretende-se representar a mediação que, de acordo com Vygotsky, permite a adaptação ativa.

Figura 3.1 - Triângulo Mediacional de Vygotsky



Fonte: Cole (1996)

Nesta representação, o S corresponde ao Sujeito, o O corresponde ao objeto e o M corresponde ao artefacto. De acordo com esta representação, sujeito e objeto são vistos não apenas como diretamente relacionados mas também indiretamente ligados através do meio constituído por artefactos. De acordo com Cole (1996), as funções designadas como “naturais” ou não mediadas encontram-se ao longo da base do triângulo sendo que as funções culturalmente mediadas são as relações entre o sujeito e o meio, ligadas através do vértice do triângulo, os artefactos.

Ao discutir os artefactos, Vygotsky distingue as ferramentas físicas que as pessoas usam para trabalhar na natureza, dos signos psicológicos usados para transformar e dominar-se a si próprias. Os signos incluem a linguagem, vários sistemas de contagem, técnicas mnemónicas, sistemas de símbolos algébricos, trabalhos artísticos, escrita, diagramas, mapas, desenhos mecânicos; todo um conjunto de signos convencionais (Vygotsky, 1981). As ferramentas e os signos orientam o comportamento de diferentes modos. As ferramentas são externamente orientadas e ajudam a dominar a natureza (Vygotsky, 1978). Uma das características básicas do comportamento humano é que a personalidade

humana influencia as relações com o meio, e através do meio a personalidade muda o seu comportamento, subjugando-o ao seu controlo. Os signos são internamente orientados e são um meio de atividade interna do ser humano destinada a dominar-se a si próprio. O uso de signos transfere a operação psicológica para novas formas qualitativamente superiores, e permite aos seres humanos, com ajuda de estímulos extrínsecos, controlar o seu comportamento a partir de fora.

Wertsch (1985) sumarizou a perspectiva de Vygotsky como respeitante a um conceito de desenvolvimento humano caracterizado como sendo direcionado, mediado por ferramentas, que vem sendo interpretado como sendo intencional, no qual as ferramentas que medeiam o pensamento e a ação emergem da prática cultural e são usadas para fins culturalmente apropriados.

Warofsky (1979, como citado por Cole, 1996) distingue três espécies de artefactos. Os artefactos primários, que são objetos físicos ou ferramentas tais como agulhas, eixos ou tigelas, utilizados para produzir os meios de existência e reproduzir as espécies. Os artefactos secundários, criados para preservar a transmissão de competências na produção e no uso de artefactos primários. Os artefactos secundários incluem símbolos, rituais, elocuições e danças. Os artefactos terciários estão ligados à construção de palavras imaginárias e relativamente autónomas, por exemplo, as obras de arte ou outros, de domínio criativo.

Um dos aspetos do desenvolvimento cognitivo presente na teoria de Vygotsky é a mente (Mantero, 2002; Nuthall, 1997; Palincsar, 1998; Wertsch, 1991) aparecendo em vários dos seus escritos. Contudo este termo não é clarificado nas suas obras. Normalmente as pessoas associam a mente ao cérebro, sendo que uma grande parte de psicólogos a considera uma entidade distinta. Smagorinski (2011) considera que se pode inferir em Wertsch (1991) que mente, para Vygotsky, é socialmente distribuída. Então, os nossos hábitos e funcionamento mental estão dependentes da nossa interação e comunicação com os outros, que também são afetados pelo nosso meio, contexto e tempo histórico (Mantero, 2002.). Lave e Wenger (1991) afirmam que aprender, pensar e

conhecer são relações entre pessoas envolvidas em atividade, e dentro, com e decorrentes do mundo cultural e socialmente estruturado.

A Teoria Histórico-cultural da Atividade (CHAT) (Cole, 1996) é uma das teorias fundamentadas na perspectiva sociocultural de Vygotsky. Esta teoria tem como característica fundamental o facto de colocar a cultura no centro (Cole, 1998). A CHAT tem subjacentes princípios/premissas básicos apresentados por Cole (1998). Assim, uma das premissas básicas da CHAT é considerar que os seres humanos têm a habilidade e capacidade de mediar as suas interações com os outros e com o mundo não humano, através da cultura. Outra premissa desta teoria assenta na conceção de cultura como uma herança social do ser humano. Esta herança social é incorporada por artefactos, que são aspetos do meio que têm sido transformados pela sua participação em atividades bem-sucedidas em gerações anteriores nas quais eles adquiriram valor. Os artefactos, constituintes da cultura, são simultaneamente de natureza material e ideal/simbólica. Eles são materializados na forma de objetos, palavras, rituais e outras práticas culturais que medeiam a vida humana. Eles são ideais/simbólicos, cuja forma tem evoluído para atingir metas prescritas, e subsistiram para ser ferramentas ao nosso uso, sendo parte das soluções dos problemas. Nesta perspectiva, a cultura é a exteriorização da mente, e a mente é a cultura interiorizada. As diferentes práticas ou formas de atividade em que a pessoa se envolve são considerados os contextos eficazes da vida mental humana. Deste modo, o processo psicológico humano é adquirido no processo de interação mediada de uns com os outros, e com o mundo físico através da cultura e da linguagem (o seu meio central). Os seres humanos foram criados conjuntamente com a atividade mediada. Consequentemente é através da análise do que a pessoa faz em atividades culturalmente organizadas, a pessoa agindo através de meios mediacionais num contexto, que se pode compreender o processo de desenvolvimento do ser humano. A mediação da ação através da cultura na interação social é uma condição essencial para o desenvolvimento humano. Por outro lado, como a mediação cultural é um processo que ocorre ao longo do tempo, a perspectiva da CHAT enfatiza que esta deve ser estudada ao longo do tempo. O tempo é ele próprio concebido de acordo com quatro domínios incorporados: a filogénese, a

história da nossa espécie; cultural e historicamente, a história do grupo cultural, no qual nascemos; a ontogênese, a história dum ser humano individual; e a microgênese, as interações momento a momento que são o *locus proximal* da experiência. Uma implicação desta visão é que os seres humanos são fundamentalmente híbridos da filogênese e da cultura. Adicionalmente à focagem do investigador no tempo e na mudança, a perspectiva CHAT requer o foco na ecologia social/espacial das atividades que estudam a relação das atividades com as suas modalidades institucionais. No que diz respeito à educação formal, por exemplo, as interações instrucionais (educativas) são constitutivas das aulas, que junto com outras formas de atividade, são constitutivas da sala de aula, que fazem parte de comunidades e por aí adiante. Aqui encontram-se rapidamente questões da diversidade não só entre comunidades mas dentro de cada uma delas, pois há muitos tipos de história, incorporada em diferentes tradições culturais. Há muitas histórias diferentes associadas à classe social, etnicidade, religião e linguagem que podem ser encontradas em qualquer cidade ou país. Esta perspectiva atribui especial ênfase ao princípio da multivocalidade (*multivoicedness*), o princípio de que qualquer forma de interação humana contém dentro de si vários *selves* organizados em múltiplos modos sobrepostos e, por vezes, contraditórios. As contradições, por vezes experienciadas como conflitos, são a maior fonte de mudança. Isto é, a diversidade está em todo o lado (*it is diversity all the way down*). De acordo com Cole (1998), o teste fundamental desta perspectiva teórica é o seu sucesso na construção de novas e mais humanas formas de atividade.

Concluindo, para a perspectiva sociocultural a aprendizagem e o desenvolvimento têm lugar em contextos social e culturalmente partilhados que estão eles próprios em constante mudança. Não há esquema universal que represente adequadamente a dinâmica das interações externas e os aspetos internos do desenvolvimento. Não há desenvolvimento genérico independente das comunidades e sua prática (Rogoff, 2003; Rogoff et al., 1995). Assim, é com o uso da análise genética (evolutiva) que a complexa inter-relação entre as ferramentas mediacionais, o indivíduo e o meio social é explorada, permitindo

compreender a aprendizagem e o desenvolvimento, assim como a transformação de ferramentas práticas e das instituições.

O contexto na perspectiva sociocultural

Perante o que foi analisado, pode verificar-se que na perspectiva sociocultural os contextos de vida e desenvolvimento dos indivíduos assumem um papel de relevo. Neste sentido podemos considerar a perspectiva sociocultural uma perspectiva contextualista. O contextualismo é uma abordagem que, em Psicologia da Educação, surge da necessidade de modelos mais abrangentes para analisar a complexidade do comportamento humano (Bairrão, 1995).

Tudge (2008) apresenta o contextualismo como uma das três principais visões do mundo (Pepper, 1942, como citado por Tudge, 2008)²² ou paradigmas (Kunh, 1962) nas quais podemos enquadrar as mais importantes teorias do desenvolvimento humano. Para Tudge (2008), o contextualismo é um paradigma dialético no qual o conhecimento é entendido como uma construção social, em que a realidade depende em parte da cultura, da história e do poder.

De acordo com esta perspectiva não há uma realidade para ser conhecida, mas múltiplas realidades. Para além disso, os indivíduos não podem ser separados dos seus contextos para serem estudados, sendo o conhecimento obtido através de dum processo co-constutivo envolvendo o investigador e o participante na investigação. Do ponto de vista da investigação, os métodos usados pelos contextualistas são geralmente estudos dos indivíduos nos seus contextos e entrevistas abertas (Tudge, 2008). Sendo uma abordagem dialética não se procuram relações de causa-efeito, pois indivíduos, contexto e investigador influenciam-se mutuamente. Verifica-se assim que a noção de

²² De acordo com Pepper (1942) as outras visões do mundo seriam o mecanicismo e o organicismo.

contexto é central neste paradigma, verificando-se a importância destes conceitos na perspectiva sociocultural²³.

Tal como refere Bairrão (1995), torna-se necessário deslocar na análise do comportamento de uma perspectiva baseada estritamente em perspectivas do *traço*, para perspectivas mais abrangentes de modo a privilegiar o estudo dos contextos ou ecossistemas em que a aprendizagem tem lugar.

Como já afirmámos anteriormente, a valorização dos contextos no entendimento do desenvolvimento e aprendizagem humanos, é central na perspectiva socio cultural. Van der Veer (2011), a propósito do papel da cultura na perspectiva de Vygotsky, esclarece o entendimento do conceito de contexto afirmando que este não diz respeito apenas ao meio físico e socioeconómico com todas as possibilidades e ferramentas, mas também no meio intelectual no sentido de ideias, tradições e pensamento entre outros. De acordo com este autor, os contextos físicos, tecnológicos, socioeconómicos e intelectuais e a sua complexa interdependência determinam as possibilidades do indivíduo. Contudo indivíduo (organismo) e meio não podem ser definidos independentemente. Por outro lado, para os seres humanos é difícil definir o meio/ambiente porque os seres humanos atribuem significado a aspetos dos seus ambientes e porque estes ambientes são, em parte, ambientes sociais que mudam em resposta às ações, pessoa, capacidade, idade, etc.

Também Cole (1996) ao apresentar-nos a sua perspectiva teórica preocupa-se em clarificar que ao falar de artefactos estes só fazem sentido em relação com uma situação, contexto ou atividade, tratando-se de expressões muitas vezes usadas com alguma ambiguidade. Segundo este autor, o que é designado por situação não é um simples objeto ou acontecimento ou conjunto de objetos e acontecimentos. Para Cole (1996) nenhuma experiência ou julgamento sobre objetos ou acontecimentos pode ser isolado, mas em conexão com o todo. É a isto que ele chama situação. Deste ponto de vista, isolar o que é percebido nas

²³ A Abordagem da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner também pode considerar-se como uma abordagem contextualista, contudo esta abordagem não considera suficientemente as variações culturais que existem no mundo (Tudge, 2008).

experiências de vida pode ser obstrutivo para compreender a cognição. Este autor apresenta-nos duas definições de contexto que segundo ele dividem a comunidade científica.

Contexto como o que rodeia. Cole encontra no Webster`s Dicionário o contexto definido como “the whole situation, background or environment relevant to a particular event” (p.132) aparecendo “environment” definido como “something that surrounds”²⁴. A noção de contexto como aquilo que rodeia, segundo Cole, é por vezes representada por um conjunto de círculos concêntricos representando diferentes níveis e contextos. Segundo Cole (1996), normalmente os psicólogos utilizam como unidade “o centro” que pode ser referido como uma tarefa ou atividade na qual os indivíduos se envolvem.

Quando se interpreta o contexto como “o que rodeia” encontra-se a unidade que pode ser referida como a tarefa ou atividade em que os indivíduos se envolvem. Quando se utiliza uma interpretação de contexto como aquilo que rodeia, os psicólogos procuram perceber como é que as tarefas são moldadas pelos amplos níveis de contexto. Para explicar como os contextos influenciam o indivíduo, Cole (1996) apresenta uma imagem muito semelhante à de Bronfenbrenner (1979)²⁵ que passamos a apresentar na figura 3.2 .

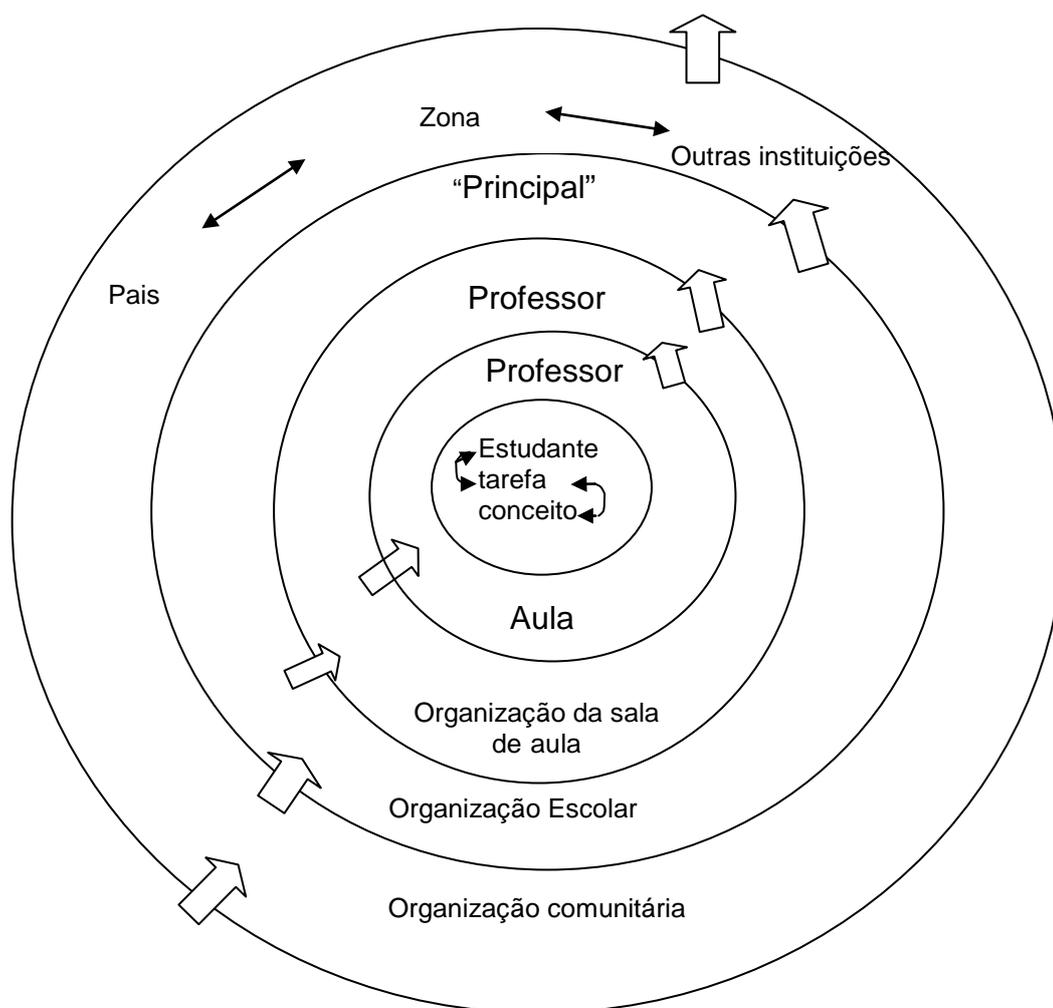
O contexto como o que entrelaça. Procurando usos do contexto de modo a evitar armadilhas de contexto como o que rodeia, Cole (1996) recorre à origem latina da palavra, *contextere*, que significa entrelaçar. O autor encontra um sentido similar no *Oxford English Dictionary*, que se refere ao contexto como “the connected whole that gives coherence to its parts” (Cole, 1996, p. 135). Segundo o autor, a frequência com que as metáforas de *weaving* (entrelaçar), *threads*

²⁴ Traduzindo livremente a frase, contexto seria toda a situação background ou ambiente relevante para um evento particular sendo o ambiente definido como algo que rodeia.

²⁵ Bronfenbrenner (1989, 1979) descreve o desenvolvimento humano o “estudo científico da acomodação progressiva e mútua através do curso da vida entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que este processo é afetado pelas relações entre cenários e os contextos mais vastos em que cenários estão inseridos.” O contexto de desenvolvimento é conceptualizado como uma hierarquia de sistemas incorporados, de progressiva complexidade: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.

(fios), *ropes* (cordas) e outras semelhantes, aparecem ligadas a abordagens contextuais do pensamento humano é bastante surpreendente. Definir o contexto deste modo não permite reduzi-lo ao que rodeia. Deste modo tem que haver pelo menos duas unidades de análise que correspondem a dois momentos de um único processo. Os limites da tarefa e do contexto não são claramente definidos nem estáticos mas ambíguos e dinâmicos. De acordo com esta perspetiva, os artefactos, situações/contextos das atividades concretas das pessoas têm uma relação estreita com o contexto como num processo de entrelaçamento conjunto e com a noção de acontecimento.

Figura 3.2: Círculos concêntricos representando a noção de contexto



Adaptado de Cole (1996)

A importância dos contextos na perspectiva sociocultural encontra-se também no trabalho que vem sendo desenvolvido por outros autores e investigadores. A este propósito, Van Oers (2010) considera a mente humana como um fenómeno contextualizado conduzindo ao conceito de mente social. Segundo este autor há muita evidência empírica e teórica de que o curso do desenvolvimento individual pode diferir muito dependendo dos sistemas (ou nichos desenvolvimentais) em que estão posicionados. Estes sistemas funcionam como contextos ecológicos fazendo o balanceamento entre padrões de fatores mutuamente influentes.

Daniels (2010) cita Wertsh, Rio e Alvarez (1995) afirmando que o objetivo da teoria sociocultural é explicar as relações entre a ação humana por um lado e as situações culturais, históricas e sociais em que ocorrem, por outro.

Parker-Rees (2016) refere-se ao contexto como o ambiente culturalmente modelado em que as pessoas são ajudadas a notar determinados tipos de padrões.

Também Trickett (2009), a propósito do papel da Psicologia Comunitária, apresenta este campo da psicologia como focado na compreensão do comportamento individual no contexto sociocultural, avaliando contextos de alto impacto, trabalhando nas comunidades no sentido de aumentar os seus recursos e influenciar o seu futuro. Do seu ponto de vista, a perspectiva ecológica fornece o enquadramento para a compreensão das pessoas num contexto comunitário, bem como para a compreensão do contexto em si mesmo. Nesta perspectiva assume-se que as pessoas são agentes ativos, e não respondentes passivos em relação aos diferentes contextos. Como tal, a atenção é dirigida para as transações entre indivíduos com diferentes histórias socioculturais, competências, recursos, dificuldades, oportunidades e constrangimentos dos contextos sociais com relevância para eles. A perspectiva ecológica explicita o valor adaptativo da diversidade.

Por sua vez, Smagorinsky (2011) ao referir-se ao conceito de contexto, considera tratar-se do cenário em que acontece o desenvolvimento humano.

Segundo este autor, este termo tem origem na noção de entrelaçamento sugerindo uma ação recíproca entre o contexto e tudo o que faz parte dele. O contexto e os indivíduos que deles fazem parte não estão separados, mas interrelacionados pelos meios de mediação da ação. Deste ponto de vista, os que participam no contexto tanto podem reforçar as suas práticas como contribuir para alterá-las. Neste sentido torna-se relevante o estudo dos indivíduos procurando perceber como os diferentes contextos se interrelacionam, afetando a vida das pessoas.

Implicações pedagógicas da Perspetiva sociocultural. São várias as implicações educacionais da perspetiva sociocultural nomeadamente ao nível pedagógico. Alicerçados no conceito de ZDP, têm sido desenvolvidos modelos alternativos aos tradicionais. Tal como refere Aires (2012) “O ensino em Vygotsky significa dar suporte, conduzir o desenvolvimento de funções psicológicas” (p. 116). Esta autora, fundamentando-se em Vygotsky (1978), considera a cooperação e a colaboração como condições cruciais de um ensino efetivo.

Aires (2012) refere ainda aspetos fundamentais do discurso pedagógico de Vygotsky, tais como a diferenciação pedagógica, a personalidade como um todo, as emoções, a ênfase nos valores e o papel do pedagogo. A autora supracitada salienta ainda como o pensamento pedagógico de Vygotsky marcado pela “presença constante da dimensão social dos contextos de aprendizagem tem dado origem a uma diversidade de métodos pedagógicos e projetos” (p.116), destacando o “ensino recíproco (Palincsar & Brown, 1984), a aprendizagem cognitiva (Collins, 1991), as comunidades de aprendentes (Brown, Metz & Campione, 1996), a quinta dimensão (Cole, 1996) e a pedagogia do terceiro espaço (Gutierrez & Stone, 2000)” (p.116).

Globalmente e sintetizando o que foi dito, as teorias socioculturais descrevem a cognição e o desenvolvimento humano através do envolvimento em atividades sociais, tal como a interação com outras pessoas, objetos e eventos. Assim, o desenvolvimento humano não pode ser separado do contexto social,

cultural e histórico donde este desenvolvimento emerge. O envolvimento social e cultural é mediado por ferramentas culturalmente construídas tais como a linguagem, materiais, signos e símbolos que criam formas unicamente humanas de pensamento de alto nível.

3.2 As múltiplas literacias no Ensino Superior

Uma das ideias centrais deste trabalho, é que o ES tem uma cultura própria associada a múltiplos discursos e literacias (Lawrence,2005). Partindo desta ideia, e fundamentados em alguma literacia neste domínio assumimos que o sucesso e adaptação dos estudantes dos grupos sub-representados e das minorias no ES dependem em parte do domínio de múltiplas literacias.

Quando ingressam no ES, os estudantes são confrontados não só com diferentes formas de relacionamento com os docentes, mas também com diferentes formas de escrita nomeadamente a escrita académica, o uso simultâneo de diferentes fontes e formas de citação, uma diferente gestão do tempo, bem como uma maior autonomia. Se para os estudantes mais novos que acedem ao ES, vindos diretamente do Ensino Secundário, não parece ser uma tarefa muito difícil, o mesmo não poderá dizer-se dos estudantes mais velhos que interromperam os estudos durante algum tempo, bem como dos que ingressaram no ES com percursos alternativos, podendo até não ter concluído o Ensino Secundário (ex: Maiores de 23).

A frequência do ES, sobretudo o 1º ano, também apresenta maiores dificuldades para aqueles estudantes que representam a primeira geração das suas famílias a frequentar este nível de ensino. Enquanto os estudantes cujos pais ou familiares diretos frequentaram o ES, têm uma ideia daquilo que vão encontrar, os estudantes de primeira geração apenas têm referências vagas do funcionamento do ES. Partindo do que já foi referido, verificamos que no ES encontramos públicos muito diversos, também com diferentes necessidades e expectativas. Neste sentido poderemos afirmar que os estudantes se encontram

em situações desiguais relativamente ao domínio destas literacias para o sucesso académico.

A Literacia. No dicionário de Língua Portuguesa da Academia das Ciências (2001), o termo literacia refere-se à capacidade de ler e escrever bem como condição de pessoa instruída. Para Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996), o conceito de literacia traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e cálculo.

Atualmente, o uso deste termo tem acumulado múltiplos significados (Goodfellow, 2011), de tal modo que qualquer ato de *competência comunicativa* é considerado literacia (Smagorinsky, 2011). Assim, fala-se hoje de literacia informática, literacia científica, literacia do contexto de trabalho, literacia emocional, multiliteracias, entre outras (Goodfellow, 2011; Smagorinsky, 2011). Segundo Smagorinsky (2011), a investigação neste domínio começou pela leitura e escrita movendo-se no sentido de concepções mais recentes que se expandiram no sentido do que Wertsch (1991) denomina *kit cultural* de ferramentas de representação, expressão e comunicação. Smagorinsky (2011) citando Resnick e Resnick (1997) apresenta quatro estádios de definição de literacia que envolvem diferentes níveis de realização. O primeiro estádio, o estádio da assinatura, envolvia apenas a capacidade para assinar o nome, com a possibilidade de o substituir por um X. O segundo estádio, o estádio da recitação, requeria apenas uma demonstrada capacidade de ler ou de recitar passagens selecionadas de memória sem ser necessário compreender as palavras. A este, seguiu-se o estádio da compreensão, requerendo a leitura ou recitação de uma passagem de um texto, ao longo do qual se mostrava uma compreensão literal dos seus conteúdos. Finalmente, nos anos setenta do século XX, passou-se ao estádio da análise em que se considerava leitor com literacia, aquele que não só é capaz de ler, mas que também compreende e assume um posicionamento face a um texto.

A abordagem à literacia implica apresentar os diferentes modelos teóricos que a suportam. De acordo com Street (1984) há dois modelos básicos de abordagem à literacia: o modelo autónomo e o modelo ideológico. No modelo

autónomo da literacia pressupõe-se suficiente o domínio das capacidades de ler e escrever para habilitar a pessoa a resolver satisfatoriamente todas as situações colocadas por uma sociedade letrada (instruída). Este modelo descreve a literacia em termos estritamente técnicos, considerando a literacia como tratando-se de uma capacidade única, descontextualizada e passível de ser transferida de um contexto para outro sem grandes dificuldades. Neste sentido, literacia é algo que se tem ou não se tem; e quem não tem é considerado em défice (Perry, 2012). Contudo, na perspetiva das teorias sociais do poder, este modelo encobre pressupostos ideológicos e culturais e apresenta os valores da literacia como neutros e universais.

A investigação alicerçada na literacia como prática social muda esta visão e sugere que as abordagens baseadas no modelo autónomo impõem as conceções de literacia ocidentais e urbanas a outras culturas através das instituições (Heath & Street, 2008). Assim, o modelo ideológico apresenta uma abordagem às práticas (e não *skills*) da literacia culturalmente mais sensível. Este modelo salienta a natureza contextual e social das práticas da literacia nas relações de poder e autoridade que estão subentendidas em qualquer evento de literacia, ao contrário do modelo autónomo. Estes motivos, associados também ao fracasso de muitos programas tradicionais da literacia levaram a que alguns autores concluíssem que o modelo autónomo da literacia não é adequado nem eficaz (Heath & Street, 2008). Os diversos usos da linguagem, necessidades sociais e culturais enquadram-se melhor no modelo ideológico da literacia (Heath & Street, 2008). Muitos destes programas focalizaram-se nos significados quotidianos e usos da literacia em contextos culturais específicos e ligam-se diretamente com o modo como compreendem os programas de literacia, tornando-se eles próprios sujeitos de investigação. (Heath & Street, 2008). Os autores citados apresentam ainda os conceitos de *literacy events* (acontecimento de literacia) e *literacie practices* (prática de literacia) como conceitos-chave que facilitam a aplicação das novas conceções de literacia a contextos específicos. Assim, um evento de literacia “pode considerar-se qualquer situação em que (...) a *peace of writting is integral to nature of the participant’s interctions and their interpretative process*” (Heath, 1982, p.23, como citado por Heath & Street, 2008).

O termo *literacy practice* (prática de literacia) foi utilizado por Brian (1984) no sentido de ir para além das práticas sociais da literacia como leitura e escrita. Este conceito implica a construção de significados nos vários contextos de vida das pessoas. As práticas de literacia implicam a construção de conhecimento valores atitudes, crenças e sentimentos associados à leitura e escrita de textos particulares e em contextos particulares. Posteriormente, este conceito, evoluiu incluindo os eventos de literacia passando a enfatizar os modelos sociais de literacia que os participantes trazem para os eventos e lhes dão significado (Street, 1988; Heath & Street, 2008).

As Multiliteracias -Trata-se dum termo cunhado por Cazden, e colaboradores. (1996)²⁶ na tentativa de capturarem as mudanças nos modos das pessoas construírem significados. Este grupo de investigadores procura estabelecer relações entre as mudanças nos contextos sociais com que estudantes e docentes se confrontam e a abordagem da pedagogia da literacia que eles denominam multiliteracias. Segundo estes autores, a multiplicidade de canais de comunicação e o aumento da diversidade cultural e linguística na sociedade contemporânea apelam a uma visão mais alargada da literacia que as abordagens tradicionais baseadas na linguagem. As multiliteracias ultrapassam as limitações das abordagens tradicionais enfatizando como a negociação das múltiplas diferenças linguísticas e culturais da nossa sociedade são úteis para as pragmáticas do trabalho, cívicas e da vida dos estudantes. Esta abordagem tenta explicar o que ainda é importante nas abordagens tradicionais da leitura e da escrita completando com o conhecimento novo e distinto nos modos como as pessoas constroem significados nos contextos comunicativos atuais (Kalantzis & Cope, 2013). O termo multiliteracias diz respeito a dois aspetos principais da construção de significado na atualidade. O primeiro relaciona-se com a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou domínios específicos. Neste sentido, os textos variam e diferenciam-se, dependendo do contexto social, experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, área de emprego, especialidade de conhecimento,

²⁶ Estes autores são frequentemente designados por New London Group.

contexto cultural ou identidade de género, entre outros. Estas diferenças têm implicações nos modos como as pessoas interagem, no modo como participam e como constroem significados, neste sentido os autores supra citados consideram que hoje não faz sentido um ensino da literacia focalizado no passado e nas regras como padrão único. Outro aspeto da construção de significado destacado pela ideia das multiliteracias é a multimodalidade. Nos dias de hoje, o significado é construído por vias que são cada vez mais multimodais em que os significados dos modos linguísticos escritos estão em interface com os padrões de significado oral, visual, tátil e espacial. Apesar da escrita ter sido um dos principais modos de construção de significado, hoje pode ser completada ou substituída, por outros ao longo do tempo e distância, tais como os registos e transmissões de padrões de significado, oral, visual, áudio, tátil, espacial e outros. Isto significa que necessitamos de estender o alcance da pedagogia da literacia para além da comunicação alfabética. Kalantzis e Cope (2013) consideram que nos contextos atuais de aprendizagem, necessitamos de completar as competências de leitura e escrita com comunicações multimodais principalmente aquelas que são típicas dos novos média digitais. A sua abordagem pretende expandir a compreensão tradicional da função e forma da palavra escrita.

A literacia no Ensino Superior

Street (2010) apresenta uma visão geral das abordagens à escrita, conhecida como “Literacia Académica”. As literacias académicas são um domínio de investigação com aspetos epistemológicos e ideológicos específicos (Lillis & Scott, 2007). As autoras afirmam que no Reino Unido, as literacias académicas emergiram do reconhecimento da investigação que aponta para as limitações do discurso oficial em linguagem e literacia, num sistema de ES em mudança. Este contexto institucional encontra-se em expansão e com aumento da participação, tanto dos estudantes locais como internacionais. O aumento da participação do número de estudantes do ES e a diversidade social, cultural e linguística que trouxeram para este domínio foi acompanhado por discursos públicos *on falling standards*, com a linguagem escrita dos estudantes tratada por vezes como sendo emblemática de falhas mais generalizadas; atenção reduzida à linguagem na

pedagogia do ES - nas orientações e documentos curriculares, bem como no interesse da investigação em ensino e aprendizagem. Enquanto as mudanças políticas resultantes da expansão, diversidade são celebradas em termos de retórica em declarações de missão, a diversidade como uma dimensão fundamental para as práticas comunicativas é por vezes vista como problemática. A linguagem e a literacia tendem apenas a ser visíveis institucionalmente quando construídas como um problema a ser resolvido através de suporte adicional ou remediativo, quando a variedade é percebida como um problema ao invés de recurso. Reportando-nos ainda ao Reino Unido, a relação entre políticas de expansão e inclusão e os debates acerca da linguagem e da literacia espelham os padrões de outros contextos. Assim, a escrita dos estudantes, ao invés outras linguagens ou atividades de literacia, tem estado no topo da agenda dum contexto de ES em expansão.

A abordagem das literacias académicas foi construída com base em tradições mais amplas tais como New Literacie Studies (NLS) (Gee, 1996; Street, 1984), que apontam para a importância dessas tradições nos modos como os professores apoiam os estudantes no que diz respeito às exigências da escrita académica (Barton & Hamilton, 1998). Neste sentido, Lea e Street (1998) afirmam que a investigação educacional na aprendizagem dos estudantes do ES caiu em três perspetivas principais: As competências de estudo, a socialização académica e as literacias académicas. A abordagem das competências de estudo assume que a literacia corresponde a um conjunto de competências atomizado que os estudantes têm que aprender, e que são transferíveis para outros contextos. Trata-se de uma abordagem que se fixa nos problemas dos estudantes. Baseia-se numa teoria da linguagem que se baseia em características visíveis como gramática e ortografia, podendo enquadrar-se naquilo a que denominamos uma abordagem do défice. Segundo estes autores, a falta de sensibilidade desta abordagem levou a um refinamento do significado de “skills” envolvidas e a questões mais amplas da aprendizagem e contexto social que se denominou abordagem da socialização académica. Na abordagem da socialização académica, a tarefa do tutor é “impregnar” o estudante numa nova cultura, a cultura da academia. Aqui o foco encontra-se na orientação do estudante para a

aprendizagem, e interpretação das tarefas de aprendizagem através da conceptualização.

Segundo Street (2010), as fontes desta abordagem da socialização académica, encontram-se na psicologia social, na antropologia e na educação construtivista. Embora seja mais sensível tanto ao estudante como aprendiz, como ao contexto cultural, esta abordagem pode ser criticada por vários motivos. Nestes motivos inclui-se o facto de parecer assumir que academia tem uma cultura relativamente homogénea cujas normas e práticas têm que ser aprendidas para garantir o acesso a toda a instituição. Embora a nível disciplinar e comportamental as diferenças possam ser conscientes, as práticas institucionais, incluindo o processo de mudança e exercício do poder não parecem ser suficientemente teorizadas. Apesar dos fatores contextuais na escrita do estudante serem reconhecidos como importantes, esta abordagem tende a tratar a escrita como um meio de representação transparente, falhando no tratamento da linguagem profunda, literacia e discurso envolvidos na produção e representação de significado institucional. A terceira abordagem, da literacia académica, considera as literacias como práticas sociais. Considera a aprendizagem e a escrita dos estudantes como questões epistemológicas e de identidade e não como competências ou socialização. A abordagem das literacias académicas vê as instituições em que a prática académica tem lugar como constituídas e como lugares de discursos e de poder. Considera as exigências de literacia do currículo como envolvendo uma variedade de práticas comunicativas incluindo géneros, campos e disciplinas. Do ponto de vista do estudante, um assunto dominante das práticas da literacia académica é a exigência de mudar de práticas de um contexto para outro para desenvolver um repertório de práticas linguísticas apropriadas a cada contexto de modo a lidar com as identidades e significados sociais que cada um evoca. Esta abordagem enfatiza a identidade e os significados. Neste seguimento, e de acordo com Street (2010), a identidade pessoal do estudante pode ser mudada pelas formas de escrita requeridas em diferentes disciplinas, nomeadamente o uso da forma passiva e impessoal em relação à primeira forma e formas ativas. Deste modo, os estudantes podem sentir-se ameaçados e resistentes (Lea, 2004). Nesta abordagem há o

reconhecimento do envolvimento dos estudantes em que a sua escrita surge como força oposta às competências de estudo e da socialização acadêmica.

Aliada a este trabalho na análise crítica do discurso, da linguística sistêmica e antropologia cultural, a escrita dos estudantes tem vindo a ser vista como constitutiva e contestada, em vez de como competência ou déficit. Surge assim, na literatura no domínio, um crescente campo baseado nesta abordagem sugerindo que uma explicação para os problemas de escrita dos estudantes pode residir no desfasamento entre as expectativas do *staff* e as interpretações dos estudantes sobre o que está envolvido na escrita (Lea, 2004; Lea & Street, 1997; Street, 1995). A explicação destes três modelos propostos por Lea e Street foi desenvolvida a partir de uma vasta literatura em ensino e aprendizagem ao longo de uma variedade de contextos (Strett, 2010). Para o autor citado, esta explicação apela a uma compreensão mais profunda da escrita dos estudantes e as suas relações com a aprendizagem na academia, oferecendo uma alternativa ao modelo do déficit da escrita e da leitura baseados no modelo autónomo da literacia. Saliente-se que esta abordagem se encontra em consonância com a posição apresentada por Lawrence (2005) no capítulo em que analisamos as diferentes abordagens à diversidade no ES.

Strett (2010) salienta que usa deliberadamente a expressão literacias académicas (no plural), principalmente no ES. O autor considera que nos Estados Unidos, o termo literacia no singular tem sido tradicionalmente mais aplicado à aprendizagem escolar e à aprendizagem adulta e não à universidade.²⁷ Por outro lado, salienta que persiste a opinião, entre os professores universitários no Reino Unido, que a literacia tem que ser tida em conta antes dos alunos ingressarem no ES. Neste sentido, abordagem das literacias académicas procura mudar esta visão da literacia nas atuais práticas da literacia na universidade, passando a ter em conta práticas sociais e múltiplas e plurais literacias, por vezes associadas com os NLS.

²⁷ Note-se que no âmbito deste trabalho estamos a falar da aprendizagem dos estudantes adultos no ES.

3.3 Literacias e diversidade: uma abordagem sociocultural

As perspectivas socioculturais em literacia incluem várias teorias focalizadas nos diferentes modos em que as pessoas usam a literacia em contexto, que inclui uma forte ênfase nas relações de poder. Estas teorias têm importantes diferenças entre si e muitos no campo da literacia ainda não as diferenciam claramente (Perry, 2012). Segundo esta autora, as abordagens socioculturais da literacia estão relacionadas com conceções linguísticas dos modos como a linguagem representa a cultura, os modos como a linguagem varia com os contextos, as relações entre o uso da linguagem e o poder, e a etnografia da comunicação. A autora cita Halliday (1973), proveniente duma perspectiva funcional da literacia, sugerindo que a cultura se realiza através da linguagem. Assim, a linguagem nunca é independente do mundo social, como ocorre sempre moldada pelo contexto cultural. A literacia como uma forma de uso da linguagem reflete todos os aspetos com que se encontra relacionada (o poder, os modelos culturais, as relações sociais, valores, atitudes, entre outros). Os sociolinguistas têm descrito os vários modos como a linguagem é modelada de acordo com o contexto, que de acordo com Perry (2012) corresponde aos *speech genres* de Bakhtin (1986), aos discursos como “identity kit” de Gee (1996) ou à linguagem como conjunto de práticas sociais de Bourdieu (1979). Segundo Perry (2012), a ênfase na cultura, na atividade, na identidade, no poder e nos contextos socioculturais em que a linguagem ocorre, gera abordagens que alinham com este ponto de vista ideológico. Respondendo aos apelos de uma compreensão situada da linguagem e da literacia, muito do trabalho empírico que levou ao desenvolvimento das perspectivas socioculturais emergiu da investigação etnográfica, análise do discurso, e outros estudos de casos situados de prática de literacia.

Embora não haja apenas uma teoria sociocultural em literacia, os académicos, por vezes, tratam as perspectivas socioculturais como unificadas e permutáveis. Uma vez que as diferenças entre as teorias se encontram unidas sob a capa de sociocultural, seria mais correto falar em perspectivas socioculturais como um conjunto de teorias relacionadas que incluem uma ênfase significativa

nos contextos culturais em que a literacia é praticada (Perry,2012; Nocom & Cole, 2009). As principais teorias dentro deste paradigma incluem a literacia como prática social, as multiliteracias e múltiplas literacias. As perspectivas socioculturais também têm em comum a ênfase nas relações de poder.

As principais abordagens socioculturais da literacia

A literacia como prática social já apresentada anteriormente é uma abordagem fundamentada nos trabalhos de Street (1985) realizados no Irão, e descreve os diferentes modos e propósitos como as pessoas utilizam a leitura e escrita. Esta abordagem opõe-se ao modo tradicional, estritamente técnico, neutro e descontextualizado em que a literacia é utilizada. Assim, Street posicionando-se no modelo ideológico considera a literacia como um conjunto de práticas, dependendo dos contextos em que as pessoas estão inseridas e intrinsecamente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade. Isto implica o reconhecimento de múltiplas literacias que variam no tempo e no espaço e contestando o poder e questionando quais as literacias dominantes e quais as marginalizadas ou resistentes. Neste sentido, o *New Literacies Studies* (NLS) aparece como equivalente a literacia como prática social, opondo-se ao paradigma baseado na psicologia (Lankshear & Knobel, 2003). Assim, do ponto de vista da literacia como prática social, a literacia é o que as pessoas fazem, e porque o fazem, como a leitura, a escrita e textos em contextos de vida real. E, de acordo com Barton e Hamilton, (2000), salientando que estas práticas são mais do que ações com texto. São práticas ligadas e partilhadas por valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. As relações sociais são cruciais, sendo as práticas de literacia melhor compreendidas nas relações com as pessoas, dentro de grupos e comunidades, mais do que como um conjunto de atributos do indivíduo.

Literacia Crítica. Tanto as multiliteracias como a literacia crítica, têm em consideração as relações de poder. Os trabalhos de Street salientam a natureza ideológica da literacia enquanto Barton e Hamilton (2000), observam os modos

pelos quais as práticas da literacia são moldadas pelo poder. Kress, Jewitt, Ogborn, e Tsatsarelis (2001), dentro do campo das multiliteracias, criticam aqueles cujo foco se encontra na literacia da imprensa, sugerindo que este modo semiótico pode ser excessivamente privilegiado nas sociedades ocidentais. Em contraste, as teorias críticas enfatizam tanto o poder como o empoderamento, e recentemente têm-se expandido para incluir assuntos como a *agency* e a identidade.

Definindo literacia como leitura tanto do mundo como acerca do mundo, Freire (1989) reconheceu que a literacia é mais do que uma competência cognitiva e que inclui relações de poder. Para este autor, a literacia vai para além do domínio psicológico ou mecânico das técnicas da leitura e escrita. De acordo com este posicionamento a aquisição da literacia envolve uma atitude de criar e recriar conduzindo à autotransformação e a uma postura interventiva dos indivíduos nos seus contextos. Neste sentido a literacia é considerada como um processo de consciencialização, ou consciência, que significa tomar a palavra impressa, liga-la ao mundo e posteriormente utilizá-la com uma intenção de empoderamento. Para Freire, a literacia apenas tem sentido se levar o ser humano a refletir acerca da sua capacidade de reflexão, acerca do mundo, acerca da sua posição no mundo, acerca do encontro com a tomada de consciência.

Para além de Freire, outros teóricos críticos, também empregaram enquadramentos semelhantes. Através do trabalho etnográfico Brandt (2009) usou o conceito de *sponsorship* (patrocínio) para explorar os modos em que a literacia individual desenvolve ligações, em larga escala, a forças económicas. Para esta autora o *sponsor* (patrocinador) é qualquer agente local, ou distante, concreto ou abstrato, que suporta, regula, modela ou retém a literacia, ganhando vantagem através dela. De acordo com este posicionamento, os patrocinadores recordam-nos que a aprendizagem da literacia ao longo dos tempos tem requerido permissão assistência e negociação, entre outros aspetos relacionados com o exercício e detenção do poder.

Embora alinhando de várias maneiras com as teorias da literacia como prática social, Brandt traz as questões de poder para a primeira linha. Esta autora

salienta os modos em que a literacia atua como uma comodidade, algo que os indivíduos e os grupos se podem apropriar, sonegar, ou mesmo rejeitar. Ela sugere que os teóricos da literacia como prática social exageraram o poder do contexto local na determinação do significado e formas que a literacia assume. De acordo com Perry (2012), Brandt pretende restabelecer a *somethingness* da literacia em que a literacia é ela própria participante nas práticas e eventos literários.

Perry (2012) considera que embora esta perspetiva forneça um contributo muito importante no campo da literacia, também tem as suas limitações. Uma das críticas que pode fazer-se à abordagem da literacia como prática social é que a ligação entre *literacy events* e prática da literacia tem sido no mínimo vaga. A autora questiona como é que se pode inferir as práticas a partir dos *events*. No sentido de responder a esta questão, desenvolveu um estudo de casos múltiplos em várias comunidades marginalizadas, o *Cultural Practices Literacy Study* juntamente com Purcell-Gates tendo a utilizando a teoria da literacia como prática social como enquadramento teórico. O processo de análise que decorreu ao longo de oito anos permitiu desenvolver o modelo que representa a relação entre *literacy events* e *literacy practices*. Assim, os académicos que trabalham nesta tradição apresentam um conjunto alargado de modos de definir a literacia. Os que se situam na teoria da literacia como prática social tendem a focar-se numa definição de literacia que envolve a imprensa ou textos escritos. Os que defendem as multiliteracias não limitam a sua definição ao impresso e expandem a definição de literacia incluindo todos os sistemas semióticos. Do mesmo modo, enquanto o trabalho de Freire (1989) envolve literacia do impresso, ele também expande a sua definição de literacia para incluir a relação de quem aprende com o mundo, incluindo o processo de consciencialização, ligando o impresso ao mundo real com intenções de empoderamento.

Relacionando Diversidade e Literacia

Nocon e Cole (2009), analisando as relações entre literacia e diversidade, consideram que a perspetiva sociocultural em *literacia* fornece lentes uteis para analisar as complexidades dinâmicas do desenvolvimento de literacia dentro e fora da escola. De acordo com estes autores, as ideologias sobre a diversidade moldam as teorias/literacias baseadas na escola, em resposta às relações de poder e condições sociais subjacentes à escola. Na tabela 3.1 apresentamos a uma síntese das relações entre as ideologias da diversidade e a evolução do conceito de literacia de acordo com Nocom e Cole (2009).

Tabela 3.1 Relação entre Diversidade e Teoria da Literacia

	Literacia como progresso	Literacia como GateKeeper	Literacia como discurso	Literacia como prática/ferramenta
Diversidade como défice	É um marcador do progresso cultural e étnico de superioridade	Pertence às elites que se tornaram membros do clube e que restringem o acesso aos membros da cultura dominante		
Diversidade como diferença		A literacia é acessível a todos mas os caminhos da literacia académica devem ser abertos pela cultura dominante (Ex. mudanças na escola)	São os discursos em que todos participam mas o acesso ao discurso escrito da cultura dominante deve ser negociado entre os educadores e os estudantes não pertencentes ao mainstream para alargar as oportunidades	As literacias são iguais em valor e produzem mudanças ontogénica e culturalmente situadas na cognição e na prática de ferramentas da literacia respetivamente.
Diversidade como recurso			O controlo de mais do que um discurso permite a metaconsciência e o acesso enquanto os respeitáveis discursos de casa fortalecem a identidade	A negociação de múltiplas literacias por todos, propicia o acesso de todos e fortalece e enriquece a aprendizagem e a prática de ferramentas de literacia

Fonte: Traduzido e adaptado de Nocom e Cole (2009)

Esta tabela, corresponde a uma matriz que lida em diagonal, de cima para baixo e da esquerda para a direita representa um *continuum* atitudinal aparecendo nos extremos a diversidade como déficit/problema e a diversidade como recurso no desenvolvimento da literacia. Para os autores supracitados, estes polos têm subjacentes outras dicotomias com elas relacionadas, sejam elas linguísticas (gramática prescritiva ou descritiva, segunda língua como aditiva ou subtrativa) ou epistemológicas (realidade objetiva ou subjetiva). Estas dicotomias e os dois polos estão associados com o controlo pelos grupos dominantes em oposição à ação individual e contribuição dos grupos.

A leitura da tabela 3.1 também nos permite perceber que concebermos a diversidade como um recurso implica uma atitude de aceitação e negociação das múltiplas literacias facilitando o sentimento de identidade e o acesso de todos à aprendizagem.

Perante o apresentado parece-nos, tal como Nocom e Cole (2009) referem, que uma abordagem à diversidade como recurso e um entendimento da literacia como ferramenta nos proporciona uma base útil de análise e posicionamento sobre a diversidade dos estudantes do ES.

Sintetizando, ao longo deste capítulo apresentámos os pressupostos básicos da perspetiva sociocultural; analisamos um posicionamento do ES como um contexto de múltiplas literacias que os estudantes precisam de dominar para serem bem-sucedidos, o que nos obrigou a clarificar o conceito de literacia e terminámos procurando estabelecer uma relação entre diversidade e diferentes abordagens à literacia.

PARTE II

Estudo Empírico

CAPÍTULO 4

Enquadramento Metodológico do Estudo

Como refere Coutinho (2011) uma investigação resulta da necessidade de resposta a uma questão ou questões que aquele que se propõe investigar pretende encontrar. As opções metodológicas por sua vez dependem dos objetivos do estudo e da natureza das questões de investigação. No sentido de uma melhor compreensão das opções metodológicas que nortearam este estudo começamos por apresentar os nossos objetivos, questões de investigação e faseamento do estudo.

4.1 Apresentação do estudo e Opções Metodológicas

4.1.1 Objetivos do estudo

Com o presente estudo pretende-se compreender quem são e que vivências/ experiências académicas têm os estudantes que ingressaram numa instituição de ESP por diferentes regimes de acesso.

4.1.2 Questões de Investigação

Questão geral: Qual a relação entre a diversidade dos estudantes e a sua inclusão no ensino superior?

Questão específica: Em que medida as características e vivências dos estudantes que ingressaram numa instituição de ESP, por diferentes vias de acesso, contribuem para a sua inclusão?

A partir daqui formulamos as daqui seguintes sub-questões:

O regime especial de ingresso no Ensino Superior relaciona-se com inclusão dos estudantes?

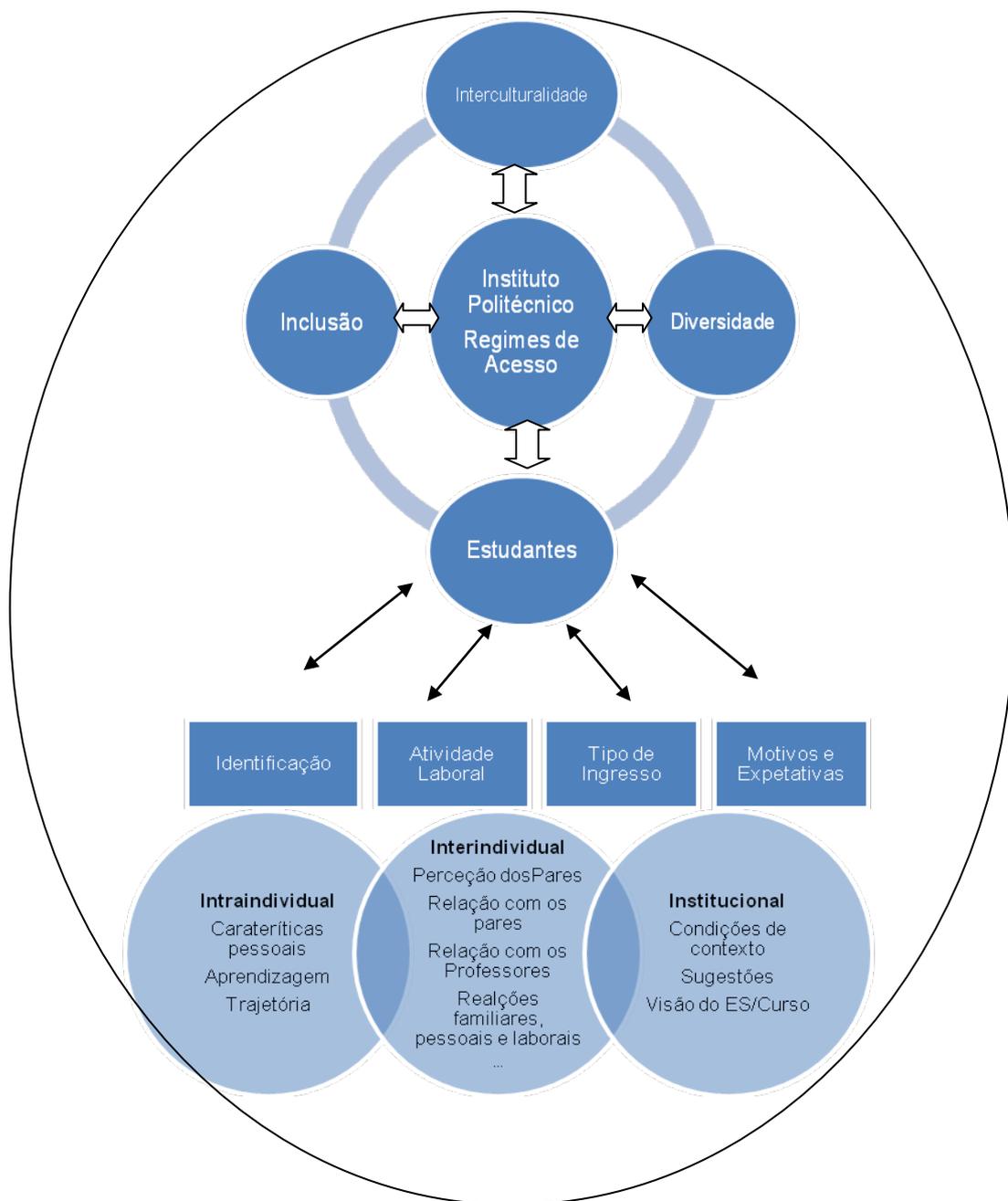
Em que medida a idade e o género contribuem para a inclusão dos estudantes no ES?

As responsabilidades familiares e parentais contribuem para a inclusão dos estudantes no ES?

Existe relação entre as responsabilidades profissionais (TE) dos estudantes e a sua inclusão no ES?

4.2 Modelo de Investiação:

Figura 4.1 - Modelo de investigação



Com a figura 4.1 pretendemos ilustrar o nosso estudo partindo do seu enquadramento teórico para o desenvolvimento da investigação que se realizou com estudantes de uma Instituição de Ensino Superior Politécnico do Norte de Portugal.

Partindo do nosso objeto de estudo, que são os estudantes do ES, analisamos o alargamento do acesso ao ES perspetivando-o como um contexto favorecedor de maior diversidade neste sistema de ensino. Pensar a diversidade, associando-a a diferentes culturas remeteu-nos para a problemática da interculturalidade. Como já tivemos oportunidade de referir em capítulo anterior, a interculturalidade não é sinónimo pluriculturalidade ou multiculturalidade. A interculturalidade implica a relação com o outro e uma ação pedagógica intencional que a favoreça. A interculturalidade revela-se importante no contexto de ES na medida em que vários estudos têm evidenciado a importância da relação entre pares como particularmente importante no sucesso adaptação e envolvimento dos estudantes. Por outro lado, o alargamento do acesso a estudantes com condições desiguais levou-nos a questionar sobre a inclusão destes estudantes. Neste sentido, e com o objetivo de saber quem são e compreender as vivências de ES de estudantes que ingressaram por diferentes regimes de acesso, começamos por caracterizar os estudantes numa instituição de ESP do Norte de Portugal. Nesta caracterização recolhemos informação sociodemográfica e também relativa a motivos e expectativas em cinco escolas do referido Instituto Politécnico, que se distribuem por vários conselhos, estando três das escolas na sede de distrito. Esta primeira fase do estudo permitiu-nos recolher informação de identificação pessoal, atividade laboral e motivos e expectativas. Os dados desta primeira fase foram alvo de análises quantitativas, sendo que as questões relativas a motivos e expectativas, já que se tratavam de questões abertas, foram alvo de análise qualitativa de conteúdo. Enquanto no primeiro estudo, os dados foram recolhidos em cinco das seis escolas do referido

Instituto Politécnico²⁸, no segundo estudo, que se pretendeu de aprofundamento, a recolha de dados circunscreveu-se a uma das escolas que ministra três cursos distintos: um na área científica das artes e humanidades, dois no domínio das ciências sociais sendo que um deles é de formação de professores. A partir da informação obtida na primeira fase do estudo e da análise de pautas selecionaram-se os participantes para o segundo estudo. O segundo estudo, de aprofundamento, visava a compreensão de um fenómeno ou situação (as experiências/vivências dos estudantes) e permitiu-nos, a partir da análise de entrevistas ao estudantes, aprofundar e compreender as suas vivências enquanto estudantes do ES. A partir da análise das entrevistas e considerando diferentes contextos da vida dos estudantes que poderiam fornecer indicações sobre o seu processo de inclusão no ES, procurou-se (entre outros aspetos) identificar obstáculos e condições favoráveis, tanto ao nível do contexto intra-individual, inter-individual e institucional. Parece-nos importante referir que o presente estudo foi sendo redesenhado à medida que íamos analisando a informação e se nos colocavam novas questões.

Ao pretender analisar a inclusão questionámo-nos sobre quais poderiam ser os indicadores de inclusão dos estudantes. Tendo como referência a revisão da literatura consideramos os obstáculos que os estudantes encontram no seu percurso como um indicador da existência de condições de inclusão ou a sua ausência. Neste sentido, as entrevistas realizadas podem fornecer-nos informações importantes. Por outro lado, o sucesso académico, mais precisamente a realização académica, não sendo, por si só um indicador da inclusão poderia fornecer-nos informação sobre os trajetos dos estudantes e se eles tinham conseguido ultrapassar as eventuais dificuldades/obstáculos. Por este motivo, a consulta das pautas não serviu apenas para selecionar os participantes mas também para cruzar as suas informações com o percurso académico dos estudantes em estudo.

²⁸ Apenas se aplicou a ficha sociodemográfica em 5 escolas por dificuldade de agendamento com os estudantes. Nas escolas em que se aplicou, apenas numa se conseguiu aplicar em todas as turmas dos diferentes cursos.

Na nossa análise procuramos sempre considerar e comparar as informações dos estudantes que ingressaram por diferentes vias de acesso. No sentido de facilitar as análises agrupamos todos os regimes de acesso diferentes do RG num único regime que designamos RE.

Como as experiências acadêmicas não acontecem sem docentes, pareceu-nos pertinente incluir neste estudo as perspectivas dos docentes. Nesse sentido realizaram-se também entrevistas a docentes com responsabilidades pedagógicas nos cursos da instituição em estudo.

Opções metodológicas

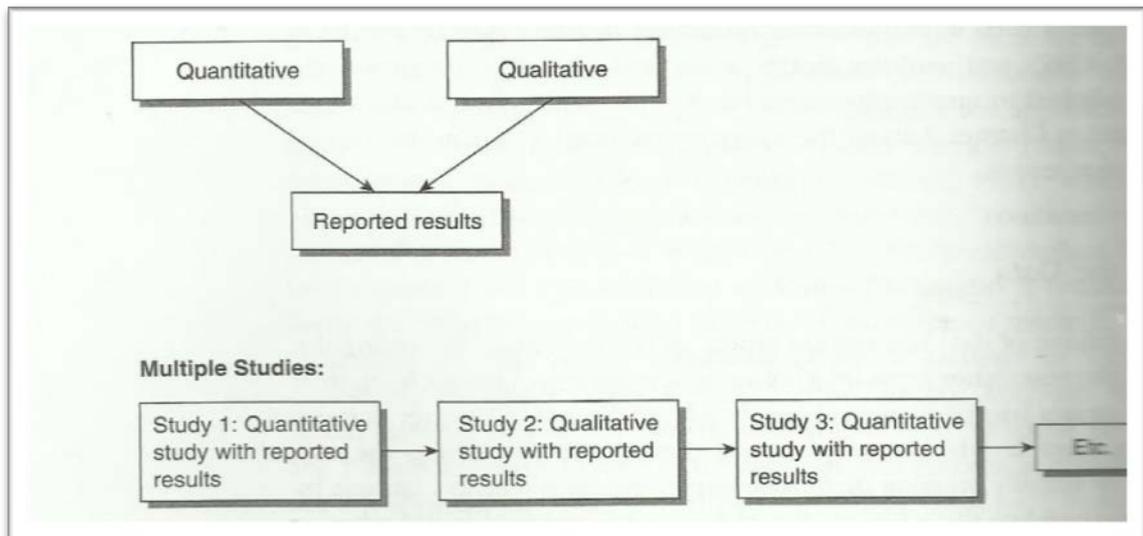
Perante o que foi apresentado tivemos que fazer opções metodológicas. Neste sentido, tendo em mente os objetivos do nosso estudo e as questões de investigação formuladas optamos por uma metodologia de investigação mista com uma tipologia sequencial, com um primeiro estudo de natureza quantitativa (fase1) seguido de um estudo de natureza qualitativa (fase 2). A integração fez-se ao nível da análise dos resultados. Esta opção prendeu-se basicamente com a natureza do objetivo da investigação e das questões de investigação a que pretendíamos dar resposta. Na primeira fase do nosso estudo pretendíamos caracterizar os estudantes, obtendo dados quantitativos, procurando estabelecer relações entre os mesmos e se possível estabelecer generalizações. Para isso recorreremos a procedimentos estatísticos de natureza descritiva e inferencial. O nosso objetivo nessa fase era quantificar, comparar e relacionar. Utilizamos para isso, dados e análises numéricas. Este tipo de procedimentos e análises são próprios das metodologias quantitativas/ positivistas.

Como consideramos que o uso de diferentes abordagens metodológicas num mesmo estudo não são incompatíveis (Miles e Huberman,1994), na segunda fase do estudo, continuando a ter em mente as questões de investigação propusemo-nos compreender as experiências dos estudantes a partir das suas perspectivas, o que se enquadra mais numa abordagem de natureza qualitativa. A análise qualitativa permite olhar para os assuntos (questões, temas) da

causalidade que identificamos com um olhar fechado (fotográfico). Deste modo, pode identificar mecanismos e ir para além de puras associações. Ela é inerentemente local, e lida com um entrelaçamento complexo de acontecimentos numa situação. Pode separar a dimensão temporal, mostrando claramente o que é percebido, mesmo através da observação ou da retrospeção. É bem equipada para voltar atrás, e para além das variáveis e processos – mostrando que as histórias incluem variáveis invisíveis e estas variáveis não são desenquadradas mas tem ligações ao longo do tempo (Miles e Huberman, 1994). Parece-nos que esta abordagem metodológica se adequa à segunda fase do estudo que apresentamos já que a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos nas suas particularidades temporais e a partir de expressões e atividades das pessoas nos sua contextos locais (Flick, 2009). Tal como refere Creswel (2013), a metodologia qualitativa é útil quando se pretende uma compreensão detalhada, quando se pretende empoderar indivíduos, ouvir as suas vozes e minimizar as relações de poder. De salientar que este estudo foi sendo redesenhado à medida que se avançava no processo de investigação, o que de acordo com Colás (1998), é uma das características da investigação qualitativa, que segundo o autor citado não é um processo linear.

Contudo, o que nos interessa neste estudo é uma análise integrada utilizando os dois tipos de informação. É deste modo que o presente estudo se enquadra numa metodologia mista ou multimétodo (Teddlie & Tashakkori, 2009). As metodologias mistas envolvem pressupostos teóricos que guiam a direção da recolha e análises dos dados e a mistura de abordagens qualitativas e quantitativas em diferentes fases do processo. Como método, utilizam tanto dados qualitativos e quantitativos num único estudo ou numa série de estudos. A sua premissa central é que o uso de abordagens quantitativas e qualitativas combinadas permitem uma melhor compreensão dos problemas de investigação do que uma abordagem única (Creswell e Plano Clark, 2007). Segundo estes autores as metodologias mistas são complexas podendo ser realizadas de vários modos, como exemplificamos na figura 4.2.

Figura 4.2: Exemplo de estudos multimétodo simples ou estudos mistos múltiplos



Fonte: Creswell e Plano Clark (2009)

A metodologia mista surgiu como alternativa à dicotomia entre as tradições quantitativas e qualitativas (Teddlie & Tashakkori, 2009). Segundo estes autores, é muitas vezes designada como terceira via, o terceiro paradigma de investigação e o terceiro momento metodológico (Tashakkori & Teddlie 2003). Pensar esta abordagem como uma terceira via supõe que existem outros dois paradigmas ou abordagens metodológicas. Neste sentido teremos que nos referir às abordagens quantitativas e qualitativas que se enquadram em tradições ontológicas e epistemológicas de natureza diferente. Estas diferentes tradições sustentam concepções distintas acerca da natureza do conhecimento e da realidade, sendo o suporte de dois paradigmas divergentes que são o quantitativo, também denominado tradicional, positivista entre outras designações, e o paradigma qualitativo também designado por hermenêutico, interpretativo ou naturalista (Denzin & Lincoln, 2000). Segundo Tashakkori e Teddlie (2003) podemos falar em três comunidades de investigação que são:

- Os cientistas quantitativamente orientados que trabalham dentro do paradigma post-positivista/positivista e estão interessados em dados e análises numéricas;

- Os cientistas qualitativamente orientados que trabalham principalmente dentro do construtivismo e estão principalmente interessados em dados e análises narrativas;

- Os cientistas das metodologias mistas que trabalham principalmente dentro do paradigma pragmatista e interessam-se tanto pela narrativa como em dados numéricos nas suas análises.

Para os defensores do paradigma quantitativo existe uma realidade objetiva e independente dos sujeitos cujas leis são passíveis de ser conhecidas permitindo prever e controlar os acontecimentos. No paradigma quantitativo há uma clara distinção entre a subjetividade do investigador e a realidade objetiva a ser observada. A previsão apresenta-se como o principal fim da pesquisa. Neste paradigma enfatiza-se o determinismo, a impessoalidade e a racionalidade Coutinho (2011). Trata-se portanto dum paradigma positivista.

Para os defensores do paradigma qualitativo “há múltiplas realidades que existem sobre a forma de construções mental e socialmente localizadas” (Coutinho, 2011, p. 203). Pode afirmar-se que “o paradigma qualitativo, pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo, pelas de compreensão, significado e ação” (idem). Estes diferentes posicionamentos têm também implicações em relação ao que podemos considerar os conceitos de validade e fidedignidade ou no caso dos estudos, qualitativos confirmabilidade e credibilidade. Lincoln e Guba (1991) em relação à confirmabilidade, propõem a revisão por pares, revisão pelo participante, triangulação entre outros procedimentos. Neste estudo, a revisão pelos participantes tornava-se demasiado difícil, pois na altura da análise das entrevistas os estudantes, em princípio, já não estariam na IES. Assim, utilizamos como alternativa a revisão por pares, que neste caso são entidades devidamente credenciadas e experimentadas neste tipo de procedimentos.

Quanto à questão da transferibilidade, na investigação qualitativa pode ser ultrapassada pela qualidade dos detalhes e com a descrição dos procedimentos são realizados (Lincoln & Guba, 1991).

No que diz respeito à escolha dos participantes, neste estudo, temos uma amostra teórica, não probabilística e de conveniência (Patton, 2002). Este tipo de opção decorre de se pretender o máximo de informação possível baseando-nos em critérios pragmáticos e teóricos não sendo os sujeitos escolhidos ao acaso mas de acordo com critérios específicos (Aires, 2011).

Neste estudo, na primeira fase os participantes foram todos os que se voluntariaram, enquanto na segunda fase foram intencionalmente escolhidos no sentido de serem casos representativos dos estudantes dos diferentes regimes de ingresso no ES, e dos quais escolhemos casos extremos (Patton, 2002) de realização académica.

Ao fazermos uma seleção dos participantes obedecendo aos critérios apresentados, estamos cientes das limitações que esta opção traz ao nível de generalização dos resultados, o que aliás não é o objetivo deste estudo.

No que diz respeito a análise dos dados a metodologia mista envolve a integração de técnicas estatísticas e de análise temática, juntamente com outras técnicas de análise.

Na medida em que pretendemos compreender um fenómeno ou situação, neste caso as experiências/vivências dos estudantes de uma instituição de Ensino Superior, o presente estudo enquadra-se numa abordagem fenomenológica (Creswell, 2013).

Pretendendo dar voz aos estudantes utilizou-se como instrumento de recolha de informação a entrevista semiestruturada (Creswell, 2013; Kvale, 2006; Flick, 2005). Segundo Kvale (1996) as entrevistas permitem compreender o mundo do ponto de vista dos sujeitos e revelar significados do seu mundo vivido. As entrevistas dão voz às pessoas comuns permitindo-lhes apresentar livremente as situações pelas suas próprias palavras, abrindo-se para uma interação pessoal próxima entre o entrevistador e o entrevistado. Ao utilizarmos entrevistas semiestruturadas permitiu-se abertura suficiente para, sem nos desviarmos do nosso objetivo, permitirmos ao entrevistado expressar-se abertamente (Carmo & Ferreira, 2008).

Na condução das entrevistas estivemos sempre conscientes que o de entrevistador tinha sido docente de alguns dos participantes. Com esta preocupação em mente, uma vez que a entrevista, pode ser vista como uma relação de poder unilateral (Kvale, 2006) procuramos que os estudantes estivessem sempre confortáveis na posição de entrevistados. No presente estudo, o conhecimento dos pontos de vista dos estudantes, permite uma melhor compreensão das suas experiências procurando assim contribuir para a diferenciação pedagógica com vista a uma melhor inclusão e sucesso académico.

Nas metodologias mistas existem várias formas de fazer a análise dos dados. Alguns autores aconselham que as fontes sejam combinadas antes ou durante a escrita (Creswell & Plano Clark, 2007; Teddlie & Tashakkori, 2009; Miles & Huberman, 1994). Neste caso, os dados referentes às diferentes fases do estudo serão analisados separadamente sendo integrados apenas no final da análise.

Não esquecendo que ensino e aprendizagem são processos interligados, e que estudantes e docentes se encontram envolvidos neste processo, procurou-se completar a compreensão deste fenómeno ouvindo também os docentes. Para isso recorreu-se a entrevistas semiestruturadas a docentes com responsabilidades pedagógicas nos cursos da instituição em estudo. Neste caso, estamos também perante uma amostra teórica, não probabilística e de conveniência, tal como em relação aos estudantes.

Passamos a descrever o estudo que, tal como já afirmámos antes, pela sua natureza e constrangimentos foi sendo redesenhado à medida que se foi avançando no estudo empírico.

4.3 O faseamento do estudo

O presente estudo, realizou-se em duas fases. Numa primeira fase, procedeu-se a um estudo de caracterização dos estudantes de cinco unidades orgânicas de uma instituição de ES do Norte de Portugal. Nesta fase, pretendeu-

se conhecer a realidade dos estudantes e os seus contextos de vida. Na segunda fase do estudo, procedeu-se a um estudo de aprofundamento, de natureza qualitativa.

4.3.1 Fase 1- Estudo de caracterização

Participantes

Os participantes deste estudo foram, na primeira fase, 287 estudantes de cinco escolas duma IESP do Norte de Portugal que, no ano letivo de 2011/12, frequentavam o 1º ano do 1º ciclo de estudos.

Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Para a recolha de dados da primeira fase do estudo foi necessário construir uma ficha sociodemográfica que incluísse questões das quais pretendíamos respostas sobre os estudantes, nosso objeto de estudo. A construção desta ficha de caracterização dos estudantes obedeceu aos procedimentos usuais para a construção de um questionário, embora fosse uma ficha simples com a qual se pretendia principalmente obter informação factual. A ficha sociodemográfica é constituída por cinco grupos de questões. Destas, quatro grupos de questões são questões fechadas, e um grupo com quatro questões abertas. Com as questões fechadas pretende-se avaliar dimensões tais como: género, idade, estado civil, responsabilidades parentais, escolaridade dos pais, regime de ingresso no ES, morada (deslocado, não deslocado) e condição face ao trabalho. As questões abertas pretendem avaliar os motivos e expectativas dos estudantes relativamente à frequência do ensino superior, nomeadamente, as razões que os levaram a frequentar o ES, os motivos de escolha do curso, as expectativas de aprendizagem, as expectativas do impacto do curso nas suas vidas. Esta ficha encontra-se disponível em anexo. Apresenta-se na tabela 4.1 a matriz da ficha sociodemográfica, com as dimensões em avaliação e respetivos objetivos.

Tabela 4.1 Matriz da ficha sociodemográfica

Designação	Itens	Objetivos
Identificação	1.1a 1.5	Pretende-se obter dados de identificação e caracterização tais como: idade, estado civil, género, existência de filhos e escolaridade e profissão dos pais.
Morada	2.1 e 2.2	Tem como objetivo verificar se o estudante reside habitualmente na localidade onde estuda ou se tem que deslocar mais de 50 km para frequentar as aulas.
Atividade laboral	3.1 e 3.2	Pretende-se saber se o estudante apenas estuda, ou se tem um esforço acrescido pelo exercício de uma atividade laboral. Procura-se ainda obter informação relacionada com o exercício dos seus direitos de estudante trabalhador, se for esse o caso.
Regime de ingresso no ensino superior	4.1 a 4.3	<p>Pretende-se saber o tipo de ingresso pois é diferente ter ingressado pelos mais de 23 ou pelo contingente geral. O tipo de ingresso fornece-nos alguma informação sobre o percurso académico do estudante.</p> <p>Por outro lado um reingresso também pode ser uma fonte de informação importante conforme os motivos que levaram o estudante a interromper os estudos.</p>
Motivos e expetativas	5.1 a 5.3	Pretende saber não só as razões que levaram o estudante a frequentar o ensino superior como também quais as expectativas que tem em relação ao mesmo, bem como sobre o impacto que a frequência do ensino superior pode ter no seu futuro.

Depois de construída a ficha, procedeu-se a uma aplicação piloto a dez estudantes que não participaram no estudo, no sentido de verificar se a mesma era compreensível e se não havia ambiguidades na formulação das questões de resposta aberta.

Procedimentos de recolha de dados

Nesta fase do estudo utilizou-se como instrumentos de recolha de dados, a Ficha sociodemográfica e a Análise Documental das pautas de realização académica.

Uma vez construída e testada a ficha sociodemográfica, desenvolveram-se diligências no sentido de obter autorização das direções das diferentes escolas para contactar os estudantes e proceder à administração da mesma. Conseguida a autorização, contactaram-se os estudantes, solicitando-se a sua colaboração e salientando o carácter voluntário da mesma. Assim, procedeu-se à administração da ficha sociodemográfica no ano letivo de 2011/2012, nas respetivas escolas dos estudantes, tendo participado apenas aqueles se voluntariaram.

Antes da administração da ficha fez-se uma breve explicação dos seus objetivos, informaram-se os estudantes sobre a confidencialidade da mesma, e obteve-se o consentimento informado dos estudantes.

Relativamente à análise documental, foi necessário um pedido prévio de autorização para acesso e análise das pautas de todos os estudantes que ingressaram na referida instituição de ES no ano letivo de 2011/2012.

A análise documental permitiu seleccionar os participantes para a segunda fase do estudo, tendo também permitido seguir o percurso académico dos estudantes que ingressaram na instituição em 2011/12.

A partir da análise da ficha sociodemográfica e da análise das pautas, escolheram-se os participantes do segundo estudo. Os participantes seleccionados foram casos extremos relativamente ao sucesso académico, de estudantes que ingressaram no ES por diferentes vias de acesso. Assim, escolheram-se estudantes com resultados académicos acima de 17 valores e estudantes com resultados académicos abaixo dos 8 valores.

Procedimentos de Análise de dados

Para análise da ficha sociodemográfica, uma vez que era constituída por questões abertas e por questões fechadas, facilmente quantificáveis, utilizaram-se métodos de análise quantitativa e qualitativa. Assim, recorreu-se ao programa IBM® SPSS® para a análise quantitativa das questões fechadas e ao programa QSR NVivo 10 para a análise de conteúdo qualitativa, das questões abertas.

Na análise de conteúdo das questões abertas começou-se, numa primeira fase, por ler e analisar todos os protocolos, fazendo-se uma leitura “flutuante”

(Bardin, 1997); tentando encontrar os temas emergentes mais comuns, a partir das quais se constituíram categorias. Partindo da organização das questões formuladas definiram-se e analisaram-se as respostas/dimensões. Dentro de cada dimensão em análise organizaram-se categorias que emergiram das respostas dos estudantes.

Na apresentação e análise dos resultados das questões abertas optou-se por apresentar quadros com os números de referências de codificação para cada domínio, as questões abertas da ficha, juntamente com citações de exemplos de respostas dos participantes. Calculou-se também a intensidade de cada categoria seguindo o procedimento adotado por Wao, Dedrick e Ferron (2011). Estes autores calculam a intensidade dum tema ou categoria através da seguinte fórmula:

$$\text{Theme Intensity} = \left[\frac{\text{Number of statements referring to a particular theme}}{\text{Total number of statements cited for all themes}} \right] \times 100.^{29}$$

A utilização do cálculo da intensidade das categorias foi utilizada para triangulação da análise, mais do que com um intuito de quantificação, já que o nosso objetivo, para além de uma descrição, é procura de uma melhor compreensão da experiência dos de ES vivenciada pelos participantes.

4.3.2 Fase 2: Um estudo de aprofundamento

Participantes

Nesta fase do estudo participaram 14 estudantes dos três cursos de uma das escolas.

Os participantes foram escolhidos a partir do primeiro estudo, selecionando-se os que ingressaram por diferentes regimes de acesso (RG e RE), que correspondessem a casos extremos de realização académica.

²⁹ Intensidade do Tema = [Nº de referencias num tema específico/Nº total de referências para todos os temas] x 100 (tradução livre da autora)

Estava previsto, entrevistar seis estudantes por curso, dos quais três seriam estudantes de sucesso e três seriam estudantes com insucesso. Assim, seriam entrevistados 18 estudantes. Contudo, apenas foram entrevistados catorze estudantes, por motivos relacionados com a disponibilidade dos estudantes em participar nas entrevistas. Destes estudantes, 6 ingressaram pelo RG e tinham idades compreendidas entre os 19 e 50 anos, sendo 2 estudantes do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Os estudantes que ingressaram pelo RE tinham idades compreendidas entre os 21 e os 49 anos, sendo cinco do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Dos estudantes do RE, 4 são casados e têm filhos, enquanto os estudantes do RG apenas 1 é casado e com filhos. Em relação à condição face ao trabalho, 8 participantes do RE são trabalhadores estudantes enquanto no RG apenas dois são trabalhadores estudantes.

Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Procedimentos de recolha de dados

Nesta fase do estudo, utilizou-se como instrumento de recolha de dados uma entrevista semiestruturada. Escolheu-se a entrevista por se considerar que a melhor forma de conhecer a experiência dos estudantes, seria ouvi-los.

Para a realização das entrevistas aos estudantes, procedeu-se à construção de um guião³⁰ constituído pelos seguintes blocos:

- A - O contacto com o Ensino Superior;
- B - Experiência enquanto Estudante do Ensino Superior,
- C - Aprendizagem/Sucesso académico,
- D - Relação com os pares, E - Relação com os professores,
- F - Auto descrição,
- G – Impacto

³⁰ Apresenta-se em anexo o guião da entrevista

Com as questões relativas ao bloco A pretendia-se obter uma caracterização, por parte do estudante, sobre o modo como foi experienciado o primeiro contacto com o ES. Com o bloco B- Experiência enquanto estudante do ES, pretendia-se obter informação relativa à experiência do estudante no ES, explorando os aspetos positivos e negativos e tentando perceber se existe alguma relação, percebida pelo estudante, entre as características/identidade do estudante e a sua experiência. O Bloco C- Aprendizagem e sucesso académico visava perceber as experiências de aprendizagem do estudante e de que modo o funcionamento e organização do ensino superior afetam as suas experiências. O bloco D- Relação com os pares, teve como objetivo perceber de que modo a relação com os pares contribui para a inclusão e sucesso académico dos estudantes. O Bloco E- Relação com os professores visava perceber em que medida o relacionamento com os professores contribui para a inclusão e sucesso do estudante. O Bloco F- Auto descrição pretendia explorar o conceito que o estudante tem de si enquanto Estudante do Ensino Superior. Finalmente, com o bloco G- Impacto, pretendeu-se perceber em que medida a frequência do Ensino Superior afetou a vida do Estudante.

As dimensões referentes aos diferentes blocos de questões da entrevista corresponderam não só aos aspetos para os quais se pretendia respostas, mas também resultaram da revisão da literatura.

O guião da entrevista foi testado, no sentido de verificar a compreensão e adequabilidade das questões, aplicando-se previamente a estudantes com características semelhantes aos selecionados para o estudo, mas que tinham ingressado no ES no ano anterior. Este procedimento permitiu a realização de alguns ajustamentos no sentido de adequação das questões aos estudantes e de uma maior compreensibilidade das mesmas. Uma vez concluído e testado o guião das entrevistas, selecionaram-se os estudantes a participar no estudo. Os estudantes foram contactados telefonicamente no sentido de solicitar a sua participação. Logo no momento deste primeiro contacto, os estudantes foram informados da natureza voluntária da sua participação. Uma vez aceite a participação, foram marcadas as entrevistas para uma data e hora da conveniência dos estudantes.

As entrevistas foram realizadas apenas pelo investigador e decorreram no gabinete do docente, em Maio de 2014. A duração das entrevistas foi de aproximadamente 30 minutos cada.

Antes de iniciar cada entrevista, os estudantes foram, mais uma vez, informados do carácter voluntário e da confidencialidade das mesmas. Depois de fornecida esta informação, cada estudante assinou uma folha com o consentimento informado³¹ para utilização das entrevistas na investigação.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Como consideramos importante conhecer o modo como os docentes experienciavam a diversidade dos estudantes e como perspetivavam sua inclusão também se realizaram entrevistas a docentes pelo que foi necessário construir um guião para este fim. A construção do guião da entrevista aos docentes obedeceu aos mesmos procedimentos do guião da entrevista dos estudantes. A entrevista aos docentes tinha como objetivo recolher informação no sentido de aprofundar o conhecimento sobre:

- A consciência da parte dos docentes a diversidade dos seus estudantes.
- A perceção da existência de diferentes necessidades associadas à diversidade dos estudantes.
- A existência de pedagogias diferenciadas promotoras da inclusão de todos os estudantes.

O Guião da entrevista aos docentes é constituído por 7 blocos que passamos a citar:

A – Apresentação. Este bloco serviu apenas para apresentar sumariamente o estudo.

B – Caracterização dos estudantes. Com este bloco pretendia-se perceber o modo como os docentes caracterizavam os estudantes.

³¹ Em anexo

C – Consciência da Diversidade. Com este bloco pretende-se perceber qual a consciência que o docente tem da diversidade dos estudantes, e como se posiciona face a esta situação.

D - Experiência com diversidade – Este bloco destina-se a perceber como a existência de diversidade dos estudantes é vivenciada pelo docente.

E - Diferenciação Pedagógica - Pretende-se perceber se o reconhecimento da diversidade é acompanhado de diferenciação das práticas pedagógicas, nomeadamente ao nível das metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem.

F - Diferentes Identidades/Diferentes Necessidades – Trata-se dum bloco com o qual se pretendia perceber se o docente tem consciência da existência de necessidades associadas à diversidade dos estudantes. Pretendia-se ainda perceber se da parte das instituições de ES há respostas diferenciadas adequadas a esta nova realidade.

G - A Inclusão - Pretende-se conhecer as propostas dos docentes para um ES mais inclusivo.

As entrevistas aos docentes também se realizaram em 2014, no gabinete de cada docente e duraram aproximadamente 1 hora. Tal como se procedeu com os estudantes também se garantiu a confidencialidade das mesmas.

Procedimentos de Análise de dados

As entrevistas foram primeiro transcritas e procedendo-se depois à análise de conteúdo recorrendo ao Programa QSR NVivo 10.

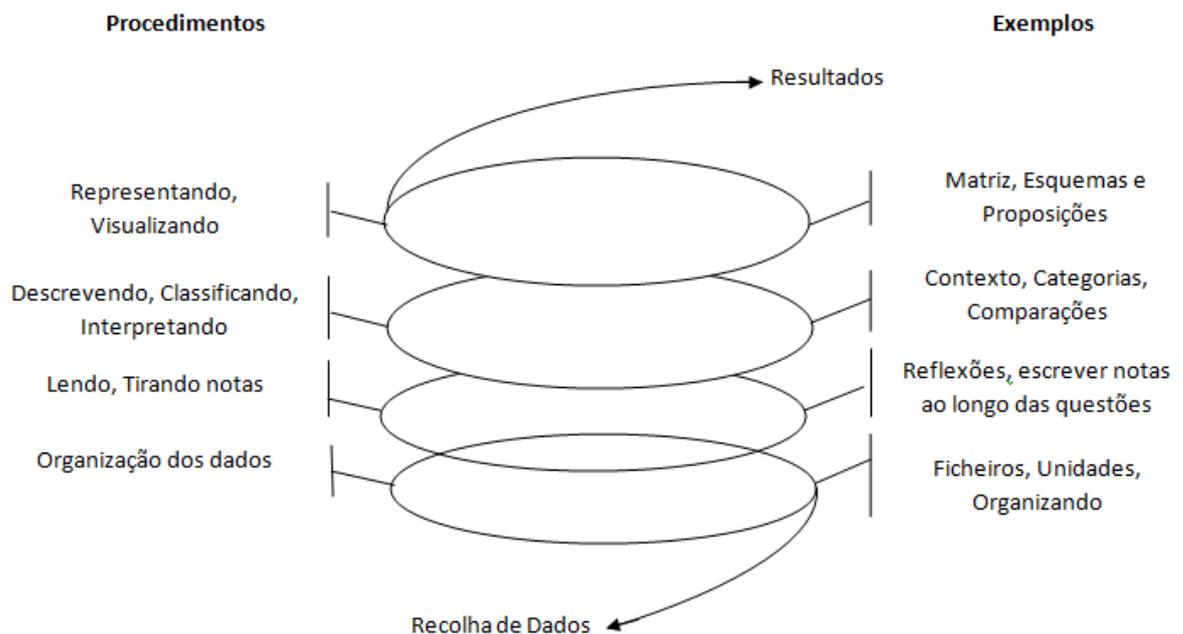
A análise das entrevistas foi um processo moroso e que passou por diferentes etapas, obrigando ao dispêndio de muito tempo. Depois de lidas e considerados os temas resultantes da leitura inicial, construiu-se uma matriz de codificação com a qual se tentou articular as respostas dos estudantes e a sua organização em função do conteúdo com as dimensões resultantes do guião da

entrevista. Nesta análise houve sempre a preocupação de tornar saliente o significado sentido pelos estudantes, da sua própria experiência.

Na análise qualitativa de conteúdo utilizou-se o modelo de análise o proposto por Creswel (2013). De acordo com este modelo, o processo de recolha de dados, análise de dados e escrita, não são etapas distintas, estão inter-relacionadas e por vezes ocorrem em simultâneo. Trata-se dum processo contínuo em que a análise qualitativa dos dados é conduzida em paralelo ou em associação com a recolha dos mesmos, fazendo anotações e registando notas. A análise dos dados envolve uma recolha por tempo indeterminado, baseada em perguntas gerais, sendo o desenvolvimento da análise feito a partir das informações fornecidas pelos participantes.

Creswel (2013) representa este modelo através de uma espiral, a espiral de análise dos dados (figura 4.3).

Figura 4.3 - Espiral de Análise de Dados



(Adaptado de Creswell, 2013)

Tal como se representa na figura apresentada, para analisar qualitativamente os dados, o investigador envolve-se no processo movendo-se em círculos analíticos mesmo usando uma abordagem linear. Assim, de acordo com o modelo apresentado, seguiram-se as seguintes etapas:

Etapa 1- Organizar e preparar os dados para análise.

Esta etapa envolveu a transcrição das entrevistas, transcrição de notas, classificação e organização dos dados.

Etapa 2- Ler através dos dados. Nesta etapa procurou-se obter uma ideia geral da informação e refletir sobre o seu significado global. Os procedimentos relativos a esta etapa corresponderam uma leitura flutuante permitindo que fosse havendo uma primeira impressão e contacto com as informações disponíveis

Etapa 3- Uma vez feita uma primeira leitura, começou-se a codificar os dados (descrevendo, classificando, interpretando). Nesta fase do processo de codificação e categorização procurou-se organizar o material em partes ou segmentos de texto, conseguidos durante a recolha de dados, segmentos de frases em categorias e rótulos de categorias com um termo, sendo este baseado na linguagem atual do participante.

Para operacionalizar esta terceira etapa foi necessário a ter uma noção do todo, ler cuidadosamente as transcrições das entrevistas e anotando as ideias tal como foram surgindo ao investigador. O passo seguinte implicou escolher uma entrevista e tentar perceber o significado da informação. Esta tarefa permitiu elaboração de categorias criando-se uma lista. As categorias foram então agrupadas em temas relacionando-se entre si. Saliente-se que embora as categorias tenham emergido principalmente do discurso dos estudantes procurou-se simultaneamente conciliar os discursos com as dimensões e blocos da entrevista que apresentámos no ponto relativo aos procedimentos de recolha de dados. Neste sentido este processo não foi linear nem totalmente indutivo. Após este processo prévio de leitura e tentativa de codificação construiu-se uma matriz de codificação que como já foi referido, resultou dum processo de conciliação entre as dimensões previstas nas entrevistas e codificações e categorizações emergentes das respostas dos participantes. Deste processo resultou a matriz de codificação que passamos a exemplificar na tabela 4.2.

Tabela 4.2 Matriz de Codificação das Entrevistas aos estudantes

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Intraindividual	Trajetória	Percurso Prévio Contacto Inicial Dificuldades Expectativas
	Aprendizagem e Desenvolvimento	Conhecimentos Capacidades Atitudes Global
	Caraterísticas/condicionantes pessoais	Factores de Sucesso Obstáculos
	Autodescrição	
Interindividual	Percepção do Pares	
	Relação com os pares	Implicações Natureza Perceção da relação
	Relação com os professores Relações familiares, pessoais e laborais Relação com os funcionários	
Institucional	Visão do Curso/ES	
	Condições de contexto	Favoráveis Desfavoráveis
	Sugestões	

No sentido de facilitar a codificação, e após leitura repetida das entrevistas, tal como referimos anteriormente, ao construir-se a matriz foram-se definindo as dimensões e categorias. As categorias foram sendo reajustadas e reagrupadas à medida que se procedia a análise. Passamos, então, a descreve dimensões e categorias:

- A dimensão institucional descreve tudo aquilo que se relacione com o ES enquanto organização. Nesta dimensão agruparam-se as categorias: condições de contexto, visões do curso/ES e sugestões. A categoria “condições de contexto” agrega tudo o que os estudantes pensam sobre a organização das aulas, avaliação e materiais educativos é constituída por duas subcategorias que designamos de condições favoráveis (pretende agrupar a informação percebida pelo participante como afetando positivamente a sua condição de estudante do

ES) e condições desfavoráveis (pretende agrupar a informação percebida pelo participante como afetando negativamente a sua condição de estudante do ES).

- A dimensão Inter-individual descreve a relação do indivíduo com os outros, nomeadamente as relações com pares, professores, família e laborais. As categorias presentes nesta dimensão são: relação com os pares, percepção dos pares, relação com os funcionários³², relação com os professores e implicações. Relativamente à categoria “relação com os pares”, esta refere-se ao modo como o estudante se relaciona com os seus pares e ao contributo destes para a sua experiência enquanto estudante do ES. Esta categoria tem ainda três subcategorias que são a natureza da relação, percepção da relação e implicações. A categoria percepção dos pares refere-se ao modo como participante vê ou descreve os seus pares. A categoria “relação com os funcionários” descreve o modo de relação com os funcionários e a importância que estes têm na vida dos estudantes. A “relação com os professores” é outra categoria encontrada neste estudo. Esta categoria refere-se à natureza da relação estabelecida com os professores, bem como o papel que estes representam no percurso enquanto estudante do ES.

- A dimensão intra-individual refere-se à experiência individual enquanto aspeto dependendo exclusivamente do estudante tal como, fatores intrínsecos ao indivíduo e à sua identidade, bem como os significados por si atribuídos aos mesmos. Nesta dimensão consideramos as seguintes categorias: trajetória; características ou condicionantes pessoais, auto-descrição e aprendizagem e desenvolvimento. A categoria “Trajetória” refere-se ao modo como o estudante descreve os seus primeiros contactos com o ES do ponto de vista da experiência vivida e do modo como a mesma foi percebida e se foi modificando. Na categoria “Caraterísticas ou condicionantes pessoais” incluímos os aspetos referidos que correspondem a características do indivíduo, nomeadamente à existência de responsabilidades profissionais e familiares, idade, bem como a referência a

³² Considerou-se esta categoria, não porque tivesse um número elevado de referências de codificação (só aparece uma vez) nem porque estivesse prevista no guião da entrevista. A sua inclusão resultou do relevo que o estudante lhe deu.

características de personalidade tais como persistência, sociabilidade, timidez, entre outras. A categoria “auto descrição” diz respeito ao modo como o entrevistado se vê como pessoa e como estudante. Na categoria “Aprendizagem e desenvolvimento” incluímos tudo o que se relacionava com as mudanças sentidas pelo participante, atribuídas à sua frequência do ES.

As categorias emergiram principalmente do discurso dos estudantes procurando-se simultaneamente conciliar os discursos com as dimensões e blocos da entrevista que apresentamos no ponto relativo aos procedimentos de recolha de dados.

Para análise das entrevistas dos docentes recorreremos aos mesmos procedimentos utilizados para análise das entrevistas dos estudantes.

Também aqui fizemos primeiro as transcrições das entrevistas que tinham sido gravadas em áudio. A este procedimento seguiram-se várias leituras para uma melhor apropriação e uma primeira análise das mesmas. Depois de realizada esta primeira leitura e análise, partindo também do guião da entrevista construiu-se uma matriz de codificação que foi sendo ajustada à medida que as análises prosseguiam. No sentido de uma melhor compreensão do processo, apresentamos a Tabela 4.3 .

Tabela 4.3 Matriz de Codificação Entrevistas aos Docentes

DIMENSÕES	CATEGORIAS
Caraterização	Heterogeneidade Inespecífico
Consciência da Diversidade	Presente Ausente/Difusa
Diferenciação Pedagógica	Obstáculos Soluções
Diferentes Identidades/diferentes Necessidades	Individualização Experiência Prévia Estruturas de Apoio
Experiência com a Diversidade	Códigos Desafio Gestão do Tempo e tarefas Relacional
Inclusão	Macro Micro

Em relação à entrevista aos docentes, as categorias encontradas também resultaram numa conjugação da informação que emergiu dos testemunhos dos docentes com os diferentes blocos do guião das entrevistas. Assim a categoria “caraterização “ relaciona-se com o modo como os docentes caraterizam ou descrevem os seus estudantes. A categoria “ consciência da diversidade” pretende evidenciar a consciência que os docentes têm da diversidade dos estudantes. Outra categoria decorrente das entrevistas foi a “Diferenciação pedagógica” que se relaciona com as práticas docentes relativamente à diversidade dos seus estudantes, categoria esta que se relaciona com a seguinte “ Diferentes identidades/ diferentes necessidades” que procura mostrar se os docentes associam à diversidade diferentes necessidades. Com a categoria “Experiência com a diversidade” pretende-se perceber como os docentes descrevem a sua experiência com a diversidade dos estudantes. Finalmente a categoria “Inclusão” refere-se ao posicionamento dos docentes relativamente à inclusão dos estudantes.

Sintetizando, ao longo deste capítulo apresentamos e descrevemos os instrumentos e procedimentos de recolha de dados. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: (1) ficha sociodemográfica e de motivos e expectativas; (2) pautas de realização académica; (3) entrevista semiestruturada/estudantes e (4) entrevista semiestruturada/ docentes.

Para análise dos dados recorreremos a procedimentos de estatística descritiva e inferencial para análise quantitativa da ficha sociodemográfica e análise qualitativa de conteúdo, nas questões abertas da ficha sociodemográfica e nas entrevistas aos estudantes e aos docentes.

CAPÍTULO 5

Apresentação e Discussão dos Resultados

Tal como já foi referido anteriormente, a presente investigação trata-se de um estudo misto que foi realizado em duas fases sequenciais, correspondendo a primeira fase a um estudo de caracterização dos estudantes numa IESP do Norte de Portugal, e a segunda fase a um estudo de aprofundamento a partir do primeiro estudo. Relativamente à apresentação e discussão dos resultados, optámos por apresentar os resultados de cada fase separadamente fazendo a integração dos resultados no final. Neste capítulo iremos apresentar os resultados do estudo, começando por apresentar os resultados da primeira fase do estudo que correspondeu a uma caracterização sociodemográfica e dos motivos e expectativas dos participantes.

5.1 Fase I – Estudo de Caracterização

Passamos então a apresentar os resultados decorrentes da análise da ficha sociodemográfica apresentando a caracterização sociodemográfica da amostra. Primeiro apresentaremos os dados relativos à amostra global apresentando depois a caracterização da escola da IESP em estudo.

5.1.1 Caracterização sociodemográfica

No presente estudo participaram 287 estudantes do ES, a frequentar o 1º ano numa IES do Norte de Portugal verificando-se uma maior representatividade por parte da Escola Superior de Educação (n=117, 40.8%). Apenas 44 (15.3%) dos estudantes ingressaram no ensino superior por regime especial, destacando-se o regime Maiores de 23 anos (n=19, 6.6%), reingresso (n=12, 4.2) e outras especificidades como os CEF's (n=13, 4.5%).

Consultando a Tabela 5.1, é possível analisar as diferenças e semelhanças entre os/as estudantes que ingressaram no ES pelo regime geral (RG) ou pelo regime especial (RE).

Tendo em conta as áreas de formação, (nomeadamente, artes e humanidades, ciências sociais, ciências da saúde, engenharias/tecnologias, e

ciências económicas/empresariais) há mais estudantes inscritos nos cursos da área de ciências sociais (n=140, 48.8%) na amostra global, resultados que se repetem quando considerados os estudantes com ingresso no ES pelo RG (n=114, 46.9%) ou pelo RE (n=26, 59.1%). Não existem associações estatisticamente significativas entre o regime de ingresso no ES e a área de formação do curso escolhido pelos/as estudantes, $\chi^2(4) = 3.12, p = .538$.

A maioria dos/as estudantes que ingressaram no ES são do sexo feminino (n=201, 70.0%), facto que se repete nos/as que integram o RG (n=170, 70.0%) e o RE (n=31, 70.5%), não existindo uma associação estatisticamente significativa entre o regime de acesso ao ES e o sexo, $\chi^2(1) = .004, p = .947$.

A idade dos/as estudantes varia entre os 17 e os 49 anos, apresentando uma média de 21.30 anos (DP=5.75), sendo os 19 anos a Moda e a Mediana da amostra. Os/as estudantes que ingressaram através do RE apresentam uma média de idades superior (29.73) aos que ingressaram pelo RN (19.78), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(285) = -7.75, p < .001$. Ao analisarmos as medianas, constatamos que pelo menos 50% dos estudantes que ingressaram no ES pelo RG têm menos de 19 anos, considerando o RE pelo menos 50% dos estudantes estarão abaixo de 28.5 anos de idade.

Não há diferenças estatisticamente significativas entre o RG e o RE de ingresso no ES quanto aos anos de escolaridade dos pais, $t(258) = .024, p = .981$, ou das mães, $t(46.52) = .35, p = .729$, dos/as estudantes.

A maioria dos estudantes não exerce atividade profissional (n=227, 79.1%), sendo este aspeto replicado quando analisados os estudantes com RG (n=204, 84.0%) e com RE (n=23, 52.3%). 36.4% (n=16) dos estudantes que ingressaram no ES pelo RE exercem atividade profissional e solicitaram estatuto de trabalhador-estudante.

Verifica-se que há mais estudantes que exercem atividade laboral e possuem o estatuto de trabalhador estudante (n=16, 36.4%) que ingressaram no ES pelo RE do que estudantes que, apesar de exercerem atividade laboral, não possuem estatuto de trabalhador estudante (n=5, 11.4%). Nos estudantes com

acesso ao ES pelo RG ocorre o inverso. Existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre o regime de acesso ao ES e a posição face ao trabalho, $r_{sp} = -.31$, $p < .001$.

Com a entrada no ensino superior, muitos estudantes recorrem a alojamento perto da instituição de ensino. Na presente amostra a maioria dos estudantes não se deslocou a sua residência, tendo permanecido na residência habitual ($n=157$, 54.7%), ocorrendo o mesmo quando diferenciados pelo regime acesso ao ES, RG ($n=123$, 51.9%) ou RE ($n=34$, 77.3%). Entre o regime de ingresso no ES e a residência em tempo letivo (ser ou não deslocado) existe uma associação estatisticamente significativa, $\chi^2(1) = 9.69$, $p = .002$.

Analisando o estado civil, a maioria dos estudantes não é casado ($n=263$, 91.6%), sendo maioritariamente solteiros ($n=259$, 90.2%), aspeto que se verifica tanto nos estudantes que ingressaram no ES pelo RG ($n=234$, 96.3%) como pelo RE ($n=25$, 56.8%), a associação entre o regime de acesso e o estado civil é estatisticamente significativa, $\chi^2(1) = 62.15$, $p < .001$. A referenciar que há mais estudantes casados que ingressaram pelo RE ($n=7$) comparativamente aos que ingressaram pelo RG ($n=17$). Há mais estudantes com filhos a ingressar no ES pelo RE ($n=19$, 43.2%) do que pelo RG, sendo a associação entre o regime de acesso ao ES e a existência de filhos estatisticamente significativa, $\chi^2(1) = 92.62$, $p < .001$.

Focando apenas os/as estudantes que ingressaram no ES pelo RE, são sobretudo do sexo feminino, inscreveram-se num curso da área de formação das ciências sociais, na Escola Superior de Educação, apresentam uma idade média perto dos 30 anos. A amostra é aproximadamente dividida ao meio tendo como referência 28.5 anos de idades, aproximadamente 50% da amostra tem idades entre os 19 e os 28.5 e aproximadamente 50% da amostra entre os 28.5 e os 49 anos de idade. A maioria não exerce atividade profissional e o ingresso no ES não levou a deslocação de residência. Os/a estudantes maioritariamente não são casados e não têm filhos. A tabela 5.1 que apresentamos na página que se segue corresponde à caracterização sociodemográfica da amostra.

Tabela 5.1 – caracterização sociodemográfica da Amostra

		Regime de Ingresso ao Ensino Superior			
		Regime Geral	Regime Especial		
		n=243	n=44		
		n (%)	n (%)		
Escola	ESE (n=125)	90 (37.0)	27 (61.4)	$\chi^2(4)=$ 11.91	$p=.018$
	CSTG (n=76)	78 (32.1)	6 (13.6)		
	ESA (n=27)	24 (9.9)	3 (6.8)		
	ESS (n=35)	32 (13.2)	3 (6.8)		
	DL (n=24)	19 (7.8)	5 (11.4)		
Cursos	Artes e humanidades	41 (16.9)	7 (15.9)	$\chi^2(4)=$ 3.12	$p=.538$
	Ciências Sociais	114 (46.9)	26 (59.1)		
	Ciências da saúde	32 (13.2)	4 (9.1)		
	Engenharias/tecnologias	30 (12.3)	5 (11.4)		
	Ciências económicas/empr.	26 (10.7)	2 (4.5)		
Sexo	Masculino (n=86)	73 (30.0)	13 (29.5)	$\chi^2(1)=$.00	$p=.947$
	Feminino (n=201)	170 (70.0)	31 (70.5)		
Idade	(M,DP)	19.78 (3.37)	29.73 (8.40)	$t(285)=$ -7.75	$p<.001$
	Mediana	19	28.50		
	Moda	19	20		
	Min-Max	17- 47	19- 49		
Posição face ao trabalho ³³	Exerce atividade laboral com estatuto de trabalhador/estudante (n=29)	13 (5.3)	16 (36.4)	$r_{sp}=$ -.31	$p<.001$
	Exerce atividade laboral sem estatuto de trabalhador/estudante (n=31)	26 (10.7)	5 (11.4)		
	Não exerce atividade laboral (n=227)	204 (84.0)	23 (52.3)		
Residência em tempo lectivo	Deslocado (n=124)	114 (48.1)	10 (22.7)	$\chi^2(1)=$ 9.69	$p=.002.$
	Não deslocado (n=157)	123 (51.9)	34 (77.3)		
Estado Civil	Não casado (n=263)	236 (97.1)	27 (61.4)	$\chi^2(1)=$ 62.15	$p<.001$
	Solteiro (n=259)	234 (96.3)	25 (56.8)		
	Divorciado/Viúvo (n=4)	2 (.8)	2 (4.5)		
	Casado/União de facto (n=24)	7 (2.9)	17 (38.6)		
Existência de Filhos	Sim (n=22)	3 (1.2)	19 (43.2)	$\chi^2(1)=$ 92.62 ³⁴	$p<.001$
	Não (n=265)	240 (98.8)	25 (56.8)		
Escolaridade e do pai	(M,DP)	7.58 (3.56)	7.57 (3.85)	$t(258)=$.02	$p=.981$
	Min-Max	2- 18	3- 18		
Escolaridade e da mãe	(M,DP)	7.98 (3.56)	7.72 (4.50)	$t(47)=$.35	$p=.729$
	Min-Max	2- 18	2- 17		

³³ Não foi possível realizar o qui-quadrado, utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman

³⁴ Sendo uma tabela 2x2, foi utilizado o Teste de Fisher uma vez que foi violado o pressuposto do número mínimo de indivíduos por célula.

5.1.2 Caraterização sociodemográfica dos estudantes da ESE

Tendo presente que a maioria dos estudantes da amostra que ingressaram no ES pelo RE está inscrita na Escola Superior de Educação (ESE), considerou-se importante analisar mais detalhadamente esta população (cf. Tabela 5.2).

São 117 os estudantes que frequentam o 1º ano na ESE, 23.1% (n=27) recorreram ao RE para ingressar no ES, integrando 10.3% (n=12) por recurso ao regime Maiores de 23 anos, 7.7% (n=9) por reingresso e 5.1% (n=6) por outras situações como os CEF's.

Os estudantes da ESE, tal como na amostra global, estão maioritariamente inscritos nos cursos da área das ciências sociais (n=100, 85.5%), facto que também se verifica quando considerados os estudantes com ingresso no ES pelo RG (n=79, 87.8%) ou pelo RE (n=21, 77.8%). Não foi encontrada uma associação estatisticamente significativas entre o regime de ingresso no ES e a área de formação do curso escolhido pelos/as estudantes, $\chi^2(1) = 1.67, p = .218$

A maioria dos/as estudantes são do sexo feminino (n=99, 84.6%), facto também presente quando se diferencia o RG do RE, e a associação entre o sexo e o regime de ingresso no ES não é estatisticamente significativa, $\chi^2(1) = .27, p = .560$.

O ingresso no ES através do RE é solicitado por estudantes que apresentam uma média de idades mais elevada (31.19 anos) comparativamente aos que ingressaram pelo RG (20.48 anos), sendo as diferenças estatisticamente significativas, $t(30) = -6.16, p < .001$. Ao analisarmos as medianas, constatamos que pelo menos 50% dos estudantes que ingressaram no ES pelo RE possuem idades entre os 31 e os 49 anos, considerando-se o RE o intervalo demarca-se entre os 19 e os 47.

A média da escolaridade dos pais e mães dos/as estudantes do RG é aproximadamente 7 anos de escolaridade e, dos pais e mães dos estudantes do RE é de 8 anos de escolaridade. No entanto, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o RG e o RE de ingresso no ES quanto aos

anos de escolaridade dos pais, $t(99) = -1.62$, $p = .109$, ou das mães, $t(30) = -.34$, $p = .734$, dos/as estudante.

Os/as estudantes não exercem majoritariamente atividade profissional ($n=84$, 71.8%), aspecto replicado quando analisados os estudantes com RG ($n=69$, 76.7%) e com RE ($n=15$, 55.6%). Há mais estudantes que exercem atividade laboral e possuem o estatuto de trabalhador estudante que recorreram ao RE para ingressar no ES ($n=9$, 33.3%) do que estudantes com RG ($n=8$, 8.9%). Existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre o regime de acesso ao ensino superior e a posição face ao trabalho, $r_{sp} = -.23$, $p = .012$.

A grande maioria dos estudantes não se deslocou da sua residência, tendo permanecido na residência habitual ($n=72$, 61.5%), ocorrendo o mesmo quando diferenciados pelo regime acesso ao ES, RG ($n=50$, 51.6%) ou RE ($n=22$, 81.5%). Entre o regime de ingresso no ES e a residência em tempo letivo (ser ou não deslocado) existe uma associação estatisticamente significativa, $\chi^2(1) = 5.34$, $p = .021$.

A maioria dos/as estudantes não é casada ($n=100$, 85.5%). Comparativamente, há mais estudantes solteiros que recorreram ao RG ($n=84$, 95.5%) e mais estudantes casados que ingressaram no ES pelo RE ($n=13$, 48.1%). A associação entre o regime de acesso e o estado civil é estatisticamente significativa, $\chi^2(1) = 31.94$, $p < .001$.

Ainda que a maioria dos estudantes não tenha filhos ($n=101$, 86.3%), há mais estudantes do RG sem filhos (97.8%) e mais estudantes do RE com filhos (51.9%), e a associação entre o regime de acesso e o ter (ou não) filhos é estatisticamente significativa, $\chi^2(1) = 43.34$, $p < .001$.

Ressaltando as características dos/as estudantes que ingressaram no ES pelo RE, são sobretudo do sexo feminino, inscreveram-se num curso da área de

Tabela 5.2 - Caracterização sociodemográfica dos/as estudantes da ESE

		Regime de Ingresso ao Ensino Superior			
		Regime Geral	Regime Especial		
		n=90	n=27		
		n (%)	n (%)		
Cursos	Artes e humanidades (n=17)	11 (12.2)	6 (22.2)	$\chi^2(1)=1.67^{35}$	$p=.218$
	Ciências Sociais (n=100)	79 (87.8)	21 (77.8)		
Sexo	Masculino (n=18)	11 (14.4)	5 (18.5)	$\chi^2(1)=.27^{36}$	$p=.560$
	Feminino (n=99)	77 (85.6)	22 (81.5)		
Idade	(M, DP)	20.48 (4.48)	31.19 (8.7)		
	Mediana	19	31	$t(30) = -6.16^a$	$p<.001$
	Moda	19	20		
	Min-Max	18- 47	19- 49		
Posição face ao trabalho	Exerce atividade laboral com estatuto de trabalhador/estudante (n=17)	8 (8.9)	9 (33.3)		
	Exerce atividade laboral sem estatuto de trabalhador/estudante (n=16)	13 (14.4)	3 (11.1)	$r_{sp} = -.23$	$p=.012$
	Não exerce atividade laboral (n=84)	69 (76.7)	15 (55.6)		
Residência em tempo letivo	Deslocado (n=43)	38 (43.2)	5 (18.5)	$\chi^2(1)=5.34$	$p=.021.$
	Não deslocado (n=72)	50 (56.8)	22 (81.5)		
Estado Civil	Não casado (n=100)	86 (95.6)	14 (51.9)		
	Solteiro (n=96)	84 (93.3)	12 (44.4)	$\chi^2(1)=31.94^{37}$	$p<.001$
	Divorciado/Viúvo (n=4)	2 (2.2)	2 (7.4)		
	Casado/União de facto (n=17)	4 (4.4)	13 (48.1)		
Existência de Filhos	Sim (n=16)	2 (2.2)	14 (51.9)	$\chi^2(1)=43.34^{38}$	$p<.001$
	Não (n=101)	88 (97.8)	13 (48.1)		

³⁵ Sendo uma tabela 2x2, foi utilizado o Teste de Fisher uma vez que foi violado o pressuposto do número mínimo de indivíduos por célula.

³⁶ Sendo uma tabela 2x2, foi utilizado o Teste de Fisher uma vez que foi violado o pressuposto do número mínimo de indivíduos por célula.

³⁷ Sendo uma tabela 2x2, foi utilizado o Teste de Fisher uma vez que foi violado o pressuposto do número mínimo de indivíduos por célula.

³⁸ Sendo uma tabela 2x2, foi utilizado o Teste de Fisher uma vez que foi violado o pressuposto do número mínimo de indivíduos por célula.

Escolaridade e do pai	(M,DP) Min-Max	6.84 (3.18) 4- 18	8.14 (3.87) 3- 15	$t(99) = -1.62$	$p=.109$
Escolaridade e da mãe	(M,DP) Min-Max	7.20 (3.11) 2- 16	7.54 (4.51) 2- 17	$t(30) = -.34^a$	$p=.734$

formação das ciências sociais, na Escola Superior de Educação. Apresentam uma média de idade de 31 anos, podendo esta variar entre os 19 e os 49, aproximadamente 50% destes estudantes têm idades entre os 31 e os 49 anos.

A maioria não exerce atividade profissional e o ingresso no ES não levou a deslocação de residência. Há mais estudantes casados do que solteiros, e mais estudantes com filhos do que sem filhos.

A realização Académica em ECTS

Foram analisadas as diferenças entre os estudantes que ingressaram no ES pelo RG e pelo RE em função do número de ECTS concretizados por ano letivo, considerando-se que um ano corresponde a 60 ECTS. Verificou-se não existirem diferenças estatisticamente significativas (cf. tabela 5.3).

No 1º ano e no 2º ano letivo há mais estudantes do RE (respetivamente, $n=12$, 44.4%; $n=11$, 40.7%), comparativamente aos estudantes do RG, a não concretizarem os 60 ECTS. No 3º ano, a situação inverte-se, havendo mais estudantes do RG ($n=20$, 22.2%) a não concretizar as 60 ECTS.

Assinalam-se 8 (6.8%) desistências ou anulações de matrícula: no RG houve duas (2.2%) desistências no 2º ano e, duas (2.2%) desistências no 3º ano, totalizando uma percentagem de 4.4%; no RE as desistências totalizaram uma percentagem de 14.8% ($n=4$), sendo todas do 3º ano letivo.

O número mínimo de ECTS realizadas no 1º ano é inferior nos estudantes do RE ($n=13$), comparativamente aos estudantes do RG ($n=31$).

No final dos três anos letivos, um percurso normativo implicaria a concretização de 180 ECTS, apesar de os estudantes do RG apresentaram uma

média de ECTS concretizados superiores (165.82, $DP=31.24$) relativamente aos estudantes do RE (149.59, $DP=48.70$), não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, $t(33)=1.63$, $p=.112$.

Tabela 5.3 - Diferenças de médias de ECTS concretizadas por ano letivo em função do regime de ingresso ao ES

		Regime de Ingresso ao Ensino Superior			
		Regime Geral n=90	Regime Especial n=27		
ECTS	(<i>M, DP</i>)	56.72 (6.18)	53.04 (11.61)		
1º ano	Mediana	60	60	$t(31) =$	$p=.124$
	Moda	60	60	1.58 ^a	
	Min-Max	31- 60	13- 60		
	= 0 ECTS (n, %)	- -	- -		
	< 60ECTS (n, %)	29 (32.2)	12 (44.4)		
ECTS	(<i>M, DP</i>)	54.22 (13.32)	50.04 (16.34)		
2º ano	Mediana	60	60	$t(37) =$	$p=.232$
	Moda	60	60	1.21 ^a	
	Min-Max	0- 71	20- 71		
	= 0 ECTS (n, %)	2 (2.2)	- -		
	< 60ECTS (n, %)	38 (33.3)	11 (40.7)		
ECTS	(<i>M, DP</i>)	54.88 (16.44)	46.52 (26.28)		
3º ano	Mediana	60	60	$t(32) =$	$p=.128$
	Moda	60	60	1.56 ^a	
	Min-Max	0- 77	0- 72		
	= 0 ECTS (n, %)	4 (4.4)	4 (14.8)		
	< 60ECTS (n, %)	20 (22.2)	4 (14.8)		

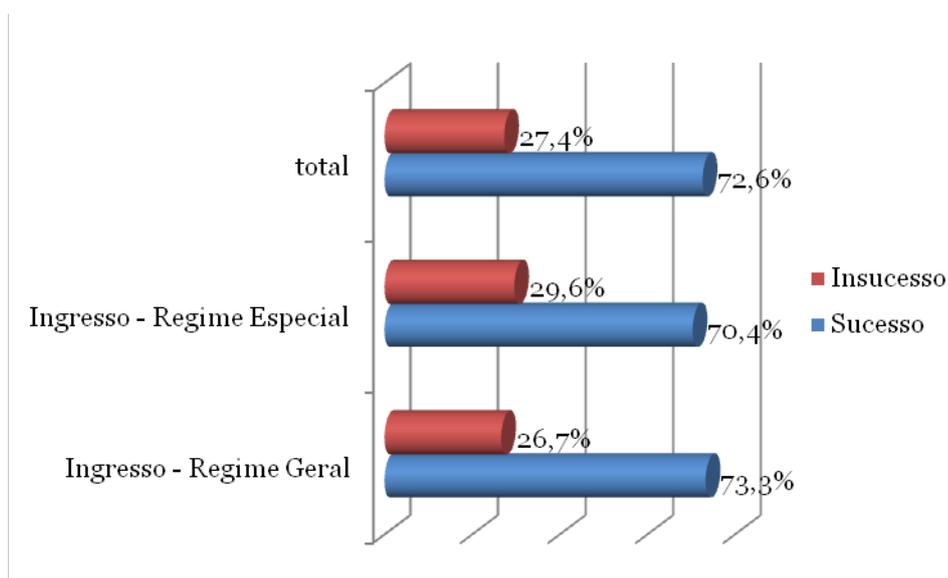
Considerando-se que o sucesso seria o concretizar as 180 ECTS em três anos, foi criada uma variável dicotómica (estudantes com e sem sucesso), tendo sido analisada a sua associação com o regime de ingresso ao ES (cf. Tabela 5.4). A maioria dos estudantes concretizou as 180 ECTS nos três anos letivos (n=85, 72.6%), apesar de a percentagem dos estudantes do RE ser inferior (70.4%) à percentagem dos estudantes do RE (73.3), não há associações estatisticamente significativas, $\chi^2(1)=.09$, $p=.762$.

Tabela 5.4 - Associação entre o sucesso académico e o regime de ingresso no Ensino Superior

		Regime de Ingresso ao Ensino Superior			
		Regime Geral n=90	Regime Especial n=27		
ECTS	(M, DP)	165.82 (31.24)	149.9 (48.70)		
Final dos três anos	Mediana	180	180	$t(33) =$ 1.63 ^a	$p=.112$
	Moda	180	180		
	Min-Max	49- 180	43- 180		
	< 180ECTS (n, %)	24 (26.7)	8 (29.6)		

Apresentamos a seguir a figura 5.1 no sentido de se conseguir uma melhor visualização do sucesso académico em função do regime de ingresso dos estudantes.

Figura 5.1 - Sucesso académico e o regime de ingresso no ES



Análise das questões abertas

Passamos a apresentar os dados relativos às respostas dos estudantes às questões abertas da ficha sociodemográfica. Os dados em análise neste ponto

dizem respeito à amostra inicial, ou seja os estudantes das cinco escolas da IESP em análise. A apresentação das respostas dos estudantes é feita em função das questões/dimensões analisadas. A nossa análise será realizada considerando principalmente as respostas com maior número de referências embora sempre que uma dada resposta pareça ter uma importância a que se deva dar relevo, dado o seu impacto na experiência dos estudantes optaremos por apresentá-la e analisá-la. Passamos a apresentar as respostas dos estudantes em função das dimensões em análise:

Motivos e expectativas dos estudantes

Apresentamos na tabela 5.5 uma panorâmica geral das referências de codificação das respostas dos estudantes em função das diferentes categorias. Saliente-se que as categorias apresentadas emergiram das respostas dos estudantes apesar de terem sido, por vezes, alvo de agregação.

Motivos de frequência do ES

Tabela 5.5 - Motivos de frequência do ES

	RE						RG
	CET	EE	EFA	> 23	RI	TCMS	RG
Razões que levaram a frequentar o ensino superior	8	1	1	15	5	4	249
Adquirir conhecimentos	3	0	0	8	1	0	43
Área de interesse	0	0	0	3	0	3	19
Conselho dos pais e outros	0	0	0	0	0	0	6
Conviver	0	0	0	0	0	0	1
Estar desempregado	1	0	0	2	0	1	2
Melhorar a qualidade de vida	1	0	0	4	2	0	45
Orgulho para os meus pais	0	0	0	0	0	0	1
Progredir na carreira	0	0	0	1	0	1	2
Realização pessoal	0	0	0	5	2	1	14
Ter uma licenciatura	2	0	0	3	2	0	48
Ter uma licenciatura é importante para o mercado de trabalho	2	1	0	2	3	0	106
Ter uma profissão com futuro	1	0	1	0	1	0	29

Analisando a tabela 5.5 e calculando a intensidade dos temas podemos verificar que o motivo mais relevante para os estudantes que ingressaram pelo RG foi a obtenção de uma licenciatura. Na maior parte das respostas a licenciatura surge como veículo de acesso ao mercado de trabalho. Nesta mesma questão os estudantes do RE colocaram em primeiro lugar adquirir conhecimentos e a realização pessoal.

Assim, relativamente aos motivos de frequência do ES, a maior parte dos estudantes do RG, 42,6 % dos registos de codificação, considera que “ter uma licenciatura é importante no mercado de trabalho”, face a 17,6% das codificações dos estudantes que ingressaram por RE.

Parece-nos que estas respostas se relacionam à partida com as diferentes condições em que os estudantes dos diferentes regimes de ingresso se encontram face ao trabalho. Uma vez que a maioria dos estudantes que ingressam pelo RG são mais jovens e não trabalham, é de esperar que ter acesso ao mercado de trabalho se revele importante. Estes estudantes revelam assim, consciência de que licenciatura aumenta a probabilidade de acesso ao mercado de trabalho. Esta opção contrasta com os estudantes do RE dos quais apenas 23,5% das codificações apontam neste sentido. Nesta dimensão, os estudantes do RE escolheram preferencialmente “adquirir conhecimentos”, contra 17,2% das referências de codificação dos estudantes do RG. Saliente-se ainda que a codificação “melhorar a qualidade de vida” também foi muito escolhida pelos estudantes do RE (23,5% das referências de codificação) a par da realização pessoal.

Estas opções parecem evidenciar as diferenças entre os estudantes que ingressaram pelos diferentes regimes acesso em relação à frequência do ES.

Em termos do que a literatura neste domínio refere, parece-nos que em relação ao RE estes resultados se encontram próximos do que é referido por Oliveira (2007) e Pereira (2009) cujas conclusões referem que as motivações dos estudantes se relacionam principalmente com a procura de evolução profissional, melhores condições de vida, bem como a sua realização pessoal e a obtenção de

conhecimento. Também Soares, Almeida e Ferreira (2010) apresentam resultados semelhantes, concluindo no seu estudo que os motivos de ingresso encontrados tinham a ver com a atualização de conhecimentos, progressão na carreira, bem como o enriquecimento e desenvolvimento pessoal. Tendo em conta o estudo supracitado seria de esperar que mais estudantes do RE escolhessem a progressão na carreira como um dos grandes motivos de acesso ao ES, contudo apenas 11,7% das respostas destes estudantes se apresenta neste sentido.

Motivo da Escolha do Curso

No que diz respeito ao motivo da escolha do curso, verifica-se que 86,4% das referências de codificação dos estudantes do RG escolheram o curso por se enquadrar numa “área de interesse”. Os estudantes que ingressaram pelo RE também apresentam o mesmo motivo na escolha do curso (75% das referências de codificação). Verificamos que nesta questão não se encontram grandes diferenças nas opções dos estudantes dos diferentes regimes de ingresso.

Para uma melhor facilidade de análise apresentamos a tabela 5.6.

Tabela 5.6 - Motivo da Escolha do Curso

	RE						RG
	CET	EE	EFA	> 23	RI	TCMS	RG
Adequação às necessidades profissionais	8	1	1	19	8	4	250
Adequação do horário	0	0	0	2	0	1	1
Área de interesse	7	1	1	16	5	3	216
Económicos	0	0	0	0	0	0	3
Empregabilidade	1	1	0	0	0	0	19
Exemplo de familiares	0	0	0	0	0	0	5
Experiências anteriores	2	0	0	1	1	0	5
Outros	0	0	0	0	0	0	5
Ser o mais parecido com o que queria	0	0	0	2	0	0	17
Ser perto de casa	0	0	0	0	2	0	7
Valorização Pessoal	0	0	0	0	1	0	3

Continuando a análise, refira-se que a opção relacionada com a proximidade de casa aparece principalmente nos estudantes do RE (Silva & Nascimento, 2012) com uma intensidade de 17,1%, tendo um valor muito residual (6,8%) nos estudantes do RG. Este resultado encontra-se em conformidade com os resultados sobre o acesso ao ES, no entanto merece destaque o seu peso nos estudantes do RE. Nestes últimos, parece-nos que esta opção tem muito a ver com o estatuto de trabalhador estudante, em que a proximidade de casa corresponde também à proximidade do local de trabalho.

Embora apareça com pouca intensidade, merece alguma reflexão o facto de 6,8% dos estudantes do RG escolher o curso por ser o mais parecido com o que queriam. Aqui importa apresentar algumas respostas dos estudantes no sentido de uma melhor compreensão destas opções que vão desde opções económicas a outras que poderão estar relacionadas com a nota necessária para o ingresso.

“Por não ter dinheiro suficiente para estudar longe e noutra curso, visto ser este o curso que melhor se adapta a mim nesta universidade.” (P146; RG)

Saliente-se, a propósito deste testemunho, a não distinção entre os subsistemas de ES, referindo-se ao ESP em pé de igualdade com a Universidade.

“Escolhi a enfermagem porque está muito ligada à área da saúde e porque é uma profissão que tem mais interação com o que eu queria mesmo seguir que era a medicina.” (P190; RG)

Surpreende-nos ainda, que no grupo dos estudantes que ingressaram pelo RE não haja mais estudantes a escolher o curso como respondendo a necessidades de natureza profissional, já que de acordo com alguma literatura neste domínio (Silva & Nascimento, 2012; Soares, Almeida & Ferreira, 2010; Pereira, 2009) este é um dos motivos de frequência no ES dos estudantes não tradicionais.

Impacto do Curso na vida dos estudantes

A tabela 5.7 ilustra as respostas dos estudantes relativamente ao impacto que os estudantes pensam que o curso pode ter nas suas vidas.

Podemos verificar que 59% dos estudantes do RG e 37,8% dos estudantes do RE esperam que o curso lhe permita o acesso a um emprego-profissão.

Tanto os estudantes do RE (29,7) como do RG (23,77%) esperam que o curso superior tenha impacto na conquista de melhores oportunidades e desafios profissionais. Sublinhe-se que estas respostas se encontram em consonância com os motivos apresentados pelos estudantes para frequentarem o ES.

Uma vez analisadas as respostas dos estudantes (cf. Tabela 5.7) passamos a apresentar alguns testemunhos.

“Espero, a cima e tudo que venha a ser uma grande rampa de lançamento para o meu futuro.” (P110; RG)

“Espero conseguir trabalhar nesta área e vir a ter muitas “portas” abertas.”(P 272; RE: RE)

“Como formador espero que me venha a abrir portas para novos desafios na minha vida profissional” (P3; RE: > de23)

“Desempenhar um trabalho na minha área de interesse e proporcionar-me boas condições de vida.” (P 81 RG)

Tabela 5.7- Impacto do Curso na vida dos estudantes

	RE						RG
	CET	EE	EFA	> 23	RI	TCMS	RG
Qual o impacto que espera que o curso venha a ter no seu futuro	6	1	0	17	9	4	244
Adquirir conhecimentos	0	0	0	3	2	0	9
Contribuir melhorar a vida dos outros	1	0	1	2	1	0	18
Contribuir para ser um melhor profissional	0	0	0	1	0	0	31
Melhores oportunidades - desafios profissionais	2	0	0	5	3	1	58
Outros	2	0	0	0	1	0	9
Positivo	0	0	0	2	1	0	26
Realização pessoal	1	0	0	3	3	3	18
Sem expectativas	0	0	0	0	0	0	4
Ter um emprego - profissão	4	0	0	8	2	0	114

Embora a realização pessoal seja pouco referida em termos de impacto nos estudantes do RG (0,4%), o mesmo não se verifica nos estudantes do RE (27%). Esta situação talvez seja compreensível no sentido que a maior parte dos estudantes do RE começaram a trabalhar sem ter concluído estudos, aparecendo a frequência do ES como uma meta importante na sua valorização pessoal.

O que espera Aprender

A análise das respostas à questão “O que espera aprender” permite verificar uma maior força ou impacto na categoria “conhecimentos no domínio da formação” traduzida nas respostas de todos os estudantes (cf. tabela 5.8).

Tabela 5.8 - O que espera aprender

	RE						RG
	CET	EE	EFA	> 23	RI	TCMS	RG
O que espera aprender	5	1	0	20	8	3	246
Conhecimentos no domínio da formação	9	1	1	21	9	4	251
Conhecimentos e experiências	1	0	0	0	0	0	4
Insatisfação	0	0	0	0	0	0	1
Ser uma pessoa melhor	0	0	0	0	0	0	6

Sintetizando, as respostas das questões abertas permitem-nos afirmar que, na amostra em estudo, a maior parte dos estudantes do RG ao ingressar no ES procura uma licenciatura perspetivando-a como meio de acesso ao mercado de trabalho, enquanto os estudantes do RE procuram basicamente adquirir conhecimentos e realização pessoal. Concentrando-nos nos estudantes que ingressaram pelo RE, estes resultados, do nosso ponto de vista, aproximam-se dos encontrados por Silva e Nascimento (2012), Soares; Almeida e Ferreira (2010), Oliveira (2007) e Kuh e colaboradores (2006). Quanto aos motivos da escolha do curso, a maioria dos estudantes, independentemente do Regime de Acesso, escolhem o curso por se tratar de uma área de interesse. A maior parte dos estudantes esperam que o curso lhes permita adquirir conhecimentos. Finalmente, em relação ao impacto da frequência do ES, a maioria dos

estudantes tanto do RE como do RG perspetivam no ES uma possibilidade de conseguir trabalho/emprego. Os estudantes também esperam que a conclusão do ES lhes traga melhores oportunidades/desafios profissionais.

Passamos agora a apresentar a segunda fase do estudo que se realizou apenas numa das escolas da Instituição de Ensino Superior Politécnico.

5.2 Fase 2: Estudo de Aprofundamento

Os resultados referentes a esta fase do estudo resultam da transcrição e análise das entrevistas realizadas a 14 estudantes dos três cursos do 1º ciclo de estudos existentes numa das escolas de uma Instituição de ESP do Norte do País. Os estudantes que participaram nesta fase do estudo tinham idades compreendidas entre os 20 e os 50 anos, 9 eram do sexo masculino e 5 do sexo feminino.

Nesta fase do estudo também se apresentam os resultados da análise das entrevistas realizadas aos docentes. Dos docentes entrevistados, dois são sexo feminino e um é do sexo masculino, e têm idades compreendidas entre os 40 e os 57anos. Todos eles são doutorados e têm responsabilidades pedagógicas.

Estes resultados foram obtidos através da análise qualitativa de conteúdo das entrevistas tendo como referência os modelos de análise de Miles e Huberman (1994), Lincoln e Guba (1985) e Creswel (2013).

Os resultados apresentados emergem não só dos discursos dos estudantes mas da interpretação que, enquanto investigador, fazemos dos mesmos, influenciados pelos quadros teóricos que nos guiaram no desenvolvimento deste estudo. Foi por este motivo que se optou por apresentar os resultados em função das diferentes dimensões: Institucional, Intra-individual e Inter-relacional, correspondentes a diferentes contextos de experiência dos estudantes remetendo para as nossas opções do enquadramento teórico situado num paradigma contextualista. Saliente-se que a perspetiva sociocultural ao

valorizar a influência dos contextos no desenvolvimento do indivíduo enquadra-se neste paradigma.

Na apresentação dos resultados da análise das entrevistas recorreremos não só a transcrições de segmentos das mesmas que nos pareçam relevantes como apresentaremos alguns quadros para facilitar a leitura e compreensão do todo. A apresentação dos resultados será feita em função das diferentes dimensões/contextos encontrados. Só faremos a integração dos resultados no final desta apresentação.

Passamos então a apresentar os resultados em função das diferentes dimensões resultantes da análise das entrevistas e presentes na matriz de codificação.

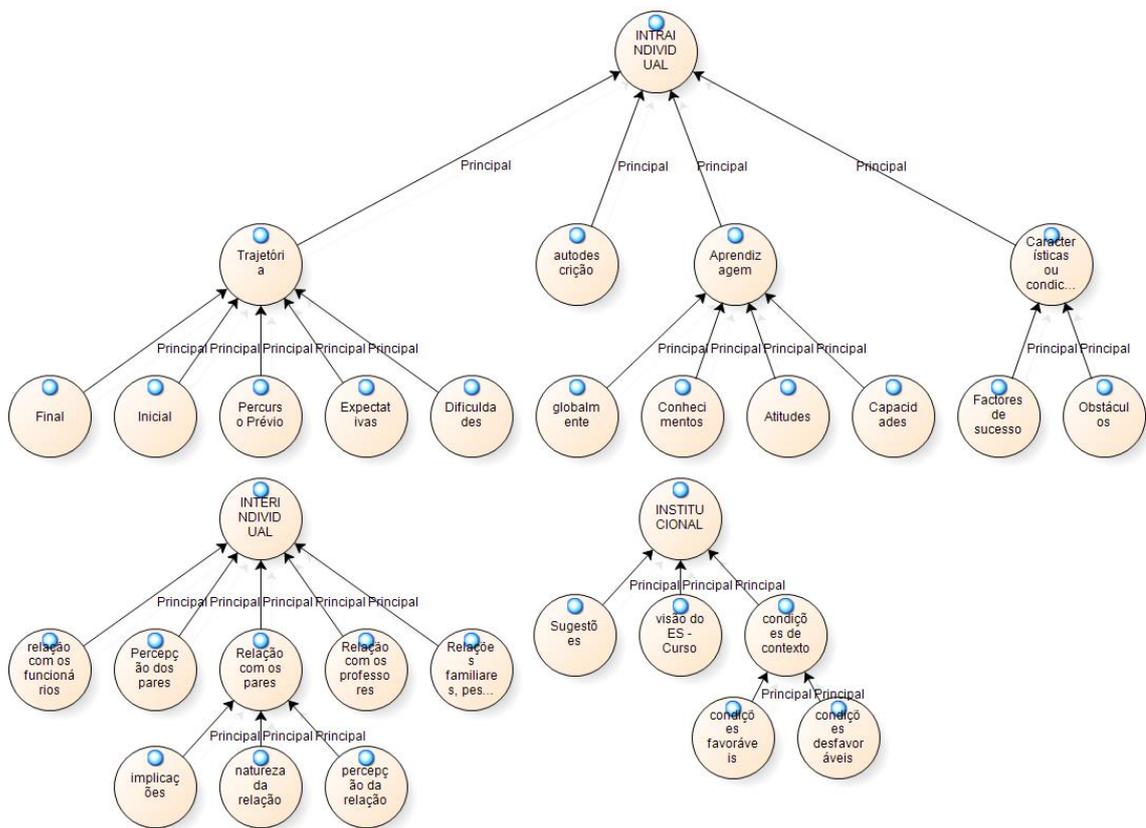
Com a Figura 5.2 pretendemos dar uma ideia geral da importância dos diferentes contextos/dimensões como se revelaram na análise das entrevistas. Destaque-se a propósito do diagrama apresentado, a importância que no mesmo aparece a dimensão intra-individual. Acrescente-se que este resultado nos surpreende, pois esperávamos que os estudantes colocassem maior ênfase na dimensão institucional. Contudo, este resultado pode não ser apenas atribuível às respostas dos estudantes mas ao modo como o investigador as codificou. Saliente-se a este propósito que tal como referem Guba e Lincoln (1994) na investigação qualitativa, investigador é parte integrante do estudo.

Partindo da presunção que o presente diagrama pode representar as experiências dos estudantes relatadas nas entrevistas, passaremos num primeiro momento por analisá-lo.

Um primeiro olhar sobre este diagrama parece apontar para um maior peso da dimensão intra-individual nas referências dos estudantes. Nesta dimensão, a análise das entrevistas permite-nos encontrar as seguintes categorias: trajetória; auto-descrição, aprendizagem e desenvolvimento e características e condicionantes pessoais. Na categoria que designamos como trajetória evidenciam-se subcategorias relacionados com percurso prévio dos estudantes, impacto das experiências iniciais no ES, expectativas, dificuldades sentidas e a percepção das suas experiências finais. Na categoria aprendizagem e

1 desenvolvimento encontramos a descrição que os estudantes nos fazem das mudanças e aprendizagens que eles atribuem à frequência do ES. A categoria auto-descrição, corresponde à descrição que os estudantes fazem do modo como se veem enquanto pessoas e estudantes do ES. Por fim, na categoria características e condicionantes pessoais encontramos o que os estudantes consideram obstáculos e fatores de sucesso de natureza intra-individual. Como as nossas questões de investigação se centram na inclusão dos estudantes, daremos especial atenção, através da análise das diferentes categorias encontradas, aos obstáculos à frequência e realização acadêmica sentidos pelos estudantes.

Figura 5.2 - Representação global da análise das entrevistas



Passamos agora a analisar a dimensão intra-individual salientando que nos centraremos principalmente nas categorias cujas referências de codificação apresentem maior peso.

Dimensão Intra-individual

A análise desta dimensão evidencia, na perspetiva do que foi dito pelos estudantes, uma grande importância, atribuída pelos mesmos, a aspetos ligados às suas características e condicionantes pessoais, bem como à trajetória, nomeadamente naquilo que são obstáculos ao sucesso. O quadro seguinte permite-nos uma melhor análise considerando também a intensidade nas referências de codificação.

Tabela 5.9 - Dimensão/ Contexto Intra-individual

INTRAINDIVIDUAL	RE	RG	Intensidade	
			RE	RG
Aprendizagem e Desenvolvimento	25	34	16%	24%
Atitudes	5	10	20%	29,4%
Capacidades	1	6	4%	17,6%
Conhecimentos	10	4	40%	11,8%
Globalmente	9	11	36%	32,4%
Auto descrição	9	3	5,7%	2,1%
Características ou condicionantes pessoais	60	40		
			38,46%	28,36%
Factores de sucesso	18	17	30%	42,50%
Obstáculos	42	23	70%	57,50%
Trajectoria	71	67	38,50%	28,36
Dificuldades	13	8	18,30%	11,90%
Expectativas	18	17	25,3	25,30%
Final	9	22	12,7%	32,8%
Inicial	18	11	25,3%	16,4%
Percurso Prévio	13	9	18,3%	

No que diz respeito à dimensão intra-individual, consideramos que a categoria “caraterísticas ou condicionantes pessoais” aparece com uma intensidade de referenciação muito relevante. Nesta categoria, analisando as subcategorias com ela relacionadas, pode salientar-se o grande peso dos obstáculos referido pelos estudantes que ingressaram pelo RE (70%). Muitos dos

obstáculos referidos pelos estudantes relacionam-se com a sua condição face ao trabalho que os impede de frequentar as aulas como pretendiam. Para além da frequência das aulas, os obstáculos referidos pelos estudantes relacionam-se ainda com a gestão do tempo e das tarefas. Esta dificuldade é, muitas vezes associada pelos estudantes à sua condição de trabalhadores estudantes. Os obstáculos apresentados por alguns destes estudantes também se relacionam com o ingresso tardio (3ª fase), o que faz que tenham uma dificuldade acrescida no acompanhamento das matérias. Por outro lado juntam-se os aspetos familiares e pessoais que são prejudicados, mas que também os condicionam. Neste sentido importa apresentar alguns testemunhos dos estudantes.

Caraterísticas ou condicionantes pessoais

Relativamente a esta categoria verifica-se como o facto de ter uma família e responsabilidades familiares é percebido pelos estudantes como uma condicionante da frequência e da realização académica.

P100 (RE: > 23 com 12º ano; 49 anos; casado; 1filho; TE)

“Apesar de ter apoio, (...) muitas vezes não é, não é suficiente, porque eu vejo... enfim, porque os meus colegas mais novos eles só fazem isto, a vida deles é estudar, portanto vida deles é só estudar e isso torna-se evidentemente mais fácil quando não tem, quando não há outro tipo de compromissos.”

“ (...) o facto de ter família sim, enfim sabe que é uma outra responsabilidade portanto há mais preocupações de facto muitas vezes eu porque acontece às vezes acontece estar na aula e estar a pensar que por exemplo a minha filha também é estudante do ensino superior vai ter uma frequência e estava nervosa e a minha mulher com problema de trabalho tento a uma série de... “

O mesmo tipo de dificuldade é apresentado por P3 (RE, 40 anos casado, TE, 1 filho);

“ (...)a minha vida familiar só depois a partir das onze/meia-noite é que eu consegui estudar um bocado. (...) É assim como, como trabalhador/estudante tem influência não é porque uma pessoa tem que jogar sempre com as horas que tem de folga para, para termos um coisa, mas isso também não, não dá para fazer nada.”

Também P99 (RE: anos; TE; Casada; 2 filhos)

“ Nem sempre. Eu tenho, eu tenho... Eu tenho um filho doente ou porque tenho que fazer alguma coisa, também tenho, também tenho uma, a minha sogra que

está acamada, teve um AVC e esteve comigo. Neste momento estamos a tratar de colocá-la num lar porque ela está a piorar bastante e nós não temos condições para tê-la connosco. Mas normalmente eu sempre que posso venho e que é muito bom.”

23; TE; casada; 2 filhas).

“Não, porque a minha vida é um bocado complicada. Tenho duas filhas e tenho a casa dos meus pais, que os meus pais são doentes. A minha mãe teve AVC e o meu pai tem cancro, mieloma múltiplo e então todos os meses eu tenho que ir com o meu pai ao porto ao tratamento e tenho que apoiar-los. Oh! a minha irmã faz o almoço e sou eu que faço o jantar. Ao fim fim-de-semana combinamos as compras, sou eu que conduzo, sou eu que vou às compras, faço os pagamentos. Depois também tenho a minha casa, tenho as minhas filhas e depois tenho que tirar um bocadinho para mim, para eu me dedicar à universidade que não é muito, que eu gostaria de ter mais sucesso, mas estou muito limitada não é.”

“Porque não está, eu é o que eu digo professora o meu tempo é muito limitado eu praticamente só começo a estudar a partir de quê? (...) Depois da meia-noite é que me dedico (...) bocadinho a estudar...”

Estes testemunhos, especialmente o da Participante P98, revelam-se particularmente importantes para perceber como os diferentes contextos de vida de cada estudante se entrelaçam, interagindo e criando configurações e situações muito específicas. Neste caso, não é apenas ser um estudante não tradicional que ingressou por um regime especial que tem impacto na inclusão da estudante. São também os seus outros contextos de vida e os significados a eles associados que amplificam os efeitos daquilo que são obstáculos para todos os estudantes. Poderia dizer, ser mulher e o modo como ela é mulher. Torna-se notória aqui a noção do contexto como entrelaçamento (Cole,1996; Smagorinsky, 2011)

Em termos de obstáculos, a condição de trabalhador estudante é um obstáculo transversal a todos os estudantes independentemente do tipo de ingresso. Este obstáculo prende-se, em parte, com a existência de avaliação contínua, que para muitos estudantes é vantajosa, mas que para os trabalhadores estudantes, por não poderem frequentar todas as aulas, os faz sentir discriminados.

“É assim como, como trabalhador/estudante tem influência não é? Porque uma pessoa tem que jogar sempre com as horas que tem de folga para, para termos um coisa, mas isso também não, não dá para fazer nada.” P3 (RE; > 23, 40 anos, casado, 1filho, TE)

Por outro lado, como podemos depreender por alguns testemunhos, há unidades curriculares em que apenas há avaliação contínua, o que se torna uma desvantagem para os trabalhadores estudantes. O testemunho de P234 (RG; 30 anos; solteira) é um exemplo do que afirmámos.

“É assim esse, esse ponto para mim foi muito, eu sinto-me um bocado prejudicada nesse sentido.”

“E praticamente na turma hoje são quase todos alunos com estatuto normal, digamos assim. E e os que eram, os poucos que são trabalhadores/estudantes, têm um horário flexível que é das nove às seis, se as aulas começam às seis e meia podiam perfeitamente vir às aulas. Eu no primeiro e no segundo ano, eu não pude comparecer a todas as aulas porque como eu trabalho por turnos eu não vinha a muitas das aulas, a algumas não vinha ou então vinha só á segunda parte da, da aula. Este ano não consigo mesmo, tive de pedir mesmo aos recursos humanos da minha empresa para ver se me podiam ajustar o horário porque este ano como é iniciação á pratica profissional... (...) E á partida uma pessoa já não pode julgar ninguém, nem inclusive a nós mesmos por termos tomado essa, essa decisão. Mas que é muito mais complicada é porque a nível mental nós chegamos às aulas já estamos cansados.”

“Mas por outro lado é, é complicado para quem é trabalhador/estudante porque exige que, primeiro as pessoas tem que negociar com a empresa e embora exista o estatuto trabalhador/estudante quase que é ignorado, quase que temos que apresentar as leis por escrito e dizer: “Eu estou a pedir isto porque isto está na lei não é porque me apetece”. E há, há esse *stress* que, que nós não queremos nem prejudicar a empresa, mas também não queremos prejudicar a nossa situação na escola e a avaliação continua nesse aspeto a não é, mas lá está a opção, este ano não há essa opção.” (P234)

No caso dos estudantes do RE, um dos obstáculos referidos dentro desta categoria relaciona-se, ainda, com o tempo que estiveram sem estudar. É o caso de P3 (RE; 40anos; TE; Casado; 2 filhos).

“Isto também é, também foi um bocado um, um obstáculo para mim porque há mais de 20 anos que eu já não estudava. Foi um bocado complicado, começar outra vez a pegar outra vez nos livros.”

“ Foi, foi um bocado difícil mesmo para aplicar depois uma pessoa começa a misturar os saberes com aquilo que aprende. Também acho que é um bocado complicado, para quem deixa de estudar muito tempo (...).”

“Não tinha aquela sequência de como estudar não é?”

A gestão do tempo e das tarefas aparece como um obstáculo muito frequente nos estudantes do RE, mas é comum aos demais estudantes como podemos verificar pelos seguintes testemunhos.

“É assim, notei mais isso, por exemplo no semestre passado. No primeiro semestre tive maior dificuldade em, em encontrar forças para, para conseguir gerir tudo porque entretanto alterou-se-me a situação familiar. No primeiro ano a minha mãe estava bem, no mês de agosto teve um AVC o que veio limitar muito mais a capacidade funcional dela e está mais dependente de mim, portanto eu tenho que dedicar mais tempo que antes podia disponibilizar por exemplo para os estudos. E eu noto que se não tentar dividir o mal pelas várias áreas vou chegar a um ponto em que vou-me sentir muito pressionada e afundar, isso sim.” (P90: RE; 36 anos; solteira; TE)

A par das questões relacionadas com a gestão do tempo e das tarefas, também as questões da linguagem e diferentes literacias que os estudantes necessitam de dominar para terem sucesso, nomeadamente ao nível da escrita académica e do uso de “novas” tecnologias, se revelam importantes para alguns estudantes como podemos confirmar pelos testemunhos que apresentamos a seguir.

“(…) é tanta coisa para fazer a mesmo tempo que uma pessoa dá em maluca. Não sabia organizar matéria, não sabia sequenciar e…” P_89 (RG; 18 anos; solteira) .

“ (….) um programa pode ser muito complicado para um aluno que já está desfasado dessa realidade, pode ser muito simples para um aluno que já tenha tido contacto nessa área, por exemplo eu a nível das informáticas notei, notei isso.” P90 (RE,36 anos, solteira, TE)

“(…) Sim. E por exemplo quando temos de..., o trabalhar com programa por exemplo para fazer uma filmagem, para os miúdos é, é básico, para eles aquilo é, é claro como a água, para mim já implica uma certa ginástica perceber como é que funciona porque, não tive oportunidade de trabalhar nessa área não é.” P90

Este testemunho salienta também o aspeto da cultura associada à idade. Para os estudantes mais novos, o uso de ferramentas tecnológicas faz parte do seu quotidiano, dominando-as com facilidade, o que não acontece com estudantes mais velhos.

Trajectoria

Outra categoria que merece algum destaque é a trajetória. Nesta categoria encontramos desde as reações ao primeiro contacto com o ES, a referências ao percurso prévio e à posição final dos estudantes. Apresentamos então alguns testemunhos dos estudantes:

“É assim, no início tive alguma dificuldade em entrar no ritmo, não é portanto estava à espera de num, uma coisa um pouco diferente. Não esperava que isto fosse tão intenso, pensei que não fosse tão intenso, estava à espera que fosse, que isto fosse mais pausado, enfim que tivessem se calhar um pouco em atenção de sermos trabalhadores/estudantes e mas pronto, por um lado também entendo que isso não pode ser feito porque o ensino tem de ser igual para todos não é?” P 100 (RE, TE)

“(…) que o primeiro impacto foi muitas caras novas e um medo, um certo medo de, de pronto de não ser aceite, que acho que isso é uma coisa que toda a gente tem medo

“(…), quando cheguei aqui, primeiro não tive contacto com ninguém nem, não houve abordagem de ninguém a chegar aqui e dizer assim: “Isto funciona assim, vamos trabalhar aqui, vamos fazer ali”. Não tive ninguém...” P3: RE, TE

“Um bocadinho, um bocadinho perdido. Pois acho que deveria ter, devia ter tido o apoio principalmente da, da diretora de turma não é. Acho que devia...” P3: RE

“E claro agora o bichinho estava dentro de mim e eu tentei. Cheguei aos primeiros dias, sinceramente cheguei cá, senti-me, entrei na turma e via tudo tão jovem sentia-me assim um bocadinho envelhecida, mas como eu acho que tenho um espirito muito jovem e me enquadro muito bem com a juventude, fui muito bem aceite pelo, pela turma e gostei muito, gostei muito da receção que me fizeram.” P_40 - RG

“Foi um choque digamos!” P_89 - RG

Que é uma coisa que não é normal. “ (...) O meu maior impacto for ver adultos na minha turma. Em que estava habituada a ter colegas da minha idade e cheguei aqui tinha adultos de quarenta, trinta e foi uma coisa estranha mas ...”P_89 - RG

“Foi um bocado, é assim é um bocado diferente do que eu estava à espera. No início pensei até que até fosse bastante mais puxado mas nomeadamente no meu curso achei que, que foi assim um bocado, não digo não é fácil a palavra é, acho que podiam ter exigido mais, mas depois eu acho que em termos de adaptação foi, foi impecável, não sei se mais alguma coisa não sei...” P 73 - RG

Os testemunhos destes estudantes permitem-nos verificar uma grande diversidade de expectativas e reações face ao primeiro contacto com o ES. Alguns estudantes referiram reações de desapontamento pois vinham com ideias pré-concebidas transmitidas por colegas de outros cursos. Outros referiram choque e medo de não ser aceites. Também encontramos estudantes que se sentiram deslocados e com necessidade de alguém que os tivesse recebido e ajudado no contacto inicial. As diferenças de idade tanto foram salientadas por estudantes mais novos, do regime geral, como pelos mais velhos de RE. Se para os primeiros a idade foi uma surpresa, para os do RE a idade apenas os fez sentir “envelhecidos” ou “deslocados”. Do ponto de vista da trajetória dos estudantes, aquilo a que eles deram mais saliência foi ao intervalo de tempo que estiveram sem estudar e, por vezes, alguma falta de preparação. Alguns estudantes não esperavam um ritmo tão intenso de trabalho.

Aprendizagem e Desenvolvimento

No que diz respeito à categoria “aprendizagem e desenvolvimento” verificamos que globalmente, os estudantes consideram a sua experiência de ES como uma experiência de aprendizagem que lhes permitiu adquirir conhecimentos úteis, ajudando-os também ao nível do desenvolvimento pessoal.

“A como eu já lhe disse eu estou satisfeita por andar aqui e este curso tem contribuído bastante para a minha formação pessoal. E também para entender a como é que hei-de explicar, por exemplo em termos de política os professores, às vezes, explicam coisas que nós, se pensássemos um bocadinho, melhor ou se pensássemos mais se calhar também chegava-mos lá. Só que despertou-me mais a minha consciência como cidadã é mais isso”. P_ 234 RG

“Eu acho que de uma maneira geral, eu acho que nós crescemos em tudo quando estamos aqui na faculdade. Eu acho que desde que estamos aqui até que saímos se vamos a comparar a pessoa que entramos com o que saímos somos completamente diferentes.” P_ 73 - RG

Testemunhos semelhantes foram apresentados pelos participantes P75_RE; P90_RE; P104_RE; P99_RE, entre outros.

Fazendo um ponto da situação face a esta dimensão, “Contexto Intra-Individual”, verifica-se que os obstáculos apresentados pelos estudantes vão desde características de idade e de personalidade a outros relacionados com a sua condição de estudantes não tradicionais. O que mais se evidencia nas respostas destes estudantes é o conflito entre a necessidade de dar resposta às suas responsabilidades familiares e profissionais e as exigências da frequência do ES. Esta dificuldade faz com que os estudantes se confrontem com uma grande falta de tempo para a frequência das aulas e para o cumprimento das tarefas académicas. Saliente-se a referência a um grande cansaço manifestada por uma das estudantes. Outra estudante referiu ainda como o confronto com os obstáculos a levava a pensar na eventualidade de desistir do curso. Referimo-nos à participante P98 do RE que, quando consultamos os registos académicos, verificamos que acabou mesmo por desistir.

Entre os obstáculos salientados, alguns destes estudantes referem também o seu percurso prévio com longos anos sem estudar, a entrada tardia, normalmente na 3ª fase, ou mesmo alguma impreparação. No entanto, os estudantes também referem aspetos favoráveis, nomeadamente ao nível da aprendizagem e desenvolvimento.

Dimensão/Contexto Institucional

Com a tabela 5.10 pretendemos apresentar um panorama geral das referências de codificação por categoria, na dimensão “contexto Institucional” tendo em consideração o regime de ingresso dos estudantes. Numa primeira análise desta tabela parece não haver diferenças muito acentuadas entre os estudantes. Contudo, se analisarmos os seus testemunhos verificamos que existem diferenças na natureza daquilo que os estudantes dos regimes geral e especial, consideram ser condições favoráveis ou desfavoráveis.

Tabela 5.10 - Dimensão Institucional/ Condições de Contexto

Institucional	RE	RG	Intensidade	
			RE	RG
Condições de Contexto	55	85		
Condições desfavoráveis	20	30	36,%	35,%
Condições favoráveis	10	15	18%	17,6
Sugestões	6	8	10%	9,4%
Visão do ES - Curso	19	32	34,%	37,%

Os testemunhos dos estudantes permitem-nos verificar que, globalmente, muito do seu desagrado se relaciona com a avaliação, principalmente naqueles estudantes que são trabalhadores estudantes. Os estudantes consideram que a avaliação contínua se encontra toda muito concentrada, o que se torna um obstáculo principalmente para os estudantes do regime especial que são quase todos trabalhadores estudantes.

No sentido de uma melhor compreensão de como os estudantes se posicionam apresentamos alguns testemunhos.

“Não sei até que ponto isso podia ser contornado mas aquilo onde eu sinto maior dificuldade é o facto de o os trabalhos da das unidades curriculares e dos testes portanto as frequências se concentrarem essencialmente num determinado período, isso de facto é um obstáculo enfim falo por mim a é como eu digo eu não sei se é possível fazer ou ser alterado (...) também não sou eu que eu, não tenho competência para isso, não sei até que ponto é possível ou não mas de facto é a maior dificuldade” P100 (RE: > 23 com 12º ano; 49 anos; casado; 1filho; TE)

“(...) É obrigatório mesmo vir. E fui prejudicada em termos de avaliação por causa da tal avaliação continua que é 10% da avaliação ...”

(...) Eles (os professores) simplesmente disseram: “Ah, mas isso não é connosco, tem que se informar junto dos serviços académicos” e eu pensei tenho que me informar junto dos serviços académicos se eu tenho estatuto/lei não tenho que me informar. Percebe onde eu quero chegar quando digo é ignorado o estatuto trabalhador/estudante? P 234(30 anos; solteira; TE,

Estas opiniões são partilhadas por outros estudantes tal como os participantes P40 (RG; 50 anos; casada; 1 filha; TE) e P104 (RE: 30 anos; solteira; TE).

A análise da dimensão “Contexto Institucional” permite-nos verificar que os estudantes também referem aspetos que consideram favoráveis, na experiência enquanto estudantes de ES. Tendo em conta relatos anteriores, o facto da avaliação contínua aparecer como uma condição favorável pode parecer paradoxal. No entanto, os estudantes que contestam a avaliação contínua são os trabalhadores estudantes (TE), e fazem-no por nem sempre poderem optar por essa modalidade de avaliação, que lhes parece mais vantajosa.

“(…) nomeadamente eu acho que a avaliação contínua é importantíssima eu acho que sim porque.”

“Porque eu acho que um exame para mim é muito injusto. Eu acho que uma pessoa ser avaliada por um exame é muito injusto porque a pessoa pode chegar lá tirar um, imaginando um 15 e uma pessoa que se calhar passa o ano todo a ir à aula, a estudar, a fazer esforço, muitas vezes vir aqui e se calhar tem uma nota um 12 ou um 13 eu acho que para mim a avaliação contínua é muito mais pertinente e acho que até para nós futuramente vai ser muito melhor, muito melhor.” P_73 estudante do RG

“Porque estamos a ser constantemente avaliados e eu acho que futuramente na nossa profissão nós vamos ser constantemente avaliados e isso funciona como uma preparação”. P_73 estudante do RG

Mas os estudantes não se referem apenas à avaliação, mas também aos professores. Assim, o mesmo estudante afirma:

“(…) porque os professores, nesse sentido, são muito, são muito atenciosos porque nós temos a, o *moodle* (...) os professores acabam a aula e está lá a matéria. Quando isso não se sucede, ou porque eu não posso ter acesso ao *moodle*, os meus colegas facilitam-me sempre e e isso são impecáveis facilitam-me sempre a matéria.” P73

Ou como refere P19 também do RG que afirma: (...) nota-se que se interessam que os alunos aprendam e isso motiva.”.

Outro aspeto favorável, referido pelos estudantes, foi a existência de trabalhos de grupo.

“Temos testes, trabalhos e além disso os trabalhos de grupo favorecem, apesar de eu não gostar, favorecem o trabalho e as relações interpessoais, inter-turma. A avaliação contínua acho que é benéfica.” P 89, estudante do RG:

Como já foi referido em testemunhos anteriores, o recurso à plataforma *moodle* é visto pelos estudantes como um dos aspetos favoráveis.

“É assim, (...) nós temos o, o sistema do *moodle* que vamos acedendo às informações, às vezes, pronto, não há tempo e horas não é? (...)”P90_ RE

Outro aspeto referido como favorável é a existência de tutorias

“Acho que, que é bom ter as tutorias. Nós nas tutorias podemos tirar dúvidas, dão um grande apoio, eu penso que está bem elaborado. P98_RE”

Sintetizando, na dimensão institucional, e relativamente à categoria “condições de contexto”, os estudantes referem como aspetos favoráveis o regime de avaliação, nomeadamente a possibilidade de avaliação contínua, os trabalhos de grupo, o empenho dos professores, o recurso à plataforma digital *moodle* e a existência de tutorias. No entanto, parece-nos importante sublinhar que a avaliação contínua não tem o mesmo impacto nos estudantes do RE e do RG, pois os trabalhadores estudantes dificilmente beneficiam com ela. Esta modalidade de avaliação é mais valorizada pelos estudantes do RG.

Porque nos parece que as sugestões que os estudantes apresentam podem dar uma ideia daquilo que eles consideram importante na sua vivência do ES, passamos também a apresentar testemunhos relativos à categoria que designámos de “sugestões”. A análise desta categoria poderá proporcionar-nos pistas importantes para o entendimento dos caminhos possíveis para a inclusão dos estudantes.

Sugestões

As sugestões apresentadas pelos estudantes dirigem-se por um lado, aos colegas no sentido de se aplicarem desde o início do curso, irem às aulas e procurarem estabelecer relações de amizade. Por outro lado, dirigem-se à instituição considerando necessário a existência de cursos em horário pós-laboral.

Os estudantes também sugerem a necessidade de generalização da avaliação contínua. Outro aspeto referido pelos estudantes é a necessidade de *feedback* em relação aos trabalhos realizados.

“E acho que podiam dar-nos, outro *feedback* dos trabalhos que não temos, isso é o que eu levo de negativo. Temos alguns, não todos mas, pelo menos uma nós temos esse problema, não nos dá *feedback* dos trabalhos, nós nunca sabemos se os trabalhos estão bem, se tão mal, o que é que tamos a errar, o porquê que estamos a errar e chegamos ao fim da cadeira e ficamos com ela para trás (...).”P98_RE

“É assim fazer fazendo uma primeira análise, se calhar não haveria assim (...) enfim, o ideal de facto seria haver por exemplo este curso pós-laboral. Eu sei que isso portanto não é, pelo menos para, já não é viável. Seria muito mais fácil para os trabalhadores estudantes, como é (...).”P100_RE

Dimensão/Contexto Inter-individual

Quando se analisam aspetos relacionados com a frequência e sucesso do ES, a literatura neste domínio aponta os aspetos relacionais como muito importantes (Kim & Sax, 2007, Kuh & colaboradores, 2006, Pascarella & Tenrezinni, 2005). As relações com os pares e com os professores são normalmente aspetos muito referidos quando se analisa o sucesso e envolvimento dos estudantes. No caso dos estudantes não tradicionais, que neste estudo se enquadram principalmente nos estudantes que ingressaram pelo RE, as relações familiares e profissionais também são referidas como tendo muita influência nas experiências destes estudantes.

Com a tabela 5.11 pretende-se dar uma ideia de como estes aspetos são evidenciados nas respostas dos estudantes, dando origem às categorias: perceção dos pares, relação com os pares, relação com os professores, relações profissionais sociais e laborais e relação com os funcionários.

Tabela 5.11 - Matriz de Codificação Dimensão/Contexto Inter-individual

	RE	RG	Intensidade	
			RE	RG
INTERINDIVIDUAL	187	143		
Percepção dos pares	19	3	10%	2%
Relação com os pares	90	75	48%	52,4%
Implicações	26	23	13,9%	13,9%
Natureza da relação	36	28	19,2%	19,5%
Percepção da Relação	28	24	14,9%	16,7%
Relação com os professores	52	38	27,8%	26,5%
Relações familiares, pessoais e laborais	25	27	13,3%	18,8%
Relação com os funcionários	1	0	0,5%	0

Analisando a tabela 5.11, verificamos que se destacam as categorias “relação com os pares” e “relação com os professores” tanto nos estudantes que ingressaram pelo RE como pelo RG. Importa agora perceber os significados atribuídos pelos estudantes que ingressaram por estes dois regimes, no sentido de uma melhor compreensão das suas vivências/experiências

Relação com os pares

Do ponto de vista da relação com pares, a subcategoria “natureza da relação” mostra que os estudantes estabelecem relações de amizade embora inicialmente pudessem ter algumas dificuldades das quais salientamos as diferenças de idade e o desconhecimento face aos colegas que depois se atenuaram com o passar do tempo.

“Porque, porque nós vimos todos de cidades completamente diferentes, de escolas completamente diferentes e pronto conhecemo-nos mas dá, então tudo bem, nunca passa de um, de um certo limite de confiança. Só com o passar do tempo é que vamos chegando a essas confianças.” P264_ RG; solteiro

“Sim, de certa forma, quando digo desconfiança, enfim, há alguma retração não é pelo facto de haver uma grande diferença de idades a enfim.” P100_RE; casado; com filhos, TE.

A sucessiva referência à idade dos colegas como algo que causa perplexidade ou, por vezes, desconfiança faz-nos pensar, como o que a literatura

sobre a interculturalidade nos diz sobre este assunto, se torna pertinente num contexto de ES em que a diversidade dos seus estudantes é cada vez maior.

“Foi custoso pela parte de me dar a conhecer, foi muito custoso porque sou muito tímido. Agora em termos de trabalho, em termos de camaradagem, de tudo foram espetaculares não tenho mesmo nada a dizer e são pessoas excelentes e espero futuramente ser, continuar a ser amigo deles porque eles são mesmo muito boas pessoas.” P 73_RG

“É assim, não posso dizer que tenho uma relação de amizade com toda a gente. Tenho um trato cordial com muita gente, mas com outras tenho uma relação de amizade e considero mesmo”. P 73_RG

“São mais jovens, são os mais, mais da minha idade (...). São pessoas que têm os mesmos gostos do que eu, mais ou menos, com quem nos identificamos, identificamos, e também divergimos em muitas coisas não é? Mas, na maior parte, coincidimos em muitas coisas. Seja em música, seja em até no futebol que às vezes o futebol agora é (risos) serve para começar conversa e acho que é assim que, que o resto, que com as pessoas mais, mais velhas custa-me mais um bocado, mas não é que por, por elas terem um trato diferente comigo. (...) já sinto mais respeito não tenho à-vontade para chegar ali e cumprimentar como se cumprimenta-se uma colega da minha idade é aquele, aquele respeito não é, mas prontos.” P 73_RG

A propósito deste testemunho, verifique-se como, por vezes, a praxe pode ter um papel positivo na aproximação dos estudantes, permitindo estabelecer relações para além das aulas:

“Também foi um dos propósitos porque eu entrei na praxe. Como eu disse para além de querer ver o que era a praxe que eu era contra e ainda sou, também foi para criar laços de amizade, conhecer.”

“(…) não os conhecia de lado nenhum então acabou por nos ajudar e começamos a combinar saídas e a conhecer-nos melhor aliás eu na minha turma conheço melhor esses colegas com quem lidei nas praxes embora não tenha sido um aluno que frequentasse a praxe regularmente mas permitiu-me criar laços de amizade e bons laços.” P 73_RG

Nos testemunhos que apresentamos a seguir, destaque-se na subcategoria natureza da relação, outro papel importante desempenhado pelos pares que é o apoio e suporte que dão uns aos outros.

“Eu gosto de, de ajudar os meus colegas nas disciplinas que eles têm.

“E acho que isso também me ajuda a mim porque... ao estarmos a ensinar estamos a aprender também.” P104 – RE; solteira; TE

“ (...) acabo pela troca de impressões, o que foi feito, os tipos de trabalhos, a troca de apontamentos, troca de impressões, no fundo para ver se, se a percepção que eu tenho sobre os conhecimentos que são transmitidos nas aulas vão de encontro aquilo que eu estou a interpretar do estado que eu acabo de fazer autonomamente em casa” P90 – RE; Solteira; TE

“Se o trabalho, os elementos do grupo for determinado pelo professor, portanto logo à partida está determinado não tenho problema. Quando normalmente é, que o grupo tem que ser formado por nós é assim, não tenho o mínimo problema de escolher este ou aquele colega. Agora normalmente a tendência era os mais velhos tentarem agrupar-se porque temos exatamente quase a mesma disponibilidade de horários, temos mais ao menos a mesma perspetiva sobre os assuntos e tentamos coordenar tudo para trabalhar em conjunto não é.” P90 – RE; Solteira; TE

“Neste momento acho que é boa. Eles acolhem-me bem e são meus amigos e às vezes, por vezes dão-me força, aquela força que eu às vezes chego aqui desanimada que é muita carga e penso que não vou conseguir, que não vou conseguir não vou chegar ao fim e eles estão sempre a dar-me apoio, (...) “P98 – RE; Casada; 2 filhos; TE

O apoio dos pares torna-se particularmente relevante para os estudantes do RE. Como podemos verificar pelos testemunhos apresentados, os pares fornecem apontamentos das aulas, é com os pares que os estudantes trocam impressões e tiram dúvidas sobre as matérias. No entanto, quando se trata de escolher os pares para realização de tarefas os estudantes, principalmente no início da sua formação, aproximam-se por similaridade de condição face ao trabalho e idade. Os pares são ainda fonte de suporte e apoio nos momentos de maiores dificuldades.

As relações com os colegas assumem particular importância quando os estudantes não podem assistir a todas as aulas. É através dos colegas que os estudantes têm acesso aos apontamentos das aulas e a indicações dadas pelos docentes quando estas não são colocadas na plataforma *MOODLE*. Esta situação é ainda mais importante para os trabalhadores estudantes, independentemente do seu regime de ingresso. Assim, relativamente às “implicações das relações” podemos confirmar com o que nos dizem os estudantes:

“Acho que aqui se nós tivermos uma boa relação com toda a gente, nós conseguimos muito mais facilmente os apontamentos das disciplinas, quase tudo a porque somos amigos e ninguém quer dizer um não a um amigo.”

“Foi o que eu disse há bocado, que se nós tivermos uma boa relação com toda gente da turma temos, temos um acesso fácil a todos os apontamentos, mas se não tivermos essa relação...” P264 – RG; Solteiro

“(…) quando, por exemplo, quando eu não venho, quando eu não posso ir (às aulas) trazerem-me os apontamentos, e por vezes tenho uma dúvida ou outra e aqueles que enfim, que eu veja de facto são os que merecem confiança, ajudam, portanto tiram-me dúvidas e dão... dão-me bastante apoio, portanto...” P 100 – RE, Casado; com filhos; TE

O testemunho do estudante P_234 mostra como os colegas são importantes, também na realização dos trabalhos de grupo, já que se revelam compreensivos e disponíveis para os trabalhadores estudantes.

“ Contribui bastante porque é exigido várias vezes trabalhos de grupo e os trabalhos de grupo ou trabalhamos todos em equipa ou não trabalhamos. E depois, eles compreendem a minha situação de trabalhador/estudante ao marcar as reuniões ou, ou ficamos, assim as reuniões de grupo não é?” P 234_RG; TE

“Por exemplo, há as disciplinas que eu não consigo assistir, eles facultam-me os apontamentos.” P40_ RG;TE

“Também, também ajuda. As relações que se criam também, também ajudam muito, porque se não houver relações não conseguimos. Primeiro os trabalhadores/estudantes que não vem às aulas não conseguem feedback e vão criar ali uma barreira, e mesmo nos corredores para haver um ambiente saudável, porque senão não fazia sentido vivermos em comunidade.” 104 RE; Solteira; TE

No mesmo sentido encontramos ainda as respostas dos participantes P98; P99 e P89.

Também nos parece interessante o testemunho que apresentamos a seguir, uma vez que o estudante faz diretamente alusão ao conceito de inclusão, tal como é vista por si, e a importância que tem para ele enquanto estudante.

“Contribui muito porque eu acho que até a disposição é diferente não é. Quando uma pessoa se sente incluída acho que em qualquer situação da vida se uma pessoa sabe que vai estar bem num sítio rodeado de pessoas a disposição até é outra não é. E depois, claro, em termos de trabalhos a camaradagem (...) preciso disto, preciso daquilo e eles fornecem-me, ajudam máximo para, para me saírem bem as coisas, para mim claro que isto é importantíssimo porque eu não me consigo vir por exemplo eu no primeiro mês devido à minha timidez tive muita dificuldade e custava-me muito vir às aulas e eu não me estou a ver aqui três anos sem, sem ser ter...” P_73:RG;Solteiro

“ (...) no princípio era muito custoso mesmo, muito custoso. Eu já ficava um bocado stressado quando sabia que tinha que ser trabalhos de grupo porque tinha medo que, que aquelas pessoas que me dava melhor um bocadinho não me calhassem no grupo e que isso trouxesse problemas. Agora, agora não, agora é um espetáculo, agora é qualquer, qualquer pessoa que calhe. Eu sou o primeiro a dizer quem quiser vir ter comigo, eu estou livre, estou disponível.” P_73:RG;Solteiro

Como podemos constatar as relações com os outros estudantes, particularmente as relações de amizade, são da máxima importância na medida em que são fonte de suporte e apoio para os estudantes tanto do ponto de vista pessoal como na realização das tarefas académicas contribuindo para a sua inclusão.

Relações com os professores

A análise das entrevistas permitiu-nos confirmar a importância das relações com os professores. Contudo estas relações são facilitadas ou dificultadas pelo modo como os docentes lidam com os estudantes. Como poderemos confirmar pelas palavras dos estudantes, no contexto em estudo, os docentes mostram-se disponíveis e uma fonte de apoio dos estudantes. Alguns estudantes veem no coordenador do curso uma importante fonte de apoio. Contudo não podemos deixar de referir que também há exceções e que nestes casos os estudantes se sentem, de algum modo, desconfortáveis, mal tratados e prejudicados.

Globalmente os estudantes parecem preferir professores que mantenham com eles alguma proximidade.

“(...) Mas no geral e não tenho nada a dizer de nenhum professor, receberam-me muito bem, sempre disponíveis para ajudar a gente se tem dúvidas, se não viermos às aulas, eles estão sempre disponíveis “*Pode ir ao meu gabinete tirar dúvidas*” (...) Eu não tenho nada a dizer.” P_40:RG

“Ajudou muito, acho que também partiu muito dos professores porque os professores ao incentivarem, ao ensinarem e ao estarem sempre ali presentes (...) não é? E sempre prontos para ajudar também acho que, que nos torna assim mais, mais focados e mais e já não andamos tão perdidos.”

“É assim, no primeiro ano foi um bocado complicado. Timidez, algumas injustiças que eu pensava que, na minha opinião uma pessoa que, isso claro eu achava eu sempre tinha sempre eu razão, que era uma injustiça que merecia se calhar mais nota, mas não. Mas sempre foram impecáveis, sempre se disponibilizaram, sempre, sempre estiveram, nas aulas sempre nos avisavam que se for preciso alguma coisa vocês estejam à-vontade, vocês liguem, mandem *e-mail*, façam como quiserem, mas contactem connosco (...).”P73 - RE

“(...) A abordagem que alguns professores têm connosco, em geral com a turma inteira não é a melhor forma, acho que conseguem por as pessoas abaixo do nível que era esperado, quer dizer se uma já tem baixas expectativas em relação à disciplina então há professores que conseguem cortar tudo e ficamos então realmente somos mesmo burros, o que é que estamos aqui a fazer? Num minuto, não há uma relação muito, muito coerente pelo menos na minha perspetiva.”

“Há professores que tem noção daquilo, do esforço principalmente dos trabalhadores/estudantes para conseguir vir às aulas e conseguirmos ter uma relação com eles. Dizer, olhe vou chegar atrasada ou vou chegar uma hora atrasada, mas deixe-me assistir à aula e eles conseguem entender isso e até conseguimos dali uma, mas já há outros que não há hipótese, não há ali um...”

“... a coordenadora de curso sim. (...) é uma pessoa que como é que eu lhe hei-de dizer ,põe as pessoas à-vontade apesar de ela ter aquele a aquele sistema de militarismo entre aspas, de tudo certinho. Ok é muito exigente não haja dúvida, mas também quando uma pessoa tem que lhe falar de outras coisas que não essas, ela está sempre pronta para, para ajudar e para ouvir.” P104 - RE

“Gosto de professores como já disse anteriormente que, que motivem os alunos e acho que dou-me melhor com os professores das disciplinas de que eu gosto (...).”

“(...) Que expliquem bem, que se preocupem se o aluno aprendeu ou não, a que sejam justos nas notas isso é muito importante”.

“Acho que tinha que ser um professor que fosse mais, que tivesse mais ligação com os alunos, que não fosse tão distante.” P19: RG

“Nós temos pouca relação, muito pouco próxima”

“Mas temos alguns em que sabemos que podemos contar se, se precisarmos de saber e qualquer coisa ou de trabalhos que tínhamos alguma dificuldade. Que sei que, se nos aproximarmos que eles nos ajudam,... P99: RE

Relações Familiares, Pessoais e Laborais

Do ponto de vista das relações familiares, pessoais e laborais, os estudantes revelam que a frequência do ES mudou de algum modo as suas vidas obrigando a vários reajustamentos.

“(...) Estou-me, estou-me a lembrar a nível ...em termos de vida particular houve uma grande alteração, ou seja, por exemplo deixei de ter muitas regalias, eu deixei de ter fins-de-semana para estar com a família não é, portanto a única possibilidade que eu tenho é em termo para estudar é à noite, durante a semana tudo isso enfim teve algum..., alguma influência repercutiu-se um pouco na minha, na minha vida familiar. E evidente que a minha mulher apoia-me, a minha filha também mas de facto, enfim não é, não é fácil e por vezes, enfim, tudo isso por vezes também originou algumas, algumas divergências mesmo em termos de relacionamento com a minha mulher. (...) Principalmente na altura das frequências eu enfim, para compreender eu digo mesmo à minha mulher esquece, durante este mês esquece que eu existo portanto é um bocado assim não é mas é evidente que isso depois tudo é ultrapassado mas, mas de facto a é marcante em termos de vida pessoal e depois em relação aos aspetos positivos de facto são bastantes como é obvio aa portanto ajudou-me a dar outra perspetiva da vida e sei que evolui e valorizei-me, sei que evolui intelectualmente.” P100:RE

Este testemunho demonstra as grandes dificuldades pelas quais passam os estudantes não tradicionais, as necessidades de ajustamento nas suas vidas e a importância do apoio familiar. É um testemunho que contrasta com o de P98 que nos diz “Na minha vida familiar o aspeto negativo é só (...) a verdade o meu marido é contra eu andar no ensino superior.”

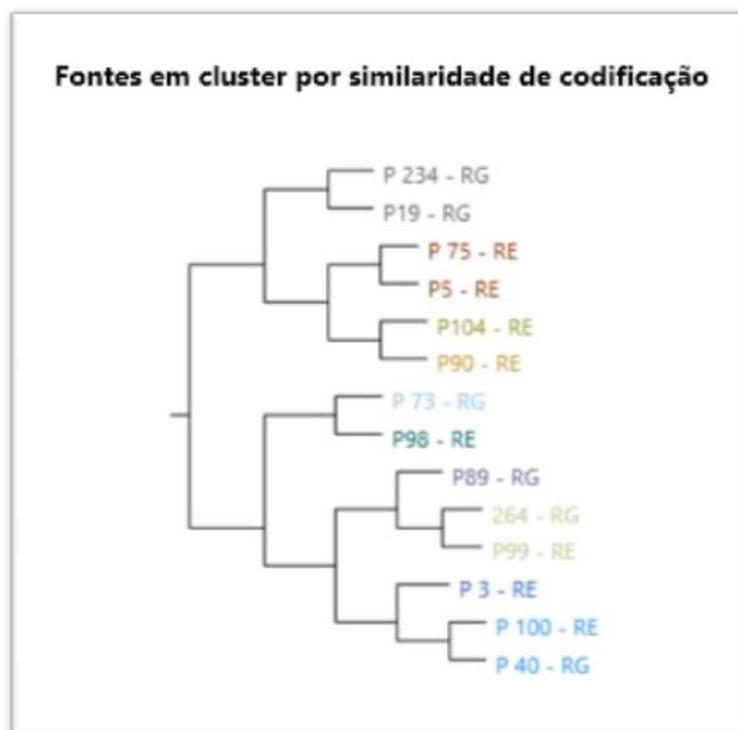
“É assim ser trabalhador/estudante, nós já sabemos que não é fácil e que existem certas consequências. Este ano está a ser mais exigente e por isso há certas coisas na minha vida principalmente a nível pessoal que estão muito mais limitadas não é, mas eu estou a tentar contar, estou a tentar.” P_234:RG

Sinto que tenho, teve impacto a nível social. Alargou muito as minhas redes sociais, que eram muito restritas. P_99: RE

Os estudantes referem que houve implicações nas suas vidas familiares obrigando a muitos ajustamentos fazendo-se sentir na falta de tempo para a família e a perda de muitos tempos de lazer para poderem estudar. Frequentar o ES também teve implicações ao nível das suas responsabilidades profissionais obrigando a negociações e mudanças no local de trabalho. No entanto, há estudantes que também ressaltam aspetos positivos nomeadamente o alargamento das redes sociais e a valorização pessoal.

Procurando encontrar relações, semelhanças ou diferenças nas respostas dos estudantes recorreremos ao programa NVivo 10 no sentido de obter mais informação. Nesse sentido procuramos uma comparação entre os participantes que os agrupasse de acordo com a similaridade de codificações. Obtivemos, assim, o diagrama que passamos a apresentar na figura 5.3.

Figura 5.3 - Comparação das fontes por similaridade de codificação



Ao procurar interpretar e compreender as relações entre as fontes verificamos que, independentemente das codificações das entrevistas, há algo em comum no modo como as codificações dos estudantes aparecem agrupadas e que mereciam um maior aprofundamento.

Verificamos assim, que os participantes, P3; P40; P100, independentemente do regime de acesso, têm em comum serem os três mais velhos (idades acima dos 40 anos), casados, com filhos e trabalhadores estudantes. Procurando encontrar pontos de contacto entre o P100 e P40 constatamos que, embora tenham entrado por regimes diferentes, o P100 e P40 concluíram ambos o 12º ano, tendo P40 entrado pelo RG embora também tivesse feito concurso para Maiores de 23. Com exceção dos participantes P73; P98 e P40, há semelhanças nas codificações dos estudantes de acordo regime de ingresso no ES.

Esta análise, mostrando o modo como os participantes aparecem agrupados, juntamente com a consideração do peso, em termos de referências de codificação, da dimensão intra-individual, leva-nos a pensar que, para além da importância que, na perspectiva dos participantes, o seu percurso prévio possa ter condicionando a sua inclusão, mais que o seu regime de ingresso, a existência de responsabilidades laborais e familiares funcionam como os principais obstáculos à inclusão e sucesso dos estudantes. Esta constatação cruza-se com obstáculos de natureza institucional pois sabemos da inexistência, na unidade orgânica em estudo, Escola Superior de Educação, de cursos de licenciatura a funcionar em horário pós-laboral.

Também do ponto de vista dos obstáculos, estes podem estar na forma como se organiza o que os estudantes denominam como avaliação contínua, que é percebida, tanto para os estudantes que ingressaram pelo RG como pelos que ingressaram pelo RE, como demasiadamente concentrada nos mesmos períodos para todas as unidades curriculares.

Independentemente do que a figura 5.3 possa representar, os restantes obstáculos são transversais a todos os estudantes.

Depois de termos analisado as entrevistas dos participantes do presente estudo parece-nos importante olhar mais atentamente para dois casos, que do nosso ponto de vista se destacam. Um dos casos, é claramente um caso de insucesso. Trata-se de uma estudante P98 – RE que ingressou pelo concurso “Maiores de 23”; é TE; com 44 anos, casada e com duas filhas. Consideramos este caso um insucesso pois a estudante acabou por abandonar os estudos não concluindo a licenciatura.

Analisando a entrevista desta estudante, verificamos que na dimensão intra-individual, na categoria Trajetória, a estudante aponta o seu percurso prévio como uma desvantagem para o seu sucesso no ES.

“Que eu não tinha terminado acabado o 12º, tive a fazer um curso depois estive em contexto de estágio e não entrei logo, entrei só no 2º semestre porque estava a estagiar. Senti assim uma grande diferença porque não é tava no secundário era uma escola mais pequenina e aqui senti que tinha que ser mesmo por mim não é, num tinha sei lá! No secundário nós temos os professores sempre a apoiar-nos e num sei quê, mas no primeiro momento, achei que ia ter que ser por mim, mas depois com o decorrer do tempo os professores foram mostrando que estavam disponíveis a ajudar-nos porque também fui questionando não é e tive apoio e consegui fazer bem o primeiro semestre.”

Deparamo-nos, assim, com uma entrada tardia no ES, já no 2º semestre, proveniente duma instituição de formação mais pequena e com muito apoio dos professores.

“(…) o meu sonho era ter sido enfermeira, mas os meus pais não tiveram possibilidades na altura eu acabei até o 10º, 10º e 11º, 12º. Fiz à noite e a em contexto de trabalho, trabalhava e estudava. Não tive oportunidade, mas agora surgiu esta oportunidade não é? Mas prontos penso que é mais para a idade deles (os estudantes mais novos) e se calhar eu estou a tirar o lugar a outro jovem (…)”

Esta estudante via no ES uma oportunidade de prosseguir estudos, já que não tinha conseguido quando era mais nova por falta de possibilidade dos pais. Tal como esta estudante, e como foi possível verificar pelos dados recolhidos na primeira fase do estudo muitos dos estudantes que ingressaram pelo RE, encontraram nesta via de acesso a oportunidade que não tiveram antes. Contudo, quando ingressam, os estudantes deparam-se com algumas dificuldades. Essas dificuldades começam, muitas vezes, logo no primeiro contacto com o ES. Neste

caso, no primeiro contato com o ES, esta estudante diz ter-se sentido:“(...) *um bocado deslocada*”, o que se foi manifestando no seu discurso ao longo da entrevista, mostrando-se muito centrada nas diferenças de idades.

Na categoria “caraterísticas ou condicionantes pessoais”, como já referimos em análise anterior apresentando o seu testemunho, a estudante aponta as suas responsabilidades familiares como um obstáculo à sua realização académica. Esta estudante, que tem duas filhas, e é trabalhadora estudante, é simultaneamente cuidadora dos seus pais, o que lhe limita a sua disponibilidade para estudar. Como a mesma afirma:

“ (...) o meu tempo é muito limitado eu praticamente só começo a estudar a partir de quê? Da meia-noite é que me dedico um bocadinho a estudar porque por exemplo eu saio daqui da universidade vou pá casa dos meus pais tratar do jantar...”

“ (...) tenho alturas que eu penso assim se calhar é melhor não ir á universidade, tentar arranjar trabalho, estar a dar apoio às miúdas. Se calhar estou lá e os jovens que estão lá devem estar a pensar, olha esta o que tá aqui a fazer, isto é mais para nós?”

“ (...) não posso dizer às minhas filhas agora não, não vou fazer o jantar, ou não vou fazer isto porque tenho que estudar não é? Tenho primeiro tenho que fazer as minhas obrigações como mãe e como...”

Parece-nos também de salientar que, tal como já demonstramos anteriormente, esta estudante revelou que estudava contra a vontade do seu marido, o que pode ter sido, um juntamente com as restantes dificuldades apresentadas, um motivo desencorajador da conclusão dos estudos.

Na dimensão inter-individual verifica-se, relativamente a esta estudante, na categoria “relação com os pares” que no que diz respeito à subcategoria “natureza da relação”, ela considera ter uma boa relação com os pares tal como é confirmado pelo seu testemunho que passamos a apresentar.

“Neste momento acho que é boa. Eles acolhem-me bem e são meus amigos e às vezes, por vezes dão-me força, aquela força que eu às vezes chego aqui desanimada pois é muita carga e penso que não vou conseguir, que não vou conseguir, não vou chegar ao fim e eles estão sempre a dar-me apoio (...) ”

A boa relação com os pares reflete-se na subcategoria “implicações” em que a estudante refere:

“Quando tenho que fazer um trabalho, por exemplo, por vezes também não sei como pesquisar, que eu também não percebo muito bem das novas tecnologias porque falta de prática e prontos, questiono as colegas e elas ajudam-me olha faz assim vai a este *site* é um bom.”

Esta resposta, para além de salientar a importância dos pares na ajuda à realização das tarefas académicas, também nos evidencia como estudantes de outra geração, mais velhos, com uma diferente cultura, podem ter dificuldades no domínio de literacias, neste caso a literacia digital, que é útil para a sua realização académica. Sublinhe-se que a dada altura a estudante afirma “...*também não sei como pesquisar...*”. Saliente-se que esta questão do domínio de ferramentas de trabalho nunca é apresentada diretamente como um obstáculo pela globalidade dos estudantes, emergindo apenas quando os estudantes se referem à importância dos pares e do seu apoio. No entanto, do nosso ponto de vista remete-nos para o domínio múltiplas literacias que os estudantes têm que dominar no ES e que para alguns estudantes se apresenta como um desafio acrescido. Referimo-nos especificamente aos estudantes mais velhos e que não tiveram um percurso académico tradicional até ingressarem no ES. Trata-se duma situação referida também por Lawrence (2005) a propósito das dificuldades enfrentadas pelos estudantes não tradicionais e de primeira geração quando ingressam no ES.

No que diz respeito à categoria “relação com os professores”, a estudante revela que tem com eles uma relação globalmente boa, considerando, no entanto, que há professores com quem não se sente tão à vontade e outros cujo apoio é diminuto.

(...) já tive que fazer um trabalho e fui junto dessa professora e perguntar, prontos porque para mim já é um bocado complicado estar no ensino superior e não ter aquele apoio. E perguntar se tava a ir pelo melhor caminho ao elaborar o trabalho e a professora leu e disse “continue”.

No que diz respeito à dimensão institucional, esta estudante não refere apenas aspetos desfavoráveis. Saliente-se que refere a existência de tutorias

como uma condição favorável, o que nos parece que, do ponto de vista institucional, deverá ser pensado como uma prática a prosseguir e generalizar.

(...) é bom ter as tutorias. A gente nas tutorias pode tirar dúvidas; dão um grande apoio, eu penso que está bem elaborado.”,

Finalizamos a apresentação deste caso com o testemunho desta estudante no que diz respeito à categoria “visão do curso e do ES”.

“ (...) mas aqui agora na universidade vejo que, que requer muito trabalho, muita pesquisa, muito estudo, muito consultar livros e prontos também tem que ter muita disponibilidade de tempo.”

Como já afirmámos anteriormente, do nosso ponto de vista, e constatando pela análise documental que esta estudante abandonou os estudos, poderemos considerá-lo um caso de insucesso. Mesmo considerando que o caso desta estudante corrobora aquilo que globalmente a análise das entrevistas nos evidenciou sobre o peso da dimensão Intrapessoal e da categoria “caraterísticas ou condicionantes pessoais”, pensamos que não conseguimos dar resposta às expectativas desta estudante. Esta era a oportunidade que não teve antes.

Numa situação oposta a esta, que nos congratula, pois faz sentir que enquanto contexto institucional cumprimos, em parte, a nossa missão, encontra-se a participante P99.

Esta estudante concluiu a licenciatura. Ao longo da sua entrevista foi revelando aspetos muito positivos em relação à sua frequência do ES, que consideramos de inclusão educativa e, para além disso, nitidamente de inclusão social.

A estudante P99 é uma estudante do RE, ingressou através do concurso “Maiores de 23” e não tinha concluído o 9º ano de escolaridade por um percurso regular. É casada com um homem de etnia cigana, mãe de dois filhos, cuida da sogra e é estudante trabalhadora.

Na entrevista, esta participante foi revelando as suas dificuldades como os

outros estudantes, mas o mais interessante é o que esta estudante considera que aprendeu. Mostrou como as aprendizagens mudaram a sua vida e como a sua vinda para o ES contribuiu para mudanças positivas na vida das pessoas da sua etnia.

Apresentemos então um pouco do seu percurso mantendo a análise a partir das dimensões e categorias resultantes da análise das entrevistas.

Começando a partir da dimensão intra-individual, relativamente à categoria “trajetória”, encontramos neste relato todo um conjunto de receios e expectativas centradas nas características pessoais. A estudante tinha expectativas negativas, esperando ser discriminada, descrevendo o seu contacto inicial com o ES como tendo sido difícil:

“(...) foi muito complicado vir para aqui, achei-me um bocado desenquadrada em termos da turma,...”

“Primeiro pensei que fosse ser discriminada sinceramente não por professores mas por alunos.”

“Porque tinha outra idade e também porque entrei já no segundo semestre e então não tinha grandes conhecimentos e senti-me um bocadinho desenquadrada e desmotivei-me um bocado nessa altura. Em termos de unidades curriculares, para mim foi bastante complicado, porque eu nem sequer tinha vindo dum ensino normal, tinha feito um EFA, antes do EFA tinha acabado de fazer o 9º ano pelas novas oportunidades, eu só concluí o 7º ano pelo ensino regular e de resto entrar aqui assim, foi muito a matar. Foi muito, para mim foi muito, foi complicado.”

Ainda na dimensão em análise e relativamente à categoria “características ou condicionante pessoais”, a estudante considera como “fator de sucesso” a sua persistência:

“Acho que sou mais... sou muito persistente acho que é mais por aí. Eu sou muito persistente, nem que seja muito difícil mas eu tenho que fazer até ao fim, nem que não consiga plenamente, mas tento sempre.”

Relativamente à categoria “aprendizagem e desenvolvimento” a estudante considera que aprendeu muito, tendo mudado e contribuído para mudanças na “etnia”.

“Aprendi muita coisa aqui dentro. Nunca pensei que fosse tanto. Aprendi a lidar mais com os jovens, quer dizer eu sempre lidei muito com os jovens mas, acho que aprendi a olhar pra eles de outra forma. E enquanto mãe e ter outra fé e ter vida para além de estar aqui somos olhados da mesma forma que, do que os outros estudantes. (...) tenho levado para etnia coisas diferentes.”

“E que eu acho que já se vê mais as meninas a estudarem, as mulheres casadas já a tentarem fazer cursos, tentar evoluir...”

“(...) porque notam e porque querem,(...) ser alguém na vida, porque é diferente irmos ao médico e percebermos o que nos é dito. Há muita gente que ainda não sabe ler, acho que é preciso fazer muita coisa ainda pela etnia, muita mas acho que foi um passo.”

Esta estudante fala-nos nas mudanças resultantes da sua aprendizagem no ES quer ao nível de conhecimento, vocabulário e relações sociais.

“Tenho, eu tenho vocabulário que não o utilizava. Eu também não utilizava por outros motivos.”

“Motivos pessoais, porque eu estou inserida noutra etnia onde normalmente não se utiliza um vocabulário muito amplo. E então eu com, com os anos fui perdendo, esse vocabulário. Ao vir para aqui tornei a ampliar vocabulário, nota-se uma diferença enorme, mesmo na escrita que eu tinha mais dificuldades porque, não escrevia muito. Acho que foi mais isso. “

“Sinto-me mais realizada, sinto-me com outra força... Sinto-me mais à vontade para estar em grupo poder falar qualquer coisa porque, já consigo falar, o que há uns anos atrás era difícil, também me relacionava muito pouco e é mais, é mais isso.”

As mudanças que aconteceram consigo refletiram-se na sua relação com as mulheres da sua etnia e na relação destas com o meio envolvente. É de salientar como a estudante revela orgulho e satisfação com as suas aprendizagens, o que se estende ao seu contexto familiar:

“O meu marido foi das pessoas que mais me ajudou e que fica extremamente feliz de dizer a toda a gente que eu ando no ensino superior, ele próprio está a começar a fazer um curso. É por isso que as coisas estão a começar a mudar e tem modificado muita coisa”.

Por outro lado, este tipo de testemunho mostra também como as características do contexto influenciam o domínio de ferramentas intelectuais, como é o caso da linguagem e do vocabulário utilizado.

Considerando a dimensão “inter-individual,” a estudante estabeleceu “fortes” relações de amizade. Relativamente à categoria “perceção dos pares”, a participante considera os seus pares, inicialmente, “*imatuross*”, tendo mudado de

opinião à medida que o tempo foi passando e o conhecimento dos mesmos aumentou. Assim vai dizendo,

“No primeiro semestre, eu tive essa ideia, que eram muito imaturos. No segundo ano achei que eles evoluíram bastante são muito mais maduros, são muito responsáveis.”

“E são muito responsáveis. Eu achava-os assim meios..., eu pensei que eles não levavam isto tão a sério, conforme o levam.”

“E a forma como eles orientam o estudo, a forma como eles próprios nos tentam ajudar a nós os, os mais velhos, a estudar hee, como eles encaram as aulas, os professores, nota-se uma diferença Nunca pensei antes.”

Do ponto de vista do que são as relações interculturais, aqui ao nível micro, este caso é um exemplo que corrobora o que a literatura no domínio nos diz relativamente à importância do conhecimento do “outro” na mudança de atitudes e comportamentos de aceitação. No entanto, neste caso não houve uma ação intencional, da parte da IES, no sentido de promover estas relações.

Relativamente às implicações” das relações com os pares, refere:

“Eu tenho grandes amigas, agora, aqui. Pessoas que, que me ajudaram muito continuam-me a ajudar e acho que ia ser muito mais difícil sem elas, ia ser muito complicado.”

O relato desta estudante revela também a importância dos professores e como a sua experiência os mostra como pessoas dispostas a ajudar os estudantes. No entanto, considera a “relação com os professores” “*muito pouco próxima*” não se aproximando deles “*pela distância*” embora salientando que não pode generalizar pois:

“(...) temos alguns que sabemos que podemos contar se, se precisarmos de saber e qualquer coisa ou de trabalhos em que tenhamos alguma dificuldade sei que, se nos aproximarmos que eles nos ajudam(...)”

No que diz respeito à dimensão “institucional”, manifesta que sente alguma falta de consideração pela condição diferente de alguns estudantes, não havendo

grande diferenciação por parte dos docentes, apesar de afirmar não encontrar muitos aspetos negativos.

(...) não temos tratamento diferente. Não acho que devemos ter um tratamento diferente, muito diferenciado mas, acho que podiam ponderar (...) que, quem está aqui está aqui a tempo inteiro, o estudante (...) que veio do regular, (...). Já nós já entramos fora do tempo, já paramos há muitos anos, já não temos aquele ritmo e acho que, que nos é imposto ..., eu sinto que há professores que nos impõe ainda mais do que os outros, eu sinto.

(...) não acho que haja muitos aspetos negativos, apenas o segundos) não há muito em conta o ser trabalhador/estudante ou ter uma família para além de, de estudar.

(...) temos filhos e queremos estudar e não temos tanto tempo disponível e eles exigem-nos que naquele dia àquela hora tem que ser.

Do ponto de vista das práticas dos professores considera que há falta *feedback* em relação aos trabalhos realizados:

“E e acho que podiam-nos dar, outro feedback dos trabalhos que não temos, isso é o que eu levo de negativo. Temos alguns, não todos mas, pelo menos uma nós temos esse problema, não nos dá feedback dos trabalhos, nós nunca sabemos se os trabalhos estão bem, se tão mal, o que é que tamos a errar, o porquê que estamos a errar e chegamos ao fim da cadeira e ficamos com ela para trás e depois é muito complicado nós nos exames de curso...”

Em síntese, encontrámos neste relato todo um conjunto de receios e expectativas centradas nas características pessoais. Mas o mais gratificante é verificarmos como a estudante perspetiva aquilo que aprendeu e como as aprendizagens foram úteis na sua vida pessoal e social.

Esta situação encontra-se de acordo com o que nos é relatado por alguma literatura no domínio da interculturalidade e inclusão que demonstra que o contacto social e o conhecimento dos outros contribuem para promover a inclusão (Aguado, 2004). Por outro lado, a estudante revela o impacto que a sua frequência do ES teve na sua comunidade. Como serviu de exemplo para as meninas, que habitualmente na etnia cigana não são incentivadas a estudar, e como contribuiu para a inclusão social das mulheres mais velhas da etnia,

servindo-lhes de exemplo e incentivo. Outro aspeto de não menos relevo foi a possibilidade que encontrou de fazer novas amizades.

Globalmente a análise das entrevistas realizadas aos diferentes estudantes vem corroborar as conclusões do estudo de Vaccaro e Lobell (2010) em que as principais dificuldades dos estudantes se relacionavam com os horários das aulas e as responsabilidades familiares, embora estes estudantes não refiram em nenhum momento que os professores não valorizam as suas aprendizagens prévias, ao contrário do estudo referido. As dificuldades apresentadas pelos estudantes relativas à conciliação das responsabilidades familiares, laborais e enquanto estudantes também foram descritas por Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007).

Relativamente às relações entre pares e perceção dos pares, os vários relatos foram evidenciando como mudaram as perceções e atitudes sobre os mesmos à medida que iam sendo estabelecidas relações e aumentando o conhecimento de uns sobre os outros. Esta situação encontra-se muito em conformidade com o trabalho de Gurin e colaboradores (2002), bem como os de Bowman e Brandenberger (2012) que afirmam que o contacto entre grupos diferentes (quer se trate de diferenças raciais ou outras) tende a reduzir os preconceitos e melhorar atitudes face ao outro.

As Entrevistas aos docentes

Embora o foco do nosso estudo sejam os estudantes, a perspetiva dos docentes poderá contribuir para uma melhor compreensão do contexto institucional em que as experiências dos estudantes acontecem. Estas entrevistas também poderão, a partir das perspetivas dos docentes, funcionar como elemento de triangulação sobre a inclusão dos estudantes. A partir da análise das entrevistas e da conjugação dos objetivos a que nos propusemos com a sua realização, chegamos a uma matriz de codificação já apresentada no Capítulo 4. Na tabela 5.12 apresentamos as referências de codificação por categoria resultantes da análise das entrevistas aos docentes

Tabela 5.12 – Referências de codificação categoria/docente

Dimensões/Categorias	Docente_A	Docente_B	Docente_C
Caraterização	6	9	7
Heterogeidade	2	0	2
Inespecífico	0	1	0
Consciência da Diversidade	5	5	3
Difusa	0	2	0
Presente	3	0	1
Diferenciação Pedagógica	11	4	7
Obstáculos	0	3	1
Soluções	11	2	7
Diferentes Identidades-Diferentes Necessidades	6	18	5
Individualização	2	0	2
Estruturas de Apoio	4		
Experiencia com a diversidade	2	10	4
Códigos	0	0	1
Desafio	0	2	0
Gestão do tempo e tarefas	0	0	1
Relacional	0	0	1
Inclusão	3	2	8
Nível Macro	1	0	2
Nível Micro	6	4	1

Apresentamos agora a análise das entrevistas aos docentes por dimensão/ categorias.

Caraterização

Da análise das entrevistas aos docentes, relativamente à dimensão “caraterização”, verifica-se que os entrevistados consideram os estudantes muito heterogéneos/diversos, embora por vezes se focalizem em diferentes aspetos da sua diversidade:

Heterogéneos/diversos

“Na, na nossa população estudantil, mas claro que temos muita diversidade quer em idades, quer em estatutos profissionais, quer em recursos pessoais para aprender, portanto temos aqui uma diversidade muito grande.”

“É que esses percursos educativos mais alternativos são menos exigentes e muitas vezes são..., não devia ser assim, mas a verdade é que são procurados por alunos mais fracos e portanto nesses casos há ali uma série de condições que se sobrepõem não é? Provavelmente, eles vêm de CEF ou de ou de ensino profissional, mas também já eram alunos mais fracos, mas também o ensino que

tiveram foi um ensino menos exigentes, menos estruturado e portanto juntam-se ali uma série de condições não muito, habitualmente não são muito favoráveis, mas nós temos muito pouca experiência desse tipo de alunos acho eu. Docente C

“Os estudantes são muito heterogêneos. Esta heterogeneidade verifica-se a muitos níveis. Por exemplo, a idade, tanto temos os estudantes ditos tradicionais que chegam ao ES com 17/18 anos vindos do 12º ano, como temos estudantes muito mais velhos com 40, 50 e até já temos com 60 ou mais anos. Também ao nível do percurso de vida eles são muito heterogêneos, temos os que fazem o percurso tradicional – secundário, ES e os que pararam de estudar tiveram uma vida profissional e agora regressam, ou os que regressam ao ES para fazerem uma reconversão profissional ou dar uma nova orientação profissional ou vocacional à sua vida. São heterogêneos também em termos dos seus papéis de vida, tanto temos estudantes que estão a iniciar a sua vida adulta, a desenvolver novas relações interpessoais fora do núcleo familiar, como temos estudantes que são mães, pais, avós, com múltiplos papéis de vida e as consequentes responsabilidades. E são também muito diversos em termos culturais, em termos do seu percurso de socialização e aculturação. Temos por exemplo, estudantes provenientes de minorias étnicas.” Docente A

No entanto nem todos os docentes entrevistados revelam a mesma percepção da diversidade, Assim no docente B que caracteriza os estudantes do seguinte modo:

Inespecífico

“Ora bem em termos de globais sem iniciar nenhum curso acho que o, os estudantes de uma forma geral, de ano para ano revelam uma diminuição da identidade com os cursos, com a atitude, postura (...) um certo desfasamento da realidade que, que, que vivemos.

Consciência da Diversidade

Presente

“Os estudantes são muito heterogêneos.”

“(…) Em suma, penso que a principal características dos nossos estudantes atualmente é a diversidade, a heterogeneidade. É difícil caracterizar o estudante típico atualmente, com um padrão, um conjunto de características típicas.” Docente A

“(…), desta experiência aqui da nossa população o que eu diria? A há, há, claro que eles são muito diversos entre si, mas predominantemente são alunos no princípio da idade adulta, portanto predominantemente eles vêm com o secundário feito, entrarão aqui com 18, 19 anos portanto estão nessa, nessa etapa de vida, portanto dependentes da família.”

“Na nossa população estudantil, mas claro que temos muita diversidade quer em idades, quer em estatutos profissionais, quer em recursos pessoais para aprender, portanto temos aqui uma diversidade muito grande” Docente C

Como podemos verificar os docentes A e C apresentam uma clara consciência da diversidade das características dos seus estudantes. No entanto, o Docente B embora se refira a diferentes características dos estudantes, parece não ter uma consciência muito clara da diversidade dos estudantes e do que ela implica.

Difusa

(...) entram por outros contingentes não o contingente geral (...) ingressam até por maiores de vinte e três, outros que ficaram em situação de desemprego não é ? Ou outra situação e então querem voltar para fazer aquilo que não fizeram aquilo no tempo considerado mais útil, mais adequado para esse efeito.” Docente B

Diferenciação pedagógica

Na dimensão “diferenciação pedagógica”, os docentes entrevistados, perante a diversidade dos estudantes, consideram que esta os coloca perante alguns obstáculos e desafios, e apontam para a necessidade de uma maior individualização e diferenciação do ensino/aprendizagem. Do ponto de vista dos obstáculos à diferenciação pedagógica apresentamos o posicionamento de um dos docentes que refere a grande carga de tarefas com que os docentes se veem confrontados nomeadamente atividades de investigação e de gestão que se estendem para além da lecionação.

Obstáculos

“Isso seria o ideal, mas é muito difícil pois cada vez temos mais unidades curriculares para lecionar, mais estudantes com quem trabalhar, mais pressão para investigar e publicar, e mais tarefas administrativas. E o tempo e recursos que ficam são cada vez mais limitados e escassos” (Docente A)

Contrastando com o relato anterior, o Docente B, afirma:

“(...) mas lá está essa falta de atitude (*dos estudantes*) perante, perante as tarefas que são colocadas a para realizar , por isso acho que há essa preocupação de os ajudar e acho que também entendemos muito esta mudança de, de mentalidade de muito apoio dos pais, dos familiares diretos para fazerem o curso não é com...”

Esta resposta, colocando a tónica nos estudantes, pode facilmente enquadrar-se num posicionamento face à diversidade, como défice, centrando-se nas características dos estudantes (Langrehr et al., 2015; Nocom & Cole, 2009; Lawrence, 2005).

Soluções

“Tento fazer aproximações diversificando a natureza das tarefas quer ao nível dos métodos pedagógicos, quer das metodologias de avaliação.”

“Procuo envolver os estudantes em discussões, debates, análise crítica de situações contrastantes, contraditórios, no sentido de “abalar” as suas crenças, de os colocar numa postura mais ativa, de questionamento e envolvimento ativo”

“Procuo também, estar um pouco mais atenta aos que mostram mais dificuldade, ou resistência, tento uma relação mais próxima...”

“(...) Valorizando as suas experiências, conhecimentos prévios, mas ao mesmo tempo mostrando-lhes que é necessário mais: ler mais, conhecer mais, discutir mais, experimentar mais, relacionar mais...” Docente A

À semelhança do Docente A, também o docente C aponta soluções, algumas das quais já postas, em prática por si e outros docentes:

“(...) uma das coisas que eu acho que nós fazemos bem, relativamente bem é um apoio individualizado aos alunos. Acho mesmo que fazemos bem e que há uma grande preocupação genérica, claro que pode haver exceções, uma grande preocupação e uma grande sensibilidade. Acho que em geral oferecemos formatos muito variados deste apoio individualizado adequando até a necessidades pessoais muito específicas (...)”

“(...) também acho que há outra coisa que também tem que ser dita é que como nós temos habitualmente, modalidades de avaliação muito diversificadas (...)”

“(...) flexibilizar mais os percursos como já existe alguma tendência” Docente C

Diferentes Identidades/Diferentes Necessidades

Individualização

“O desafio maior é a individualização do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, olhar para cada estudante como um ser único e específico, ajustando métodos, processos e tarefas às suas características, percurso, conhecimentos e experiências.”

“Seria fundamental que o ES se reorganizasse de forma a atender às características, exigências e necessidades dos seus estudantes. Seria necessário que os estudantes fossem a causa primeira e maior do ES, isso infelizmente não acontece na maior parte das vezes. Sinto que ES ainda está muito massificado, assumindo que existe um estudante tradicional”. Docente C

Este testemunho evidencia uma clara consciência das diferentes identidades e necessidades dos estudantes, pondo até em causa a existência do estudante tradicional, tendo subjacente um perfil único dos estudantes. O mesmo docente aponta a necessidade de desenvolvimento de recursos e metodologias mais ativas, bem como de formação do corpo docente, no sentido de responder às necessidades dos estudantes.

“ (...) penso que o ES enquanto contexto necessita de desenvolver recursos que ajudem os docentes a desenvolver metodologias mais ativas, mais ajustadas às características dos estudantes, disponibilizar formação ao corpo docente” Docente C

Num sentido um pouco diferente o Docente B centra a sua resposta nos comportamentos dos estudantes, não apresentando propostas de resposta às necessidades dos estudantes.

Experiência com a Diversidade

Quando analisamos o modo como experiência com a diversidade é perspectivada a pelos diferentes docentes, verificamos que esta experiência é vista de diferentes modos e tendo em atenção diferentes desafios por si colocados:

“Por vezes, basta um pouco de tempo e uma conversa franca, aberta para que o estudante se sinta apoiado e orientado, mas outras vezes é necessário um trabalho mais sistemático e continuado. Outras vezes ainda nem nos apercebemos das dificuldades e das suas causas e certos estudantes escapam-nos”, acabando por desistir, abandonar o ES.” Docente A

“No entanto os mais velhos também os, os ajudam na perspetivação de trabalhos, orientação das temáticas, a experiência que têm de vida não é? E também da parte profissional que, muitas vezes, está ligado aos cursos que estão agora a tirar a e criam-se simbioses muito interessantes, portanto vejo isso até com muito agrado e é até saudável, com equilíbrio. Quando eram turmas só de, de uma faixa etária havia

mais conflitos, entre esse grupo do que entre grupos com diferentes idades (...)
Docente B

Desafio

“Claro eu acho que é, que é um desafio e é o meu entendimento é que isto também é uma riqueza não é.” Docente C

(...) é uma atitude diferente uma e também um sentido de responsabilização pelos nossos atos não é? Enquanto professor, enquanto mediador até de alguns, de alguns contratempos que possam existir entre os alunos, mas ao mesmo tempo um, um desafio.” Docente B

Diferentes Códigos

“Como referi previamente, sinto essa diversidade na capacidade de trabalho por exemplo, mas também na aprendizagem. Ou seja, certos estudantes parecem não dominar o mesmo código, existe uma grande dificuldade em acompanhar os conteúdos, por vezes por falta de conhecimentos básicos ou então por que os estudantes trazem “crenças”/ideias muito rígidas acerca de certos aspetos do mundo, do conhecimento que enviesa a compreensão do que é dito e discutido “ Docente A

Gestão do tempo e das tarefas

“Além disso, outros estudantes têm muita dificuldade em gerir o tempo e as tarefas ou porque o seu tempo é mais limitado pelas muitas tarefas e papéis de vida que têm, ou porque não têm competências de gestão do tempo e de ajustar os recursos necessários às tarefas.” Docente A

Relacional

“Outra área onde sinto esta diversidade é na relacional, por vezes percebe-se que certos estudantes não se integram no grupo ou o grupo não lhe permite essa integração. E em consequência temos dificuldades especialmente na realização de trabalhos de grupo.” Docente A

Pelo que pudemos avaliar nos diferentes testemunhos, os docentes apresentam também diferentes modos de encarar a diversidade. Há docentes que concebem a diversidade como um desafio e responsabilidade, enquanto outros, centrando-se nos estudantes, referem-se aos diferentes códigos, diferentes modos

de lidar com a gestão do tempo e das tarefas bem como algumas dificuldades relacionais.

Inclusão

No que diz respeito à inclusão dos estudantes, os docentes procuram com as suas práticas, que a mesma seja uma realidade, apontando soluções tanto a um nível micro – junto dos estudantes mudando práticas no sentido de uma maior diferenciação pedagógica – como a um nível macro, ou seja, ao nível das políticas educativas.

Nível Micro

(...) junto de estudantes e de docentes, desenvolvendo novas metodologias que têm de ser contextualizadas (o que funciona em Lisboa pode não se auster a Viana), novas formas de conceber o processo de ensino-aprendizagem.” Docente A

“Portanto não, posso dizer que enquanto coordenador de curso tive sempre o cuidado de, de perceber as dinâmicas, as disponibilidades dos alunos e afetar as, a e também como responsável da equipa de horários a fazermos o horário portanto oficial, logo à partida de acordo com as, com as necessidades maiores do grupo. Não é por acaso que este curso tem as aulas mais já da parte de tarde porque há muitos alunos trabalhadores/estudantes e tem a manhã livre para, para trabalharem, portanto resolvem os seus problemas, as suas responsabilidades laborais e depois vêm para aqui para a escola. Há outras unidades curriculares que até estão a funcionar a partir das três e meia, precisamente porque alguns alunos terminam às três horas e descer até, o horário mais encostado ao final do dia.”
Docente B

As medidas e inquietações apontadas por este docente vão ao encontro de algumas dificuldades sentidas pelos estudantes nomeadamente o horário letivo. Constata-se a intenção de dar respostas às necessidades dos estudantes, neste caso procurando conciliar o horário de trabalho dos estudantes trabalhadores, com os horários da instituição

, “(...) tirando também partido das lições que vêm da, que vêm dos outros níveis do ensino” que poderão “ser aplicáveis ao ensino superior (...)” Docente C

“ (...) mesmo patamar pois não é ensino obrigatório e portanto acho que temos que ser mais, um bocadinho mais imaginativos aí. Acho que podíamos utilizar alguns programas mediados pelos pares...” Docente C

“Isso era, era interessante ou alunos mais velhos ou alunos mesmo nível que, que apoiassem em diversas áreas que até podem passar por, pelas áreas de adaptação social, de (...)”

“Mas podia, podia-se flexibilizar mais. Também se calhar, se calhar devíamos ter, também é uma coisa que não é muito fácil fazer que é um apoio precoce, logo nas primeiras etapas do curso e manter ao longo do curso até para redirecionar às vezes alguns alunos que os que não estão bem integrados no curso, e poderiam ter, ser redirecionados para outro, para outros cursos, para outras formações, e nós não fazemos muito isso não fazemos mesmo isso assim de uma maneira intencional.” Docente C

A solução, apresentada por este docente parece-nos interessante, principalmente se pensarmos em trabalho colaborativo, a que os estudantes se referem como trabalho de grupo, e que consideram uma estratégia de ensino aprendizagem facilitadora do seu sucesso.

Nível Macro

“Mas para sistematizar penso que é necessário trabalhar a vários níveis desde o nível macro com desenvolvimento de novas políticas educativas, mas que tenham em consideração a investigação no domínio”

“A formação pedagógica do corpo docente fundamental, o trabalho integrado de docentes e não docentes no ES é fundamental, criar estruturas como por exemplo gabinetes de *counselling*, ou estruturas de acompanhamento dos docentes para os capacitar em termos pedagógicos. Desenvolver investigação nacional nesta temática, por exemplo quem são os estudantes do ES português? Penso que ninguém lhe sabe responder a esta questão com alguma precisão, tirando claro números, mas isso não suficiente. Veja por exemplo o caso dos abandonos/*drop-outs*. Agora com a crise começou-se a falar, mas nenhum estabelecimento de ES tem uma estratégia montada para monitorizar este fenómeno e muito menos para criar estratégias para evitar ou minimizar a perda de estudantes. E como isto muitas outras coisas...Docente A

O testemunho deste docente vai ao encontro do que tem sido referido por (Echeita & Ainscow, 2011) considerando que a inclusão dos estudantes passa por uma aposta de intervenção não só ao nível dos estudantes mas

perspetivando respostas de forma abrangente e interligada ao nível de todos os intervenientes, estudantes, docentes e *staff* das instituições, assim como ao nível das políticas educativas e do currículo. Destaque-se a este propósito a referência à necessidade de investigação e de formação docente.

Sintetizando, verifica-se que globalmente os docentes têm consciência da heterogeneidade dos seus estudantes. Os docentes também consideram que devem adotar medidas diferenciadas em função das necessidades dos estudantes. Um dos docentes chega a afirmar que a resposta à diversidade poderá passar por aprender com as experiências dos outros níveis de ensino.

Mas um dos aspetos que merece ser salientado, é que as medidas propostas não se dirigem apenas a um apoio individualizado aos estudantes, há docentes que apontam para uma ação contextualizada mais abrangente, nomeadamente ao nível da investigação e da formação dos docentes. Globalmente, as entrevistas destes docentes refletem aquilo que a literatura vem referindo como as diferentes abordagens educacionais às dificuldades dos estudantes em contextos de diversidade. Por um lado, encontramos um posicionamento que assume as dificuldades como intrínsecas ao estudante, a diversidade como défice. Por outro lado, encontramos respostas que explicam as dificuldades em termos de fatores de contexto no qual ocorre a aprendizagem, enquadrando-se num paradigma organizacional (Clark et al., 1995).

Um dos aspetos que nos parece de relevo, dado o âmbito e o enquadramento deste estudo, é a referência por parte de um docente aos diferentes códigos, múltiplas linguagens e múltiplos percursos da parte dos estudantes. Trata-se de aspetos relacionados com a diversidade dos estudantes e dos seus múltiplos e diferentes contextos de vida. Muitos destes estudantes desconhecem o que o espera no ES, aquilo que lhe é exigido e os códigos e literacias que necessitam de dominar para terem sucesso no ES. Refira-se que esta é uma das posições adotadas por Lawrence (2005) e que nos leva a considerar, pelo menos o primeiro ano de frequência do ES, como um período de contacto e aprendizagem de múltiplas literacias. Neste sentido parece-nos

necessário que as IES antecipem estas dificuldades criando condições de apoio aos estudantes.

Do ponto de vista das necessidades dos estudantes, os docentes salientam ainda as dificuldades que alguns estudantes apresentam na gestão do tempo e das tarefas. Parece-nos que esta dificuldade toma proporções acrescidas naqueles estudantes que têm múltiplas responsabilidades. Nestes estudantes esta dificuldade pode ter um efeito de acúmulo com as restantes tarefas e responsabilidades.

Não será de deixar salientar que da parte dos docentes, embora globalmente estejam sensíveis à diversidade dos seus estudantes, alguns testemunhos ainda se encontram concentrados num posicionamento do défice. A presença deste tipo de posicionamento conjugada com alguns testemunhos dos estudantes remete-nos para a necessidade de se investir na formação dos docentes do ES. Do nosso ponto de vista este investimento deverá ir para além de uma formação em domínios de conteúdo das unidades curriculares. Deverá incidir sobre a formação pedagógica e na formação para a interculturalidade e inclusão.

CONCLUSÃO

Nesta parte da tese pretende-se apresentar as conclusões a partir dos resultados da investigação realizada, procurando relacioná-las com os referenciais teóricos do estudo e com os objetivos e questões de investigação. A partir daqui tentaremos apresentar propostas para investigações futuras, bem como apresentar o que consideramos serem as limitações desta investigação.

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de compreender quem são e que vivências/ experiências académicas tiveram os estudantes que ingressaram pela primeira vez, no primeiro ciclo de estudos numa instituição de ESP do Norte de Portugal, por diferentes regimes de acesso no ano letivo de 2011/12. Subjacente ao objetivo explicitado, encontrava-se a preocupação de perceber se a abertura do ES a novos públicos tinha sido igualmente acompanhada de preocupações e medidas no sentido da inclusão de todos os estudantes.

A presença de novos públicos no ES, encontra-se relacionada com o alargamento, democratização e expansão do ES, associados a alterações sociais e políticas bem como às mudanças decorrentes do Processo de Bolonha. Como foi dito anteriormente, estes novos públicos, também designados de ENT (Johnston, et. al., 2009; Kasworm, 2005, 2003, 1990; Pascarella & Terenzini, 2005; Cross, 1981), sendo estudantes mais velhos com responsabilidades profissionais e familiares, aumentaram a diversidade no ES. O concurso especialmente destinado aos Maiores de 23 anos veio alargar esta diversidade acrescentando ainda os diferentes trajetos académicos dos estudantes, em que muitos deles podiam nem sequer ter concluído o ensino secundário. Por outro lado, o ESP, tal como referido por alguma literatura no domínio, recruta estudantes provenientes de grupos sociais com menor capital cultural e de baixo nível socioeconómico (Tavares, 2013; Tavares et al., 2008; Balsa, 2008, 2001; Martins et al., 2005). Tendo em conta o que foi dito, não parecia claro que a abertura do ES a estes públicos tenha sido igualmente acompanhada de preocupações e medidas no sentido da sua inclusão.

Com o estudo realizado, procuramos responder às seguintes questões de investigação que retomaremos à medida que apresentarmos as conclusões:

Questão geral: *Qual a relação entre a diversidade dos estudantes e a sua inclusão no ensino superior?*

Questão específica: *Em que medida as características e vivências dos estudantes que ingressaram numa instituição de ESP, por diferentes vias de acesso, contribuem para a sua inclusão?*

As questões de investigação formuladas conduziram-nos às seguintes sub-questões:

- *O regime especial de ingresso no Ensino Superior relaciona-se com inclusão dos estudantes?*

- *Em que medida a idade e o género contribuem para a inclusão dos estudantes no ES?*

- *As responsabilidades familiares e parentais contribuem para a inclusão dos estudantes no ES?*

- *Existe relação entre as responsabilidades profissionais (TE) dos estudantes e a sua inclusão no ES?*

Com estas questões em mente desenhou-se um estudo misto constituído por duas fases sequenciais. Na primeira fase do estudo fizemos a caracterização sociodemográfica e de motivos expectativas dos estudantes em relação ao ES. Na segunda fase do estudo, procurámos aprofundar o conhecimento das experiências dos estudantes no sentido de perceber em que medida contribuíam para a sua inclusão no ES. Nesta fase do estudo também entrevistamos docentes com o intuito de conhecer as perspetivas sobre a diversidade dos estudantes, procurando também triangular informação.

Tanto o desenho do estudo, como as opções metodológicas, e até as conclusões, estão intrinsecamente ligadas não só aos referenciais teóricos que o sustentaram, como à investigação que vem sendo desenvolvida neste domínio. Por este motivo, antes de respondermos às questões de investigação,

começaremos por apresentar algumas considerações sobre o referencial teórico e as opções metodológicas.

O referencial teórico central a este estudo foi a perspectiva sociocultural enraizada nos trabalhos pioneiros de Vygotsky. Assim, neste trabalho esteve sempre presente a convicção da importância do contexto social e cultural no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, moldando e mediando os seus comportamentos, desenvolvimento e construção de significados. Esta perspectiva, situando-se num paradigma contextualista remeteu-nos para a necessidade de consideração dos diferentes contextos de vida do estudante. Este posicionamento também permitiu compreender que uma análise isolada de cada contexto da vida do estudante tem um contributo muito limitado na compreensão da sua inclusão. É a interrelação entre o estudante e os diferentes contextos que nos permite perceber se estão criadas à partida todas as condições para a inclusão. No entanto, a relação entre o indivíduo e os diferentes contextos faz mais sentido quando percebida como “entrelaçamento” (Smagorinsky, 2011; van der Veer, 2011; Cole, 1996), o que as conclusões deste estudo vieram evidenciar. Foi também útil a abordagem sociocultural em literacia do qual salientamos o contributo de Nocom e Cole (2009), que não se debruçando especificamente sobre o ES apresentam diferentes abordagens à diversidade, mostrando como as diferentes ideologias sobre a diversidade moldam as teorias/literacias sobre a diversidade em relação às relações de poder e condições sociais subjacentes à escola. No mesmo sentido, o trabalho de Lawrence (2005, 2001) para além de apresentar diferentes abordagens à diversidade no ES, apresentou-se para nós como estruturante ao conceber, com base nos estudos sobre a literacia crítica e as múltiplas literacias, as IES como locais de cultura e de múltiplas literacias que o estudante necessita de conhecer e dominar para alcançar a realização académica. Foi para nós de grande importância Kuh e cols. (2006) pelo trabalho abrangente sobre os estudantes do ES, salientando a importância do recurso a abordagens culturais para um melhor entendimento da diversidade neste contexto educativo. Particularmente importante para a realização deste trabalho, tanto ao nível do seu desenho como no que concerne à análise dos resultados, foi a literatura sobre a inclusão no ES, que embora escassa (Duarte et al., 2013)

permite questionar políticas e práticas abrindo caminhos para trabalhos futuros. Saliente-se a este propósito os trabalhos desenvolvidos por Mel Ainscow, tanto isoladamente como com os mais diversos colaboradores, nomeadamente a investigação recente de Messieu e cols. (2016), para quem a inclusão passa por reconhecer que as dificuldades experimentadas pelos estudantes resultam também do modo como as instituições de ensino estão por norma organizadas e da forma como o ensino/educação é realizado. Do nosso ponto de vista, as questões sobre a inclusão são ainda mais relevantes se relacionadas com a cultura e interculturalidade no ES. Saliente-se a este propósito Aguado (2004, 1991), Pizzi (2008) e Melotti (2004), bem como trabalhos que apontam para vários efeitos positivos da interculturalidade, (Hurtado et al., 2008; Gurin et al., 2002) nomeadamente ao nível cognitivo (Perez et al., 2015; King et al., 2011; Loes et al., 2012) e também ao nível do desenvolvimento da literacia no ES (Loes et al., 2013).

Relativamente às opções metodológicas que nortearam este estudo podemos afirmar que foram uma consequência de considerarmos que eram as que melhor se adequavam aos objetivos do estudo e às questões de investigação que nos propúnhamos dar resposta. Assim, como referimos anteriormente, optou-se por um desenho de investigação misto de natureza sequencial, realizado em duas fases. Na primeira fase, para análise da ficha sociodemográfica recorreremos a métodos quantitativos, dado que a partir da caracterização sociodemográfica, pretendíamos quantificar os dados obtidos, de modo a estabelecer relações e fazer inferências do ponto de vista estatístico procurando generalizar. Mas, como a ficha sociodemográfica também era composta por uma parte de questões abertas sobre os motivos e expectativas dos estudantes em relação à frequência do ES, recorreremos também a metodologias de análise qualitativa. Na segunda fase do estudo, pretendíamos aprofundar o conhecimento sobre os estudantes, no sentido de perceber as suas experiências/vivências procurando, a partir destas, identificar obstáculos/desafios à sua inclusão no ES, pelo que decidimos recorrer a entrevistas semiestruturadas por nos parecerem a estratégia mais adequada a um conhecimento das experiências dos participantes e dos significados que estas tiveram para eles (Crewell, 2013, 2009; Flick, 2009).

Tal como referimos no capítulo 4, esta investigação iniciou-se com um estudo de caracterização, que inicialmente pretendia ser de todos os estudantes da referida instituição que se voluntariassem, mas depois, devido a constrangimentos metodológicos relacionados com as características da amostra³⁹, optou-se por privilegiar os dados referentes apenas a uma das unidades orgânicas. Embora a amostra inicial fosse de 287 estudantes, as conclusões aqui apresentadas resultam principalmente da análise dos resultados de uma das unidades orgânicas da referida IES do Norte de Portugal. Assim, a análise sociodemográfica fez-se primeiro considerando a amostra na totalidade e depois considerando apenas a amostra dos 117 estudantes da instituição mais representada, estando as conclusões condicionadas às características desta instituição.

A caracterização dos estudantes, correspondente à primeira fase do estudo, permitiu-nos avançar com conclusões de natureza sociodemográfica e dos motivos e expectativas dos estudantes relativos à sua frequência no ES.

Em relação a estas conclusões, consideramos que deverão ser entendidas em função das características da amostra, ou seja, de conveniência, não probabilística e intencional. Neste sentido, deverão ser limitadas ao contexto em que o estudo foi realizado. Assim, começando por uma análise global tendo como referência as cinco escolas podemos afirmar:

- A maioria dos estudantes inscreveu-se em cursos na área das ciências sociais. Do nosso ponto de vista, esta conclusão pode estar condicionada pela sobre representação de uma das escolas da amostra, já que nesta escola existiam, à data da recolha dos dados, três turmas de 1º ano do curso de educação básica, uma de um curso ligado ao envelhecimento e uma turma na área das artes. Tendo nós classificado os cursos de educação básica nas ciências sociais, compreende-se que esta área de formação surja com uma

³⁹ Sendo, a Instituição em estudo constituída por seis unidades orgânicas em que a unidade com maior número de estudantes, a ESTG (Escola Superior de Tecnologia e Gestão), apenas estava representada por 76 alunos, considerar os dados relativos à primeira amostra enviesaria todas as análises. Daí a nossa opção em centrar as análises na unidade orgânica que se encontra devidamente representada na amostra, a ESE (Escola Superior de Educação)

representação tão elevada. Verifica-se também que não existe uma associação estatisticamente significativa entre o regime de ingresso e a área de formação escolhida pelos estudantes.

- Verificou-se ainda uma maior representação de estudantes do sexo feminino, tanto nos estudantes que ingressaram pelo RG como pelo RE. A maior representação do sexo feminino, tal com vem sendo demonstrado pela investigação neste domínio, é uma tendência geral no ES e mais ainda, em cursos no domínio da educação e das ciências sociais. (Tavares et al., 2008; Almeida et al., 2006).

- As idades dos estudantes situam-se entre os 17 e os 49⁴⁰ anos sendo a média de idades os 21,3 anos. Verificou-se ainda que os estudantes que ingressaram pelo RE apresentam uma média de idades nos 29,7 anos. Analisando estes resultados encontrou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os estudantes que ingressaram pelo RE e pelo RE.

- No que diz respeito à escolaridade dos pais, não se registam diferenças estatisticamente significativas nos estudantes que ingressaram pelo RE e pelo RG, tendo a generalidade dos pais uma escolaridade situada entre o 7^o e 8^o ano de escolaridade. Este baixo nível de escolaridade encontra-se em conformidade com os resultados apresentados por Tavares (2013), Fonseca e Encarnação, (2012); Tavares e colaboradores (2008); Balsa (2008; 2001), Martins e colaboradores (2007, 2005) que sugerem que o ESP acolhe preferencialmente estudantes dos grupos sociais e culturais mais desfavorecidos e com menor capital cultural.

- Relativamente à condição face ao trabalho, constata-se que tanto no RG (84%) como no RE (52%), a maioria dos estudantes (79,1%), não exerce qualquer tipo de atividade laboral. No entanto, há estudantes que exercem atividade laboral sem terem o devido estatuto (11,4%). A ausência do estatuto de trabalhador estudante é uma situação preocupante na medida em que, tal como poderemos

⁴⁰ Estes dados estão referenciados à data da recolha dos dados, em 2012.

verificar pelos resultados das entrevistas, as responsabilidades profissionais dificultam a inclusão dos estudantes.

- Também se verificou que a maioria dos estudantes não se deslocou da sua residência para estudar. Embora Martins e colaboradores (2005) constatem que a maioria dos estudantes do ES estuda na sua área de residência, os dados de Fonseca e Encarnação (2012) mostram que a tendência dos estudantes portugueses é procurar em primeiro lugar as universidades que se situam nos grandes centros urbanos. Contudo, o ESP acolhe fundamentalmente os estudantes dos grupos sociais mais desfavorecidos e com menor capital cultural (Fonseca & Encarnação, 2012; Tavares, 2008; Tavares et al., 2008; Balsa, 2008, 2001; Martins et al., 2007; 2005. Tal como refere Balsa (2008), muitos estudantes inscrevem-se no ESP numa lógica de proximidade. Neste sentido, parece-nos que a opção por estudar numa IES na área de residência poderá ser a escolha economicamente mais viável para alguns estudantes. Por outro lado, a escolha de uma IESP também pode estar relacionada com o trajeto escolar prévio e com as notas de acesso ao ES. Conjugando estes dados com dados relativos aos motivos e expectativas para o ingresso no ES, parece-nos que esta IESP surge como uma oportunidade, para um grande número de estudantes.

- A maioria dos estudantes não é casado, tanto no RG como no RE, no entanto existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que ingressaram pelo RG e pelo RE no que diz respeito ao estado civil. Assim, no RE existem mais estudantes casados e mais estudantes com filhos. A existência de filhos é um aspeto a salientar pois implica maiores responsabilidades familiares que, como veremos pelos resultados das entrevistas, dificultam a inclusão dos estudantes.

Para além da caracterização sociodemográfica, os resultados obtidos na primeira fase do estudo contribuíram para um maior conhecimento dos motivos e expectativas dos estudantes relativamente à sua frequência do ES. Os resultados das respostas às questões abertas permitem-nos afirmar que, na amostra em estudo, a maior parte dos estudantes do RG, ao ingressar no ES fê-lo considerando que a obtenção de uma licenciatura lhes facilitaria o acesso ao

mercado de trabalho, bem como melhorar a qualidade de vida. Já os estudantes do RE procuraram no ES, uma oportunidade de aquisição de conhecimentos e realização pessoal. As respostas dos estudantes parecem relacionar-se com as diferentes condições em que os estudantes dos diferentes regimes de ingresso se encontram face ao trabalho. Uma vez que a maioria dos estudantes que ingressam pelo RG são mais jovens e não trabalham, é de esperar que ter acesso ao mercado de trabalho se revele importante. Estes estudantes revelaram assim, consciência de que a licenciatura aumenta a probabilidade de emprego. Por outro lado, muitos dos estudantes do RE, já trabalhando, procuraram no ES uma oportunidade de realização pessoal não conseguida anteriormente. Concentrando-nos nos estudantes que ingressaram pelo RE, estes resultados aproximaram-se dos encontrados por Silva e Nascimento (2012), Soares e colaboradores (2010), Pereira (2009) Oliveira (2007), Merriam e colaboradores, (2007) bem como Kuh e colaboradores (2006) que referem que as motivações dos estudantes para frequentar o ES, se relacionam principalmente com a procura de evolução profissional, melhores condições de vida, bem como a sua realização pessoal e a obtenção de conhecimento. Se consideramos as conclusões de Soares e colaboradores (2010), assim como Merriam e colaboradores (2007), seria de esperar que houvesse mais estudantes do RE a escolherem a progressão na carreira como um dos motivos de ingresso no ES. Quanto aos motivos da escolha do curso, a maioria dos estudantes, independentemente do regime de acesso, escolheu o curso por se tratar de uma área de interesse. A maior parte dos estudantes esperavam que o curso lhes permitisse adquirir conhecimentos. Divergindo das investigações realizadas por Silva e Nascimento (2012); Soares e colaboradores (2010), Pereira (2009) e Merriam e colaboradores (2007), no grupo dos estudantes que ingressaram pelo RE não houve tantos estudantes como seria de esperar a escolher o curso por necessidades de natureza profissional, já que de acordo com os autores, este é um dos motivos de frequência do ES de estudantes não tradicionais. Finalmente, em relação ao impacto da frequência do ES, a maioria dos estudantes, tanto do RE como do RG, perspectivaram no ES uma possibilidade de conseguirem trabalho/emprego. Os estudantes também esperavam que a conclusão do ES lhes trouxesse melhores

oportunidades/desafios profissionais e melhor qualidade de vida. Em relação ao que os estudantes esperavam aprender no ES uma maioria muito significativa referiu querer aprender conhecimentos e competências relativas ao curso/profissão.

Na primeira fase do estudo, através da análise das pautas de realização acadêmica, também se obteve informação relativa à realização acadêmica dos estudantes. Esta informação permitiu-nos constatar a inexistência de diferenças estatisticamente significativas em termos de ECTS realizadas no final dos três anos letivos, entre os estudantes que ingressaram pelo RG e pelo RE. Embora as diferenças não tenham sido estatisticamente significativas, verificamos que relativamente à realização acadêmica, no primeiro ano havia mais estudantes do RE a não concretizar os 60 ECTS do que do RG. Contudo, esta situação inverteu-se no 3º ano, em que houve mais estudantes do RG a não realizar os 60ECTs. Mesmo assim, no 3º ano do Curso, o número de abandonos dos estudantes do RE foi superior ao dos estudantes do RG. Procurando uma explicação para esta situação, parece-nos que pode estar relacionada com a Iniciação à Prática Profissional, unidade curricular do 3º ano, que tendo condições específicas de frequência, obriga a maior disponibilidade de tempo, que por sua vez, é mais limitado para os estudantes do RE, acentuando-se deste modo a dificuldades de conciliação entre as responsabilidades profissionais e a condição de estudantes. Apesar das desistências no 3º ano, e considerando os resultados das entrevistas, parece-nos que é no primeiro ano que os estudantes do RE sentem maiores dificuldades. Os estudantes que ingressaram pelo RE são também aqueles que, pelas suas características, se enquadram no que a literatura no domínio designa como ENT (Kasworm 2005, 2003, 1990); Oliveira (2007) Cross (1981), Correia e Sarmiento (2007). De acordo com os autores citados, os ENT confrontam-se simultaneamente com uma multiplicidade de tarefas às quais se têm que adaptar. Lawrence (2005) considera ainda o primeiro ano no ES, como sendo de dificuldade acrescida para muitos estudantes, já que os estudantes têm que se adaptar a uma cultura nova com múltiplas literacias que eles têm que dominar para terem sucesso. No caso dos estudantes da IESP alvo do nosso estudo, esta

dificuldade pode ser maior por serem majoritariamente estudantes de primeira geração.

Para responder às questões de investigação a que nos propusemos é necessário e fundamental considerar os resultados das entrevistas realizadas aos estudantes, procurando cruzá-los com os resultados da primeira fase do estudo. Tal como foi referido em capítulo próprio, foram catorze os estudantes entrevistados e a sua seleção correspondeu a uma amostra não probabilística e de conveniência em que se selecionaram casos extremos de realização académica nos estudantes que ingressaram pelo RG e pelo RE.

Os resultados das entrevistas dos estudantes permitiram-nos identificar três diferentes dimensões/contextos relevantes nas suas experiências de ES. Assim identificamos as seguintes dimensões/ contextos: intrapessoal, o interpessoal e o institucional. A dimensão intrapessoal foi aquela a que os estudantes atribuíram maior importância. O peso atribuído pelos estudantes a esta dimensão evidenciou a importância dada pelos mesmos aos aspetos ligados às suas características e condicionantes pessoais, bem como à trajetória, nomeadamente naquilo que são obstáculos ao sucesso. Deste modo, os estudantes atribuíram a características ou condicionantes pessoais muitos dos obstáculos/barreiras sentidos por si durante o seu percurso académico, salientando a sua condição face ao trabalho que os impedia de frequentar as aulas como pretendiam. Para além da frequência das aulas, os obstáculos referidos pelos estudantes relacionaram-se ainda com a gestão do tempo e das tarefas que também foi, muitas vezes, associada pelos estudantes à sua condição de trabalhadores estudantes. Ainda relativamente a esta dimensão, os estudantes referiram como obstáculo o seu ingresso tardio no ES (3ª fase), o que fez que tivessem dificuldades acrescidas no acompanhamento das matérias. Por outro lado juntam-se os aspetos relacionados com a gestão da vida familiar e pessoal dos estudantes cujas famílias, sendo afetadas pela frequência do ES, também os condicionaram.

A condição de trabalhador estudante foi um obstáculo transversal a todos os estudantes, independentemente do tipo de ingresso, mas fazendo-se sentir de

um modo mais acentuado nos estudantes do RE. Para muitos estudantes, este obstáculo relaciona-se, em parte, com a existência de avaliação contínua, que consideraram mais vantajosa mas não acessível aos trabalhadores estudantes por estes não poderem frequentar todas as aulas, fazendo-os sentir-se discriminados.

Alguns estudantes também referiram dificuldades relacionadas com questões de linguagem e diferentes literacias que estes necessitam de dominar para terem sucesso, nomeadamente ao nível da escrita académica e do uso de “novas” tecnologias. Esta dificuldade referida pelos estudantes poderá estar relacionada com aspetos de natureza cultural, nomeadamente a cultura associada à idade. Na realidade, os estudantes mais novos dominam com facilidade ferramentas tecnológicas, que fazem parte do seu quotidiano. Este aspeto, embora não muito enfatizado pelos estudantes, encontra-se em conformidade com posicionamentos relacionados com a perspetiva sociocultural em literacia nomeadamente com os trabalhos de Lawrence (2005, 2001) podendo ser um aspeto a ser mais e melhor estudado.

Ainda na dimensão intrapessoal, a trajetória dos estudantes foi também salientada nas entrevistas, tanto no que diz respeito ao seu percurso prévio, às reações e primeiro contacto com o ES, bem como o seu posicionamento final. Assim, encontrámos uma grande diversidade de expectativas e reações face ao primeiro contacto com o ES. Os relatos dos estudantes remeteram-nos para os referenciais teóricos relacionados com a interculturalidade e com as reações a contextos culturalmente novos, nomeadamente as posições de Bennet (2013; 2009) e de Langrehr e colaboradores (2015); King e colaboradores (2011) bem como King e Baxter-Magolda (2005), já que os autores referidos, considerando a existência de diferenças desenvolvimentais na reação à diversidade, evidenciam também como o contacto com quem nos é diferente não muda apenas de acordo com o desenvolvimento do estudante, mas também com o contacto com os outros estudantes. Saliente-se ainda os efeitos positivos do contacto com a diversidade ao nível do pensamento crítico, tão necessário no ES. Parece-nos que este

deverá ser um aspeto a explorar tanto em investigações futuras como em termos de intervenção.

As diferenças de idade tanto foram salientadas por estudantes mais novos, do RG, como pelos mais velhos do RE. Se para os primeiros a idade foi uma surpresa, para os do RE a idade apenas os fez sentir “envelhecidos” ou “deslocados”. Do ponto de vista da trajetória dos estudantes, aquilo a que eles deram maior importância foi ao intervalo de tempo que estiveram sem estudar e, por vezes, alguma falta de preparação. Alguns estudantes não esperavam um ritmo tão intenso de trabalho.

A generalidade dos estudantes considerou a sua experiência de ES como uma experiência de aprendizagem que lhes permitiu adquirir conhecimentos úteis, ajudando-os também ao nível do desenvolvimento pessoal.

Outra dimensão que emergiu das entrevistas dos estudantes foi a Dimensão/Contexto Institucional. Relativamente a esta dimensão, uma análise cuidada dos testemunhos dos estudantes aponta para diferenças naquilo a que os estudantes dos RE e RG consideram ser condições favoráveis ou desfavoráveis à sua realização. Os estudantes revelaram desagrado pelo modo como a instituição organiza a avaliação contínua. De acordo com os estudantes a avaliação contínua está demasiado concentrada num mesmo período, constituindo um obstáculo ainda maior para os trabalhadores estudantes.

Na dimensão/contexto institucional os estudantes também referiram aspetos que consideraram favoráveis na experiência enquanto estudantes de ES. Um dos aspetos referidos como favorável, foi a existência de avaliação contínua. No entanto, esta modalidade de avaliação, foi considerada como de acesso difícil para os trabalhadores estudantes. Para além da avaliação, afirmaram que alguns professores, aqueles que permitiam uma relação mais acessível, também tinham um papel importante na vida dos estudantes. Os trabalhos de grupo, a existência de tutorias e a possibilidade de recurso a plataformas digitais foram também aspetos muito destacados pelos estudantes como positivos para a sua realização.

Na dimensão institucional e relativamente à categoria sugestões, os estudantes dirigiram-se não só à instituição como aos colegas. As suas sugestões evidenciaram a importância atribuída pelos mesmos à frequência das aulas e à necessidade de um grande empenho e aplicação desde o início e à necessidade de estabelecimento de relações de amizade como fatores de sucesso. As suas sugestões relativamente à instituição apontaram para a necessidade de existência de cursos em regime pós-laboral, a necessidade de generalização de avaliação contínua e de *feedback* dos professores em relação aos trabalhos realizados.

Da análise das entrevistas emergiu também a dimensão/contexto Inter-individual. Os resultados relativos a esta dimensão, ao evidenciarem a importância da relação com os pares, encontram-se em conformidade com alguma investigação relativa aos estudantes do ES. Estas relações revelam-se muito importantes, tanto no que diz respeito ao sucesso como ao envolvimento dos estudantes do ES (Curado & Soares, 2008; Pires, 2008; Kim & Sax, 2007, Kuh et al., 2006, Pascarella & Tenrezzini, 2005, Hurtado et al., 2008; Gurin et al., 2002). Os estudantes revelaram ter estabelecido relações de amizade, por eles consideradas muito importantes para a sua inclusão, embora referissem algumas dificuldades iniciais principalmente relacionadas com a idade, que se atenuaram com o passar do tempo. Esta dificuldade, em que as diferenças de idade foram perspectivadas como perplexidade ou desconfiança vai ao encontro do referido em alguma literatura no domínio da interculturalidade mas que geralmente se encontra associado a diferenças raciais e étnicas. Normalmente, é o desconhecimento do outro que provoca o afastamento e o preconceito, enquanto o contacto social e o conhecimento dos outros contribuem para promover a inclusão (Aguado, 2004). Nesta dimensão, salientou-se ainda a importância da natureza da relação. As relações de amizade foram consideradas por eles como importantes fontes de apoio e suporte. Este apoio tornou-se particularmente relevante nos estudantes que ingressaram pelo RE, pois foram os pares, normalmente os estudantes do RG, que lhes forneceram os apontamentos das aulas, sendo com eles que trocaram impressões e tiraram dúvidas, contribuindo para a sua inclusão. No entanto, no início do seu percurso académico, principalmente quando tinham tarefas de grupo, os estudantes referiram que se

aproximaram mais dos colegas com condições semelhantes, tanto em termos de idade como no que diz respeito à condição face ao trabalho.

Ao nível interpessoal, os estudantes também salientaram a importância da relação com os professores, que de acordo com os relatos apresentados depende do modo como os docentes lidam com eles. Os estudantes caracterizaram os seus professores como sendo geralmente disponíveis, revelando-se alguns, uma importante fonte de apoio. Apesar da opinião sobre os professores ser globalmente favorável, os estudantes salientam algumas exceções que os fizeram sentir desconfortáveis, mal tratados e prejudicados.

A frequência do ES, de acordo com os resultados das entrevistas, teve também implicações ao nível das relações familiares, pessoais e laborais dos estudantes, obrigando-os a vários reajustamentos. Houve estudantes que referiram grandes dificuldades de ajustamento nas suas vidas familiares, nomeadamente por terem frequentado o curso contra a vontade do cônjuge. No que diz respeito às implicações familiares, os estudantes revelaram ter sentido uma grande falta de tempo para a família e perda de muitos tempos de lazer para poderem estudar. As implicações da frequência do ES também se fizeram sentir ao nível das suas responsabilidades profissionais e laborais. Assim foram necessárias negociações e mudanças no local de trabalho. Mas, as mudanças também tiveram consequências positivas para alguns estudantes, nomeadamente o alargamento das redes sociais e valorização pessoal.

Analisados os resultados, verificámos que não foi o tipo de ingresso em si, com condições de trajeto diferenciadas, e evidenciadas pelos estudantes, que funcionaram como principal obstáculo à sua inclusão e sucesso. Os obstáculos resultaram principalmente da conjugação de algumas condições como a existência de responsabilidades familiares e laborais. Esta constatação cruza-se com obstáculos de natureza institucional pois sabemos da inexistência, na unidade orgânica em estudo, Escola Superior de Educação, de cursos de licenciatura a funcionar em horário pós-laboral. Também do ponto de vista dos obstáculos, estes podem estar na forma como se organiza o que os estudantes denominam como avaliação contínua, que é percebida, tanto para os estudantes

que ingressaram pelo RG como pelos que ingressaram pelo RE, como demasiadamente concentrada nos mesmos períodos para todas as unidades curriculares.

Os resultados das entrevistas aos estudantes são semelhantes e corroboram as conclusões do estudo de Vaccaro e Lobell (2010) onde se referia que as principais dificuldades dos estudantes se relacionavam com os horários das aulas e as responsabilidades familiares, e a pouca valorização pelos professores. Contudo, no estudo por nós realizado, os estudantes não referiram a não valorização das aprendizagens prévias. Parece-nos de destacar a referência, pelos estudantes, a dificuldades de conciliação entre responsabilidades familiares, laborais e académicas, o que se encontra de acordo com Merriam e colaboradores (2007).

Neste estudo procurou-se triangular as experiências vividas pelos estudantes com a perspetiva de três docentes com responsabilidades pedagógicas, que também foram entrevistados. Os resultados destas entrevistas mostraram como os professores têm consciência da diversidade dos seus estudantes embora se focalizem em diferentes aspetos da diversidade. Alguns docentes apontaram até vias possíveis para a inclusão dos estudantes nomeadamente a existência de tutorias, maior diferenciação pedagógica e necessidade de implementação de metodologias de ensino aprendizagem mais diversificadas. Algumas soluções apontadas já estavam a ser implementadas na IESP do nosso estudo, como foi o caso das tutorias que foram referidas pelos estudantes como tendo tido um contributo muito positivo no seu sucesso académico. Contudo, nem todos os docentes entrevistados evidenciaram o mesmo posicionamento face à diversidade dos estudantes. A análise das entrevistas aos docentes também permitiu constatar algum alheamento das questões associadas à diversidade revelando um entendimento das dificuldades dos estudantes apenas como intrínsecas aos mesmos. A tónica nos estudantes, e centrando-se nas suas características, foi descrita em alguma literatura neste domínio como uma abordagem de défice (Langrehr et al., 2015; Nocom & Cole, 2009; Lawrence, 2005). Os docentes também referiram alguns obstáculos a

práticas mais inclusivas relacionados principalmente com a grande carga de tarefas com que se veem confrontados, nomeadamente atividades de investigação e de gestão que se estendem para além da lecionação.

Passamos agora sintetizar os resultados que respondem às questões de investigação.

Questão geral: Qual a relação entre a diversidade dos estudantes e a sua inclusão no ensino superior?

Antes de apresentarmos qualquer conclusão resultante do presente estudo, devemos salientar que existem condicionantes relacionadas com o tipo de amostra e natureza da investigação que afetam o estabelecimento de relações causais e de generalizações. Não podemos deixar de salientar a grande dificuldade de constituição da amostra, devido a constrangimentos relacionados com a disponibilidade dos estudantes já muito sobrecarregados com as suas diferentes tarefas e responsabilidades. Deste modo, as conclusões que tiramos deste estudo circunscrevem-se principalmente à instituição sobre representada na amostra global. Mesmo assim, podemos afirmar que os estudantes do ESP da instituição em causa constituem uma população heterogénea /diversa. São diversos em idade, responsabilidades familiares, condições face ao trabalho, trajeto escolar, entre outros aspetos não salientados neste estudo. Embora tenhamos escolhido o regime de ingresso como modo de diferenciação dos estudantes, constatamos não existir um perfil único nem do estudante dito tradicional, que neste estudo aparece coincidente com o dos estudantes que ingressaram pelo RG, nem do estudante não tradicional, que enquadrámos nos estudantes ingressados pelo que designamos RE. No que diz respeito aos estudantes que ingressaram pelo RE a sua diversidade é muito grande, uma vez que foram englobados no mesmo grupo estudantes provenientes de CETS, estudantes que já tinham frequentado o ES, estudantes que ingressaram pelo concurso especialmente destinado aos Maiores de 23 e estudantes estrangeiros. Em qualquer dos regimes de ingresso encontramos aspetos que dificultam a inclusão e que são transversais a todos os estudantes. No entanto encontraram-se mais obstáculos para os estudantes que ingressaram pelo RE do que nos

estudantes que o fizeram pelo RG. São precisamente os estudantes que ingressaram pelo RE, que tendo responsabilidades familiares e parentais, responsabilidades profissionais, serem normalmente mais velhos, terem estado mais tempo afastados do sistema de ensino e terem, por vezes um percurso académico mais curto, aqueles que enfrentam maiores dificuldades à sua inclusão. Por outro lado, tendo em consideração os dados do primeiro estudo, embora não havendo diferenças significativas ao nível de ECTS realizadas, verifica-se um maior número de abandonos nos estudantes do RE. Contudo, não é a diversidade só por si que se apresenta como barreira à inclusão dos estudantes mas a forma como os diferentes contextos e condições se entrelaçam entre si. Neste sentido, parece-nos pertinente que em investigações futuras se procure explorar como os diferentes fatores de contexto interagem no sentido de facilitar ou dificultar a inclusão dos estudantes. Também nos parece, tal como referido por Langrehr e colaboradores. (2015), necessária mais investigação sobre os determinantes dos ENT clarificando quem são os estudantes e sobre o modo como os obstáculos se fazem sentir para os diferentes estudantes.

Questão específica: Em que medida as características e vivências dos estudantes que ingressaram numa instituição de ESP, por diferentes vias de acesso, contribuem para a sua inclusão?

Os resultados do primeiro estudo cruzados com as entrevistas aos estudantes levam-nos a concluir que são normalmente os estudantes que ingressaram pelo RE que apresentam maiores dificuldades de inclusão. Muitos destes estudantes têm responsabilidades profissionais, obrigando-os ao cumprimento de um horário de trabalho muitas vezes incompatível com a frequência das aulas. Se a ausência das aulas é em si dificultadora das aprendizagens dos estudantes, esta dificuldade na assiduidade às aulas agrava as barreiras ao sucesso dos estudantes, uma vez que limita também o seu acesso a modalidades de avaliação por eles consideradas como mais vantajosas, como é o caso da avaliação contínua. Por outro lado, são também os estudantes que ingressaram pelo RE, aqueles que em maior número têm responsabilidades familiares, o que lhes limita a quantidade e qualidade do tempo disponível para a

realização das tarefas acadêmicas. Estes estudantes enfrentam uma grande dificuldade na gestão do tempo e das tarefas, tanto referidas por eles como pelos docentes nas entrevistas. Acresce que muitos dos estudantes que ingressam pelo RE, o fizeram na terceira fase de acesso ao ES, completando lugares não preenchidos pelo RG, o que implicou que começassem as aulas tardiamente em relação aos outros estudantes, aumentando as suas dificuldades no acompanhamento das matérias. Considerando que são também estes estudantes os que têm um percurso académico mais curto e com longos períodos de interrupção dos estudos, esta situação foi perspectivada por alguns como uma dificuldade acrescida.

As questões de investigação formuladas conduziram-nos às seguintes sub-questões:

- O regime especial de ingresso no Ensino Superior relaciona-se com inclusão dos estudantes?

Neste estudo verificou-se que foram os estudantes que ingressaram pelo RE quem mencionou mais dificuldades na sua inclusão. As dificuldades apresentadas pelos estudantes remeteram principalmente para obstáculos ao seu sucesso académico devido ao conjunto de condicionantes de natureza intra-individual à sua frequência do ES e à realização das suas tarefas académicas. Esta situação não é surpreendente, uma vez que são estes estudantes que têm que conciliar não só as responsabilidades académicas mas também as responsabilidades familiares e profissionais. No entanto, devemos ressaltar que os dados do primeiro estudo revelaram a existência de muitos estudantes que ingressaram pelo RG, que também têm responsabilidades familiares e profissionais, embora numa escala muito menos significativa. Um dos aspetos que nos parece de salientar é a existência, tanto nos estudantes que ingressaram pelo RG como pelo RE, de trabalhadores estudantes que não beneficiam do respetivo estatuto, já que não lhes é concedido pela entidade patronal.

Se consideramos a inclusão social dos estudantes, nomeadamente ao nível da relação com os pares, o resultado das entrevistas leva-nos a considerar

que embora alguns estudantes tenham revelado, algum choque inicial pela presença de colegas mais velhos, do RE, verificou-se que esta inclusão aconteceu de facto, revelando-se os colegas uma importante fonte de apoio à realização dos estudantes. Os estudantes mais velhos também tinham expectativas negativas em relação aos seus colegas mais novos (do RG) que consideravam inicialmente imaturos. No entanto, à medida que os estudantes se foram conhecendo e estabelecendo relações, esta situação modificou-se. Tal como foi referido por muitos testemunhos, eram os colegas mais novos (RG) quem normalmente fornecia apontamentos sempre que os outros (RE) tinham que faltar às aulas, dando-lhes também indicações sobre as matérias. Os estudantes referiram até ter estabelecido fortes laços de amizade com alguns colegas.

- Em que medida a idade e o género contribuem para a inclusão dos estudantes no ES?

Considerando os resultados das entrevistas e perante os dados que dispomos, não nos parece que a idade e o género só por si sejam obstáculos ao sucesso dos estudantes. Tal como referimos anteriormente, embora inicialmente alguns estudantes percebessem a idade como uma barreira, tanto os estudantes do RG como do RE, com o tempo, verificaram, que do ponto de vista relacional assim não acontecia. No entanto, associado à idade encontram-se as responsabilidades familiares e profissionais. Neste sentido, foram os estudantes mais velhos, que ingressaram pelo RE, que referiram maior dificuldade de conciliação de tarefas.

Em relação ao género, as respostas dos estudantes, mostraram que o género, só por si, não se apresentou como um obstáculo à inclusão. No entanto, o género, associado a outros aspetos do contexto de vida do estudante, pode apresentar-se como um obstáculo. Tal como referido em alguma literatura neste domínio, a valorização que a família dá aos estudos é muito importante para o envolvimento e sucesso do estudante. Se acrescentarmos aqui questões de género, parece-nos que as mulheres, em alguns contextos socioculturais, têm dificuldades acrescidas, pois têm que ultrapassar também obstáculos de natureza familiar à sua inclusão. Neste estudo, uma das estudantes evidenciou claramente

estas dificuldades, verbalizando alguma ambivalência no assumir dos diferentes papéis, bem como a falta de apoio e compreensão da parte do marido. Saliente-se ainda que esta estudante acabou por desistir do curso.

Um resultado interessante relacionado com o género, que pode contribuir para quebrar alguns estereótipos e preconceitos, surgiu da entrevista a uma estudante casada com um homem de etnia cigana. Esta estudante, que inicialmente temia ser marginalizada, revelou ter estabelecido fortes relações de amizade com os seus colegas. Mas, a revelação mais importante da sua entrevista relacionou-se com o apoio que recebeu da parte do seu marido ao longo da realização do curso. Esta estudante salientou que o ter frequentado o curso tinha contribuído para a sua aprendizagem e para melhorar a qualidade de vida das pessoas do seu grupo de pertença. Mais ainda, ela tinha-se tornado numa interlocutora das pessoas da sua etnia em várias situações, nomeadamente nas idas ao médico. Para além disso considerava-se um exemplo para as meninas da etnia que agora também queriam estudar. Neste caso, parece-nos claramente que estamos não só perante uma situação de inclusão educativa mas também social.

- As responsabilidades familiares e parentais contribuem para a inclusão dos estudantes no ES?

De acordo com os resultados das entrevistas, as responsabilidades familiares e parentais só por si não são um obstáculo. No entanto, o modo como estas responsabilidades, se “entrelaçam” com as responsabilidades profissionais e outros fatores de contexto dificultam de algum modo a inclusão dos estudantes.

Neste estudo, a análise das entrevistas mostrou que as responsabilidades familiares e parentais associadas às responsabilidades profissionais podem ser um obstáculo à inclusão dos estudantes no ES. Saliente-se a este respeito as dificuldades de gestão de tempo e de tarefas, dos estudantes do RE, referidas tanto por estudantes como por docentes.

- Existe relação entre as responsabilidades profissionais (TE) dos estudantes e a sua inclusão no ES?

Sim, parece-nos que estas responsabilidades dificultam, ou mesmo inviabilizam, o recurso a uma modalidade de avaliação perspectivada pelos estudantes como mais favorável à sua realização académica e inclusão, que é a avaliação contínua. Mas estas dificuldades ganham impacto quando os estudantes têm também responsabilidades familiares. Embora as responsabilidades profissionais tragam um trabalho acrescido ao estudante, só por si não configuram um obstáculo à sua inclusão. No entanto, estas responsabilidades, se não forem acompanhadas do devido estatuto de trabalhador estudante, que permite alguns benefícios no horário laboral permitindo o acesso a algumas aulas, podem ser um obstáculo à inclusão. Por outro lado, e neste estudo em particular, tal como foi referido por alguns estudantes, as responsabilidades profissionais trariam menos dificuldades, se existissem cursos em horário pós laboral. Deste modo, os estudantes não se sentiriam excluídos da avaliação contínua. A modalidade de avaliação a seguir seria uma opção sua.

Limitações do estudo

Ao terminar este estudo, estamos conscientes de algumas limitações do mesmo, nomeadamente ao nível da generalização das conclusões dado o tipo de amostra e modo como foi constituída. Assim, todas as conclusões aqui apresentadas deverão apenas ser referenciadas ao contexto estudado. Parece-nos que um estudo com uma amostra mais alargada, em relação ao número de participantes, e diversificada relativamente às IES, permitiria outro tipo de conclusões. No entanto, se nos circunscrevermos ao contexto institucional estudado, parece-nos ter conseguido um melhor conhecimento dos estudantes e das necessidades/obstáculos à sua inclusão. Tal como referem Messieu e Colaboradores (2016) bem como Echeita e Ainscow (2011), conhecer as perspetivas dos estudantes ajuda a compreender a natureza das barreiras à inclusão. Com este conhecimento será possível definir estratégias no sentido de maior inclusão dos estudantes.

Parece-nos também, que ao nível da entrevista, poderíamos ter explorado de outro modo as experiências dos estudantes. Também estamos conscientes da

presença do investigador na análise das entrevistas mas este foi um risco assumido e que tentámos atenuar com o recurso à revisão por pares que procurámos que fossem entidades credenciadas e experimentadas neste tipo de procedimentos.

Perspetivas de investigação e de intervenção que se abrem

As entrevistas aos docentes, conjugadas com as dos estudantes, levam-nos a concluir a necessidade de uma maior formação dos docentes para além de domínios de conteúdo das unidades curriculares. A formação dos docentes deverá incidir na formação pedagógica e na formação para a interculturalidade e inclusão. Neste sentido corroboramos a posição de Echeita e Ainscow (2011) ao considerarem os professores os principais agentes de mudança de qualquer sistema de ensino, dependendo do seu desempenho qualquer programa de inovação educacional. Contudo, parece-nos que também seria importante libertar os docentes do excesso de tarefas, permitindo-lhe uma maior focalização nos estudantes e no ensino/aprendizagem.

Ao nível institucional, este estudo revela a existência de práticas que os estudantes consideram relevantes para o seu sucesso. Neste sentido deveria dar-se continuidade a práticas já instituídas em algumas unidades curriculares, tais como tutorias, trabalho colaborativo e utilização da plataforma digital *MOODLE*. No entanto, parece-nos necessário alargar práticas de negociação no sentido de conhecer melhor e procurar responder às necessidades dos estudantes. Neste domínio seria de aprofundar o contributo das abordagens socioculturais.

Não pode deixar de ser salientado o papel de relevo atribuído pelos estudantes aos seus pares como fonte de apoio e suporte tanto ao nível das tarefas académicas como ao nível pessoal, o que se encontra em conformidade com o referido por Kim e Sax (2007), Kuh e colaboradores (2006), Pascarella e Terenzini (2005) e Tinto (1993, 1987, 1975). Tendo em consideração estes resultados, poderia tirar-se maior partido do papel dos pares, tanto para o acolhimento inicial dos estudantes como para o apoio nas tarefas de

aprendizagem. A generalização de projetos de mentoria entre pares poderia ser umas das vias a explorar no futuro.

Perante a diversidade das identidades dos estudantes do ES (Kasworm, 2010) e das complexidades dos múltiplos contextos de que docentes e estudantes fazem parte, ao concluir este trabalho, fica-nos a consciência da necessidade de abordagens abrangentes que valorizem os contextos de modo interligado muito no sentido do proposto por Tricket (2009), Cole (1996), Bairrão (1995), entre outros.

Apesar das limitações apresentadas, esta investigação constitui um contributo para a inclusão dos estudantes pois, não só identifica necessidades para uma maior inclusão, como também abre caminhos a serem explorados em investigações futuras. Parece-nos, e tal como é sentido pelos estudantes, que a obtenção de uma licenciatura permite aos estudantes novas oportunidades de realização pessoal e profissional, contribuindo ainda para a sua inclusão e participação social. Fica em aberto, e seria interessante explorar as perceções dos docentes sobre a conciliação da missão do ES para a formação de profissionais altamente qualificados com espírito crítico e capacidade de resolução de problemas, com o seu papel para a inclusão académica e social dos estudantes. Relacionado com a missão do ES, somos de opinião que faria sentido explorar como o contacto com a diversidade aumenta o pensamento crítico, o que implicaria, necessariamente opções metodológicas diferentes das seguidas na presente investigação. Também nos parece importante acompanhar os abandonos, no sentido de entender melhor os motivos dos estudantes, evitando que ao procurarem o ES vejam goradas as suas expectativas de realização pessoal, académica e profissional.

Sendo escassos os estudos sobre a inclusão no ES (Duarte et al., 2013) consideramos que este estudo pode ser um ponto de partida.

Concluindo, este estudo permitiu identificar necessidades associadas à diversidade dos estudantes que podem contribuir para a sua maior inclusão

(Echeita & Ainscow, 2011) que passa por uma aposta de intervenção não só ao nível dos estudantes mas perspectivando respostas de forma abrangente e interligada ao nível de todos os intervenientes, assim como ao nível das políticas educativas e do currículo. Tanto a análise das dificuldades como as soluções possíveis implicam uma abordagem de natureza sistémica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M. T. (1991). La educación intercultural: Concepto, paradigmas, realizaciones. In M. d. Fernández, *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Dykinson.
- Aguado, M. T. (2004). Investigación en Educación Intercultural. *Educatio*, 22, pp. 39-57.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), pp. 3-7
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for all inclusive: Where next? *PROSPECTS*, 38, pp. 15-34.
- Aires, L. (2003). Vygotsky e a Construção Social do Conhecimento. *Psicologia, Educação e Cultura*, VII, 1, pp. 45-68.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Aires, L. (2012). *Discursos e Mediações em contexto de Educação de Adultos: A Televisão*. Portugal: Universidade Aberta.
- Agenda Europeia para a educação de adultos (2011). *Jornal oficial da União Europeia*. Anexo. Obtido em Março de 2016. Acessível através de <http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%202011-C%20372-01.pdf>
- Allemann-Ghionda, C. (2001). La pluralité des cultures et des langues dans les contenus d'enseignement : Résultats d'une recherche comparative. In C. Carpentier, *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : Permanences et ruptures* (pp. 343-364). Paris: L'Harmattan.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem

socio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), pp. 507-514.

Amaral, A., & Fonseca, M. (2012). Portugal: higher education and lifelong education in. In M. a. Slowey (Ed.), *Global Perspectives on Higher education and Liflong Learnes* (pp. 82-96). London and New York: New York, Routledge.

Amorim, J. P. (2013). *Da abertura das instituições de ensino superior a “novos públicos”*: O caso português. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação.

Anaya, G., & Cole, D. (2001). Latina/o student achievement: Exploring the influence of student-faculty interactions on college grades. *Journal of College Student Development*.

Aníbal, A. (2013). Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à Validação das aprendizagens informais e não. *CIES e-Working Papers (ISSN 1647-0893)*, pp. 1-30.

Asmar, C., Brew, A., McCulloch, M., Peseta, T., & Barrie, S. (2000). *The First Year Experience project Report*. Sydney, NSW: University of Sydney: Institute for Teaching and Learning.

Astin, A. (1993). What Matters in College. *Liberal Education*, 79, nº4, pp. 4-15.

Atherton, J.S (2013). Learning and Teatching. Construtivism in Learning. Obtido em Julho de 2014 através de <http://doceo.co.uk/l&t/learning/constructivism.htm>

Bairrão, J. (1995). A Perspectiva Ecolológica em Educação. *Psicologia*, X, pp. 7-30.

Bakhurst, D (2009). Vygotsky'Demons. In H. Daniels, M. Cole; J. Wertsch (Edits.). *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 50-76). Cambridge: Cambridge University Press.

- Balsa, C. (2008). Processo de democratização e acesso ao Ensino Superior em Portugal. In Alberto. Amaral. (Coord.), *Políticas do Ensino Superior: Quatro temas em Debate* (pp. 249-315). Lisboa: Conselho Nacional de educação.
- Balsa, C., Simões, J. A., & Nunes, P. (2001). *Perfil dos estudantes do Ensino Superior – Desigualdades e Diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in. Human Agency. *American Psychologist*, Vol. 37, No. 2.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barros, R. (2013). *Educação de Adultos - Conceitos, Processos e Marcos Históricos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. London/New York: Routledge.
- Bean, J. P. (1983). The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Students Attrition Process. *The Review of Higher Education*, 6, nº2, pp. 129-148.
- Bean, J., & Eaton. (2000). A Psychological Model of College Student Retention. In J. Braxton (Ed.), *Reworking the Departure Puzzle : New Theory and Research on College Student Retention* (pp. 73-89). Nashville: University of Vanderbilt Press.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bennett, C. (1999). *Comprehensive multicultural education : Theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, nº2, pp. 95-179.

- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for intercultural experience*. Yarmouth: ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. (2004). Becoming interculturalyl competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed., pp. 62-77). Newton: Intercultural Resource.
- Bennett, M. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education. *Intercultural education, 20*. S1-2, S1-13., p. pp.
- Bennett, M. (2013). *Basics concepts of intercultural comunication: Paradigms, principles & practices*. Boston: Intercultural Press.
- Berger, J. (2000). Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduated Persistence. In J. Braxton (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle* (pp. 95-124). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Berger, J. B., & Braxton, J. (1998). Revising Tinto's Intearctionalist Theory of Student Departure Trough Theory Elaboration: Examining the Role of Organizational Atributes in the Persistence Process. *Research in Higher Education, 39*, n°2, pp. 103-119.
- Berkenkotter, C., Huckin, T. N. 1995. *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011) *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Bourdieu, P. (1979). *La distinction critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1985). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1985.
- Bowman, N. A., & Brandenberger, J. W. (2012). Experiencing the Unexpected: Toward a Model of College College Diversity Experiences and Attitude Change. *The Review of Higher Education*, 35, N° 2, pp. 179-205.
- Brandt, D. (2009). *Literacy and learning: Reflections on writing, reading and society*. San Francisco: Jossey-Bass
- Braxton, J. M. (2003). Student Success. In S. R. Komives, & J. D. B. Woodard (Eds.), *Student Services: a Handbook for the Profession* (pp. 317-338). San Francisco: Jossey-Bass.
- Braxton, J., Milem, J.F., & Sullivan, A. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, 71, n°5, pp. 569-590.
- Brookfield, S. (1985). Self-directed learning: A critical Review of Research. In S. Brookfield (Ed.), *New Directions for Continuing Education: From theory to practice* (Vol. 25, pp. 5-16). San Francisco.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43, n°4, pp. 227-242.
- Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Alvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, v. 12.
- Cabrito, B. (2011). Ensino Superior em Portugal: incertezas e contradições. *Interação, Goiânia*, 36, n°1, pp. 1-24.

- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos, *Formação profissional de professores no Ensino Superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Canário, R., & Cabrito, B. (2005). *Educação e formação de adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa, Educa. Lisboa: Educa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castaneda, C. (2004). *Teaching and learning in diverse classrooms*. New York: RoutledgeFarmer.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., & et. al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 1, pp. 66-93.
- CCISP. (2010). Documentos do CCISP. acessível em http://www.ccisp.pt/doc/pt/Estudos/ESP_VF.pdf.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Skidmore, D. (1995). Dialectical analysis, special needs and schools organizations. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Edits.), *Towards inclusive schools?* (pp. 78-95). London: Fulton.
- Colás, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. In L. Buendia, P.Colás, & F. Hernández (Edits.), *Métodos de investigación en Psicopedagogia* (pp. 225-249). Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Cole, M. (1998). Can cultural Psychology help us to think about diversity? *Mind, Culture, and Activity*, 5, nº4, pp. 291-304.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993) . A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Edits.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Collins, M. (1996). On contemporary practice and research: Self directed learning to critical theory. In R. Edwards, A. Hanson, & P. Ragatt (Edits.), *Boundaries of adult learning: Adult learners, education and training* (pp. 109-127). New York: Routledge.
- Correia, A. M., & Sarmiento, A. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior – contributos para o aumento da participação de estudantes adultos não-tradicionais. In C. N. Educação. (Ed.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate*.
- Correia, A. and Sarmiento, A. (2005). [Adult learners in Higher Education – new challenges for e-learning](#). In Howard, C. et. al. (Eds). *Encyclopedia of Distance Learning*. (4 vols.). Hershey Penn.: Idea Group Publishing, p. 72-78. ISBN 1-59140-555-6.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3^a ed.). SAGE Publishing.
- Creswell, J., & Clark, P. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Califórnia: SAGE.
- Cross, P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco : Jossey Bass.
- Curado, A., & Soares, J. (2008). *Acesso, acompanhamento e acreditação dos maiores de 23 na Universidade de Lisboa: Evolução e tendências (2006-2008)*. Universidade de Lisboa. Lisboa: Gabinete de Apoio ao Acesso e Creditação de Qualificações da Universidade de Lisboa.
- Daniels, H. (2011). Pedagogy. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Edits.), *Vygotsky* (3^a ed., pp. 307-331). Cambridg: University Cambridge Press.

- Dasen, P. (2002). *Approches interculturelles : acquis et controverses, in Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. De Boeck Université.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2^o ed.). London: Sage.
- Devlin, M. (2013). Bridging socio-cultural incongruity: conceptualising the success of the students from low socio-economic status background in Australian higher education. *Studies in Higher Education*, 38 ,n^o6, pp. 939-949.
- Dicionário da língua portuguesa contemporânea: Academia das Ciências*. (2001). Lisboa: Verbo.
- Donaldson, J. F., & Townsend, B. (2007). Higher education journal's discourse about adult undergraduate students. *Journal of Higher education*, 52, pp. 27-50.
- Donaldson, J., & Graham, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly*, 50, pp. 24–40.
- Donaldson, J., Townsend, B., & Thompson, R. (2004). Adult undergraduates in higher education journals: A marginal and insecure status. *Journal of Continuing Higher Education*, 52, pp. 13-23.
- Duarte, E., Rafael, C., Filgueiras, J. N., & Ferreira, M. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19, n^o 2, pp. 289-300.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, pp. 256-273.

- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, pp. 26-46.
- Elkins, S., Braxton, J., & Glenn, J. W. (2000). Tinto's Separation Stage and its Influence on First-Semester College Student Persistence. *Research in Higher Education*, 41, nº2, pp. 251-268.
- Elliot, C. M., Stransky, O., Negron, R., Bowlby, M., Lickiss, J., Dutt, D., . . . Barbosa, P. (2013). Institutional Barriers to Diversity Change Work in Higher Education. *SAGE Open*, pp. 1-9.
- Ferreira, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Finger, M., & Asún, J. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada - Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, nº2, p. 0.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (4ª ed.). London: Sage.
- Fonseca, M. P., & Encarnação, S. (2012). *O Sistema de Ensino Superior em Portugal em Mapas e números* (Vol. 4). Lisboa: A3ES Readings.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*. (23ªed.) São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados. [Online] Acessível através de: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_a_importancia_do_ato_de_ler.pdf.
- Gale, T., & Hodge, S. (2014). Just imaginary: delimiting social inclusion in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 35,nº5, pp. 688-709.
- Galino, A., & Escribano, A. (1990). *La Educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid.: Narcea.

- Gee, J. (2000). The New Literacy Studies and the Social Turn. In *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. 180-196. (M. H. D. Barton, Ed.) Routledge.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2^a ed.). London: Taylor & Francis.
- Gerken, J., & Volkein, J. F. (2000). Pre-College Characteristics and Freshman Year Experiences as Predictors of 8- Year- College Outcomes. *Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research*. Cincinnati: OH. Acessível através de <http://eric.ed.gov/?id=ED446500>.
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies, and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16, n^o1, pp. 131 - 144.
- Graham, S., & Donaldson, J. F. (1999). Adult students' academic and intellectual development in college. *Adult Education Quarterly*, 49 (3), pp. 147 - 161.
- Greef, M. d., Verté, D., & Segers, M. (2015). Differential outcomes of adult education on adult learners' increase in social inclusion. *Studies in Continuing Education*, 37, n^o1, pp. 62-78.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Guo, S., & Jamal, Z. (2007). Nurturing Cultural Diversity in Higher Education: A critical Review of Selected Models. *Revue Canadienne d'Enseignement Supérieur*.
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 73 (3), pp. 330-367.
- Gutiérrez, K., & Stone, L. (2000). Synchronic and Diachronic Dimensions of Social Practice: An Emerging Methodology for Cultural-Historical Perspectives on Literacy Learning. In C. Lee, & P. Smagorinsky (Edits.), *Vygotskian*

- Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry* (pp. 150–164). Cambridge: Cambridge University.
- Heath, S., & Street, B. V. (2008). *On Ethnographie: Approaches to Language and Literacie research*. New York : Teachers College Press.
- Hoare, C. (2006). *Handbook of Adult Development and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Hofsted, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations* .nº10, pp. 301-320.
- Hofsted, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hofsted, G., & Hofsted, G. J. (2005). *Culture and organizations: Software of the mind* (2ª ed.). New York: McGraw- Hill.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills CA: Sage.
- Hughes, K. (2015). The social inclusion meme in Higher Education: are universities doing enough? *International Journal of inclusive education*, 19,nº3, pp. 303-313.
- Hurtado, S., Griffin, K. A., Arellano, L., & Cuellar, M. (2008). Assessing the Value of Climate Assessments: Progress and Future Directions. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1, nº4, pp. 204 –221.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Routledg Library Editions:Education.
- Jarvis, P. (2012). Learning from Everyday Life. *HSSRP*, vol. I, nº1. Acessível através de <http://hssrp.uaic.ro/continut/1.pdf>
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London: Routledge Falmer.

- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist, 31*, (3/4), pp. 191-206.
- Johnston, R., Merrill, B., Holliday, M., West, L., Fleming, T., & Finnegan, F. (2009). Exploring HE retention and drop-out - a European biographical research approach. *39th Annual SCUTREA Conference, 7-9* (pp. 1-17). Education-Line.
- Gree, P. (2005). *Enriching Higher Education: Learning and Teaching with Non-Traditional Adult Students*. LIHE Handbook.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). Literacies. Introduction -The work of learning and teaching literacies. Cambridge Books Online.
- Kantannis, T. (2001). Transition to self-directed learning: issues faced by students in adjusting to the first-year at University. *The Eighth International Learning Conference, held in Spetses*, (pp. 4-7). Greece.
- Kasworm, C. (1990). Adult undergraduates in higher education: A review of past research perspectives. *Review of Educational Research, 60*(3), pp. 345-372.
- Kasworm, C. (2003). Setting the Stage: Adults in Higher Education. *New Directions for Student Services, 102*, pp. 3-10.
- Kasworm, C. (2005). Being Invisible And a Minority: Adult Undergraduates in The University Classroom.
- Kasworm, C. (2010). Adult learners in a research university: Negotiating undergraduate student identity. *Adult Education Quarterly, 60*, pp. 143-160.

- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kelly, P. (2003). Responding to Diversity in Tertiary Teaching and Learning. *USQ Academic Staff Development Program*. USQ, Toowoomba.
- Kenny, M., & Stryker, S. (1996). Attachment and Psychological Well-Being Among Racially and Ethnically Diverse First-Year College Students. *Journal of College Student Development*, 37, n° 5, pp. 527-535.
- Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2007). *A Student Experience in the Research University (SERU). Different patterns of student-faculty interaction in research universities: An Analysis by Student Gender, Race, SES, and First-Generation Status*. University of California, CSHE, Berkeley.
- King, P., & Baxter Magolda, M. (2005). A Developmental Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development*, 46, N° 6, pp. 571-592.
- King, P., Baxter-Magolda, M., & Massé, J. (2011). Maximizing Learning from Engaging Across Difference: The Role of Anxiety and Meaning Making. *Equity and Excellence in Education*, 44, n°4, pp. 468-487.
- Kirkpatrick, A., & Mulligan, D. (2002). Cultures of learning: Critical reading in the social and applied sciences. *Australian Review of Applied Linguistics*, 25, n°2, pp. 73-99.
- Knowles, M. (1980). *The moderne practice of adult education: From Pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Knowles, M., Elwood F. Holton III, E., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. London: Elsevier.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London and New York: Continuum.

- Kuh, G. (1999). How Are We Doing? Tracking the Quality of the Undergraduate Experience, 1960s to the Present. *The Review of Higher Education*, pp. 99-120.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). What Students Expect From College and What They Get. In T. Miller, B. Bender, & J. S. Associates (Eds.), *Promoting Reasonable Expectations: Aligning Student and Institutional Thinking About the College Experience* (pp. 34-64). San Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.
- Kuh, G. D., Kinzie, Jillian, Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What Matters to Student Success*. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success.
- Kuh, G., & Love, P. G. (2000). A Cultural Perspective of Student Departure. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle* (pp. 196-212). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews - An Introduction to research interviewing*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Kvale, S. (2006). Dominance trough interviewes and dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12,(3), pp. 480-500.
- Langolz, M. (2014). The management of diversity in U.S. and German higher education. *management revue*, 25(3) , pp. 207-226.
- Langrehr, K. J., Phillips, J. C., Melville, A., & Eum, K. (2015). Determinants of Nontraditional Students Satus: A Methodological Review of the Research. *Journal of College Students development*, 56,nº8, pp. 876-881.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *Literacies: Social, Cultural and Historical Perspectives*. New York: Peter Lang Publishing.

- Lawrence, J. (2005). Addressing diversity in higher education: Two models for facilitating student engagement and mastery, in higher education in a changing world. *28th HERDSA Annual Conference* (pp. 243-252). Sydney-Austrália: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Lawrence, Jill (2001) Academics and first-year students: collaborating to access success in an unfamiliar university culture. *Widening Participation and Lifelong Learning: The Journal of The Institute for Access Studies and The European Access Network*, 3 (3). pp. 4-14. Acessível através de [https://eprints.usq.edu.au/5475/1/Lawrence Acadmics and first-year students PV.pdf](https://eprints.usq.edu.au/5475/1/Lawrence_Academics_and_first-year_students_PV.pdf)
- Lea, M. (2004). Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29, nº6, pp. 739-756.
- Lea, M., & Jones, S. V. (2011). 'Digital literacies in Higher Education: Exploring Textual and Technological Practice. *Studies in Higher Education*, 36, nº 3.
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23, nº2, pp. 157-163.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4, nº1, pp. 5-32.
- Lincoln, Y. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1991). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
- Loes, C. N., Salisbury, M. H., & Pascarella, E. T. (2013). Diversity Experiences and Attitudes Toward Literacy: Is There a Link? *The Journal of Higher Education*, 84, nº6, pp. 834-864.

- Loes, C., Pascarella, E., & Umbach, P. (2012). Effects of Diversity Experiences on Critical Thinking Skill: Who benefits? *The Journal of Higher Education*, 83, N° 1, pp. 1-22.
- London, H. B. (1989). Breaking away: A study of first-generation college students and their families. *American Journal of Education*, 97, pp. 144-170.
- Lourtie, P. (2007). Novos públicos e novas oportunidades de certificação: Ensino Superior. In P. Santos, & B. P. Campos, *Aprendizagem ao Longo da Vida no debate nacional sobre educação*. (pp. 105-114). Lisboa: Conselho Nacional de Educação..
- Magalhães, A. (2006). A Identidade do Ensino Superior: A educação superior e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, pp. 13-40.
- Magalhães, A. T., & Amaral, A. (2009). Equity, access and institutional competition. *Tertiary Education and Management*, 15 (1), pp. 35-48.
- Martins, S., Mauritti, R., & Costa, A. (2005). *Condições socioeconómicas dos estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: DGES-MCTES.
- Maya Soeterik, I. (2010). Desafíos académicos y socioculturales para la absorción del concepto educación inclusiva en Brasil. *Innovación Educativa*, 10, nº 50, pp. 19-29.
- McInnis, C. (2000). *The Work Roles of Academics in Australian Universitys*. AGPS, Canberra.
- Melotti, U. (2004). *Migrazionne internazionali: Gobalizzazionne e culture politiche*. Torino: Bruno Mandadori.
- Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida. (2000). Bruxelas. Obtido em Março de 2015. Acessível através de <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>

- Merriam, S. (2008). Adult Learning Theory for the Twenty-First Century. *New directions for adult and continuing education*, N° 119, pp.93-98.
- Merriam, S., Cafarella, R., & Baumgartner, L. (2007). *Llearning un Adulthood: A comprehensive guide* (3ª ed.). Jossey-Bass.
- Messieu, K., & Aincow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalytic for powerful teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 51, pp. 246-255.
- Messieu, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., . . . Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *Scholl Effectiveness and School Improvment: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 27,nº1, pp. 45-61.
- Meuleman, A.-M., Garret, R., Wrench, A., & King, S. (2015). "Some people might say I'm thriving but...": non-traditional student´s experiences of university. *International Journal of Inclusive Education*, 19,nº 5, pp. 503-517.
- Meunier, O. (2007). *Approches Interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*. Fontenay, France: Institut national de recherche pédagogique.
- Moll, L. C. (1990). Introduction. In L.C. Moll (Edt.) *Vygotsky an education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp.1-27). New York: Cambridge University Press.
- Murray, N., & Klinger, C. M. (2012). Dimensions of conflit: reflections on the higher education experience from an acces education perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 31,nº2, pp. 117-133.
- Olivencia, J., & Hernández, A. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI: Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, pp. 41-62.
- OCDE. (1998). *Education at a glance*. OECD Indicators.

- Oliveira, A. L. (2007). Quem são, e como são eles? O caso dos adultos no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41,nº3, pp. 43-76.
- Olson, G. M., Atkins, D. E., Clauer, R., Finholt, T. A., Jahanian, F., Killeen, T. L., . . . Weymouth, T. (1998). The upper atmospheric research collaboratory. *Interactions*, 5, nº3, pp. 48–55.
- Palincsar, A., Brown, A., & Campione, J. (1993). First-Grade Dialogues for Knowledge Acquisition and Use. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Edits.), *Contexts for Learning* (pp. 43-57). New York: Oxford University Press.
- Parker-Rees. (s.d.). *Re: Article for discussion*. Obtido em Abril de 2016, de <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2016-03.dir/msg00078.html>
- Pascarella, E. (2001). Using student self-reported gains to estimate college impact: A cautionary tale. *Journal of College Student Development*, 42,nº5, pp. 488-492.
- Pascarella, E. (2006). How College Affects Students: Ten Directions for Future Research. *Journal of College Student Development*, 47, nº5, pp. 508-520.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students (Vol.2): A third decade of research*. San Francisco,CA: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty -Years of Research*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1995). The impact of college on students: Myths, rational myths, and some other things that may not be true. *NACADA Journal*, 15, Nº 2, pp. 26-33.
- Perregaux, C.(1994). *Odyssea: Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel: COROME

- Pereira, E. A. (2009). *Alunos maiores de 23 anos: Motivações para o ingresso no ensino superior na UP*. Dissertação apresentada à Faculdade de Letras da UP para obtenção do grau de Mestre.
- Perez, R., Shim, W., King, P. M., & Baxter-Magold, M. B. (2015). Refining King and Baxter Magolda' Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development, 56*, nº8, pp. 759-775.
- Perry, K. H. (2012). What is Literacy? - A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language & Literacy Education, 8*, nº 1.[online] Acessível através de:
http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy_KPerry.pdf
- Pike, G., & Kuh, G. (2006). Relationships among structural diversity, informal peers interactions and perceptions of the campus environment. *Review of Higher education, 29*, nº 4, pp. 425-450.
- Pike, G., & Kuh, G. D. (2005). A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. *Research in Higher Education, 46*, nº 2, pp. 185-209.
- Pires, A. L. (2008). Aprendizagem de Adultos: Contextos e Processos de desenvolvimento e reconhecimento de competências. *Comunicação apresentada no Seminário Novos Públicos no IPS: Os Maiores de 23 anos. Setubal*
- Pizzi, F. (2008). La pedagogia intercultural in Italia: questioni epistemologiche. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 12*, 2, pp. 1-13.
- Rodina, K. A. (2006) Vygotsky' social constructionist view on disability: A methodology for inclusive education. Comunicação apresentada no European Learning Styles Information Network (ELSIN) 11ª Annual Conference, Oslo obtido em julho de 2014 através de:
<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/VygotskyDisabilityEJSNE2007.pdf>

- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. In J. Goodnow, P. Miller, & F. Kessel (Edits.), *Cultural practices as contexts for development* (pp. 45-65). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural nature of Human Development*. Oxford/New York: Oxford University Press
- Ross, S. N. (2014). Diversity and intergroup contact in higher education: exploring possibilities for democratization through social justice education. *Teaching in Higher Education*, 19, No. 8, pp. 870–881.
- Rousseau, D. (1995). *Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements*. California: SAGE.
- Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., & Lomeo, R. (2015). Inclusão no Ensino Superior: Perceções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 28, Nº 2, pp. 251-270.
- Scott, S., & Palincsar, A. (2013). *Sociocultural Theory*. Obtido em 15 de 1 de 2015, de Education.com: <http://www.education.com/reference/article/sociocultural-theory/>
- Seguro, R. (. (2010). “Dossier COFITEA VI”, *Aprender ao longo da Vida*. 12, pp. 16-45.
- Signorinia, P., Wiesemes, R., & Murphy, R. (2009). 'Developing alternative frameworks forexploring intercultural learning: a critique of Hofstede's cultural difference model. *Teaching in Higher Education*, 14, Nº 3, pp. 253 — 264.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. d. (2003). *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década* (2º ed.). Lisboa: Gradiva.
- Simão, J. V. , & Costa, A. (2000). *O Ensino Politécnico em Portugal*. Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos. Braga.

- Simão, J. V. (2000). *A sociedade humana no horizonte dos anos 2000. Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000.*
- Skahill, M. P. (2002). The role of social support network in college persistence among freshman students. *Journal of College Student Retention, 4*, nº1, pp. 39-52.
- Smagorinsky, P. (2011). *Vygotsky and Literacy Research : A Methodological Framework.* Rotterdam/Boston/ Taipei : Sense Publishers.
- Soares., D. L., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: o caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura, XIV, nº1*, pp. 203-214.
- Sousa, I. (2004). A Educação intercultural na escola e o reconhecimento do Outro Diferente . *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 12*, pp. 1-8.
- Street, B. (2010). Academic Literacies approaches to Genre? *RBLA, 10, Nº2*, pp. 347-361.
- Tavares, D., Tavares, O., Justino, E., & Amaral, A. (2008). Students' preferences and Needs in Portuguese Higher Education. *European Journal of Education, 43, nº1.*
- Tavares, O. (2013). Routes towards portuguese higher education: students preferred or feasible choices? *Educational Research, 55, nº1*, pp. 99-110.
- Taylor, K. (2006). Autonomy and Self-Directed learning: A Developmental Journey. In C. Hoare (Ed.), *Handbook of Adult Development and Learning.* New York: Oxford University Press.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research.* Thousand Oaks: Sage
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences.* California: SAGE.

- Teixeira, P., Rosa, M., & Amaral, A. (2006). A Broader Church? Expansion, Access and Cost-Sharing in Portuguese Higher Education. In P. Teixeira, B. Johnstone, M. J. Rosa, & H. Vossenstein (Edits.), *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal* (pp. 241-264). Dordrecht: Springer.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent research. *Review of Educational Research*, 45, pp. 89-125.
- Tinto, V. (1986). Theories of Student Departure Revisited. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 2, pp. 359-384). New York: Agathon Press.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: Chicago Press.
- Tudge, J. (2008). A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In L. V. C. Moreira, & A. M. Carvalho (Edits.), *Família e educação: olhares da psicologia* (pp. 209-231). São Paulo: Paulinas.
- Tudge, S. & Scrimsher, S. (2003) Lev S. Vygotsky on Education: Interpersonal, and Individual Approach to Development. In J. Tudge, S. Scrimsher, B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Edits.), *Educational Psychology: A century of contributions*, pp.207-228. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- UNESCO. (1976). *Recomendação de Nairóbi sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos*.
- UNESCO. (1998). Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. *Conferência Mundial sobre Educação Superior*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *V Conferência Internacional sobre educação de adultos: Declaração final e agenda para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Unesco. (2009). *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: Ministério da Educação;UNESCO.
- UNESCO. (2010). Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos.
- Urbano, C. (2011). A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal: Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 66, pp. 95-115.
- Vaccaro, A., & Lovell, C. H. (2010). Inspiration from home: Understanding family as key to adult women's self-investment. *Adult Education Quarterly*, 60, pp. 161-176.
- van der Veer, R. (2011). Vygotsky in Context: 1900-1935. In H. Daniels, M. Cole, & J. Wertsch (Edits.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Oers, B. (2008). Learning and Learning Theory from a cultural-historical point of view. In B. v. Oers, W. Wardekker, E. Elbers, & R. v. Veer, *The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory* (pp. 3-11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological process*. In M. Cole, V. John- Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Edits. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. (A. Kozulin, Edt.)Cambridge, MA: MIT Press
- Wao, H. O., Dedrick, R. F., & Ferron, J. M. (2011). Quantitizing text: Using theme frequency and theme intensity to describe factors influencing time-to-doctorate. *Quality & Quantity*, 45, pp. 923-934.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky ans the social formation of mind*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional Student Engagement: Increasing Adult Student Success and Retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59, nº1, pp. 10-20.

Zay, D. (2005). Preventing School and Social Exclusion: a French- British comparative study. *European Educational Research Journal*, 4,2, pp. 109-120.

Legislação

Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março – Regime Jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior, alterado pelos D. L. nº 107/2008 e 230/2009.

Decreto-Lei 64/2006, de 21 de Março-aprova as condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior.

Decreto-Lei 402/73 de 11 de Agosto - Plano de expansão do ensino superior.

Decreto-Lei 513-T/79, de 26 de Dezembro Diário da República n.º 296/1979, 3º Suplemento, Série I de 1979-12-26.

Lei nº 62/2007, de 10 de Setembro – Aprova o regime jurídico das instituições de ensino superior (RJIES).

Lei 5/1973. Diário do Governo n.º 173/1973, Série I de 1973-07-25. Lei de Bases do Sistema Educativo de 25 de Julho

ANEXOS