



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

***O PERFIL DOS ESTUDANTES MAIORES DE 23
ANOS NA UNIVERSIDADE DO ALGARVE***

Teresa Isabel Campos Gonçalves

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Social

Trabalho efetuado sob orientação de:

Professora Doutora Helena Quintas

2012

Título da dissertação:

O perfil dos estudantes maiores de 23 anos na Universidade do Algarve

Declaração de autoria do trabalho:

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright:

“A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.”

AGRADECIMENTOS

Como todo e qualquer outro trabalho, para a realização da presente dissertação não posso deixar de agradecer a todos aqueles que me incentivaram a “abraçar” este novo desafio pessoal, tão importante nesta fase da minha vida. A esse conjunto de pessoas que foram indispensáveis queria deixar um agradecimento muito especial:

Agradeço à Professora Doutora Helena Quintas, não só minha orientadora mas também amiga de longa data, sempre presente no percurso desta longa “viagem” desde o primeiro até ao último minuto, sempre aconselhando e orientando nos períodos mais críticos do trabalho, contribuindo, deste modo, para uma obra mais rica, concisa e rigorosa. Obrigada!

Ao Professor Doutor António Fragoso, Coordenador e Diretor do Mestrado em Educação Social na Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC), com quem tenho a satisfação de trabalhar diariamente desde o ano de 2009. Deixo expresso o meu carinho e a minha palavra de agradecimento, pelo apoio e incentivo ao meu desenvolvimento pessoal e académico, acreditando sempre nas minhas capacidades, na base da confiança e amizade e, ao mesmo tempo, abrindo portas a este “grande mundo” da investigação.

Quero agradecer ainda aos meus pais, pelo apoio enorme e incentivo dado ao longo de todos estes anos durante o meu percurso académico. Sem eles, a concretização deste trabalho não seria possível. A todos aqueles que me rodeiam agradeço em especial às minhas amigas e colegas de mestrado Catarina, Milene, Rita, Patrícia, Cátia, Rute, Nélia, Leonor pelas palavras de apoio, força, incentivo e disponibilidade em ajudar e, por último, mas não menos importante, ao meu namorado “Patita” por tornar os meus dias mais alegres e ainda com mais cor.

RESUMO

A introdução do Processo de Bolonha nas universidades portuguesas trouxe mudanças significativas no mundo académico, nomeadamente a maioria das licenciaturas passou de quatro ou cinco anos para apenas três, aumentou a oferta de mestrados e pós-graduações e, mais recentemente, registou-se um *boom* quanto ao número de inscrições em cursos pós-laborais por parte de alunos “Maiores de 23 anos”, designados, pela literatura da especialidade, de estudantes “não-tradicionais”.

Através da utilização de uma metodologia quantitativa e qualitativa pretendemos caracterizar os estudantes maiores de 23 anos da Universidade do Algarve, sob diversos pontos de vista – económico, social, cultural, uma vez que as investigações no âmbito desta matéria são ainda muito escassas em Portugal. Por esta razão tornou-se fundamental caracterizar e traçar um perfil do estudante adulto: conhecer os principais motivos que os levaram a regressar aos estudos e compreender a qualidade dos processos de aprendizagem, a estrutura e o clima organizacional vivido na Universidade do Algarve.

Os resultados obtidos revelam a existência de uma variedade de motivos - de ordem pessoal, social e profissional. Os sujeitos da investigação, apesar de identificarem alguns aspetos positivos relativamente ao regime de acesso e ao processo de adaptação e de integração, sublinham alguns obstáculos, como a conciliação entre o trabalho e a família e dificuldades para responderem às exigências académicas dos cursos que frequentam. Os resultados obtidos permitem caracterizar os estudantes M23 da Universidade do Algarve e sugerir um conjunto de recomendações com vista à melhoria da sua situação académica.

Palavras-chave: Estudantes Não-Tradicionais, Ensino Superior, Processo de Bolonha

ABSTRACT

The introduction of the Bologna Process in Portuguese universities brought significant changes in the academic world, in particular, the majority of degree courses pass from four or five years to only three years; it also increased the number of masters and postgraduate courses, and, more recently, there has been a “boom” regarding the number of entries in post-labor courses by students “over than 23 years”, nominated by scientific literature of “non-traditional students”.

By using a quantitative and qualitative methodology we intend to characterize students older than 23 years at the University of Algarve, from different points of view – economic, social, cultural, once the researches in this field are still very scarce in Portugal. For this reason it is important to characterize and to draw a profile of adult student: to know the main motives that take them to return to their studies and also to understand the quality of learning processes, the structure and organizational environment lived in University of Algarve.

The results show the existence of several reasons – personal, social and professional. Despite identifying some positive aspects regarding the access regime and the process of adaptation and integration, the investigation highlight some obstacles such as the conciliation between work and family and difficulties to answer the academic requirements of the courses they attend. The results allow to characterize students M23 of the Algarve University and also to suggest a set of recommendations in order to improve their academic situation.

Keywords: Non-traditional students, Higher Education, Bologna Process

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE GERAL	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	X
ÍNDICE DE TABELAS	XII
LISTA DE SIGLAS	XIII
INTRODUÇÃO	0
PARTE 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
CAPÍTULO I - Família, Educação e Trabalho: que relação?	5
1. Família	5
2. Educação e Ensino: antigas e novas problemáticas	8
3. Trabalho	11
4. Síntese	14
CAPÍTULO II - Educação de Adultos e “novos” estudantes no Ensino Superior. 16	
1. Da Educação de Adultos à Aprendizagem ao Longo da Vida.....	16
2. O conceito de Adulto	20
3. Ensino Superior e o Processo de Bolonha em Portugal.....	24
3.1 O processo Maiores de 23 anos.....	27
3.2 Os estudantes não tradicionais no Ensino Superior: principais características.	30
3.3 A motivação dos estudantes não tradicionais.....	35
3.4 Sucesso/Insucesso Académico	37
4.Síntese.....	40
CAPÍTULO III - O Processo de Ensino-aprendizagem no ES	42
1. Estratégias e Abordagens de Ensino-Aprendizagem.....	42
2. Estilos e métodos de ensino.....	45
3. O trabalho pedagógico em áreas específicas	48
4. Síntese.....	50
PARTE 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	51
1. Problemática da investigação e motivações para o estudo	52
2. Questões de investigação	54

3. Objetivos de estudo.....	55
3.1 Objetivos específicos	55
4. Opções metodológicas	56
4.1 O Paradigma interpretativo	56
4.2 A Metodologia Qualitativa	58
4.3 O Método Biográfico	60
5. A Universidade do Algarve: breve caracterização	61
6. Caracterização da amostra	64
6.1 Amostra 1.....	64
6.2 Amostra 2.....	66
7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados e procedimentos de análise.....	68
7.1 O Inquérito por Questionário	68
7.1.1 Descrição do inquérito por questionário	69
7.1.2 Análise e tratamento dos dados.....	71
7.2 A Entrevista	71
7.2.1 A entrevista semi-estruturada	72
7.2.2 Guião de entrevista.....	73
7.2.3 Procedimentos de análise dos dados recolhidos: a técnica de análise de conteúdo	75
PARTE 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	80
Estudo 1 - Caracterização dos estudantes M23 da Universidade do Algarve.....	81
1. Caracterização pessoal e do agregado familiar	81
1.1 Género	81
1.2 Idade	83
1.3 Estado Civil	84
1.4 Tempo médio entre a residência e a universidade.....	85
1.5 Concelho de Residência	85
1.6 Nível de escolaridade dos pais e cônjuge.....	86
2. Percurso educativo e profissional	88
2.1 Situação profissional dos estudantes M23	88
2.2 Categoria profissional dos pais e cônjuge	89
2.3 Rendimento Familiar.....	90
3. Percurso académico	91
3.1 Nível de escolaridade anterior ao ingresso no ES	92
3.2 Ano letivo de ingresso na Universidade do Algarve.....	93
3.3 Número de anos sem estudar até ao ingresso no ES	94
3.4 Número de disciplinas em atraso, por ano	94
3.5 Principal motivo que levou ao ingresso no ES.....	96
3.6 Razões da escolha do curso que frequenta	97
3.7 Usufruto do regime trabalhador-estudante	97
4. Processo de ensino-aprendizagem	99
4.1 Tempo semanal dedicado ao trabalho autónomo	99
4.2 Obstáculos/dificuldades sentidas durante o processo de ensino-aprendizagem.....	100
5. Relações sociais	102

- 5.1 Participação em atividades extracurriculares, organizadas dentro da universidade
102

Estudo 2 - Estudantes M23: histórias, motivações e experiências no regresso à vida académica	104
1. Apresentação sujeito a sujeito.....	104
1.1 Sujeito A, Rui – Estudos Artísticos e Culturais	104
1.2 Sujeito B, Joaquim – Educação Social (regime pós-laboral).....	109
1.3 Sujeito C, António – Turismo	112
1.4 Sujeito D, Renato – Engenharia Mecânica.....	116
1.5 Sujeito E, Luísa – Assessoria de Administração.....	120
1.6 Sujeito F, Rosa – Gestão (regime noturno) - Portimão	124
1.7 Sujeito G, Gonçalo - Farmácia	130
1.8 Sujeito H, Manuela – Engenharia Mecânica.....	135
2. Análise global dos resultados das entrevistas.....	140
2.1 Antecedentes familiares e escolares.....	140
2.1.1. <i>Trajectoria Escolar</i>	141
2.1.2. <i>Trajectoria profissional</i>	143
2.1.3. <i>Modelo educacional dos pais</i>	144
2.1.4. <i>Motivos para o abandono escolar</i>	145
2.2 Expectativas e motivações de entrada no ES	147
2.2.1 <i>Ingresso no ES</i>	149
2.2.2 <i>Regime de ingresso no ES – Acesso M23</i>	152
2.2.3 <i>Etapas do processo de ingresso no ES</i>	153
2.2.4 <i>Adaptação ao ES</i>	155
2.2.5 <i>Apoios</i>	157
2.3 Relação Escola-Trabalho-Família.....	157
2.3.1 <i>Relação Trabalho- Família e Ensino Superior</i>	159
2.3.2 <i>Relação Trabalho, Família e ES</i>	160
2.4 Frequência do ES: aulas, docência e avaliação.....	162
2.4.1 <i>Frequência do ES: aulas</i>	163
2.4.2 <i>Frequência das aulas: apoio docente</i>	166
2.4.3 <i>Opinião sobre as infraestruturas e serviços de apoio ao estudante</i>	168
2.4.4 <i>Sucesso Vs Insucesso Académico</i>	169
2.4.5 <i>Fatores de abandono do ES</i>	171
2.5 <i>Relações Sociais e vida social académica</i>	172
2.5.1 <i>Eu e os “Outros”</i>	173
2.5.2 <i>Participação na vida social académica</i>	175
2.6 Perspetivas Futuras.....	176
2.6.1 <i>Relação curso / mercado de trabalho</i>	177
2.6.2 <i>Mercado de trabalho</i>	178
 CONCLUSÕES.....	 180
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEB GRÁFICAS	 186
 ANEXOS	 ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

Anexo 1- Inquérito aos Estudantes Maiores de 23 Erro! Marcador não definido.

Anexo 2 - Guião de entrevista aos Estudantes Maiores de 23 da Universidade do Algarve (2006-2009)..... Erro! Marcador não definido.

Anexo 3 - Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de significado (excertos das entrevistas)..... Erro! Marcador não definido.

Anexo 4 - Quadro de quantificação de indicadores e de unidades de significado Erro! Marcador não definido.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Número de estudantes inscritos e aprovados através das provas para maiores de 23 anos, entre 2006 e 2010	30
Figura 2.	Distribuição dos estudantes M23 anos da UALG, por género	83
Figura 3.	Distribuição dos estudantes M23 da UALG, por idades	84
Figura 4.	Distribuição dos estudantes M23 da UALG, por estado civil	85
Figura 5.	Tempo médio entre a residência e a universidade dos estudantes M23 da UALG	86
Figura 6.	Distribuição gráfica dos estudantes M23 da UALG, por concelho de residência	87
Figura 7.	Distribuição dos estudantes M23 da UALG, relativamente à sua condição perante o trabalho	89
Figura 8.	Distribuição dos estudantes M23 da UALG, relativamente ao rendimento familiar	92
Figura 9.	Distribuição dos estudantes M23 da UALG, relativamente ao nível de habilitações literárias que possuía aquando da sua entrada na Universidade	94
Figura 10.	Distribuição dos estudantes M23 da UALG, por ano letivo de ingresso	94
Figura 11.	Distribuição dos estudantes M23 da UALG, relativamente ao número de anos sem estudar, até à data do período do ingresso no ES	95
Figura 12.	Distribuição dos estudantes M23 da UALG, relativamente ao primeiro motivo que à candidatura	97
Figura 13.	Distribuição dos estudantes M23 da UALG relativamente ao usufruto do regime de trabalhador-estudante.....	99
Figura 14.	Distribuição dos estudantes M23 da UALG, relativamente ao tempo semanal dedicado ao trabalho autónomo	101
Figura 15.	Distribuição dos estudantes M23 da UALG, relativamente à participação em atividades extracurriculares organizadas dentro da universidade	104
Figura 16.	Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria “Antecedentes familiares e escolares”	142
Figura 17.	Trajectoria escolar: frequência por unidades de sentido	143
Figura 18.	Trajectoria profissional: frequência por unidades de sentido	144
Figura 19.	Modelo educacional dos pais: frequência por unidades de sentido	145
Figura 20.	Motivos para o abandono escolar: frequência por unidades de sentido	147
Figura 21.	Percentagem de referência por subcategoria de análise na categoria: “Expectativas e motivações à entrada do ES”	149
Figura 22.	Ingresso no ES: frequência de unidades de sentido	150
Figura 23.	Regime de ingresso no ES – Acesso M23: frequência por unidades de sentido	153
Figura 24.	Etapas do processo de ingresso ES: frequência de unidades de sentido.....	155
Figura 25.	Adaptação ao ES: frequência por unidades de sentido	157
Figura 26.	Apoios: frequência por unidades de sentido	158

Figura 27.	Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria “Relação Escola, Trabalho e Família”	159
Figura 28.	Relação Trabalho - ES: frequência por unidades de sentido	160
Figura 29.	Relação Trabalho, Família e ES: frequência por unidades de sentido	161
Figura 30.	Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria “Frequência do ES: aulas, docência e avaliação”	164
Figura 31.	Frequência do ES: aulas. Frequências por unidade de sentido	165
Figura 32.	Frequência do ES: Apoio docente: frequência por unidades de sentido	168
Figura 33.	Opinião sobre as infraestruturas e serviços de apoio ao estudante: frequência por unidades de sentido	169
Figura 34.	Sucesso Vs. Insucesso Académico: frequência por unidades de sentido	171
Figura 35.	Fatores de abandono do ES: frequência por unidades de sentido	172
Figura 36.	Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria “Relações Sociais e vida social académica”	174
Figura 37.	Eu e os “Outros”: frequências por unidades de sentido	175
Figura 38.	Participação na vida social académica: frequência por unidades de sentido	177
Figura 39.	Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria “Perspetivas futuras”	178
Figura 40.	Relação curso / mercado de trabalho: frequência por unidades de sentido	179
Figura 41.	“Mercado de trabalho”: frequência por unidades de sentido	181

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.	Amostra dos estudantes M23, da Universidade do Algarve, distribuídos por Faculdades e Escolas	66
Tabela 2.	Caracterização dos sujeitos entrevistados, relativamente ao género, idade, licenciatura e escola/faculdades	68
Tabela 3.	Guião da entrevista	74
Tabela 4.	Grelha de categorização	78
Tabela 5.	Nível de escolaridade dos pais e cônjuge dos estudantes de M23 da UALG	88
Tabela 6.	Categoria profissional dos pais e cônjuge (percentagem)	90
Tabela 7.	Número de disciplinas em atraso, por ano de frequência do curso (valores em %)	96
Tabela 8.	Razões de escolha do curso que frequenta	98
Tabela 9.	Obstáculos/dificuldades sentidos durante o processo de ensino-aprendizagem	101
Tabela 10.	Categoria de análise “Antecedentes familiares e escolares”, subcategorias e indicadores	141
Tabela 11.	Categoria de análise “Expectativas e motivações à entrada do ES”, subcategorias e indicadores	148
Tabela 12.	Categoria de análise “Escola-Trabalho-Família”, subcategorias e indicadores	159
Tabela 13.	Categoria de análise “Frequência do ES: aulas, docência e avaliação”, subcategorias e indicadores	163
Tabela 14.	Categoria de análise “Relações Sociais e vida social académica”, subcategorias e indicadores	173
Tabela 15.	Categoria de análise “Perspetivas futuras”, subcategorias e indicadores	178

LISTA DE SIGLAS

ALV	Aprendizagem ao longo da vida
CNO	Centros de Novas Oportunidades
EA	Educação de Adultos
EFA	Educação e Formação de Adultos
ES	Ensino Superior
ESEC	Escola Superior de Educação e Comunicação
ESGHT	Escola Superior de Gestão Hotelaria e Turismo
ESSUALG	Escola Superior de Saúde
FCHS	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
FCT	Fundação para a Ciência e Tecnologia
FCT - UALG	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FE	Faculdade de Economia
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
ISE	Instituto Superior de Engenharia
M23	Maiores de 23 anos
PODEA	Programa Operacional de Desenvolvimento e Educação de Adultos
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
UALG	Universidade do Algarve
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

A presente investigação pretende estudar a problemática dos estudantes “Maiores de 23” (M23), a quem passou a ser permitido o ingresso no Ensino Superior através de um concurso especial, na sequência das mudanças introduzidas pelo Processo de Bolonha.

O nosso interesse por este objeto de estudo surgiu a partir do momento em que iniciámos a atividade de bolseira no projeto de investigação (ainda em curso) intitulado: “Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior: procurar soluções para o (in) sucesso académico”. Este projeto é financiado pela Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT), coordenado pelo Prof. Doutor António Fragoso, docente na Universidade do Algarve, e está a ser realizado em parceria com a Universidade de Aveiro. Enquanto processo de investigação, este projeto assumiu a missão e o compromisso de apresentar, no final, um conjunto de soluções e de recomendações com vista à clarificação e à melhoria da situação dos estudantes M23 da Universidade do Algarve.

Com a entrada do Processo de Bolonha, em 1999, muitas mudanças têm ocorrido dentro das instituições de Ensino Superior: a maioria das licenciaturas passou de quatro ou cinco anos para apenas três¹, aumentou a oferta de mestrados e pós-graduações e, mais recentemente, registou-se, igualmente, um aumento do número de inscrições em cursos pós-laborais, por parte dos alunos Maiores de 23, através de concurso especial, o que tem obrigado desta forma, a uma aceleração da reforma dentro das diversas instituições de Ensino Superior.

Em 2001, a comunicação intitulada “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”, levada a cabo pela Comissão das Comunidades Europeias (Bruxelas, 2006), teve como principal ponto de discussão a Educação de Adultos (EA) enquanto alicerce fundamental da aprendizagem ao longo da vida (ALV). Em Portugal, o nível de habilitações literárias da população portuguesa ainda é bastante reduzido quando comparado com os restantes países da União Europeia (INE). Para além disso, as mudanças demográficas que se fazem sentir na Europa estão vincadamente marcadas por fatores como: o envelhecimento da população, o abandono escolar precoce, e ainda pela fraca participação dos jovens no mercado de emprego, aliada ao flagelo social do desemprego (Bruxelas, 2006).

¹ Note-se que agora muitas destas licenciaturas agregaram mais dois anos correspondendo assim ao Mestrado.

Neste sentido, a tónica do discurso dos debates políticos tem vindo a centrar-se, nos últimos anos, no conceito de aprendizagem ao longo da vida, como forma de promover a empregabilidade, a inclusão social, a cidadania ativa e o desenvolvimento pessoal. Jarvis (2004), partilha da mesma opinião ao afirmar que a “aprendizagem pode ser vista como um processo individual que perdura por toda a vida” (p.65), algo que não se dilui, no tempo e no espaço.

Face à pouca qualificação dos trabalhadores da Europa, acresce a necessidade de apostarmos cada vez mais no sector da educação, não só para os jovens desempregados, mas também para os adultos que procuram, cada vez mais, corresponder às necessidades e exigências de qualificações ao nível do Ensino Superior tão necessárias ao mercado de trabalho.

Neste sentido, o papel das universidades é fundamental para a nossa sociedade. Da comunicação intitulada – O papel das universidades na Europa do Conhecimento – realizada, em Bruxelas (2003), emergiu um conjunto de ideias centradas na economia do conhecimento. Um dos principais objetivos reside na capacidade de criar mecanismos de resposta face a um mundo “cada vez mais globalizado e em constante evolução, marcado por uma concorrência crescente para atrair e manter melhores talentos” (p.3), contornando determinados obstáculos como a falta de meios financeiros. Como sublinha Lima (1999), a mobilidade profissional, acompanhada das rápidas evoluções tecnológicas, fez renascer novas lógicas de trabalho, centradas em “novos modos de pensar e organizar os processos de trabalho (...) novos tipos de saberes, nomeadamente: trabalhar em equipa, pensar à escala da organização do seu todo” (p.44).

No mundo universitário temos vindo a observar, nos últimos anos, a uma alteração significativa no padrão de estudantes que acedem pela primeira vez ao Ensino Superior. De facto, o perfil dos estudantes tem sofrido alterações, que se refletem, por sua vez, “nas atitudes, nos comportamentos, nas normas e no estatuto que a instituição e os seus membros assumem” (Nico, 1996, citado em Valadas, 2007, p.4).

De facto, e uma vez que a procura do ensino universitário por parte dos estudantes M23 tem vindo a crescer substancialmente, torna-se necessário descrever alguns traços característicos desta população e clarificar o interesse da problemática, à qual, inclusive os meios de comunicação social têm dado uma especial atenção. Como dava à estampa o jornal *O Público* na sua edição de 9 de dezembro de 2008, “o aumento dos estudantes ‘Maiores de 23 anos’ tem sido um verdadeiro fenómeno em Portugal, comprovado pelas

estatísticas referentes aos últimos quatro anos; de 551 no ano letivo de 2004-2005 passou-se para 11.773 em 2007-2008”.

Importa, pois, compreender as motivações pessoais destes estudantes que a investigação designa de “Estudantes Não-Tradicionais”, bem como a forma como se integram no ambiente estudantil. Ainda, identificar fatores de sucesso que, eventualmente, influenciam a trajetória académica desta população estudantil, e a relação entre a necessidade de aprendizagem destes estudantes e os seus interesses, tanto de natureza profissional como individual.

Na opinião de Alberto Amaral, membro do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior da Fundação das Universidades Portuguesas, este novo público veio permitir compensar as perdas dos estudantes tradicionais, o que revela um facto bastante preocupante e, por outro lado, um dos dados que já é conhecido é que a taxa de sucesso académico dos estudantes M23 fica muito aquém das expectativas.

Com a presente investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Educação Social da ESEC da Universidade do Algarve, e que tem por título “O perfil do estudante M23, da Universidade do Algarve”, pretendemos compreender as principais motivações dos estudantes adultos no regresso aos “bancos de escola”. A escolha desta temática remete para a necessidade de caracterizar os estudantes M23 sob diversos pontos de vista – económico, social, cultural – uma vez que as investigações, no âmbito desta matéria, são ainda muito escassas em Portugal.

O estudo está dividido em três partes fundamentais: enquadramento teórico, metodologia e apresentação e discussão dos resultados.

No primeiro capítulo do enquadramento teórico apresentamos uma revisão bibliográfica dedicada às questões da família e à sua importância enquanto meio de desenvolvimento e de orientação ideológica e axiológica dos indivíduos. Abordamos, ainda, as dimensões da educação e do trabalho, numa tentativa de elaborar uma síntese sobre estes conceitos ao longo das últimas décadas. O segundo capítulo, subordinado ao título “Educação de Adultos e ‘novos’ estudantes no Ensino Superior”, analisa a problemática da Aprendizagem ao Longo da Vida, e focaliza-se no conceito de adulto perspectivado por vários investigadores. Em seguida, centrámos a nossa análise teórica nos estudantes não-tradicionais e nas perceções sobre o mundo académico que este público “adulto” constrói quando experiencia a frequência do Ensino Superior. É ainda dado algum relevo a aspetos específicos relacionados com a frequência de adultos neste nível de ensino, nomeadamente as decorrentes do Processo de Bolonha que expandiu o

contingente de estudantes universitários a adultos maiores de 23 anos. No terceiro capítulo centramo-nos nos diferentes estilos e abordagens de aprendizagem dos estudantes adultos.

A segunda parte da dissertação explica quais os procedimentos metodológicos adotados, nomeadamente o paradigma de investigação, os objetivos do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas, bem como os procedimentos de análise a que submetemos os dados recolhidos. Tratando-se de uma investigação que utilizou uma metodologia mista - quantitativa e qualitativa, a apresentação e discussão de resultados é apresentada em dois capítulos distintos, como se se tratasse de dois estudos autónomos: o Estudo 1, “Caracterização dos estudantes M23 da Universidade do Algarve”, apresenta e discute os dados recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado a um número significativo de sujeitos que ingressaram na UALG por esta via especial; o Estudo 2, “Estudantes M23: histórias, motivações e experiências no regresso à vida académica”, apresenta e discute dados recolhidos através de entrevistas biográficas realizadas a 8 sujeitos.

No final são apresentadas conclusões com base nos objetivos que guiaram esta investigação, bem como as principais limitações do estudo.

Tomando por base o objeto de estudo desta investigação, esperamos que os resultados obtidos possam contribuir para clarificar e consolidar a importância crescente dos “novos” estudantes no Ensino Superior que ingressam através do regime de acesso M23.

PARTE 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I

Família, Educação e Trabalho: que relação?

Introdução

No presente capítulo propomo-nos abordar os conceitos de família, educação e trabalho e em que medida estes se correlacionam com o objeto de estudo desta investigação. Tomando como ponto de partida, a relação estabelecida entre a estrutura familiar, social e as relações com o meio ambiente externo, pretendemos numa primeira análise debruçarmo-nos sobre os valores e ideais educativos transmitidos pelos progenitores e de que modo interfere no processo de aprendizagem do indivíduo durante o seu percurso educativo.

Neste sentido iniciaremos a primeira parte deste capítulo com alguns contributos teóricos do conceito de família seguido de outras abordagens que envolvem instâncias da sociedade inseridas no campo da educação e do trabalho.

1. Família

De acordo com a autora Segalen (1996), Portugal tem vindo a testemunhar diversas alterações sociais, tais como a diminuição da mortalidade infantil, a melhoria nos cuidados de saúde, o aumento da esperança média de vida, a emancipação da mulher, um maior controlo da natalidade e, ainda, a crescente participação da mulher no mercado de trabalho (feminismo ativo). Face a esta nova conjuntura social e económica, alteraram-se diversos padrões sociodemográficos, nomeadamente a estrutura familiar tradicional que, também no nosso país tem vindo a ser substituída por famílias recompostas. O próprio conceito tradicional de família, idealizado como uma família constituída por homem e mulher legalmente unidos por matrimónio e filho (s), sofreu profundas mudanças com a emergência de novos de tipos (ex. famílias monoparentais, famílias recompostas², entre outras) de união familiar, próprios da contemporaneidade. A autora supracitada sublinha ainda, a importância do ciclo de vida, a partir de três

² De acordo com Cutsem (2001), entende-se por família recomposta quando “qualquer dos pais pode ter filhos nascidos de uma primeira união e ter novos filhos da união atual” (p.20).

critérios fundamentais. “O número de posições no seio do grupo doméstico (pai-mãe-filho pequeno, número de filhos, ...), repartição das respetivas idades; modificações dos papéis, designadamente do papel do pai-chefe do grupo doméstico, desde que este é profissionalmente ativam até à sua reforma” (p. 216).

Não existe um modelo universal de família. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), o conceito de família consiste “num conjunto de indivíduos que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de facto) entre si podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento” (2001, citado por Amaro, 2004, pp. 2-3). Esta ideia coloca de parte outras variáveis culturais e económicas, que transcendem a velha ideia tradicional de família, restrita apenas à família nuclear, entre homem e mulher, unidos de forma legal, e respetivos filhos.

Sobre este mesmo conceito, Saraceno (1997) interroga-se a si própria: O que é verdadeiramente a família? A família é, para a autora, “um lugar social e simbólico em que a diferença, especialmente a diferença sexual, é assumida como base e ao mesmo tempo construída como tal” (p. 14). Este carácter relacional e simbólico revela-se nos factos mais rotineiros da vida; no nascimento, no casamento, na morte, constituindo também aspetos da experiência individual.

Autores como Sampaio e Gameiro (1985, cits. por Alarcão, 2002) definem família como “um sistema, um grupo de elementos ligados entre o conjunto de relacionamento em permanente contacto com o exterior, mantendo o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento impulsionado por diversos estágios de evolução” (pp.11-12).

Goldenberg e Goldenberg (1980, citado por Silva, 2003) acrescentaram outros padrões familiares tendo por base o conceito de família nuclear (marido, mulher e filho(s)). Deste modo, incluem-se variações familiares como: família extensa, isto é, alargada a outros membros da família (avós e tias); família recasadas, ou “recompostas” (Cutsen, 2001), onde se incluem filhos de casamentos anteriores); família monoparental, definida unicamente pela presença de um dos progenitores – pai ou mãe); a família comunitária, unida por sentimento de solidariedade, na partilha de tarefas e responsabilidades comuns a cada membro da família; família em série, onde predomina a presença de homem e mulher, fruto de diversas sucessões de casamento ao longo da vida e/ou ainda a família em coabitação, definida por duas pessoas, sem registo de matrimónio, do sexo oposto). Em traços conclusivos, constatamos que não existe uma definição única do conceito de família, mas sim uma pluralidade de olhares de vários

autores que vão dando o seu contributo teórico, fruto de um determinado contexto histórico, sociocultural. Nas palavras de Pimentel (2001, p.83, citado por Silva, 2003), o próprio conceito de família é pouco claro e pode apontar para situações bastante complexas, como sublinha: “isto é um indicador da complexidade de relações e dimensões implicadas no espaço familiar e dos vínculos e limites que nele se articulam” (p.20). De facto, a noção de família encerra um conjunto complexo de significados, com diversas perspetivas, teorias e modos de interpretação de achar um conceito rigoroso e universal.

A família assume assim, um papel importante desde os primeiros anos de vida da criança. O primeiro contacto com o mundo exterior, isto é, as normas, os valores, as práticas sociais inseridas no mundo em que vivemos significa para Arroiteia (2008) “um processo lento”, uma verdadeira jornada de aprendizagens que se inicia no berço da família e prolonga-se por toda a vida. Este primeiro contacto com o mundo exterior representa, por sua vez, um processo dinâmico de aprendizagem no qual irá ter um peso significativo na construção da personalidade da criança, não só na esfera familiar mas também nas “instituições religiosas, educativas e culturais dos diferentes grupos sociais” (p. 161). Neste sentido, o processo de socialização tem um peso significativo na conduta do indivíduo em sociedade, enquanto um elemento mais ativo, pleno dos seus direitos e convicções, capaz de “assumir, interiorizar e integrar na estrutura da sua personalidade, as formas e os conteúdos culturais do seu meio ambiente” (Cabanas, 1984, citado em Arroiteia, 2008, p.161). Seguindo esta linha de raciocínio, a família, significa por excelência, o primeiro contexto de socialização, espaço onde se adquirem os primeiros hábitos, costumes e valores próprios de um determinado contexto social e histórico.

Atualmente os indivíduos são confrontados com o adiamento das transições familiares, incluindo, as noções de conjugalidade, ou ainda, a saída de casa dos pais, entre outras. Na verdade, a questão da transição tem sido o “motor” de numerosos estudos, teorias e controvérsias (Guerreiro & Abrantes, 2007).

Autores como Hussey e Smith (2010) definem transição como: “uma mudança significativa de um estudante, um autoconceito e aprendizagem, uma mudança de um estado de desenvolvimento, compreensão e maturidade para outro. São mudanças que são consideradas de importância real pelo estudante em si, pelos educadores entre outras partes interessadas. Enquanto alguns podem ser planeados outros, até poder ser imprevistos” (p.156), que por sua vez, nos transportam para sentimentos de alegria (ex:

casamento, nascimento de um filho), ou tristeza (Ex. morte de um familiar, entre outros). As transições representam um papel importante na vida dos indivíduos, sejam de ordem positiva ou negativa.

Neste sentido, o indivíduo, durante o seu processo de crescimento até chegar à fase adulta vai tomando contacto com outros grupos sociais, provenientes não só do meio escolar e familiar mas também resultantes da ação de outros agentes que se incluem dentro do círculo das atividades laborais, recreativas (ex. associações, grupos de teatro, atividades desportivas, entre outros), e/ou até mesmo, casuais. A entrada para o Ensino Superior é por esta razão, uma etapa de transição importante na vida do jovem adulto. Quando nos reportamos ao mundo das transições, no campo educativo, referimo-nos a aspetos como: a saída da casa dos pais, a conquista pela independência, a capacidade de autonomia e responsabilidade, entre outros. Também a família evolui perseguindo metas diferenciadas e localizadas no tempo, ultrapassando várias etapas com vista a atingir um objetivo final. Segundo Pallas (2003), os papéis sociais desempenhados pelos indivíduos constituem uma fonte primária de identidade (ex. instituições sociais como a família, a escola ou o trabalho). Por conseguinte, a fase da idade adulta é caracterizada pela independência ao nível do suporte financeiro e emocional da família de origem, a par do casamento e paternidade. Estes constituem fatores-chave durante o processo de transição.

2. Educação e Ensino: antigas e novas problemáticas

Iniciaremos esta subsecção do capítulo com uma breve linha geral do conceito de educação, à luz de algumas perspetivas teóricas sobre as desigualdades sociais existentes no campo da educação, e abordaremos, ainda os diferentes tipos de educação: educação de base, educação de adultos e educação não formal.

Émile Durkheim, na sua obra *Educação e Sociologia* (2001), define educação como:

“A ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina” (p.16).

Por outro lado, Pires *et al.* (1991) definem um conjunto de características dos processos dos educativos. A primeira é que a educação é uma “ação social e não uma ação individual” (p.25). Quer isto dizer, que a educação é fruto de um determinado contexto social, e não apenas uma “ação entre o pai e o filho” (p.26). Deste modo, se transferirmos esta ideia para o mundo escolar, a educação provém de gerações diferentes – a geração adulta e a geração dos mais jovens (exemplo: relação professor-aluno). Os pais têm o dever de transmitir aos filhos, as regras, atitudes, valores e normas da sociedade. Estes, por sua vez, recebem e apreendem “esses conhecimentos e valores de acordo com os padrões normais de compreensão e de comportamento da geração jovem” (p.26).

A segunda característica da educação é o facto de esta ser uma ação global, ou seja, é vista em duas vertentes principais. A primeira vertente corresponde a um carácter formativo, em que o indivíduo recebe todo um conjunto de conhecimentos e práticas que mais tarde irá colocar em ação, de acordo com as suas capacidades físicas e intelectuais; a segunda vertente é consequência de tudo aquilo que foi apreendido durante a primeira fase, ou seja, depois de interiorizados as normas e valores da sociedade, o jovem já possui algum espaço de “manobra” e age de acordo com as suas “aptidões particulares”.

Como terceira característica da educação, os autores afirmam que esta resulta de “uma ação unilateral dos adultos sobre os jovens” (p.27), ou seja, redonda numa passagem de conhecimentos entre os mais velhos (elemento ativo) sobre os mais jovens (elemento recetor, passivo).

A quarta e última característica da educação refere-se à sua natureza, isto é, reporta-se à sociedade, uma vez que esta “investe os seus membros na função educativa e os sanciona no respetivo exercício” (p.27). Neste sentido, a Educação pode ser encarada como uma forma de transmissão e renovação do saber, de usos e costumes, de comportamentos e atitudes da comunidade, próprias de uma determinada cultura, que vão sendo transmitidas de geração em geração.

Deste modo, o papel anterior da educação nas escolas estava confinado aos pais que, a partir de aprendizagens informais, ensinavam os mais novos, por via da imitação, “por tentativa de erro, derivados da observação das práticas dos mais velhos” (Silva, 2010, p.444). O mesmo autor reconhece ainda, que até aos finais da década de 70, o papel da família, através da socialização primária, constituía o principal foco nas análises

sociológicas. A partir dos anos 80, a sociologia da educação passou a ser perspectivada através de um novo olhar, deslocando o foco de visão para outros objetos como: os estabelecimentos de ensino, a sala de aula, o currículo e até mesmo, o conceito de família. Em traços gerais, entende-se que as dimensões de análise - Escola e Família – ambas estão interligadas e constituem duas importantes dimensões na vida do ser humano, desde o nascimento até à morte.

Iremos agora, debruçar, sobre algumas das principais abordagens teóricas, no que concerne às desigualdades sociais existentes no campo da educação.

Quando falamos em Educação, reportamo-nos a uma pluralidade de análises sociológicas, muitas delas complementares, e que a partir daqui, permitem explicar determinados fatores que potenciam o fenómeno do insucesso e conseqüente abandono escolar.

Almeida (2005) explica que o sucesso escolar da criança na escola está intimamente ligado ao peso das heranças sociais, estilos familiares e, encontra-se ainda relacionado com as trajetórias escolares. Designada por Singly (2000, cit. em Almeida, 2005) de “caixa preta” a família³ contribui para o sucesso escolar dos filhos, mediante um determinado espaço social, onde os capitais económicos, culturais e simbólicos se encontram distribuídos de forma desigual.

No campo das desigualdades escolares, Bernstein (1975, citado em Giddens, 2004), sustenta ainda, a ideia de que, as crianças de origens sociais diversas desenvolvem “códigos”, ou formas de discurso que abarcam as diferentes etapas da vida. Por conseguinte, estas formas de discurso acabam por ter repercussões positivas ou negativas nas suas experiências escolares posteriores. A ideia central de Bernstein centra-se, sobretudo, ao nível das diferenças do uso da linguagem por parte das crianças de classe social baixa ou superior. Neste sentido, alega a presença de um código restrito, isto é, “uma forma de linguagem que contém muitas pressuposições não declaradas” (Bernstein, 1975, citado em Giddens, 2004, pp.514-515). Contrariamente, nas crianças de classe média verifica-se a presença de um “código elaborado”, cujo estilo de linguagem e significado das palavras demonstram o lado mais individualizado, com vista à adaptação de determinadas situações particulares. Bernstein defende, ainda, que as crianças detentoras de “códigos elaborados” de discurso apresentam uma maior

³ Apesar de todos nós termos uma breve noção do significado de família, baseado na velha ideia da versão homem e mulher, unidos sob o mesmo teto e filhos, para Silva e Ferreira (2009) o conceito de família não é uniforme nem universal. Enquanto conceito básico, a família procura manter-se como um grupo coeso, tentando procurar um equilíbrio entre as tensões internas/externas.

capacidade de resposta às necessidades exigidas pelo ensino formal, em detrimento das crianças detentoras de “código restrito”. Estas, por sua vez, irão ter uma maior dificuldade em se adaptarem à cultura da escola, o que não significa que tenham um discurso mais pobre ou reduzido. As teorias levadas a cabo por Bernstein ajudam-nos a compreender os motivos pelos quais as crianças de origem social mais baixa tendem a apresentar baixos níveis escolares.

Segundo Arroiteia (2008) a educação e o ensino devem ser definidos com base em metas e objetivos claros, isto é, assentes numa lógica de educação permanente abrindo, desta forma, “portas” a uma nova franja da camada de população mais adulta. Refere-se ainda, às diferentes formas de educação: a) educação de base⁴ vista como “a instrução e formação que deve ser assegurada a cada indivíduo no sentido de desenvolver as suas capacidades individuais e a inserção na sociedade em que vive” (p.116); b) a educação de adultos, esta forma de educação tem vindo a surgir, cada vez mais, com notoriedade e expressão, nos dias de hoje. A educação de adultos, em parte, designa uma alternativa para colmatar os erros de um percurso escolar falhado, no passado. Por último, a educação não formal, ou informal designa um conjunto de saberes e aprendizagens que foram sendo adquiridas, no contacto, com diversos agentes de socialização (Ex. família, trabalho, entre outros), ou seja, significa uma “educação paralela” que integra um conjunto de vários saberes que foram sendo adquiridos ao longo da vida.

3. Trabalho

Num primeiro momento de enquadramento inicial da palavra trabalho, importa referir que o trabalho esteve sempre presente na vida do homem, enquanto principal meio de sustento, sobrevivência, e satisfação das necessidades básicas do ser humano. Segundo Giddens, a palavra trabalho “é de todas as atividades, a que ocupa a maior parte das suas vidas. Associamos, frequentemente, a noção de trabalho e escravidão – um conjunto de tarefas (...) ter um emprego é importante para se preservar o respeito por si próprio” (p.377).

Com a evolução dos tempos, e a partir da Revolução Industrial, o trabalho e as diversas teorias associadas às relações sociais foram sofrendo mutações dando origem a

⁴ No caso português, a educação de base corresponde ao Ensino Básico.

outros significados, ao mesmo tempo que foram sendo alimentadas por fortes desigualdades sociais e económicas (Barreto, 2002). O valor do trabalho foi sofrendo uma mutação ao longo dos tempos, para dar lugar a novas perspectivas e olhares sobre as relações sociais do trabalho.

A definição de educação enquanto forma de investimento e modo de assegurar o futuro das populações remonta ao período das teorias clássicas (Teixeira, 2008). A partir dos anos 60, o modelo taylorista/fordista “caiu por terra”. Outrora era considerado como o modelo vigente na era da modernização, centrado na máxima produtividade, de forma massificada e estandardizada. A relação entre trabalho e trabalhador era inexistente. Com as novas mudanças aos níveis socioeconómico, cultural e sociológico, surge um novo mecanismo de resposta às exigências dos mercados mais flexíveis e compatíveis com o lado intelectual do ser humano (Pires, 2005). Mais tarde, com o advento das Teorias do Capital Humano, houve uma “transição quase automática de fácil ajustamento entre escola e mercado de trabalho, de continuidade da relação laboral após a inserção, não se encontravam em geral postas em causa pela realidade” (IEFA, 2007, p. 30). Com base nesta perspectiva, surgem dois polos dominantes assentes na educação e produtividade. A autora supracitada (2005) reforça a importância do papel da educação na aposta de novas competências essenciais ao mercado de trabalho; e por outro lado, as organizações e as empresas sediadas no mercado de trabalho passaram a observar, analisar e recrutar os trabalhadores, com base, nas certificações escolares.

Kovacs (1992) explica: “a produção flexível é uma forma de resposta mais adequada ao atual contexto socioeconómico em que se procura satisfazer os desafios da competitividade: qualidade, cumprimento de prazos, resposta às necessidades específicas dos clientes, inovação e diversificação dos produtos” (citado por Pires, 2008, p.62). Da outra face da moeda, espera-se que os trabalhadores acompanhem o rol de mudanças que advêm desta nova era da informação. Para tal, o conhecimento representa uma arma poderosa nas mãos dos trabalhadores, não só para as organizações do trabalho mas também em seu próprio benefício, evitando caírem nas “malhas” dos grupos info-excluídos.

O “Livro Branco sobre a Educação e a Formação” lançado pela Comissão Europeia (nos finais do ano de 1995) abarca um conjunto de desafios e linhas orientadoras no que respeita ao campo da educação e formação. Como sublinha Pires (2005), os principais objetivos correspondem: “à promoção do “acesso à cultura geral” e ao desenvolvimento da aptidão para o emprego e para a atividade” (p.77). A par da globalização e

competitividade dos mercados à escala mundial, as principais tendências no mundo do trabalho e das organizações inverteram-se para o fator humano, ou, como diz-nos Soete (2000) para uma economia orientada para o conhecimento (“*Knowledge-driven economy*”) e para as novas tecnologias de informação e da comunicação (cit. em Pires, 2008, p.52). Neste sentido, muitos trabalhadores são hoje confrontados com a necessidade de investirem num mercado onde o conhecimento ganhou expressão e notoriedade. Para Drucker (1993), o conhecimento constitui “o motor principal do desenvolvimento económico e da criação da riqueza”, capaz de transformar mentalidades e, conseqüentemente conduzir à produção de fatores de produção essenciais como o capital humano (citado em Correia & Mesquita, 2011, p.25).

Numa perspetiva micro, da dimensão do trabalho, podemos afirmar, que hoje, a vida profissional representa um eixo central, um dos mais presentes e importantes na vida adulta das pessoas. Consubstancia, em primeira instância, a subsistência do indivíduo, favorece a autoestima, e amplia o leque de possibilidades de desenvolvimento pessoal, social, formativo e profissional. É durante este período de tempo (que compreende a vida produtiva ou ativa de uma pessoa), e através do desempenho de uma profissão/carreira, que nos sentimos úteis, válidos e reconhecidos. Não obstante, os ganhos conquistados (pessoais, materiais e os conhecimentos que vamos adquirindo), é também neste período que perdemos muitas outras coisas, como o tempo que não investimos em nós e no conhecimento.

Por conseguinte, os jovens adultos vêem-se hoje confrontados com os novos dilemas da sociedade moderna. A procura incessante por um posto de trabalho é fortemente acompanhado pelo risco e pela instabilidade do mercado de trabalho. Como refere Beck (2000, citado por Guerreiro e Abrantes, 2007), caminhamos hoje em direção a dois polos determinantes: a valorização ou precariedade. Por outro lado, algumas decisões na gestão da carreira pessoal, como o ingresso (ou re-ingresso) no ES, ou ainda o investimento em formações complementares, acabam por representar um “escape” para os adultos que trabalham já há vários anos e possuem encargos financeiros ligados à vida familiar. Estas decisões implicam enormes restrições e frustrações, que são acentuadas pelos vínculos precários e pela falta de perspetivas de promoção no futuro.

Ainda no campo do trabalho, as diferenças entre homens e mulheres são assimétricas, ou seja, enquanto os homens se dedicam um pouco mais na sua atividade profissional, as mulheres, em contrapartida, dedicam-se três horas a mais ao mundo doméstico (Dantas, 2004). No caso das mulheres, em situações que envolvem filhos

pequenos, o tempo, torna-se um bem escasso, obrigando-as a fazer “acrobacias” entre vários empregos ou ainda cumprindo horas extraordinárias.

Quanto ao futuro do trabalho, Gelpi (2001) aponta duas tendências possíveis: “em primeiro lugar a diminuição dos postos de trabalho será inevitável, inclusive, tenderá a desaparecer; por outro lado, outros autores elogiam o trabalho como um espaço de trocas sociais, favoráveis ao processo de socialização” (p. 21). Consequentemente, o perfil do trabalhador assumirá diferentes papéis no que concerne à sua condição de trabalho (ex. trabalhadores precários, reformados, empreendedores, empregados a tempo parcial, entre outros). Gelpi destaca ainda o tempo de incerteza da sociedade contemporânea, e afirma: “nas sociedades futuras, tempo de trabalho e tempo de lazer não se encontravam tão afastados como na sociedade industrial. O trabalho, as formações constantes, o princípio da ‘cidadania’ como princípio de igualdade para todos, o tempo livre, podem vir a conferir ao cidadão e ao trabalhador um novo estatuto e uma nova identidade” (p. 28). Face à “competitividade no mercado global”, no futuro, será mais penoso arranjar emprego para trabalhadores não qualificados.

4. Síntese

No presente capítulo, o nosso “olhar” concentrou-se, em linhas gerais, sobre a dicotomia entre passado e presente, das seguintes dimensões: família, educação e trabalho. Iniciámos o percurso desta viagem, começando por traçar um breve retrato sobre o conceito de família, à luz de algumas perspetivas teóricas. Deste modo, a família é entendida como um espaço privilegiado “de construção social da realidade, a partir da construção social dos acontecimentos e relações aparentemente mais naturais” (Saraceno, 1997, p.12) que tem vindo a modificar as suas dimensões ao organizar-se de formas muito diversas, vivendo segundo novos valores e desempenhando novos papéis em sociedade. Com a entrada da mulher no mundo do trabalho, a gestão doméstica passou para segundo plano, obrigando, por sua vez, a uma maior “ginástica” física e mental entre os circuitos da esfera familiar e profissional. O tradicional conceito de família nuclear foi igualmente substituído por novas formas de organização familiares, como sublinha Cutsen (2001), observamos hoje, um maior número de famílias monoparentais, famílias recasadas, e/ou ainda família recompostas. No campo da educação, procurámos conhecer algumas definições quanto ao conceito de educação, e abordámos ainda, algumas das principais teorias sociológicas que justificam um bom ou

mau desempenho escolar, durante o percurso escolar, até chegar à fase adulta. Destacamos assim, a teoria de Bernstein, sobre as diferenças entre códigos restritos e elaborados, ou ainda a importância do currículo formal escolar, na reprodução cultural.

O campo do trabalho foi também objeto de estudo deste primeiro capítulo, como forma de compreendermos a passagem de uma economia industrial para a economia centrada no fator conhecimento. Debruçamo-nos ainda, sobre algumas perspectivas teóricas na área do trabalho e na ótica das novas organizações e empresas sediadas no mercado de trabalho. Por conseguinte, o prolongamento da “carreira” e, conseqüentemente, o trabalho remunerado, a transformação dos valores e dos costumes, fizeram com que a esfera do trabalho interferisse com maior incidência na esfera da família. Por último, gostaríamos de salientar um aspecto importante: cabe às diversas instituições da sociedade de civil, investirem em soluções e alternativas que abarquem as questões de equilíbrio entre o trabalho e a vida familiar. Assim, no contexto atual de crise, marcado pelo desemprego e instabilidade econômica, acresce a necessidade de se apostar cada vez mais em novas competências e especialização profissional. Partindo deste pressuposto, investir nas qualificações escolares deverá ser entendida como uma alternativa viável, num mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e em constante revolução.

CAPÍTULO II

Educação de Adultos e “novos” estudantes no Ensino Superior

Introdução

O presente capítulo inicia-se com um breve olhar sobre a evolução do campo de Educação de Adultos (EA) até chegarmos ao paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). É definido o conceito de adulto, analisadas algumas das principais teorias de aprendizagem subjacentes à idade adulta, sendo ainda apresentadas políticas de acesso ao Ensino Superior (ES), nomeadamente as que decorrem das exigências que se colocam ao nível da introdução do Processo de Bolonha nas universidades portuguesas (entrada em vigor a partir do ano de 2006). Ainda neste capítulo discutimos o conceito de estudante não-tradicional, as principais motivações que levam estes estudantes a regressarem ao mundo escolar, bem como os fatores que condicionam a problemática do insucesso e do abandono escolar.

1. Da Educação de Adultos à Aprendizagem ao Longo da Vida

É imensa a literatura sobre Educação de Adultos (EA), tanto a nível internacional como nacional, e aborda temáticas e conceitos tão diversos como “Educação de Adultos”, “Educação Recorrente”, “Educação de Adultos e Comunidade”, “Educação ao longo da vida”, ou até “Educação Contínua. Na opinião de Findsen e Formosa (2011) estas temáticas têm sido amplamente utilizados em contextos históricos e ideológicos diversos e, por isso, no contexto do presente trabalho, importa definir e relacionar dois destes conceitos, o de Educação de Adultos (EA) e o de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

A EA surgiu a partir de meados do século XIX, após a Segunda Guerra Mundial, encontrando-se associada à emergência substancial de oferta educativa em grande massa. Para Silva (1990), o alargamento social da educação “constitui a prática mais importante das ações em educação de adultos até praticamente à Segunda Guerra Mundial, resulta de iniciativas sociais, não estatais, conduzidas por ligas, associações, igrejas, sindicatos, organizações políticas (...) marcadas pela pressão pública, no sentido da universalização da instrução elementar” (p.11).

A criação de políticas educativas estatais pretendia chegar a toda a população, de forma a combater o problema social do analfabetismo e colmatar a ausência de programas educativos para indivíduos que estivessem interessados em obter instrução e formação. Em Portugal, a partir do 25 de Abril em 1974 começaram a ser promovidas “ações de alfabetização, atividades de educação de adultos de base e projetos de animação cultural e socioeducativo” (Mouta, 2006 p.26). Neste sentido, o tema da educação e formação veio a assumir um lugar de destaque, não só a nível nacional mas também a nível internacional. Nos restantes países europeus começaram também a surgir programas de ensino de segunda oportunidade.

O conceito de Educação de Adultos que emanou da Conferência Geral da Unesco, em 1976, em Nairobi, refere o seguinte:

“o conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspetiva de desenvolvimento pessoal integral e de participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente”. (citado por Melo *et al.*, 1998, p.43).

De acordo com Crowther e Martin (2009, p.4), a educação e aprendizagem nas comunidades tornaram-se uma “arma” capaz de resolver os problemas significativos para a sociedade. A visão da educação, vista como emancipadora, democrática e libertadora, defendida por Paulo Freire (1977), foi determinante para a apropriação de valores e normas dominantes dos grupos desfavorecidos. Através do diálogo, Paulo Freire defendia uma educação “conscientizadora”, numa sociedade onde as pessoas pudessem alterar a sua forma de pensar e agir, passando de uma “educação bancária” para uma “educação libertadora”.

Como já referimos, em Portugal, a preocupação com a educação de adultos ganhou notoriedade a partir da década de 70. A este propósito Melo e Benavente (1978) sublinham que a prioridade foi “ensinar a técnica da leitura e da escrita” para que os adultos utilizassem estas competências em “muitas outras transformações na vida social das populações, no seu tipo de existência” (p.25). Seguindo esta linha de análise, Melo *et. al.* (1998) destacam quatro focos principais de intervenção da EA: a) formação de base - inclui desde o analfabetismo até à literacia (competências de leitura, escrita, cálculo, entre outras; b) ensino recorrente de adultos - entendida como uma nova oportunidade de aprendizagem, cuja certificação escolar era equivalente aos do sistema regular; c) educação e formação ao longo da vida - como nova oportunidade para as pessoas reciclarem os seus conhecimentos através de formações profissionais, ou ainda de aperfeiçoamento; e, por último, d) a animação social e desenvolvimento comunitário.

Durante muito tempo a EA em Portugal focou-se no ensino recorrente e na formação profissional, esta financiada pelos fundos comunitários, de entre os quais se destaca o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos (PODEA), lançado em 1989. Segundo Melo (s/d), estes fundos significativos estavam “inscritos numa lógica de qualificação de mão-de obra e de modernização económica, através do reforço da certificação escolar e de qualificação profissional” (p.26).

Enquanto principal instrumento da EA, a promoção de valores de cidadania regidos pelos princípios da liberdade, da igualdade, da tolerância, da solidariedade e da diversidade, contribuem fortemente para a construção de uma cidadania democrática. Segundo Melo *et al.* (1998), a educação de adultos é aberta a toda a população, já que “compreende todas as vias de aperfeiçoamento e reconversão educativas e formativas ao longo da vida” (p.43). Na mesma linha, Tobias (1996, citado em Findsen & Formosa, 2011), refere-se ao campo da educação de adultos “como um movimento social em si, com o imperativo e capacidade de promover mudanças sociais significativas independente da política governamental ou financiamento, ou alinhado com a sociedade em movimentos globais como o ambientalismo” (p.25).

Tal como já foi referido anteriormente, na Conferência de Nairobi, em 1976, foram apresentadas medidas e propostas no sentido de dar resposta às populações através da educação e instrução de adultos. Mais adiante, o conceito de Educação de Adultos ficou definido em 1997, na Declaração em Hamburgo (Confintea V), onde foi visto como “todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e

aperfeiçoam suas qualidades técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade” (UNESCO, CONFINTEA VI). De acordo com Quintas (2008), “na prática este conceito [o de EA] compreende o conjunto dos momentos de formação de carácter formal e informal presentes no trabalho e na vida quotidiana, e o objetivo deste campo educativo vai além dos sistemas de ensino e de formação profissional tradicionais para se projetar na própria realização individual dos sujeitos” (p.21).

A partir dos anos 90 o termo “educação de adultos” tende a desaparecer, para dar lugar ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida. Na opinião de Jarvis (2004), a “aprendizagem ao longo da vida” significa uma nova descoberta pela disponibilidade de ofertas e oportunidades dos adultos aprenderem. Contudo, o autor acrescenta que se trata de uma “aprendizagem vocacional, com vista à obtenção de um trabalho, ou a possibilidade de tornar-se membro de uma corporação” (p.117).

Vivemos numa era conhecida como “Era do Conhecimento”, onde as sociedades atuais são obrigadas a lidar com as novas tecnologias que chegam a todos os sectores da vida humana, sobretudo no campo profissional. No mundo do trabalho os gestores e diretores de empresas vêm-se confrontados com a necessidade de “aprender e adquirir novas competências, adaptando-se a novos desafios e situações” (Canário, 2003, p. 194). É nesta lógica de aquisição de novos conhecimentos, num contexto de “desemprego estrutural”, que emerge o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) enquanto parte integrante do conjunto de medidas da “Estratégia Europeia de Emprego”. Subjaz a este conceito a falta de “novas competências” com o intuito formar uma sociedade mais capaz, coesa, que aposte na qualificação, melhoria de conhecimentos e competências (p. 194), ou seja, também o princípio da coesão social, em oposição ao conceito de exclusão social, é convocado a propósito das políticas e das práticas de ALV. Por outras palavras, o indivíduo é responsável pelo seu próprio sucesso, ou seja, é um “empresário de si” (termo designado por Claude Dubar), que procurar integrar-se no mercado de trabalho, através da sua valorização pessoal.

Aliado ao conceito de competitividade, encontramos um outro conceito muito importante: o de inovação. Segundo Canário (2003), “a inovação é hoje um fator-chave da competitividade” (p. 200), cujo papel central consiste na adoção de novos métodos didáticos com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). As questões da educação têm servido de ponta de lança para realçar o fosso que existe face às desigualdades e diferenciações sociais que existem nas sociedades contemporâneas.

Withnall (2010, citado por Finsden e Formosa, 2011), nas suas pesquisas sobre o significado de “aprendizagem” e “educação” chegou à conclusão que o termo aprendizagem se relaciona com o progresso individual na aquisição de mais conhecimento. Por outro lado, a educação é “orientada para uma abordagem enquanto sistema em que a aprendizagem coordena através de organismos” (p.23).

O significado de aprendizagem varia de acordo com o nosso dia-a-dia. Jarvis (2004) distingue entre aprendizagem informal, não-formal e formal. Entende-se por aprendizagem informal o processo no qual todas as pessoas adquirem conhecimento, competências, atitudes, no seu quotidiano. A aprendizagem não-formal corresponde a qualquer atividade sistemática, organizada e educacional, trazida fora do sistema formal dirigido a subgrupos da população. Por último, a aprendizagem formal é toda aquela que é institucionalizada, obtida através de graus hierárquicos próprios do sistema atual de ensino.

2. O conceito de Adulto

Nesta fase da investigação concentraremos o nosso foco de atenção sobre algumas das principais características da vida adulta, associada, muitas vezes, a um período de estabilidade e maturidade. Contudo, esta fase não significa um ponto estático nas nossas vidas. Deste modo, pretendemos sublinhar alguns aspetos importantes sobre os diversos estádios do ciclo de vida e, ainda, sobre o processo de maturidade do ser humano.

Não podemos falar do conceito de Adulto se não tivermos em consideração a crescente importância dos estudos e investigações realizadas no âmbito desta temática (Canário, 1999). Inserida no campo das Ciências da Educação, o interesse pela temática da Educação de Adultos encontra-se facilmente acessível nos diversos programas curriculares das universidades portuguesas, ou seja, nos mais diversos ciclos de estudos: licenciatura, mestrados e até programas de doutoramento. Em Portugal, o período áureo da Educação de Adultos decorreu após o 25 de Abril em 1974. Para Canário (1999), o projeto embrionário da Educação de Adultos consistia “numa política de iniciativa estatal, direcionada para públicos adultos mais desfavorecidos e muito pouco instruídos. É na identificação com o movimento da educação permanente e na consonância com a ação prosseguida por instâncias internacionais que se afirma no nosso país um campo de “educação de adultos” (p.35).

Apesar do vasto campo da literatura ser preenchido com temas subordinados à infância, adolescência, e/ou até mesmo ao campo dos mais idosos, o conceito de adulto tem sido colocado à margem, descurado, ou até mesmo encarado de forma banal. A partir dos anos 90 o conceito de adulto começa a ganhar uma maior notoriedade e expressão (Sousa, 2004). Deste modo, importa conhecer algumas características e abordagens teóricas ligadas ao conceito de adulto.

A busca incessante por desafios em torno da mudança, e a necessidade de viver novos relacionamentos, conhecer um “novo mundo” faz parte do universo do ser humano. A fase do risco e da adrenalina é, por norma, associada à fase da adolescência, porém, não se esgota nessa fase, prolongando-se até à fase de adulto, dependendo do contexto social e cultura em que estamos inseridos.

A origem do termo Adulto tem origem no latim *Adolesco*, cujo significado etimológico remete para o estado último após a adolescência. Desta forma, Barros (2011) define o conceito de adulto como: “um estado, o de haver terminado o seu crescimento; porém não há um marco consensualmente aceite acerca do momento da vida a partir do qual a idade adulta, também designada de maioridade, se inicia” (p. 43).

Um estudo intitulado “O que é ser adulto? As práticas e as representações sociais sobre o que ser adulto em Portugal”, realizado por Sousa (2004), procurou caracterizar o conceito de adulez, com indivíduos residentes em Portugal, situados na faixa etária entre os 25 e os 54 anos de idade. Com base nos resultados obtidos foi possível identificar três grupos: 1) o adulto padrão, onde são valorizadas variáveis como a estabilidade profissional, familiar e conjugal; 2) o adulto inacabado, onde estão incluídas as seguintes componentes: “hedonismo protegido”; “reflexividade sobre a vida” e ainda a “independência e autonomia”; e, por último, 3) o adulto híbrido, onde se integram variáveis quer do grupo do “adulto padrão”, quer variáveis do “adulto inacabado”, como, por exemplo, a “reflexividade sobre a vida”, as “rotinas e um salário seguro”, a “conjugalidade e parentalidade”, entre outros aspetos.

Para Teixeira (2001, citado em Sousa, 2008), a ideia de que adulto é sinónimo de maturidade e responsabilidade reside na capacidade humana de sermos capazes de assumir os nossos próprios erros, capazes de aceitar as consequências e os deveres dos nossos próprios atos numa relação com a sociedade. Lucio-Villegas (2005) define as principais características da fase adulta, e refere critérios tais como a idade, o *status* social e a maturidade. Por outro lado, Moura (1999) argumenta que o conceito de adulto é visto “como alguém que sente adversidade pela mudança, onde o ditado português

“burro velho não aprende línguas” confirma a ideia generalizada de que este não está disposto a efetuar grandes alterações e, em particular, não inclinado para novas aprendizagens” (p. 4).

Para Ludojoski (1972, citado por Lucio-Villegas, 2005) existem critérios base que permitem definir o conceito de adulto, nomeadamente: o rol de “responsabilidades familiares acrescidas pelos compromissos profissionais; o controlo da razão que prevalece ao lado emocional; e ainda o “equilíbrio da personalidade” (p.88). Kennedy (1989, citado por Lucio-Villegas, 2005), por outro lado, sublinha, o grau de maturidade com que os adultos percecionam determinados “eventos” na sua vida, e a capacidade de tomar decisões de forma racional:

“A forma como os adultos entendem os acontecimentos e se motivam a si mesmos varia segundo as etapas da vida em que se encontram. Um desenvolvimento efetivo requiere uma análise das características da etapa vital em que cada um se encontra, assim como o acesso à informação necessária para a tomada de decisões” (p.89).

Para muitos autores (Boutinet, 2001; Moura, 1999; Rogers, 2002), a idade, a maturidade, a estabilidade, a experiência e/ou a autonomia parecem ser fatores determinantes e característicos da idade adulta. Erikson (s/d, citado por Lucio-Villegas), autor da teoria do desenvolvimento psicossocial, assinala o caminho para a fase adulta em diversas fases e estágios, que podemos sumariar em três etapas fundamentais:

- a. fase de jovem adulto - balizada entre os 18 e os 35 anos, cuja preocupação fundamental consiste em criar a sua própria identidade, a busca pelo isolamento;
- b. fase da vida adulta “media” - determinada por objetivos, sonhos e planos relacionados com a carreira e vida familiares;
- c. fase da maturidade - que corresponde à idade da reforma, período da vida em que os indivíduos têm mais tempo para se dedicarem ao seu bem-estar (p.e. a cuidar dos netos), ou ainda “experimentar novas dinâmicas sociais e psicológicas”.

Contrastando com as diversas fases do ciclo de vida defendidos pelos autores acima apresentados, o desenvolvimento do ser humano também pode ser percebido como uma linha de continuidade, em que cada estágio “é qualitativamente melhor e superior ao que lhe antecede”, ou seja, não existe um retrocesso mas sim um crescimento que envolve os vários cenários esperados e expectáveis da vida adulta, desde a “imaturidade até à maturidade” (Moura, 1999, p.13).

Esta visão desenvolvimentista do homem, traduz-se, segundo Kegan (2000), na “capacidade de construir significados” (p.76), tornando os sujeitos “donos” do seu próprio conhecimento e seres capazes de resolver os seus próprios problemas (Silva & Nascimento, 2010, p.76). Em consonância com esta problemática, Baltes *et. al.* (1980, citado por Squires, 1993), referem-se a três esferas de influência durante a fase adulta. São elas: o envelhecimento biológico, a experiência social como parte de um grupo ou geração e, por último, os diferentes episódios de vida.

Apesar dos contributos e pluralidades de perspetivas sobre o conceito de adulto, as investigações correntes insistem em concentrar-se nos modelos teóricos do desenvolvimento de jovens adultos. Neste sentido, o conceito de adulto carece, ainda, de algumas investigações que tenham em consideração a “maturação complexa e as experiências baseadas nas identidades moldadas pela vida” (Silva & Nascimento, 2010, p.76).

Falar do conceito de adulto significa também falar de etapas de transição que marcam períodos importantes das nossas vidas. O presente estudo centra-se num universo de pessoas adultas que comungam uma experiência comum e que é o ingresso na universidade através da via dos M23. A entrada para o Ensino Superior significa para muitos estudantes adultos um mundo de oportunidades, uma etapa de transição que os levará a viver novas emoções, sensações, repletas de oportunidades não só para a sua vida pessoal mas também para a sua carreira profissional. Associada ao conceito de “carreira” podemos encontrar uma vertente objetiva e uma vertente subjetiva. Se por um lado pressupõe a existência de “posições identificáveis”, estados e situações, por outro lado o conceito de “carreira” encontra-se ligado à experiência do indivíduo, isto é, ao significado que é atribuído à sua experiência com a finalidade de nos tornarmos humanos (Gallacher *et al.*, 2002). Ao longo da vida, o indivíduo é apresentado com diversos “eventos” formais ou informais, que podem ocorrer de forma inesperada (p.e. divórcio, morte de um familiar, entre outros). Estas transformações, que ocorrem de forma inesperada, podem vir a influenciar, direta ou indiretamente, a identidade do

indivíduo e o modo de “olhar” para os outros. Para Levinson (1974,1978), um elemento característico da fase adulta é a forma como as pessoas encaram determinadas tarefas e as expectativas que colocam em determinados papéis desempenhados em sociedade e que obrigam a uma mudança de identidade. Após os diversos períodos de transição, o indivíduo passa a interpretar a realidade e o mundo à sua volta de forma diferente (cit. por Moura, 1999).

3. Ensino Superior e o Processo de Bolonha em Portugal

Tendo em conta o presente contexto europeu, “reconhece-se hoje, amplamente, que a Europa do Conhecimento constitui fator substituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural” (Declaração de Bolonha, 1999, citado por Reis, 2007).

Neste sentido, as Universidades assumem um papel importante de dinamização das sociedades e de forte inspiração para a abertura de novos públicos, como forma de responder a um mercado de trabalho em constante mudança. Hoje, valoriza-se mais a capacidade de saber lidar com novos equipamentos informáticos, a capacidade de trabalhar em equipa ou, ainda, a capacidade de “liderança instrumental” enquanto elemento apaziguador em ambientes de crise, a par de questões como a “gestão das emoções” em caso de trabalho coletivo (Canário *et al.*, 2005, p.65).

De facto, caminhamos para uma sociedade cujo discurso político dominante assenta numa “economia do conhecimento”. A par da “economia do conhecimento” passou também a estar presente no discurso político a necessidade de qualificar os trabalhadores, de modo a tornar uma sociedade mais justa equilibrada no acesso à educação (Casey, 2006).

Em Portugal, o Ensino Superior está dividido entre Ensino Politécnico e Ensino Universitário. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (art.º11, nº 3 e 4), o ensino politécnico tem como principal missão “assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de conceção, de

inovação e de análise crítica”; por sua vez, o ensino universitário “visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior”.

O acesso ao ensino superior abarca todos aqueles que sejam detentores do ensino secundário ou formação equivalente, e que estejam capacitados para a realização da prova de exame, a nível nacional. Regra geral, a realização das primeiras provas de acesso ao ensino superior ocorre durante os meses de Junho, Julho. Têm ainda acesso ao Ensino Superior indivíduos com mais de 23 anos que não sejam titulares de um curso de Ensino Superior, ou ainda, que não sejam detentores de outro grau académico ou equivalente ao ensino secundário.

Partindo dos princípios de equidade e de igualdade de oportunidades, cabe ao Estado a missão de “assegurar progressivamente a eliminação de restrições quantitativas de carácter global no acesso ao Ensino Superior (*numerus clausus*), e estabelecer as condições para que os cursos existentes e a criar correspondam globalmente às necessidades sociais de formação e qualificação, às aspirações individuais e à elevação do nível educativo, cultural e científico do país” (Reis, 2007, p.238).

Com a entrada do Processo de Bolonha, em 2006, a Lei de Bases do Sistema Educativo sofreu algumas transformações, nomeadamente ao nível dos graus académicos. Desta forma, o grau de licenciado, quer seja no ensino politécnico ou no ensino universitário, corresponde a um período de três anos, seguido, do grau de mestre. O grau de Doutor obedece a um regime de titularidade diferente, apenas conferido pelo ensino universitário.

Ao longo dos últimos anos o Ensino Superior tem vindo a enfrentar profundas mudanças, fruto, em parte, da “globalização económica” (Jarvis, 2001), que obrigou a uma reestruturação interna das universidades e outros estabelecimentos educacionais, abrindo portas e caminhos a uma nova camada da população, na sua maioria adultos.

Atualmente as Universidades são dotadas de um papel fulcral na missão de qualificar não só os cidadãos mas também as sociedades no global, já que o conhecimento é força motriz do “desenvolvimento social, económico e cultural, dos cidadãos na vida ativa e fortalecimento dos valores éticos” (European Commission, 2002, citado por Correia & Sarmiento, 2003, p.2).

Porém, a ideia de democratização do Ensino Superior alargada a um maior número de pessoas, levanta outro tipo de questões, nomeadamente de ordem estrutural. Faz repensar em que medida, e com que condições, estamos a aceitar, nas universidades, um novo grupo estudantil, na sua grande maioria população adulta já inserida no mercado

de trabalho. Pascueiro (2009) refere que o “Ensino Superior é um mecanismo de redistribuição de posicionamentos económicos e simbólicos (...) as escolhas dos alunos pelas instituições e pelos cursos traduzem estratégias de classe: de manutenção ou de promoção social” (p.33). Fatores como o número reduzido de estudantes entre as faixas etárias dos 17 aos 19 anos e, ainda, o insucesso escolar, contribuem para colocar Portugal nos últimos lugares do pódio no que respeita à proporção da população com formação superior. A mesma autora sublinha a ideia do processo de democratização sob duas perspetivas diferentes. Se, por um lado, permanece a ideia de um ensino alargado a camadas da população que até aqui não tinham tido oportunidade de seguir o sonho de progredir nos estudos, por outro lado a “reprodução cultural” (Bourdieu & Passeron) continua a perpetuar desigualdades sociais, nomeadamente em termos de “capital simbólico”, pois este não é aceite nas mesmas condições, na corrida ao mercado de trabalho. Contudo, as recentes políticas educacionais, fundadas no conceito de aprendizagem ao longo da vida, “obrigam-nos” a investirmos cada vez mais no “capital humano” e no “capital social”.

Neste sentido, a Universidade representa um papel importante na vida de todos nós, pois permite ao indivíduo investir no seu futuro pessoal e profissional, ao ganhar novos conhecimentos e ideais, que irão ser transferidas ao longo das várias gerações. Com base numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, na “Declaração Mundial sobre Educação Superior para século XXI: Visão e Ação” (1998), as principais missões e tarefas do Ensino Superior são: a) missão de educar e formar; b) papel ético, autonomia, responsabilidade e função preventiva, c) equidade de acesso, d) aumentar a participação e promoção do papel das mulheres; e) Conhecimento avançado através de pesquisa em ciências, artes, e humanidades e divulgação dos resultados; f) Orientação a longo prazo com base na relevância, entre outros princípios básicos que promovem a participação e incentivam os adultos, ainda em fase ativa, a optar por um outro rumo, que valorize as suas experiências, competências e outros conhecimentos adquiridos ao longo da vida, facilitando desta forma, o acesso a um mercado de trabalho mais forte e competitivo, principalmente no que concerne à exigência de um grau mais elevado de habilitações escolares.

No caso das instituições de Ensino Superior Português, os principais desafios do Processo de Bolonha estão relacionados com a falta de capacidade de organização e regulamentação eficaz do Estado (Amaral (2003, citado por Veiga & Amaral, 2008).

Contudo, há também um número crescente de adeptos da mudança e que estão de acordo com o Processo de Bolonha, já que este constitui uma oportunidade única para implementar mudanças, viradas para um mercado mais aberto à economia externa. Em suma, este grupo crescente de académicos entende que a instituição de Ensino Superior deverá ser uma porta de entrada para o uso eficaz e eficiente dos seus recursos (humanos, materiais e financeiros) em atividades desenvolvidas viradas para empresas e mercado de trabalho.

Apesar do Processo de Bolonha estar ainda em processo de análise, este modelo implementado a nível europeu, pressupõe um novo impulso e estratégias rumo à mudança a fim de oferecer uma “oportunidade para todos, através de uma educação de qualidade, compromisso, às instituições públicas, à esfera pública e ao interesse público que é uma economia de mercado” (Kok, 2004, citado por Veiga & Amaral, 2008, pp. 260-261). O processo de Bolonha trouxe ainda, múltiplas vantagens, nomeadamente ao nível da mobilidade entre estudantes provenientes de diversos países da Europa, proporcionando um maior contacto com realidades diversas, quer a nível social, cultural, ou até mesmo ao nível linguístico. Surge assim uma nova filosofia onde é esperada uma participação mais ativa do estudante na vida académica.

A Declaração de Bolonha, cujo principal objetivo se destinou a uma maior mobilidade entre os estudantes, provocou profundas mudanças e novas oportunidades, sobretudo quando possibilitou a abertura de portas a um novo público emergente de estudantes não tradicionais, como é o caso dos Estudantes M23.

3.1. O processo Maiores de 23 anos

Aprender mais e melhor tornou-se um dos pré-requisitos fundamentais numa nova sociedade que se assume cada vez mais competitiva, acrescentada por um cenário pouco animador, onde o desemprego atinge diversas camadas sociais, em proporções alargadas. Deste modo, as universidades e todas as entidades que trabalham em prol da formação e educação assumem um papel fundamental em torno dos “novos” estudantes que chegam às universidades ano após ano.

Até há poucos anos atrás o acesso às universidades estava restringido não só às classes trabalhadoras mas também à população feminina (Burstyn, 1980 cit. por Morgan, 2005). A partir dos anos 70, registaram-se alterações sociais e económicas,

provocando assim um acréscimo demográfico de estudantes no ES, especialmente mulheres, a chamada “classe trabalhadora” e ainda grupos minoritários.

O padrão social das universidades portuguesas adquiriu, nos últimos anos, uma nova reconfiguração espacial de estudantes que regressam ano após ano às universidades. Independentemente da idade ou classe social temos vindo a assistir ao aumento progressivo de estudantes universitários não-tradicionais, designados como “estudantes adultos” ou “estudantes não-tradicionais”, que decidiram ingressar no ES para dar um novo rumo às suas vidas, considerando a aprendizagem como algo útil e prático.

A idade deixou de ser um critério diferencial, e a entrada para a Universidade tornou-se mais generalizada e acessível a uma grande massa de estudantes não-tradicionais (através do concurso Maiores de 23 anos), que se destacam dos restantes membros estudantis pelas suas características pessoais, académicas e motivacionais.

Como já referimos o processo de acesso M23 surge na sequência das reformas do ES⁵ que permitem a entrada de candidatos com idade superior a 23 anos, ou que os completem até ao dia 31 de Dezembro do ano letivo anterior à realização das provas escritas. Neste sentido todos os candidatos devem entregar, no ato de candidatura, os seguintes documentos:

- 1) Boletim de candidatura devidamente preenchido, assinado e datado;
- 2) Currículo escolar e profissional;
- 3) Fotocópia autenticada das respetivas formações, habilitações literárias e experiência profissional declaradas no curriculum vitae;
- 4) Fotocópia simples do bilhete de identidade ou passaporte;

A fase de concurso especial de acesso e ingresso no ES para os alunos M23 é dividida em várias etapas: a) a apreciação do currículo escolar e profissional do candidato; b) a prova escrita de conhecimentos, em função do curso escolhido; c) a fase das entrevistas. Desta forma, destacam-se dois momentos principais:

- Avaliação de Conhecimentos: nesta fase do concurso os alunos são obrigados a prestar uma prova escrita tendo como principal objetivo a partilha e a avaliação de conhecimentos sobre os diversos conteúdos programáticos, em função do curso pretendido.

⁵ Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março.

- **Entrevista:** Após o resultado das provas escritas, os alunos são submetidos a uma entrevista pessoal, no sentido de aferir sobre as principais razões e motivações que contribuíram para a escolha do curso a que se candidataram.

Estes dois momentos permitem não só avaliar o nível de conhecimento dos candidatos sobre a área do curso que pretendem frequentar, mas também testar a “sua capacidade argumentativa e de raciocínio lógico ao mesmo tempo que certificam a experiência profissional, as aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas, a partir de um processo de reconhecimento e certificação dos adquiridos” (Jezine *et.al.*, 2011, p.73). No processo de seleção dos candidatos são tidas em conta as habilitações académicas, o “background” experiencial, incluindo outros detalhes específicos (p.e. formações complementares, hábitos de leitura, hobbies, entre outros), ou seja, o júri tem o dever de explorar e analisar o *curriculum vitae* de cada candidato.

Em síntese, e como referem Brás *et al.* (2012), o processo M23 significa “o abrir do fecho”, na medida, em que abre portas à “inclusão de um público não tradicional, com outros saberes”, ao mesmo tempo, que quebra o círculo do chamado “elitismo” da educação superior em Portugal” (p.173).

O número de estudantes M23 nas universidades portuguesas subiu em flecha nos últimos anos. Como podemos constatar, os valores apresentados na figura 1 permitem confirmar o número crescente de estudantes inscritos para as provas maiores de 23 anos, desde o ano de 2006 (19 327) até ao ano de 2010 (22 265). Numa leitura mais atenta da figura, o ano de 2008, registou um número superior (26 151) comparativamente aos restantes anos letivos.

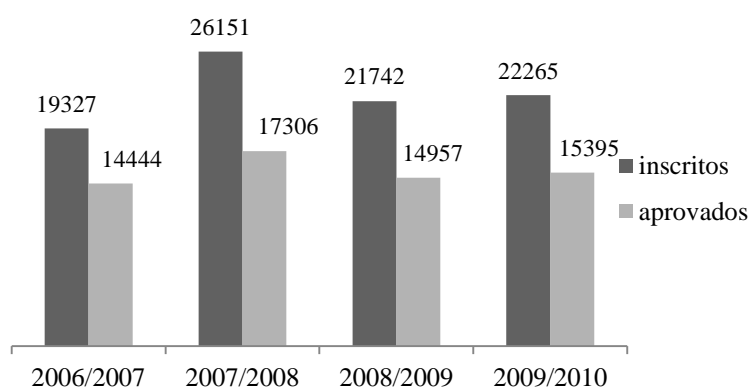


Figura 1. Número de estudantes inscritos e aprovados através das provas para maiores de 23 anos, entre 2006 e 2010 (Fonte: GPEARI/MEC)

Davies *et. al.* (2002, citado em Pires, 2008), destacam a presença de quatro fatores fundamentais que estão na origem deste (re)ingresso de estudantes adultos no ES. São eles: a) as políticas educativas e apoios financeiros que promovem uma maior acessibilidade e flexibilidade de outros “públicos”; b) a conjuntura social e económica, que obriga, em parte, à aposta na educação, abarcando todos os grupos sociais da população portuguesa; c) políticas e práticas das instituições de ES, que incluem a reestruturação dos programas curriculares, mais ofertas em ensino pós-laboral, entre outros aspetos; e, ainda, d) os fatores pessoais, que se relacionam com as ambições, aspirações e expectativas futuras quanto às diversas ofertas do mercado de trabalho, suporte social e familiar entre outros fatores pessoais e sociais.

3.2 Os estudantes não tradicionais no Ensino Superior: principais características

Mas quem são, na verdade, estes estudantes não tradicionais? Importa, portanto, clarificar alguns aspetos que os permitam definir, nomeadamente a idade, o género, os papéis sociais desempenhados, os antecedentes escolares e familiares, as motivações para os estudos, as suas experiências de vida e profissionais, e/ou ainda, as relações sociais estabelecidas com o restante grupo dos estudantes tradicionais durante o percurso académico.

De acordo com Borgeois *et. al.* (1999, citado em Correia & Sarmiento, 2003), estudantes não tradicionais são todas aquelas que interromperam os seus estudos no chamado período regular, ganharam um novo contacto com o mundo exterior, tanto na esfera do trabalho como no seu percurso de vida, e que (re) ingressar novamente ao ES.

Segundo Metzner e Bean (1987, citados por Laing & Robinson, 2003), um estudante não-tradicional é alguém

“com mais de 24 anos de idade, que não vive numa residência universitária, ou é um estudante a tempo parcial, ou alguma combinação desses fatores, não é muito influenciado pelo ambiente social da instituição, e foca-se nas ofertas académicas da instituição (especialmente cursos, certificação e graus académicos)” (p. 176-177).

A idade surge como um dos fatores diferenciadores mais importantes dos estudantes não tradicionais. Luzzo (1999, citado por Zosky *et al.*, 2004) define-os como estudantes “com idade acima dos 25 anos, que regressam à Universidade por motivo de trabalho ou com vontade de acrescentar outro grau educacional” (p.187). A mesma ideia é partilhada por outros autores, como Meemeduma (1993, citado por Zosky *et al.*, 2004), que classifica o estudante não tradicional “tipo” como alguém que possua “pelo menos 21 anos de idade e tenha estado afastado da escola por um período de pelo menos três anos antes de iniciar novamente os seus estudos” (p.187).

A diversidade de papéis sociais surge também como um fator de extrema importância na designação do conceito. Autores como Dill e Henley (1998, citado por Zosky *et al.*, 2004, p.190) enfatizam papéis múltiplos que estes estudantes desempenham e que são diferentes dos estudantes tradicionais, como a atividade profissionais e responsabilidades familiares, ao mesmo tempo que são estudantes. Para Kirby *et al.* (2004), o regresso aos estudos por parte de estudantes mais velhos representa uma fonte de stress e de conflito no seio da suas famílias, bem como no desempenho das suas atividades profissionais.

No que se refere à relação trabalho-família, Greenhaus e Beutell (1985, citados por Kirby *et al.* 2004) salientam a maior probabilidade de conflitos, devidos à falta de tempo, ao aumento da tensão e à mudança de rotinas. Curiosamente, e no caso das mulheres, Home (1993, 1998) acrescenta que a multiplicidade de papéis que decorre da frequência no ES contribui fortemente para o aumento da sua autoestima e confiança, excetuando nas mulheres casadas, onde são visíveis sinais negativos.

Face a estas duas variáveis: idade e multiplicidade de papéis, Rau (1999) conclui que as características dominantes dos estudantes não tradicionais são as seguintes:

- 1) um processo de entrada tardio - o estudante adulto opta por ingressar no ES numa fase posterior das suas vidas, “fugindo” ao tradicional rumo do estudante dito “normal” (cujas médias de idades rondam os 18/19 anos de idade);
- 2) frequência das aulas a tempo parcial - apesar de existir um forte compromisso em terminarem os seus estudos, os estudantes adultos são muitas vezes obrigados a lidar com as tarefas familiares (p.e. cuidar dos filhos, gestão doméstica, entre outros), e esta dupla exigência é ainda dificultada pela sua vida profissional. Esta profusão de tarefas são, também, um entrave à participação na vida académica

Kasworm (2003) acrescenta um outro tópico diferenciador, “estado de maturidade”, que é adquirido com o acréscimo de responsabilidades próprio do ser humano. A autora refere responsabilidades ao nível financeiro, implícitas com os outros papéis ligados ao trabalho, família e comunidade em geral. De acordo com os estudos que tem realizado, enfatiza ainda o papel crucial que muitos dos estudantes adultos referem, nomeadamente, o apoio emocional recebido por parte dos filhos, do cônjuge, dos irmãos, colegas de trabalho, e amigos. Para os estudantes adultos, o apoio e o suporte emocional constituem um verdadeiro passaporte para o sucesso desta longa encruzilhada vivida no ES. Kirby *et al.* (2004) também referem a importância do apoio que é prestado pelos familiares e colegas de trabalho, mas sublinham, sobretudo, os níveis de satisfação que estes estudantes experimentam quando obtêm bons resultados académicos e a seu impacto ao atenuarem os níveis de stress e de ansiedade.

Por outro lado, a entrada para o Ensino Superior significa uma porta de embarque para muitos estudantes adultos que pretendem arriscar os seus sonhos, aspirações, procurando melhores condições de vida para o seu futuro. Para além de constituir um enorme desafio, é também uma aposta no “capital cultural e social”, um meio para travar novas amizades, explorar novos mundos e adquirir novos conhecimentos.

Continuando a analisar o que caracteriza esta população estudantil, como se comportam os estudantes não tradicionais na adaptação a um novo contexto? Que tipos de estratégias adotam como forma de conseguirem um bom desempenho e sucesso académico?

Segundo um estudo de Lapsey e Edgerton (2002), a adaptação à universidade está muitas vezes dependente de padrões de vinculação seguros, aliados muitas das vezes ao círculo familiar e dos amigos. Na ausência destes, os estudantes adultos tornam-se seres “camuflados”, receosos e inseguros perante os docentes e colegas, revelando uma maior dificuldade de adaptação. Porém, os altos níveis de motivação, a experiência de vida e a vontade de quererem aprender mais (Knowles, 1980, cit. por Jarvis, 2004), constituem qualidades que ajudam no processo de integração e facilitam o sucesso académico. As aprendizagens anteriores, a multiplicidade de papéis enquanto gestores do seu próprio tempo, o empenho e a dedicação nos estudos constituem questões centrais no mundo dos adultos.

O período de transição e passagem para o mundo do ES significa um momento importante na vida de qualquer estudante, marcado por sentimentos de ansiedade, alegria, e alguma tensão. Este período, por sua vez, é marcado por diversas etapas.

Segundo Schlossberg *et. al.* (1995), estas etapas são fundamentais e decisivas na adaptação a um novo sistema de ensino que, por sua vez, é regido por normas, regras, e padrões de ensino diferentes. A primeira etapa é designada de “*moving in*” (em movimento), e consiste no primeiro contacto com a instituição de ensino; a segunda, designada de “*moving through*”, indica movimento através de algo; por último, a etapa do “*moving out*” (movimento de saída), significa a fase do balanço.

Se no caso dos estudantes ditos tradicionais estas fases remetem para o início de um novo ciclo de vida, em que o indivíduo reflete sobre si próprio, na relação do mundo com o seu “eu” e na relação de si para com os outros, no caso do estudante adulto, e tendo em conta a avaliação que faz de si mesmo, este irá analisar as possíveis mudanças, positivas ou negativas, isto é, o impacto na sua vida pessoal e familiar que lhe trará a frequência no ES.

Outro critério de diferenciação que permite distinguir dos estudantes não tradicionais são as motivações para o ingresso no ES. Na opinião de Monteagudo (2008), as principais razões que levam os estudantes a ingressar novamente nos estudos são de natureza económica, social, cultural ou ainda estrutural. Alguns estudantes, ou porque optaram por carreiras não convencionais ou por circunstâncias diversas, encontram-se desempregados; outros procuram subir na sua carreira profissional, preferindo voltar a estudar para adquirir novos conhecimentos e acabam por se especializar num determinado curso; outros ainda preferem entrar em contacto com o mundo do trabalho e só mais tarde optam por regressar aos estudos.

A questão da incorporação de saberes práticos nos processos de aprendizagem, e a capacidade de refletir sobre a experiência pessoal são igualmente características dos estudantes não tradicionais defendidas por alguns autores. De acordo com esta linha, os estudantes adultos manifestam vontade de expressar as suas opiniões e reflexões críticas sobre determinados assuntos do seu interesse, tendo por base a sua experiência de vida. Jarvis (1992, citado por Merriam & Clark, 2000), explica como as experiências de vida estão interligadas com a aprendizagem: “é sobre o processo contínuo de dar sentido à experiência quotidiana (...) e a experiência acontece na intersecção de uma vida humana consciente com o tempo, o espaço, sociedade e relacionamento” (p.31). Falar de aprendizagem, significa, portanto, de experiência.

Os estudantes não tradicionais revelam uma maior maturidade relativamente aos estudos, uma maior experiência de vida; como explica Zosky *et. al.* (2004), os “Estudantes Não-Tradicionais podem estar mais motivados para cumprir com os

objetivos em termos académicos, enquanto que os alunos tradicionais são ajudados financeiramente pelos pais” (p.191). Este facto pode ser explicado por uma maior independência em termos financeiros contrariamente aos estudantes tradicionais que muitas vezes, ainda dependem da ajuda financeira dos pais.

Quando falamos de estudantes adultos, outra questão que se coloca, ao nível do ES, é sobre os sistemas, métodos e técnicas de educação (Badalo e César, 2008). Para Pires (2005) o papel de educação de adultos tem como principal finalidade:

“ajudar a torná-los mais criticamente reflexivos, e a participarem de uma forma mais plena no discurso e na ação (...) a ênfase deve ser colocada nos reais interesses e nas necessidades dos adultos; a avaliação das aprendizagens deve incidir nos aspetos transformativos: mudança de interesses, de objetivos, nível de consciência dos problemas, abertura a perspetivas alternativas e capacidade de participação no discurso racional” (p.168).

Perante esta afirmação, é necessário que os docentes saibam cativar o interesse dos estudantes adultos à chegada do ES, começando por tentar perceber as suas reais necessidades e dificuldades dentro do mundo académico. Knowles (1980, citado por Jarvis, 2004) sublinha dois fatores muito importantes que contribuem para a eficácia do ambiente de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula. Um deles remete para “participação ativa do aluno” e o outro refere-se ao “significado de conteúdo”. O conceito que está na base deste conjunto de fatores é o de Andragogia, definida por Knowles como “a arte e a ciência de contribuir para a aprendizagem do adulto”.

O termo Andragogia significa o processo através do qual é criado um clima motivacional no qual os estudantes adultos se sintam valorizados, e em que haja partilha de experiências e responsabilização pela seleção de conteúdos, métodos, recursos e, inclusivamente, pela própria avaliação. Knowles (1998) enunciou quatro princípios fundamentais afirmando que os adultos aprendem melhor: a) quando compreendem o sentido da aprendizagem e esta é se relaciona com as experiências de vida e com as situações do dia-a-dia; b) quando têm possibilidade de aprender ao seu próprio ritmo; c) quando há discussão e diálogo sobre assuntos e temáticas do seu interesse; d) quando o processo é estimulante e encorajador, isto é, quando o educador de adultos procura reconhecer as experiências que os adultos foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida.

Para além do contributo de Knowles, destacamos o método freiriano, uma vez que este se apoia na experiência e percurso de vida dos indivíduos e assume uma forte relação de proximidade entre o educador e o educando. Freire (1987) crítica veementemente o papel transmissivo da educação, alegando que o espaço da escola não deverá ser perspetivado como um simples “depósito” de uma educação bancária (elemento passivo), mas deverá ser uma prática de uma educação libertadora, assente no método da problematização. Este processo, que Freire designa de “conscientização”, apela ao sentido de consciência (“praxis”), isto é, a agir para fazer uma diferença real no mundo. Jarvis (2004), por seu lado, define o conceito de conscientização como “um processo através do qual a pessoa se descobre a si própria, atinge um nível mais completo de humanidade, e age sobre o mundo com vista à sua transformação” (p.119).

Finalmente, e no que se refere às relações sociais criadas entre estudantes adultos e estudantes não tradicionais, podemos afirmar que a entrada no Ensino Superior possibilita aos estudantes adultos a oportunidade de entrarem em contacto com outros estudantes provenientes de outras culturas e contextos sociais diferentes. Esta relação com outros “mundos” favorece uma troca mútua de conhecimentos e aprendizagens. Deste modo, a universidade é, por excelência, um espaço favorável à criação de “trocas de relações afetivas” (Santos & Antunes, 2007, p.158).

3.3 A motivação dos estudantes não tradicionais

Contrariando o conceito de estudante tradicional, como aquele que demonstra um percurso escolar contínuo, sem interrupções, o estudante não tradicional é identificado como sendo aquele que retorna à universidade após muitos anos ter perdido o contacto com o ensino formal, que trabalha a tempo inteiro, é casado e com filhos e encontra-se condicionado pela forte responsabilidade de conjugar a vida familiar e o compromisso em terminar um curso de ES.

Variáveis como a idade, o estado civil, o exercício de um determinado cargo, ou o facto de serem trabalhadores ativos (seja em regime de part-time ou full-time), influenciam os resultados de muitas pesquisas sobre os estudantes não-tradicionais, porém o fator motivacional surge como elemento decisivo e preditor do sucesso obtido.

Newstead e Hoskins (2003) referem-se à motivação sob dois prismas: a intrínseca e a extrínseca. Entendem por motivação intrínseca quando os estudantes estão predispostos

para alcançarem um determinado desafio, isto é, são orientados para um determinado fim. Por outro lado, entendem por motivação extrínseca o encorajamento que é obtido "de fora", ou seja, o que diz respeito ao grau atingido, à recompensa e à aprovação de outros. Outros autores, como Alonso Tapia e Fita (1999, citados por Antunes & Santos, 2009), apreciam o conceito de motivação como produto de um conjunto de:

“variáveis que ativam a conduta do ser humano e o orientam em determinado sentido para alcançar um determinado objetivo. É um processo que cada ser humano apreende de formas distintas, em virtude de suas relações interpessoais e intrapessoais. Desde a infância, as interações com outros seres humanos irão contribuir, mas não de forma determinista à internalização dos motivos intrínsecos do indivíduo na sua diversidade, a menos que novos motivos extrínsecos possam revelar-se em renovados processos motivacionais internalizados.” (pp.156-157)

Seja por razões de ordem profissional ou pessoal como, por exemplo, subir na carreira, ganhar um melhor salário, adquirir novos conhecimentos ou obter um diploma, estes motivos constituem a força motora, isto é, a verdadeira motivação para a realização de “atingir algo”. De facto, este constitui o fator principal que leva muitos dos estudantes adultos a regressarem aos estudos e a desejarem obter sucesso. Dweck e Elliot (1983, citados por Newstead & Hoskins, 2003), fazem a distinção entre “metas de desempenho” e “metas de aprendizagem”. O primeiro conceito – metas de desempenho – reporta-se à necessidade de obter boas notas, enquanto o segundo conceito – metas de aprendizagem – consiste em aprender algo de novo a partir da sua área de estudo. Sintetizando, as “metas de desempenho” são orientadas para um determinado fim, ao passo que nas “metas de aprendizagem” o motivo principal prende-se com a realização e o desenvolvimento pessoal.

Na mesma linha de raciocínio, os autores Deci e Ryan (1985, citado por Newstead & Hoskins, 2003), utilizam o termo “amotivação”, para designar todo o grupo de estudantes “que não sabe exatamente aquilo que realmente deseja para si e ao seu papel de estudantes universitário, auto classifica-se como incompetente e pouco confiante, no sentido de ter pouco controlo sobre o que está para além dele”. (p.64)

É de salientar outros aspetos importantes que entram no campo da motivação, como as atitudes ou comportamentos, e que interferem no processo de escolha de um determinado curso, ou sobre as estratégias de estudo que os estudantes adotem. Por

exemplo, quem é “intrinsecamente motivado estaria mais apto para desenvolver uma compreensão profunda do material, em oposição aos estudantes extrinsecamente motivados, e talvez ainda, mais resistentes ao desânimo, em função de notas mais fracas” (Newstead & Hoskins, 2003, p.65).

Investigações recentes de Fischer, Yan e Stewart (2003) demonstraram que os adultos sentem necessidade de investir no “capital cultural”, procurando adquirir um número vasto de valências e habilidades em diversos sectores do ser humano, incluindo o “trabalho, casa, profissão da saúde, relações familiares, educação de infância, aquisição e manutenção, auto-compreensão, regulação emocional, o raciocínio moral, religião, e política” (p.19).

Um estudo de Cross (1981) aponta algumas das razões que os estudantes não tradicionais alegam e que os motivam para ingressarem no ES: a) o desejo de querer progredir na carreira; b) a satisfação pessoal, sobretudo em idades mais avançadas; c) a necessidade de obter um determinado grau ou diploma que possa ser reconhecido socialmente; d) “um escape”, uma fuga à rotina do dia-a-dia e também uma oportunidade para conhecer novas pessoas; e, ainda, e) o desejo de se tornarem melhores cidadãos.

3.4 Sucesso/Insucesso Académico

O fenómeno do insucesso/ sucesso escolar tem constituído objeto de discussão em diversas áreas das ciências sociais e por parte de diversos autores. Falar de insucesso escolar já não se aplica somente aos estudantes dos ensinos básico e secundário, mas também tem vindo a alargar-se aos estudantes de Ensino Superior.

Uma das consequências da massificação do ES é a heterogeneidade dos estudantes universitários, que trazem consigo um mundo de experiências, diferentes motivações diferentes, distintos níveis de competências académicas, sociais e ambientais, que poderão estar na origem do insucesso e conseqüente abandono académico (Gonçalves *et. al.* 2011; Crosling *et. al.* 2008; Correia e Mesquita, 2011).

Ao longo dos últimos anos, a definição de (in) sucesso académico no Ensino Superior tem gerado conflitos na maior parte dos investigadores que têm vindo a debruçar-se sobre esta temática. De facto, parece não existir somente um único critério (ou critérios específicos) para definir o conceito de (in) sucesso académico. O que se

entende por retenção ou insucesso académico? Tavares (2000, citado por Ferreira *et. al.*) caracteriza o sucesso académico “não apenas o sucesso escolar ou educativo mas também o sucesso pessoal, social e comunitário que deverá atingir o estudante universitário durante o tempo da sua vida no interior da academia” (p.32). Para Crosling *et. al.* (2008), “a retenção refere-se à proporção de estudantes que se matriculam e permanecem numa dada instituição particular (p.2)”, ou seja, a taxa de retenção ou taxa de persistência pode ser entendida como a proporção total de estudantes que estão inscritos na Universidade ou que foram transferidos e inscritos noutra universidade, noutra ponto do país.

Outro dado importante a ter em conta, na análise do (in) sucesso académico é o número de desistências e, ainda, os “congelamentos” de matrículas, por períodos temporários.

No caso da Inglaterra, por exemplo, designa-se por *non-completers* todos os estudantes que não conseguiram terminar os seus estudos, durante um período de quatro anos. Na Alemanha, os estudantes não tradicionais demoram cerca de nove semestres em média (chegando mesmo até cerca de doze semestres) para completar ou finalizar o curso pretendido. Neste sentido, é possível traçar, desde logo, um ‘retrato’ que lhes é característico, e que os diferenciam dos estudantes tradicionais.

Apesar da multiplicidade de fatores associados ao (in) sucesso, Brites-Ferreira *et. al.* (2011), distinguem dois grupos principais relacionados, por um lado, com a instituição, e, por outro lado, com o indivíduo. Ligados à instituição encontram-se os equipamentos, serviços, atividades pedagógicas e extracurriculares. Na esfera individual, destacam-se aspetos ligados à transição para o ES, fatores contextuais e individuais.

Vários autores salientam outros fatores institucionais como: a flexibilidade dos horários escolares com as responsabilidades familiares; o horário de acesso às instalações, nomeadamente infraestrutura (p.e. bibliotecas); acessibilidade às salas de *media* e de apoio virtual; acessibilidade e representação nos órgãos universitários (departamentais, entre outros); salas de estudo; etc. (Tinto, 1993). Para o estudante adulto é pois, importante que se sinta familiarizado com a instituição, que “sintam que a Universidade é também um espaço que lhes pode pertencer e que não constitui, apenas uma prerrogativa dos estudantes jovens” (Correia e Mesquita, 2011, p.106). Para além das dimensões pessoal, académica, institucional e societal, (Correia e Mesquita, 2011) que condicionam o sucesso, outros autores incluem variáveis como o género, a idade, o património cultural e académico da família nuclear (Ferreira *et. al.*, 2011).

No que respeita à variável género, Mills *et al.* (2009, citado por Brites-Ferreira *et. al.* 2011) concluíram que os estudantes do sexo feminino se dedicam com mais empenho no primeiro ano do curso, obtendo, desta forma, melhores resultados; e também que o nível socioeducativo dos pais tem influência direta no bom desempenho escolar dos filhos.

Thomas (2002), por seu lado, aponta como principais fatores do (in)académico os seguintes: i) a preparação académica - no caso específico dos estudantes adultos, a entrada no ES provoca um sentimento de insegurança perante a experiência académica e tudo o que ela significa: programas curriculares, problemas de contacto com os órgãos de gestão académica, diferentes tipos de avaliação; ii) o compromisso e as expectativas institucionais com que os estudantes adultos encaram este novo desafio e a relação entre a motivação e as características académicas e sociais; iii) os aspetos financeiros e a situação face ao emprego; iv) compromisso e apoio familiares; v) serviços de apoio da universidade.

Um estudo de Correia *et al.* (2003, citado por Ferreira *et. al.*, 2011), realizado com estudantes universitários do Instituto Superior Técnico (IST), concluiu que a problemática do insucesso académico se encontra ligada a quatro dimensões importantes: a dimensão individual; a dimensão pedagógica/didática; a dimensão institucional e, por último, a dimensão ambiental externa.

Cross (1981) aponta algumas barreiras de aprendizagem que podem levar ao (in) sucesso académico:

- i) situacional - onde se incluem aspetos como, por exemplo, o preço dos livros, os infantários dos filhos, as responsabilidades familiares, responsabilidades profissionais, falta de transporte, falta de locais de estudo, entre outras;
- ii) institucional - respeitantes, como o próprio nome indica, à instituição, e devido à incompatibilidade dos horários com os *timings* dos adultos, falta de utilidade de alguns cursos;
- iii) disposicionais – traduz-se, por exemplo, no medo de serem demasiados velhos para começarem a estudar, nos baixos níveis educacionais, no cansaço da escola.

Com base nas investigações de Correia *et al.* (2003), importa destacar alguns elementos importantes ligados à dimensão pedagógica/didática e que podem interferir no sucesso/insucesso como, por exemplo, as práticas pedagógicas, a organização

curricular, condições e prestígio da instituição de ensino, ou ainda, outros fatores como as competências científicas do corpo docente.

Num inquérito sobre “Aprendizagem ao Longo da Vida – Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2007” (INE), cujo principal objetivo consistiu em analisar o comportamento e os níveis de participação em atividades de aprendizagem da população portuguesa, chegou-se à conclusão que as razões mais referidas estavam ligadas à idade (referida pelos mais velhos) e à falta de confiança/segurança pelo facto de terem que regressarem aos “bancos de escola”. Entre outros obstáculos estavam incluídos aspetos como a atividade profissional dos inquiridos, entre os quais 13,5% referem-se à falta de apoio por parte da entidade patronal, e 12,5% apontam a dificuldade em conciliar as horas de formação com o horário de trabalho.

Sintetizando, as variáveis académicas e ambientais e o *background* dos alunos constituem variáveis que influenciam, direta ou indiretamente, o insucesso no Ensino Superior. Acrescente-se, ainda, que as universidades devem assumir um papel importante no compromisso e apoio de integração de práticas que promovam o bem-estar do grupo de estudantes não-tradicionais, ao implementar “estratégias de autoconfiança em relação às aprendizagens que possuem” (Correia e Mesquita, 2011, p.106).

4. Síntese

Numa primeira fase deste capítulo procurámos refletir sobre a evolução do campo de Educação de Adultos até à emergência do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida. Neste sentido, aprender ao longo da vida tornou-se um bem essencial e indispensável à vida do ser humano. Como tal, as universidades, através da implementação do Processo de Bolonha e da criação do regime especial de acesso M23, souberam acompanhar os novos ritmos de mudança, adaptando-se, assim, às novas exigências e dinâmicas do mercado trabalho atual, centradas numa sociedade do conhecimento.

Com base nas características pessoais, sociais e académicas, procurámos, neste capítulo, definir a “identidade” dos estudantes não-tradicionais. Vimos que são vários os motivos que levam os estudantes mais velhos a tomar esta decisão, como, por exemplo, o desejo ou a possibilidade de mudar de emprego, a possibilidade de aumento salarial, a progressão na carreira, a obtenção de diploma, a realização pessoal, o desenvolvimento

das suas relações interpessoais, entre outros. Vimos ainda que o conceito de adulto é indissociável de sinónimos como a autonomia, a responsabilidade ou ainda maturidade.

No campo dos obstáculos e das dificuldades académicas, constatamos que existe um conjunto de lacunas que permitem diferenciar os estudantes não tradicionais do restante grupo estudantil. Referimo-nos à falta de conhecimentos prévios sobre os conteúdos e abordagens conceptuais sobre o curso/área em que ingressaram no Ensino Superior, bem como a difícil conciliação de papéis sociais que desempenham enquanto adultos.

Contudo, concluímos que a universidade tem que saber adaptar-se a esta nova população, não só porque como instituição educativa tem que cumprir a sua missão, mas também porque a paradigma da aprendizagem ao longo da vida lhe exige uma reformulação organizativa que acomode os novos públicos que a ela recorrem.

CAPÍTULO III

O Processo de Ensino-aprendizagem no ES

Introdução

Neste capítulo propomo-nos tratar os diferentes estilos e abordagens dos processos de ensino e de aprendizagem no ES.

Considerando o objeto de estudo desta investigação – estudantes não-tradicionais – torna-se pertinente perceber de que modo a heterogeneidade de experiências de vida pessoais e profissionais se entrecruzam no clima de aprendizagem.

Como vimos no capítulo anterior, os estudantes adultos são marcados por diferentes aspirações sociais e académicas e têm distintas motivações e capacidades de estudo, aspetos que os distinguem do restante grupo de estudantes tradicionais.

Neste sentido, convidamos o leitor a conhecer algumas das principais abordagens e estratégias de aprendizagem que devem ser, preferencialmente, utilizadas quando o ensino se destina a estudantes adultos.

1. Estratégias e Abordagens de Ensino-Aprendizagem

O clima social que se vive nas universidades é determinante no percurso académico dos estudantes. Estes, apesar de estarem inseridos num sistema de ensino superior onde são requeridas novas estratégias de aprendizagem, são obrigados a reinventarem novos métodos para ultrapassarem a velha tendência de “memorizar informação”. Por este motivo, o processo de ensino-aprendizagem envolve uma dupla ação entre estudante e professor, e o papel do professor no Ensino Superior é fundamental para que o estudante capte a mensagem de forma clara e perceptível.

Não existe um único modelo de ensino, mas sim vários que estão interligados entre si. Ramsden (1992) defende a existência de três teorias de ensino. A primeira postula o ato de ensinar como uma forma de transmitir informação, em que o professor assume o papel determinante perante os conteúdos a transmitir. Os estudantes são vistos, muitas vezes, como meros recipientes, verdadeiros “depósitos bancários” (termo utilizado por Paulo Freire), onde prevalece a ausência de criatividade e liberdade de pensamento

crítico. A segunda teoria compreende o ensino enquanto atividade organizada pelo estudante. O professor tem o dever de estimular os seus estudantes e de os motivar para o estudo, e munir-se de estratégias pedagógicas, isto é, de técnicas, que favoreçam o diálogo na turma, e que permitam, ao mesmo tempo, relacionar e apreender os conhecimentos, com a própria experiência dos estudantes. Muitas vezes os professores do ES assumem que lhes faltam competências para ajudar os estudantes, contudo, esta teoria defende que o ensino não é, exclusivamente, um meio de transmissão, mas sim uma forma de interagir com o estudante. A terceira e última teoria assenta, sobretudo, na relação professor / estudante, como duas faces da mesma moeda. O processo de “passagem da informação” é visto como uma das partes importantes do processo educativo, mas é dada uma enorme importância à re-interpretação que o estudante faz dos saberes que adquire. Também para para Fry *et. al.* (2003), “aprender pode envolver o domínio de princípios abstratos, incluindo provas, informações factuais, aquisição de métodos e abordagens, o reconhecimento, o debate de ideias, ou ainda desenvolver comportamentos adequados a situações específicas” (p.9).

Esta rentabilização das experiências de vida nos processos de aprendizagem é defendida por diversos autores. Merriam e Clark (2000) afirmam que as experiências de vida, quer sejam planeadas ou não, envolvem sempre aprendizagem. Segundo Jarvis (1992, citado por Merriam e Clark, 2000), a aprendizagem traduz-se num “processo de transformação da experiência em conhecimento, competências, atitudes, valores e crenças” (p.31). A aprendizagem é, neste sentido, sinónimo de autonomia e liberdade, na medida em que possibilita aos estudantes adultos valorizarem-se mais a si próprios, bem como os contextos em que se vivem as suas experiências.

Merriam e Caffarella (2000) distinguem duas dimensões importantes dentro da abordagem contextual da aprendizagem: a) a interativa, fruto da interação individual com o contexto, em que as aprendizagens mais efetivas acontecem no mundo real, isto é, em situações concretas; e 2) a estrutural, onde se encontram integrados fatores de ordem cultural e social como, por exemplo, a raça, a classe social, entre outros.

De facto, a aprendizagem na idade adulta é determinada, em grande parte, pelo contexto social e cultural em que o estudante se encontra inserido (Caffarella & Merriam, 2000).

O modelo andragógico de Knowles partilha de alguns aspetos comuns à aprendizagem autodirigida, que por sua vez, concretiza-se na capacidade que o adulto possui para autodirecionar o seu próprio processo educativo. A aprendizagem

autodirigida baseia-se em várias filosofias educacionais, nomeadamente o humanismo de Dewey. Contudo, a consideração de que o contexto em que o adulto vive também condiciona (favorável ou desfavoravelmente) a forma como se aprende, e que inclusivamente contribui para que os estudantes adultos se tornem “donos” do seu próprio plano de aprendizagem de acordo com os seus objetivos pessoais, permitiu que novas abordagens em educação de adultos encontrassem o seu espaço de afirmação. Disto é exemplo a “Aprendizagem Transformativa” (Mezirow, 1996, citado por Quintas, 2008), que postula que a educação de adultos significa um meio de transformação pessoal e social. As práticas da aprendizagem transformativa remetem para a reconstrução mental da experiência, para o significado intrínseco, e ainda, para a autorreflexão crítica. Tal como afirma Mezirow, a aprendizagem transformativa “é concebida como um processo de utilizar as interpretações anteriores com vista a construir uma interpretação nova ou uma interpretação alterada acerca do sentido da experiência atual, em ordem a guiar a ação futura” (1996, p.162, p.24).

Os estudantes adultos também precisam sentir as suas aprendizagens e experiências como uma fonte de desafio. Como tal, o contacto, a comunicação e a interação entre docente e estudante é fundamental para que a sua aprendizagem seja formativa (Crosling *et.al.*, 2008). O contrato de aprendizagem (baseado no processo de aprendizagem andragógico) constitui, segundo Silva e Nascimento (2010), uma excelente “ferramenta para auxiliar os adultos a exercitar a sua capacidade para estabelecer objetivos pessoais, recursos, processos de implementação e formas de avaliar a sua aprendizagem” (p.76).

Contudo, não devemos esquecer que a aprendizagem é produto da sociedade em que vivemos. Nesta ótica, e partindo dos pressupostos teóricos de Paulo Freire, devemos atribuir uma maior importância aos aspetos políticos e culturais durante o processo de ensino e de aprendizagem e, “de forma consciente”, eles devem ser apropriados pelas experiências de ensino e de aprendizagem. Na opinião de Freire (1997, citado por Pires, 2005, p.162), o conceito de “conscientização” remete para o processo pelo qual as pessoas se apropriam da visão do mundo e do lugar que nele ocupam e a questionam.

No que toca ao domínio da educação e aprendizagem dos adultos um dos princípios defendidos reside na centralidade das perceções individuais. É esperado do educando que produza no seu discurso a sua visão pessoal do mundo, isto é, que desenvolva as suas opiniões e crenças acerca do que o rodeia. O papel da “conscientização” enquanto objeto de reflexão e incentivo à mudança, deveria estar culturalmente enraizado como

princípio base da educação. Na mesma linha de raciocínio, Jarvis (2004) afirma que a educação deve ser entendida como “prática da liberdade”, constituindo, desta forma, um processo de autodescoberta do indivíduo.

É sabido que uma das principais tarefas do professor é fazer passar a mensagem ao recetor, isto é, criar oportunidades de aprendizagem para os seus estudantes. Esta é tanto mais exigente quanto se sabe que o professor lida com pessoas provenientes de vários contextos, diferentes *backgrounds*, e expectativas de aprendizagem que diferem de acordo com as suas próprias motivações. Atendendo a que todos nós apresentamos diferentes ritmos de aprendizagem, cabe ao docente a função de preparar o material necessário, adequado às características dos estudantes da sua turma. Desta forma, a motivação e a avaliação desempenham um importante papel no processo de ensino-aprendizagem.

No campo do Ensino Superior, não podemos falar de aprendizagem se não tivermos em conta as diferentes políticas que têm sido implementadas no campo de Educação de Adultos nos últimos anos. Para Badalo e César (2008), a grande questão reside na forma e na capacidade de atrair estes “novos estudantes” para o ES, conseguindo levá-los até ao fim da sua missão: concluir os seus estudos. Para tal, é necessário que se sintam motivados, com desejo de aprender.

2. Estilos e métodos de ensino

O que entendemos por estilo de aprendizagem? Pioneiro do conceito de estilo de aprendizagem, Messick (1976) explica que a palavra estilo corresponde “à forma como uma tarefa é desempenhada refletindo a personalidade do indivíduo” (cit. por Valadas, 2008, p.89). Por outro lado, Rollnick *et. al.* (2008) definem que

“os estilos de aprendizagem são considerados como construções fixas que são características de seres particulares, enquanto que as abordagens da aprendizagem variam de acordo com o resultado de tarefas específicas. Diferentes estilos de aprendizagem não podem ser perspetivados como “bons” ou “maus”, mas apenas diferentes, ao mesmo tempo que as abordagens de aprendizagem podem ser distinguidas de “profundas” ou “superficiais” (p.30).

Quer isto dizer, que não existe um estilo de aprendizagem que seja único ou até mesmo um modelo ideal e perfeito adotado pelos docentes na lecionação de conteúdos.

Para uma melhor compreensão sobre estilo de aprendizagem, Honey e Mumford (1982, citado por Fry *et al.*, 2003), propõem uma explicação partindo de quatro classificações: estilo ativista, reflexivo, teórico e pragmático. Quem possui o estilo ativista responde de forma mais positiva a situações de aprendizagem que incluam novas experiências e problemas; os reflexivos obedecem a atividades de aprendizagem de forma mais estruturada, ganhando, ao mesmo tempo, espaço para refletir e pensar, gerindo o seu próprio tempo; os detentores do estilo teórico fundamenta-se no seu próprio intelecto, respondendo a uma estrutura lógica e racional; finalmente os pragmáticos concentram-se no equilíbrio entre teoria e prática.

Os estilos de aprendizagem dizem respeito também às rotinas de processamento de informação que, por sua vez, se encontram ligadas a traços distintivos do ser humano, incluindo fatores motivacionais e de personalidade. Autores como Marton e Säljö (1976), Schmeck (1983) e Mashall *et. al.* (2003), definem estilos de aprendizagem com base na aprendizagem de tipo *superficial* e *profunda*. Deste modo, entende-se por aprendizagem de tipo profunda (“deep approach”) uma forma de tentar procurar o significado, numa lógica de aliar os conceitos já existentes com a noção de experiência que os estudantes já possuem sobre determinados assuntos ou temas-chave. Para Gibbs (1992, citado por Hussey & Smith, 2010), neste tipo de aprendizagem os estudantes adultos devem ser capazes de interiorizar as matérias, saber discuti-las e argumentá-las de acordo com outros pressupostos teóricos, mas fundamentalmente devem ser capazes de “transferir o conhecimento e competências para outras áreas do saber, tópicos ou atividades”. Na aprendizagem *superficial*, a única intenção é completar a tarefa, sem que haja articulação entre as novas ideias e conhecimentos existentes, ou seja, é vista quase como uma obrigação, algo que é mecanizado, sem orientação para resultados significativos (motivação extrínseca). Gibbs (1992) corrobora da mesma ideia ao afirmar “que o estudante de *aprendizagem superficial* é capaz de “decorar” a matéria, mas não explicá-lo ou tirar as suas próprias relações, ou seja, aplicá-los em áreas, para além daquela onde recebeu os conhecimentos” (p. 158”).

Pask (1976, citado por Valadas, 2008), adotando uma linha psicológica, remeteu os seus estudos para dois conceitos importantes ligados à aprendizagem: a compreensão e a aprendizagem operativa.

Inspirado nos autores Lewin, Dewey e Piaget, Kolb (1984, citado por Tusting e Barton, 2003) propõe um novo modelo que se baseia na aprendizagem experiencial como um processo contínuo de adaptação ao mundo que nos rodeia, ou seja, a aprendizagem é vista como um “processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência” (p. 27). Deste modo, neste ciclo de aprendizagem intervêm quatro componentes importantes: experiência concreta, observação reflexiva, conceptualização abstrata e experimentação ativa (Beaty, 2003; Valadas, 2008). Para Brookfield (1986) o elemento fundamental no ciclo de Kolb reside na reflexão crítica, descrevendo-a como a “ideia da década”, única e singular, sobretudo para quem trabalha no campo da Educação de Adultos. A reflexão crítica enquadra-se noutros aspetos dentro da psicologia do desenvolvimento (p.e. Erikson e a fase da maturidade), como já foi explicado anteriormente, correspondendo a uma fase típica dos adultos, de maturidade e responsabilidade no desempenho de vários papéis sociais.

Para Beaty (2003) o principal desafio que se coloca ao nível do ES é incorporar a experiência dos estudantes adultos provenientes do “mundo natural” ao trabalho e vida pessoal. A autora supracitada acrescenta ainda alguns dos principais métodos de ensino que potenciam a aprendizagem experiencial e que ajudam os estudantes a compreenderem e fazerem a interligação com o “mundo real” como, por exemplo, as experiências laboratoriais, as simulações de casos práticos e casos de estudo. No fundo, e ao contrário dos estudantes tradicionais que esperam aplicar os conhecimentos teóricos ao mundo da prática, isto é, ao contexto real, com os estudantes adultos ocorre o processo inverso; eles esperam articular as suas experiências com “os conceitos de aprendizagem experiencial e de educação/formação informal que ocorrem numa multiplicidade de contextos – formais, não-formais e informais – ao longo das trajetórias de vida dos sujeitos” (Pires, 2007, p.2).

Debrucemo-nos, agora, sobre os métodos de ensino. O método expositivo continua a ser muito utilizado no campo das Ciências Sociais e Humanas, mais concretamente em áreas como a Psicologia, a Antropologia, entre outras. A utilização deste método, prende-se com a necessidade de informar as grandes audiências, sobretudo quando não existe um total conhecimento sobre o fenómeno que se quer estudar. Um dos principais desafios que se coloca, ao nível do ensino-aprendizagem, está na forma e no uso que se dá ao conhecimento que é transmitido.

As “competências pedagógicas, a planificação e a gestão das aulas, [saber] enquadrar um dado assunto no seu quadro conceptual de referência ou estimular o interesse pelo

tema numa audiência leiga no assunto” (Gonçalves, 2008, pp.11-12), são ingredientes chave que o professor deverá ter para captar a atenção e a participação do estudante durante as suas aulas. A fórmula ideal seria combinar o método expositivo com recursos educativos mais persuasivos, como, por exemplo, o uso de vídeos, a realização de visitas de estudo, organização de trabalhos de grupo, entre outros. Para que as aulas sejam realmente estimulantes, os estudantes necessitam que a “aprendizagem seja verdadeiramente significativa e duradoira” (Chickering & Gamson, 1987, citado em Gonçalves, 2008, p.15). Além disso, o processo de ensino-aprendizagem deve ser acompanhado de atividades que ajudem a desenvolver o espírito crítico, o raciocínio lógico, e a capacidade de resolver os problemas práticos do nosso quotidiano.

3. O trabalho pedagógico em áreas específicas

Depois de termos falado de estilos de aprendizagem e de métodos que ajudam a compreender o processo de educação e formação de adultos, importa agora refletir e analisar as características do processo de ensino-aprendizagem no âmbito das diversas áreas científicas como, por exemplo, as ciências experimentais, as engenharias, as artes, as humanidades, as ciências sociais, as matemáticas e a estatística. Cada uma destas áreas deve utilizar métodos adequados, à luz dos conteúdos próprios e dos contextos de aprendizagem, que divergem entre si.

Enveredar pelas áreas das Ciências Humanas, Engenharias, Matemáticas ou Estatísticas, constitui hoje um enorme desafio para muitos estudantes. Na opinião de Overton (2003), as Ciências Físicas e Engenharias são muitas vezes, “catalogadas” como sendo “difíceis” e “pouco atraentes”, ao olhar dos estudantes. O insucesso crescente que se observa na disciplina de Matemática tem vindo a contribuir para a decadência destes cursos, que exigem capacidade de raciocínio e conhecimentos básicos de deviam ter sido adquiridos no ensino básico e secundário.

A própria “forma de lecionar” tem vindo a sofrer algumas alterações nos últimos anos, no sentido de oferecer mais oportunidades e espaços de interação entre os estudantes, bem como o exercício de atividades, seja individualmente ou em grupo (p.e. esclarecimento de dúvidas, feedback da evolução de aprendizagem, etc.). Overton (2003) defende a prática de um novo estilo de aprendizagem designado de PBL (“Aprendizagem Baseada em Problemas), na qual os “problemas” constituem o próprio foco de aprendizagem, isto é, permitem melhorar o conhecimento.

As primeiras aplicações práticas remontam às áreas da saúde, contudo, este novo método de ensino e de aprendizagem tem vindo a estender-se a outras áreas de estudo, já que possibilita:

- a. captar a motivação dos estudantes;
- b. uma análise profunda dos conteúdos;
- c. um tipo de aprendizagem mais autónoma e cooperativa;
- d. o desenvolvimento de áreas cognitivas através de resolução de problemas e reflexão crítica.

Apesar de consistir num método prático que oferece algumas vantagens para o estudante, na verdade não deixa de ter alguns inconvenientes, no que respeita, por exemplo, à dimensão dos grupos e à falta de participação nas aulas. É necessário que haja uma coerência interna face ao currículo que é dado em torno dos problemas, ao mesmo tempo que se procura responder às expectativas dos estudantes no que respeita aos resultados de aprendizagem.

No campo das ciências experimentais e engenharias, é de destacar a importância dos laboratórios e *workshops*. Contrariamente às Humanidades, é nas Engenharias que os estudantes recorrem com mais frequência ao uso de equipamentos e materiais de consumo para realizar experiências. Este contacto com o mundo da prática é fundamental para que a aprendizagem seja eficaz e rigorosa.

Na opinião de Overton (2003), os objetivos de aprendizagem nos ramos científicos das Engenharias e Ciências experimentais direcionam-se regularmente para o uso da prática. A natureza destas sessões pressupõe um equilíbrio entre teoria e prática, a manipulação e interpretação dos dados, a realização de observações, a formulação e testagem hipóteses, entre outras valências.

No campo das Ciências Sociais, as bases do conhecimento assumem lógicas e contornos distintos entre si. Deste modo, o ensino e aprendizagem dentro do campo das Ciências Sociais centram-se no carácter subjetivo das opiniões pessoais, valores e crenças do ser humano, voltado para o binómio da verdade/mentira; do correto/incorrecto, ou ainda ordem/caos. (Martin, 2004).

4. Síntese

Neste último capítulo dirigimos o nosso foco de atenção sobre algumas abordagens e diferentes estilos de aprendizagem. Em traços gerais, os contributos teóricos apresentados permitem clarificar e explicar o modo como os estudantes adultos recebem e assimilam as informações. No processo de ensino aprendizagem intervêm variáveis internas e externas (p.e. motivação e meio envolvente) que aconselham abordagens diversificadas e adequadas. Ao docente cabe a responsabilidade de adotar o melhor método de ensino, como forma de garantir um clima motivacional, participação, e feedback dos conhecimentos trabalhados em contexto de sala de aula, independentemente da área de estudo.

PARTE 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Introdução

Nesta parte do estudo são apresentadas as principais opções metodológicas que foram tomadas e as etapas desenvolvidas na presente investigação.

Esta dissertação de mestrado insere-se num Projeto de Investigação coordenado pelo Prof. Doutor António Fragoso (investigador responsável), cuja temática incide nos estudantes não-tradicionais. O projeto intitula-se “Estudantes Não-Tradicionais no ES: procurar soluções para o sucesso académico”, é financiado pela Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT), e conta com a Universidade de Aveiro como parceira da investigação. O objetivo principal deste estudo é caracterizar os estudantes M23 inscritos no período letivo entre 2006-2009 na Universidade do Algarve, de modo a obter uma visão holística sobre esta nova realidade que têm vindo a crescer, ano após ano, nas universidades portuguesas. O projeto tem a duração de três anos, apresentando um leque diversificado de instrumentos de recolha de informação. Entre eles destacam-se inquéritos por questionário, realização de *Focus Group*, e entrevistas dirigidas aos estudantes M23, mas também ao corpo docente e restantes órgãos da gestão académica (diretores de curso, funcionários dos Serviços Académicos, entre outros).

1. Problemática da investigação e motivações para o estudo

O Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março abriu portas a novos públicos no Ensino Superior, nomeadamente através do regime de acesso especial M23, implementado a partir do processo de Bolonha, em 2006. A entrada em vigor deste processo obrigou, por sua vez, a um conjunto de reformas dentro das diversas instituições de ES: a maioria das licenciaturas passou de quatro ou cinco anos para apenas três⁶, aumentou a oferta de mestrados e pós-graduações e, mais recentemente, registou-se um aumento no número de inscrições em cursos pós-laboral, sobretudo por parte dos alunos M23 (através de concurso especial). Tal como expusemos anteriormente, este novo regime permite a entrada no Ensino Superior de estudantes com mais do que 23 anos, mesmo que não sejam titulares de habilitação de acesso ao ES nem possuam o 12º ano ou qualquer outro grau de escolaridade, e os candidatos podem aceder a este ciclo de ensino através da

⁶ Note-se que muitas destas licenciaturas agregaram mais dois anos correspondendo assim ao Mestrado.

realização de provas específicas em que comprovem capacidades e qualidades pessoais e profissionais em função da licenciatura que desejam frequentar.

A problemática deste estudo são os estudantes M23, particularmente a sua caracterização, as motivações que levam esta população a decidir, a partir de um determinado momento das suas vidas, (re)ingressar no ES, mas também as contingências associadas à frequência neste nível de ensino. Este objeto de estudo implica a análise de questões, tais como: conhecer o trajeto escolar e profissional destes estudantes até chegarem à universidade; a capacidade de gerirem dimensões importantes das suas vidas, como a universidade, o trabalho e a família; a sua opinião acerca do processo de ingresso; os obstáculos à aprendizagem sentidos durante a frequência do ES; as relações sociais entre M23 e restantes estudantes tradicionais; e, após a finalização da sua licenciatura, as perspetivas de futuro destes estudantes, .

De facto, a passagem do Ensino Secundário para o Ensino Superior é um dos momentos mais marcantes na vida académica de muitos estudantes. O modo como encaram esta nova etapa nem sempre é percecionada e vivida da mesma maneira. Se para uns constitui um novo desafio, para outros o medo de falharem e a angústia perante o desconhecido pode tornar-se um verdadeiro obstáculo para os estudantes que iniciam o seu percurso escolar neste nível académico.

Retomando a problemática deste estudo, os estudantes M23 que ingressaram no ES, vários autores designam-nos como estudantes não tradicionais. Segundo Correia e Mesquita (2011), os estudantes não tradicionais:

“abarcam pessoas adultas⁷ que abandonaram o percurso escolar sem qualificações, estiveram afastados do sistema de ensino durante bastante tempo, não têm experiência prévia do ensino superior e provêm de grupos económica e socialmente desfavorecidos (podendo aplicar-se um ou mais destes fatores)” (p.37).

Nas universidades portuguesas trata-se de um grupo que, nos últimos anos, tem vindo a registar uma visibilidade notória no panorama educativo português. Partindo dos princípios de aprendizagem ao longo da vida, os estudantes M23 constituem, desta forma, uma problemática interessante a ser investigada, não só do ponto de vista pessoal, pela necessidade de atualização dos seus conhecimentos e reconhecimento das

⁷ A idade a partir da qual se considera o estudante adulto não é uniforme em toda a Europa.

suas competências, mas também a nível institucional, pelo levantamento de problemas que acarreta de “ordem estratégica (recursos humanos materiais e financeiros)” (Valadas, 2007, p.23).

No quadro das motivações que conduziram à realização desta investigação, a atividade profissional que temos vindo a desenvolver, enquanto bolsista de investigação da Universidade do Algarve no projeto atrás referido, constituiu a alavanca para a escolha deste objeto de estudo. Esta circunstância, que nos familiarizou com o espaço da investigação, representou uma mais-valia, em particular no acesso e no contacto com os sujeitos do estudo. Para além desta causa de ordem profissional, a nossa formação de base na área da Sociologia, e as anteriores aprendizagens desenvolvidas no campo de Educação, contribuíram fortemente para a escolha desta problemática.

A grande finalidade da presente investigação é, sobretudo, contribuir para uma melhor compreensão do conceito de identidade universitária, dirigida especificamente para o caso dos estudantes não-tradicionais, ou designados de estudantes M23, que ingressaram no ES, numa determinada fase das suas vidas.

2. Questões de investigação

Após definida a problemática do estudo, importa expor as principais questões de investigação que conduziram e orientaram a presente investigação:

- Quais as características socio biográficas que permitem traçar um perfil do que é ser estudante M23?
- Qual o trajeto escolar e profissional antecedente à entrada do ES?
- Quais as principais motivações que influenciaram o processo de decisão dos estudantes M23 a ingressarem no ES?
- Quais os principais obstáculos à aprendizagem durante a frequência do ES?
- Quais as relações sociais que são estabelecidas entre estudantes M23 e estudantes tradicionais?
- Quais as perspetivas futuras após o término das suas licenciaturas?

Pretende-se, de igual forma, conhecer as diferentes etapas inerentes ao regime de acesso especial M23, bem como conhecer as opiniões dos entrevistados sobre o processo em si, apresentando, no fim da investigação, um leque de sugestões e de recomendações a fim de melhorar a situação académica destes estudantes.

3. Objetivos de estudo

O objetivo geral desta dissertação é traçar um perfil destes estudantes. De um modo geral, pretende-se não só caracterizar os estudantes M23 que entraram por esta via de regime especial de acesso à universidade, mas também traçar um “retrato”, o mais fiel possível, do ponto de vista social, económico e cultural. Pretendemos, de igual modo, conhecer as motivações que levaram estes estudantes a ingressar no ES em determinado período das suas vidas, as suas aspirações e ambições, não só a nível pessoal mas também profissional.

3.1 Objetivos específicos

Depois de apresentados os objetivos gerais que sustentam a presente investigação, importa agora identificar os objetivos específicos:

Objetivo 1. Traçar o perfil social do estudante M23;

Objetivo 2. Compreender os traços característicos da família de origem relativamente à componente da Educação;

Objetivo 3. Perceber a herança cultural e o modo como os pais influenciam ou não o contexto de aprendizagem;

Objetivo 4. Conhecer o trajeto e situação profissional dos estudantes M23 relativo ao período antecedente ao ingresso no ES;

Objetivo 5. Analisar detalhadamente as etapas e o processo de acesso ao ES (prova escrita, entrevista, tempo de estudo, entre outros aspetos importantes);

Objetivo 6. Determinar as principais motivações que estiveram na origem do ingresso na universidade, bem como as razões de escolha da licenciatura frequentada e sentimentos associados a esta etapa das suas vidas;

Objetivo 7. Conhecer a opinião dos estudantes M23, sobre a capacidade de gerirem três dimensões importantes: escola-trabalho e família;

Objetivo 8. Identificar os principais obstáculos com que se defrontam, face às exigências académicas durante o seu percurso de aprendizagem;

Objetivo 9. Compreender o quadro de relações sociais, comportamentos e atitude de discriminação positiva ou negativa entre os estudantes M23 e os estudantes tradicionais;

Objetivo 10. Analisar as perspectivas futuras quanto à possibilidade de exercer a área do curso escolhido e, ainda, conhecer os seus objetivos de realização pessoal e profissional.

4. Opções metodológicas

4.1 O Paradigma interpretativo

De acordo com Coutinho (2011), “a investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p.7). López-Górriz (2004) define investigação como uma forma de compreender o desconhecido, o lado oculto de um determinado contexto ou problemática, da qual ainda não se obtiveram respostas. Para a autora, o objetivo principal da investigação “é criar conhecimento e teorias científicas de um determinado campo da realidade para conhecê-la, explicá-la, interpretá-la, teorizá-la, predizê-la, controlá-la e poder intervir sobre ela” (p.63). De acordo com ambos os autores, investigar é um processo longo e moroso, composto por diversas etapas, onde se procura compreender e explicar parte da realidade de um determinado objeto ou fenómeno social.

O conceito de paradigma de investigação pode definir-se como um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico. Definir o paradigma de investigação é, talvez, um dos passos mais importantes no decurso de qualquer investigação. Aliado a um conjunto de crenças básicas, o paradigma desempenha um duplo papel: o de unir conceitos de acordo com diversos pontos de vista ou opiniões e, ainda, o de “legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validade e de interpretação” (Coutinho, 2011, p.9).

O paradigma interpretativo, também designado de hermenêutico, naturalista, ou qualitativo, surge-nos como o mais adequado tendo em conta o objeto e os objetivos da presente investigação. Segundo López-Górriz (2004), os traços característicos do paradigma interpretativo são: 1) a compreensão e interpretação de um dado fenómeno; b) a visão da realidade como um todo, isto é, de forma global e não de forma fragmentada e, por último c) a ênfase que é colocada no significado subjetivo da ação

social e o papel do investigador como elemento central na relação com o objeto de estudo.

Este paradigma da investigação centra-se em três pressupostos teóricos fundamentais assentes na fenomenologia, no interacionismo simbólico e etnometodologia.

Inspirada pelos filósofos Edmund Husserl e Alfred Schutz, “o estudo fenomenológico visa compreender um fenómeno, para extrair a sua essência do ponto de vista daqueles ou daquelas que vivem ou viveram essa experiência. Para Van Maanen (1990, citado em Fortin, 2000), “visa descobrir como o mundo é constituído e como o ser humano o experiencia através dos atos conscientes” (p. 148). O que distingue a fenomenologia de outros paradigmas de investigação é que procura descobrir a essência dos fenómenos, a sua natureza intrínseca e o sentido que os humanos lhe atribuem. Quer isto dizer que a fenomenologia procura compreender os significados de um conjunto diverso de acontecimentos, inerentes ao próprio indivíduo ou pertencentes ao contexto social em que está inserido, isto é, a toda a realidade envolvente. Mead (s/d, citado em Coutinho, 2011) atribuiu uma grande importância às experiências de vida relatadas pelos sujeitos e ao modo como estes interpretam estas mesmas experiências, ou seja, “os significados são construídos no jogo de interações que o sujeito realiza em cada situação da sua vida” (p.16).

O interacionismo simbólico, outro dos pressupostos teóricos em que assenta o paradigma interpretativo, é compatível com a perspectiva fenomenológica na medida em que postula que toda a “experiência humana é mediada pela interpretação. Nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados do significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.55). Deste modo, o contacto direto do investigador com o terreno é muito importante, pois permite captar determinados sinais, comportamentos ou atitudes tomadas pelos sujeitos de investigação. A interpretação não resulta de um ato isolado mas sim de um conjunto de interações que só é possível com o “auxílio dos outros”. Em síntese, a interação simbólica “assume o papel de paradigma conceptual, ocupando o lugar dos instintos, dos traços de personalidade, dos motivos inconscientes, das necessidades do estatuto socioeconómico, das obrigações inerentes aos papéis, das normas culturais, dos mecanismos sociais de controlo ou do meio ambiente físico” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 56). O ponto de partida da investigação resulta, então, da interpretação dos factos, experiências ou acontecimentos, regras ou costumes, dos diversos atores sociais.

No que se refere à etnometodologia, Garfinkel (1967), um dos seus principais representantes, defende que é importante compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem o mundo em que vivem, isto é, qual o significado que atribuem às suas vivências. A etnometodologia questiona o modo como as pessoas constroem, compreendem e produzem a realidade social nas suas vidas/interações quotidianas, ou seja, permite compreender como “descrevem a ordem no mundo em que habitam” (Bogdan & Biklen, 1994, p.60).

A informação anteriormente apresentada, e que explica as várias posições teóricas que suportam o paradigma interpretativo, sublinha a necessidade do investigador clarificar a sua posição paradigmática e os pressupostos metodológicos que utiliza no trabalho que realiza. Por outro lado, também acentua a imprescindibilidade de se proceder à contextualização do objeto a investigar, ou seja, de facultar a compreensão sobre o contexto em que decorre o fenómeno em estudo, em que espaço se integram e agem os sujeitos do estudo e as suas circunstâncias.

A presente investigação segue uma perspetiva hermenêutica e fenomenológica, no sentido em que se tenta compreender os significados, os sentidos de um dado contexto social, tendo por base o campo da sociologia fenomenológica. Contrariamente às ciências exatas, objetivas e empíricas como, por exemplo, a Matemática ou a Física, o intuito da fenomenologia é descrever as experiências tal como elas são, isto é, “não há pois, para a fenomenologia, uma única realidade, mas tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações” (Bicudo, 1994, citado por Gil, 1999, pp. 32-33).

4.2 A Metodologia Qualitativa

De acordo com o objeto e com os objetivos desta investigação, propomo-nos conhecer vivências e experiências de sujeitos incluídos num determinado contexto organizacional, no caso estudantes do ES. O método de investigação escolhido é de cariz essencialmente qualitativo, embora se utilizem alguns procedimentos quantitativos.

Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa caracteriza-se por ser indutiva; holística e naturalista. O objetivo desta metodologia é o de compreender melhor o comportamento e as experiências humanas, assim como aferir as opiniões, práticas, representações, modos e estilos de vida de um determinado segmento da população. Como explicam Carmo e Ferreira (1998) “a investigação qualitativa é

descritiva. A descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos (...) registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações de vídeo.” (p.80). Recorde-se que o “método dita sobretudo maneiras concretas de encarar ou de organizar a investigação” (Grawitz, 1993, citado por Carmo & Ferreira, 1998, p.175), e caberá ao investigador adotar o melhor método, mais ou menos preciso, completo e sistematizado. Flick (2004), por seu lado, define a abordagem qualitativa como uma metodologia “orientada para analisar casos concretos num determinado contexto temporal e local, e as expressões e atividades das pessoas nos seus contextos” (p.27).

No caso do presente estudo, os sujeitos da investigação estão inseridos num determinado contexto social e local. As universidades são espaços, por excelência, de aprendizagem, de trocas saberes e de culturas, que oferecem aos seus “clientes” (visão economicista do termo) a possibilidade de usufruírem de um leque diversificado de oferta formativa, permitindo, assim, atingir um determinado resultado com base na satisfação pessoal. Ao mesmo tempo, estas instituições oferecem a possibilidade de auto-realização, de crescimento pessoal, bem como a aquisição de conhecimentos profissionais, de acordo com diferentes áreas de formação.

Quando se utiliza uma metodologia qualitativa o investigador desempenha um papel crucial e decisivo no desenrolar de toda a investigação. Após a formulação da pergunta de partida, clarificação do objetivo geral da investigação e os objetivos específicos, importa explorar e conceptualizar o desenho de toda investigação.

Os “métodos”, ou técnicas são primordiais no caminho de toda e qualquer investigação. Constituem os melhores aliados na procura do conhecimento e das causas associadas à problemática em estudo. Bisquerra (1989, citado em Flick, 2005) sintetiza este pensamento ao afirmar que a metodologia constitui “o trilho principal para chegar ao conhecimento científico” (p.55), e conclui que as técnicas de recolha de informação são os alicerces fundamentais para alcançar os “fins da investigação” (p.22).

A recolha de informação pode compreender procedimentos metodológicos de cariz qualitativo e quantitativo. De acordo com Flick (2005) a combinação destes dois métodos consiste em obter um “conhecimento mais alargado, melhor, mais completo do problema” (p.273), permitindo, desta forma, ao investigador, uma maior flexibilidade e um leque mais diversificado de abordagens conceptuais e teóricas acerca das informações obtidas. Uma visão cruzada entre estas duas metodologias é de extrema importância, já que se complementam e enriquecem mutuamente.

Deste modo, a abordagem mista que utilizamos justifica-se face aos objetivos da presente dissertação de mestrado. A abordagem qualitativa possibilita um contacto mais próximo com os sujeitos em estudo, permitindo captar opiniões, experiências, perceções e expectativas, enquanto a vertente quantitativa recolhe um conjunto de dados de caracterização dos estudantes M23 (idade, estado civil, habilitações literárias, situação profissional). Trata-se de dar um sentido de complementaridade entre os dois métodos (quantitativo e qualitativo) através de processos de triangulação da informação.

4.3 O Método Biográfico

Dada a natureza do presente trabalho de investigação, de cariz essencialmente qualitativo, privilegiou-se o método biográfico (histórias de vida). Este método permite refletir sobre o binómio indivíduo e sociedade, conjugado com o conceito de “biograficidade”, preconizado por Peter Alheit (1995).

As histórias de vida representam um registo único e idiossincrático de experiências, semelhante a um “diário pessoal”, onde os indivíduos se movem numa teia de relações e estruturas sociais. Segundo Alheit (1995), os sujeitos são responsáveis pelos seus atos, conscientes das suas ações, isto é, são “os organizadores do seu curso de vida” (p.61) sendo, igualmente, determinados pelo contexto social a que pertencem.

Segundo Muñoz (1992), podemos identificar um conjunto de vantagens nos métodos biográfico: a) a possibilidade de aprofundar determinados casos específicos e de perceber a causalidade entre diversas variáveis; b) o acesso a informações exclusivas sobre os sujeitos de uma investigação, não só a nível pessoal mas também familiar, social, etc.; c) a oportunidade de realizar a mediação entre o indivíduo e a sociedade; e, ainda, d) devido ao rigor do método em si, o acesso, que é proporcionado pelo próprio sujeito, a “todas as experiências de vida e avaliações da visão de mundo” (pp. 45-46).

Usando as palavras de Atkinson (1998),

“uma história de vida é a história que uma pessoa escolhe contar sobre a vida que ele ou ela viveu, o mais honesta possível, sobre aquilo que se lembra dela ou que ele ou ela queira que os outros saibam, como resultado de uma entrevista guiada por uma outra pessoa. A história de vida é a essência da narrativa do que aconteceu com a pessoa (p.125).

Como explica o autor, a história de vida ou relatos de vida reportam-se a um determinado contexto social, um episódio de vida, em que a pessoa entrevistada relata um episódio marcante como, por exemplo, um casamento, o nascimento de um filho ou outra experiência que, de uma forma direta ou indireta, traduz valores, sentimentos, ou até costumes e práticas culturais de uma determinada cultura.

Na opinião de Dominicé (1990, citado por Pineau, 1995), o método biográfico é bastante adequado e pertinente, sobretudo no campo de educação de adultos, pois “permite um acesso direto ao conhecimento vivido pelo adulto em si e à maneira pela qual eles estruturam a sua vida quotidiana” (p.46). Ao contrário dos questionários que traduzem uma análise mais superficial dos dados, geralmente aplicados a um grande número de indivíduos, o método biográfico incide, única e exclusivamente, sobre a biografia de um indivíduo.

De facto, as histórias de vida são, também, simbólica e verdadeiramente, “portas de aprendizagem”. Aprendemos sempre algo de novo. Quem relata a sua história apresenta as suas aspirações pessoais, os seus planos e projetos para o futuro, constrói a sua “linha de vida” criando uma identidade própria que o diferencia do “outro”. Em síntese, e no que se refere ao presente estudo, as aspirações pessoais, as dificuldades de aprendizagem, os projetos pessoais permitiram aos próprios entrevistados delinear a sua trajetória, ao mesmo tempo que depositavam no futuro uma visão tendencialmente otimista e de esperança.

5. A Universidade do Algarve: breve caracterização

A presente investigação foi realizada numa instituição de ES, a Universidade do Algarve. Deste modo, torna-se fundamental compreender a envolvente que engloba a região do Algarve. A um nível micro, importa caracterizar a instituição, isto é, compreender o modo como a Universidade do Algarve se encontra estruturada e desagregada nas suas diferentes Unidades Orgânicas, Faculdades, Escolas e Departamentos, e, ainda, perceber de que forma a frequência da Universidade do Algarve poderá influenciar, direta ou indiretamente, o crescimento pessoal e profissional dos estudantes M23.

Nos últimos anos, a sociedade portuguesa tem vindo a sofrer profundas alterações em vários domínios como por exemplo: na política, na economia, nas estruturas sociais, no

ambiente ou ainda no sistema educativo e vida cultural (Reis, 2007). No caso da região algarvia, temos vindo a observar uma grande “mancha” populacional nas faixas do litoral, liderado pelos grandes centros urbanos, como: Portimão, Albufeira e Faro. Esta tendência atual vem contrariar, por sua vez, o acelerado envelhecimento demográfico, que se faz sentir nas zonas interiores, causa do “êxodo rural e de importantes movimentos migratórios de diversas proveniências” (Geraldês e Santos, 2004, p.17). Quanto à estrutura económica e social, o setor de atividade mais representativo em termos de empregabilidade no Algarve é o setor terciário, nomeadamente em áreas como: a restauração, comércio e retalho. Para além do setor terciário, o turismo constitui uma importante alavanca para o desenvolvimento económico da Região, “quer a nível das receitas, quer a nível da criação de postos de trabalho” (op.cit:17). Os postos de trabalho e o volume de atividades, crescem sobretudo, nos meses de Verão, altura marcada pela “abundância do emprego sazonal que caracteriza a economia algarvia” (op.cit: 18). A Universidade do Algarve, por sua vez, funciona como um polo de atração para milhares de estudantes que, ano após ano, decidem fixar-se na cidade de Faro ou em zonas circundantes. Neste sentido, o leque de cursos proporcionado pela Universidade do Algarve, procura cobrir as necessidades económicas e sociais ao nível do sector do comércio, restaurantes e hotéis, ou seja, áreas onde os jovens começam a trabalhar desde cedo.

A Universidade do Algarve apresenta características muito particulares no que concerne à sua dimensão e estrutura, já que resulta da junção de duas instituições distintas: a Universidade do Algarve (criada pela Lei nº 11/79, de 28 de Março), e o Instituto Politécnico de Faro (criado através do decreto-lei nº513 – T/79).

Deste modo, a Universidade do Algarve concentra todo o seu dinamismo e atividades em quatro campus universitários diferentes: o da Penha e o de Gambelas e ainda o Pólo de Portimão:

Ao nível geográfico, quer o *Campus* da Penha (Ensino Politécnico) quer o *Campus* de Gambelas (Ensino Universitário) concentram-se, ambos, no concelho de Faro. No Campus da Penha existem três unidades orgânicas principais:

- Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC);
- Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (ESGHT);
- Instituto Superior de Engenharia (ISE).

O *Campus* de Gambelas, por sua vez, situa-se um pouco mais afastado do centro da cidade de Faro, e apenas a cerca de dois quilómetros do Aeroporto Internacional de Faro.

Neste *Campus* existem três faculdades principais:

- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS);
- Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT);
- Faculdade de Economia (FEUALG).

O *Campus* da Saúde, por sua vez, está situado perto da entrada da cidade de Faro, junto ao Teatro Municipal e do Estabelecimento de Serviços Prisionais. Este edifício é mais recente, e surgiu da necessidade de melhorar as antigas instalações da Escola Superior de Enfermagem de Faro. São de destacar algumas alterações na oferta educativa, como o aparecimento de novos cursos, tais como a Terapia da Fala, entre outros ligados à área das Ciências da Saúde.

Por último, o *Campus* de Portimão, situado perto da estação de caminho-de-ferro, surge como uma opção estratégica que visou disponibilizar uma oferta formativa mais abrangente, tanto territorial, como a novos públicos, mas também a outras áreas de formação como é o caso do Turismo e da Gestão.

De uma maneira geral, o número de estudantes inscritos nas diversas Instituições do ES, na região do Algarve, tem vindo a registar valores significativos, contrariamente aos valores da média nacional. Segundo um estudo publicado pela Fundação para a Juventude, intitulado “A inserção profissional dos jovens diplomados no Algarve”, as tendências são graduais, passando de 1778 estudantes no ano de 1990/91 para 11 459 estudantes em 2001/02. Por outro lado, a presença de novos públicos não tradicionais, como é o caso dos estudantes M23, tem vindo a evoluir ano após ano. Através dos dados disponibilizados pelos Serviços Académicos da Universidade do Algarve, o universo de estudantes M23 inscritos na Universidade do Algarve engloba um total de 447 estudantes inscritos desde o ano de 2006 até 2009. Relativamente à distribuição de estudantes M23, por tipo de Escola/Faculdade registamos uma maior representatividade de estudantes inscritos na Escola Superior de Gestão e Turismo (ESGHT), Instituto Superior de Tecnologia (ISE) e ainda na Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC). Esta realidade coincide com uma maior oferta de cursos em regime pós-laboral, o que não acontece nas restantes Escolas/Faculdades, que oferecem maioritariamente curso em horário diurno.

6. Caracterização da amostra

As linhas diretrizes que conduzem toda a metodologia de investigação resultam, em grande parte, do objeto da nossa investigação bem como das questões de investigação e dos objetivos específicos delineados numa primeira fase do processo da investigação.

Tendo em conta a problemática do estudo, decidimos optar pelo uso de metodologias quantitativas e qualitativas. Estas correspondem, por sua vez, a duas fases distintas, com objetivos diferenciados, ambos precedidos por uma análise documental referente ao universo em estudo. Assim, decidimos usar a Amostra 1 e a Amostra 2.

No que se refere à Amostra 1, integrou sujeitos a quem foi aplicado um inquérito por questionário cujos dados foram alvo de uma análise quantitativa, que apreciou o perfil dos estudantes M23 sob os pontos de vista pessoal, profissional e escolar. Visou igualmente a recolha de dados ligados às motivações que determinaram o ingresso no ES, questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, bem como à sua participação na vida social académica.

No caso da Amostra 2, foram utilizadas as entrevistas biográficas como principal instrumento de recolha de informação. Tivemos o intuito de conhecer, em detalhe, os percursos e histórias de vida dos estudantes M23, no que se refere às suas trajetórias pessoais e profissionais, bem como as suas vivências académicas e perspectivas futuras relacionadas com a frequência do curso superior.

6.1 Amostra 1

A população que representa o universo do estudo da Amostra 1 é constituída pelo total de estudantes admitidos por concurso especial, dirigido aos estudantes M23, que ingressaram na Universidade do Algarve entre os anos letivos de 2006/2007 até 2008/2009. Posteriormente, o universo foi devidamente segmentado de acordo com os objetivos específicos da investigação, colocando de parte estudantes M23 que foram alvo de transferência, mudança de curso, ou ainda aqueles que simplesmente acabaram por desistir e abandonar as suas licenciaturas. Esta condição determinou, de igual modo, a eliminação de estudantes M23 que se encontravam a frequentar o primeiro ano das suas licenciaturas.

Neste sentido, a amostra A é constituída por um total de 283 estudantes M23 que efetivamente responderam ao inquérito por questionário (anexo 1), num universo de 443

estudantes. Trata-se de inscritos entre 2006-2009 nas licenciaturas do Campus da Penha, das respetivas Escolas: Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC), Instituto Superior de Engenharia (IST); Escola Superior de Gestão Hoteleira e Turismo (ESGHT); Escola Superior de Saúde (ESSUALG). Os sujeitos que frequentam cursos no campus de Gambelas, frequentam as seguintes Faculdades: Faculdade de Economia (FE); Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT); Faculdades de Ciências Humanas e Sociais (FCHS). A amostra também integra estudantes que frequentam o Pólo de Portimão. É de salientar a recente criação da unidade funcional ligada aos domínios das Ciências Biomédicas e também o curso de Medicina na Universidade do Algarve, contudo esta unidade não foi alvo da presente investigação.

A Amostra 1 pode ser sintetizada através da tabela seguinte:

Tabela 1
Amostra dos estudantes M23, da Universidade do Algarve, distribuídos por Faculdades e Escolas

Escolas e Faculdades	N
Escola Superior de Gestão Hoteleira e Turismo (ESGHT)	85
Instituto Superior de Engenharia (ISE)	53
Escola Superior de Gestão Hoteleira e Turismo (ESGHT) – Pólo de Portimão	45
Escola Superior de Saúde (ESSUALg)	26
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS)	25
Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)	11
Faculdade de Economia	11
Total	283

Tal como se constata, a maior representatividade é da Escola Superior de Gestão Hoteleira e Turismo, com 85 estudantes, seguida do Instituto Superior de Tecnologia, com 53 estudantes; o Pólo de Portimão (45 estudantes), a Escola Superior de Saúde (26 estudantes), a Escola Superior de Educação e Comunicação (27 estudantes). A Faculdade de Ciências Humanas e Sociais apresenta, igualmente, um número significativo de estudantes M23 (25 estudantes). Por último, e com menor

representatividade, encontram-se a Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Faculdade de Economia, ambas com 11 estudantes M23,

Relativamente ao período de recolha de dados, este iniciou-se a partir do mês de Setembro de 2010.

6.2 Amostra 2

No caso da Amostra 2, tratou-se de uma amostra por conveniência. Como sublinha Carmo e Ferreira (1998) a amostragem de conveniência utiliza-se em casos de indivíduos ou “grupos que estejam disponíveis para colaborar na investigação (...) do qual se poderão obter informações preciosas” (p.197).

Com base na análise de alguns dados pessoais e biográficos dos sujeitos a quem foi aplicado o questionário, indagámos um número razoável de estudantes M23 que estivessem disponíveis para dialogar sobre os seus episódios de vida acerca da temática em estudo.

A amostra 2 é constituída por 8 sujeitos que ingressaram na Universidade do Algarve em anos letivos diferentes. Destaca-se, assim, a heterogeneidade dos sujeitos que se mostraram acessíveis para se envolverem na presente investigação.

Foi necessário que os entrevistados preenchessem determinados critérios que fossem válidos e “obedecessem” aos objetivos específicos da investigação. A disponibilidade de informações úteis, opiniões e relatos de vida de pessoas com diferentes estatutos e papéis sociais de contextos de origem distintos, constituem características fundamentais para a elaboração de um trabalho mais rico e diversificado.

A tabela 2 seguinte permite sintetizar as características pessoais e académicas dos sujeitos de investigação.

Tabela 2

Caracterização dos sujeitos entrevistados, relativamente ao género, idade, licenciatura e escola/faculdade

Sujeitos de investigação	Nome	Género	Idade	Licenciatura	Escola/Faculdade
Sujeito A	Rui	M	34 anos	Estudos Artísticos e Culturais	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS)
Sujeito B	Joaquim	M	51 anos	Educação Social	Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC)
Sujeito C	António	M	54 anos	Turismo	Escola Superior de Gestão Hotelaria e Turismo (ESGHT)
Sujeito D	Renato	M	26 anos	Engenharia Mecânica	Instituto Superior de Engenharia (IST)
Sujeito E	Luísa	F	39 anos	Assessoria de Administração (regime noturno)	Escola Superior de Gestão Hotelaria e Turismo (ESGHT)
Sujeito F	Rosa	F	45 anos	Gestão (regime noturno)	Escola Superior de Gestão Hotelaria e Turismo (ESGHT)-Pólo de Portimão
Sujeito G	Gonçalo	M	28 anos	Farmácia	Escola Superior de Saúde (ESSUAIG)
Sujeito H	Manuela	F	46 anos	Engenharia Mecânica	Instituto Superior de Engenharia (IST)

Com o objetivo de salvaguardar a sua identidade, foi atribuído um nome fictício a cada um dos entrevistados (protagonistas deste estudo) que será utilizado ao longo desta investigação,

No que se refere ao género, 5 são do sexo masculino e 3 são do sexo feminino. Apesar das questões de género não constituírem a prioridade fundamental nesta investigação, não deixa de ser uma variável importante na medida em que as mulheres, contrariamente aos homens, conseguem expressar melhor as suas emoções do que os homens, tornando-se assim, mais “transparentes”. Sattel (1976, citado em Schwalbe & Wolkomir, 2002, p.203) sublinha esta ideia, como sendo um problema da “pouca expressividade masculina”, ou seja, os homens assumem diferentes estratégias de autocontrolo sobre os seus próprios sentimentos, funcionando como uma “máscara” própria da supremacia masculina. Como testemunha o autor: “os homens escondem emoções para mascarar as vulnerabilidades e manter vantagem no processo de negociação, deixando um espaço de manobra para evitar situações em que o entrevistador exija muito” (p. 210).

Quanto às idades e licenciatura de ingresso, o padrão de leitura é bastante diversificado, constituindo, assim, uma mais-valia, para a investigação, já que tornou

possível ter uma visão alargada de opiniões nas diversas áreas científicas de formação, da Universidade do Algarve, incluindo o Pólo de Portimão.

7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados e procedimentos de análise

Pretende-se, nesta subsecção da metodologia, explicar como foram operacionalizadas e aplicadas as técnicas de recolha de dados, desde o momento da sua conceção até à fase de análise da informação recolhida. As técnicas de recolha de informação aplicadas na presente investigação foram o inquérito por questionário e entrevistas biográficas.

7.1 O Inquérito por Questionário

Para Fortin (2011), o inquérito por questionário tem como principal finalidade “recolher informação factual sobre acontecimentos ou situações conhecidas, sobre atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos e opiniões” (p.380). A característica chave que distingue o inquérito por questionário do inquérito por entrevista é a falta de interação direta que existe entre o investigador e os inquiridos (Carmo & Ferreira, 1998). Esta técnica oferece como vantagens os baixos custos, uma maior probabilidade em obter respostas coerentes, o não existir enviesamento por parte do entrevistador, e ainda garante o anonimato das respostas. Para além das vantagens já mencionadas, o inquérito por questionário permite recolher perceções, comportamentos ou, ainda, analisar atitudes de uma elevada amostra de indivíduos.

Uma das principais limitações quanto à aplicação desta técnica poderá estar relacionada com a natureza dos inquiridos, pois em situações de baixo nível de instrução as respostas podem não representar a opinião real dos sujeitos a investigar, mas sim opiniões socialmente aceitáveis. Para evitar este tipo de transtorno é necessário rigor, e ter em conta alguns critérios fundamentais, nomeadamente, solicitar “questões de resposta fechada, não ambíguas, com questões significativas relativas à experiência do inquirido, concisas e coerentes, sem esquecer a apresentação gráfica, e as referidas instruções quanto ao seu preenchimento” (Carmo & Ferreira, 1998, p.141).

Tal como referimos anteriormente, o inquérito foi aplicado aos sujeitos que integraram a Amostra 1. O instrumento que aplicámos pretendeu explorar algumas variáveis, tais como o sexo, a idade, o nível de habilitações literárias, as condições

sociais do agregado familiar, a situação profissional dos pais e cônjuge, o rendimento familiar, entre outras. Esta caracterização permitiu-nos ter uma perspetiva sobre aspetos mais específicos referentes à população em estudo, os estudantes M23, e consequentemente guisar um perfil social do estudante M23 da Universidade do Algarve.

7.1.1 Descrição do inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi construído de acordo com a problemática do estudo e incluía as variáveis que pretendíamos investigar: caracterização pessoal, profissional e académica dos estudantes M23 da Universidade do Algarve (anexo II)

Trata-se de um questionário onde constam maioritariamente questões fechadas. Se por um lado as questões fechadas apresentam o inconveniente da dificuldade na sua construção, e omitem, por vezes, assuntos de interesse à investigação, por outro lado oferecem vantagens como a “codificação fácil das respostas e uma análise rápida e pouco dispendiosa, podendo, também, ser objeto de um tratamento estatístico” (Fortin, 2011, p.384).

Na parte introdutória do inquérito por questionário constam alguns elementos, tais como o número do inquérito, a data, e ainda os objetivos do estudo. É ainda realçada a pertinência da colaboração dos inquiridos e garantida a total confidencialidade e anonimato do mesmo.

O primeiro bloco de questões – Caracterização do agregado familiar - pretende reunir informações sobre a caracterização do estudante M23 e do seu agregado familiar. Contempla as seguintes variáveis: o sexo, a idade, estado civil, composição do agregado familiar, nível de escolaridade dos seus pais e cônjuge. O segundo bloco de questões – Percurso Educativo e Profissional – recolhe outros dados biográficos importantes, tais como a situação na profissão dos diversos elementos que compõem o agregado familiar do estudante; o rendimento mensal (líquido), a condição perante o trabalho, entre outros dados. O terceiro bloco de questões – Percurso Académico – foca-se, sobretudo, na recolha de informações sobre o desempenho académico do estudante M23. Contempla variáveis como: o ano de entrada na universidade, o número de anos sem estudar anteriormente ao ingresso no ES, as principais motivações que levaram à candidatura, as razões de escolha da licenciatura, a existência de disciplinas em atraso, a assiduidade, o

usufruto do regime de trabalhador-estudante, e ainda o tempo dedicado ao trabalho autónomo. O quarto bloco de questões – Processo de Ensino-Aprendizagem – diz respeito a aspetos como: carga horária das unidades curriculares, relação entre teoria e prática, critérios de avaliação e qualidade pedagógica e científica dos docentes. Outro aspeto essencial presente neste bloco de questões prende-se com a necessidade de conhecer e identificar os principais obstáculos sentidos durante o processo de aprendizagem, ao longo do seu percurso académico. Por último, o último bloco de questões – Relações Sociais – engloba questões relacionadas com a integração social e académica, desempenho de funções em associações cívicas, culturais e desportivas, ou ainda noutras estruturas de gestão académica.

O formato prévio do questionário foi submetido ao juízo de valor durante o mês de Junho de 2009 numa turma de Mestrado da Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC) que funciona em regime pós-laboral. Após a realização deste pré-teste ao inquérito por questionário, foram feitas as devidas alterações.

Numa primeira fase, todos os estudantes M23 inscritos na Universidade do Algarve foram informados (por telefone e e-mail) sobre a natureza do estudo e dos objetivos a que se propunha. De um modo geral a receptividade dos estudantes foi bastante positiva. O desejo de colaborarem e participarem na investigação foi unânime, ultrapassando as expectativas. O contacto telefónico com os estudantes M23 foi precedido de um pedido de autorização aos Serviços Académicos da Universidade do Algarve, no sentido de obter uma listagem completa dos candidatos que ingressaram no ES nos anos letivos entre 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009.

A administração dos questionários processou-se de duas formas: presencial e via internet. Inicialmente deslocámo-nos ao espaço de sala de aula na tentativa de captar o maior número de estudantes M23. Contudo esta via mostrou-se pouco eficaz por condicionalismos pessoais e profissionais destes estudantes, e a maior parte dos sujeitos optou por responder via email. Com base na listagem disponibilizada pelos Serviços Académicos, e autorizados por estes, o questionário foi partilhado com recurso à plataforma eletrónica *Google Docs*, através de um *link* eletrónico, através do qual os inquiridos responderam ao questionário com maior brevidade e comodidade. Este recurso eletrónico obteve uma grande adesão, permitindo recolher uma larga percentagem de respostas.

7.1.2 Análise e tratamento dos dados

Após a recolha dos dados procedemos à construção da base de dados, pré-codificação do questionário com recurso ao *software* estatístico SPSS 18.0. A fase de inserção dos dados incluiu a caracterização de cada variável estatística (nominal, ordinal, métrica e de escala). Todas as categorias foram devidamente preenchidas e codificadas. Apenas as questões abertas foram tratadas isoladamente e posteriormente codificadas novamente de modo a padronizar todas as respostas dos inquiridos. Na base de dados constam, maioritariamente, variáveis qualitativas do tipo nominal e ordinal. Nas questões de resposta múltipla deixámos em aberto a possibilidade do inquirido poder escolher dentro das variáveis binárias, as hipóteses “Sim” ou “Não”.

Quanto ao tratamento dos dados, optámos por uma análise meramente descritiva, cujo objetivo principal consistiu em obter perfis sociais da população-alvo, os estudantes M23, nomeadamente a sua caracterização social, profissional e académica.

7.2 A Entrevista

Como referido anteriormente, outro dos instrumentos de recolha de dados foi a entrevista. Esta consiste numa técnica em que o entrevistador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. Neste sentido, a entrevista assume-se como uma forma de interação social, onde predomina uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca recolher dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Enquanto técnica de recolha de dados a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito dessas opções. Spradley (1979, citado por Warren, 2002) explica que “no plano qualitativo, os investigadores costumam fazer inferências culturais a partir de três fontes: o que as pessoas dizem, a maneira como eles agem, e os artefactos que eles utilizam” (p.85).

Integrada no paradigma qualitativo, a entrevista permite captar a subjetividade dos atores, ao mesmo tempo que admite que eles se expressem pelas suas próprias palavras e não por um conjunto de respostas previamente estabelecidas, como acontece, por exemplo, no inquérito por questionário. Para Patton (1990, citado em Merriam, 1998),

“o objetivo principal de uma entrevista é obter um tipo especial de informação. O investigador pretende descobrir o que vai ‘na’ e ‘sobre’ a mente do entrevistado” (p. 71).

Com base nestes pressupostos, e considerando os objetivos da investigação, foi selecionada a entrevista como uma das técnicas de recolha de informação, já que esta possibilita uma maior flexibilidade na abordagem de determinados assuntos. Quanto ao grau de estruturação, optámos pela entrevista semi-estruturada.

7.2.1 A entrevista semi-estruturada

Geralmente o entrevistador utiliza um guião com diretrizes sobre o assunto que quer abordar com o entrevistado. O grau de estruturação deste guião é tanto mais elevado quanto se trata de uma entrevista estruturada ou semi-estruturada.

Quando o que se pretende é travar uma conversa amigável, de carácter aberto e informal, o guião serve para encaminhar a atenção do entrevistado para áreas consideradas pertinentes e sobre as quais é necessário obter informações. Nestas circunstâncias, estamos perante uma entrevista semiestruturada. Para além de questões mais concretas, destinadas aos objetivos específicos da investigação, na entrevista semiestruturada predominam questões abertas (López-Górriz, 2004).

Para alguns autores este tipo de entrevista reúne algumas vantagens, dado que o entrevistado tem maior liberdade na forma de se exprimir e as informações recolhidas refletem melhor as suas opiniões. Segundo Bell (2002), “é importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador” (p.122).

Uma das características principais das abordagens biográficas é porque permite uma análise qualitativa mais aprofundada dos testemunhos dos entrevistados, com vista à compreensão das aprendizagens e experiências de vida enquanto “campo de aprendizagem” (Alheit, 1995, p.59). Deste modo, em complemento da análise aos inquéritos por questionário, considerámos fundamental a realização de entrevistas mais aprofundadas, sob a forma de entrevistas biográficas, de forma a elaborar um retrato “fiel” dos estudantes M23.

7.2.2 Guião de entrevista

O guião de entrevista (anexo 2) funciona como uma espécie de “bússola”, pois dá um conjunto de diretrizes, isto é, orientações, que constituem o suporte fundamental do investigador.

Segundo Guerra (2006), a questão mais importante do guião de entrevista “é a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta” (p. 53). A investigadora sugere que numa primeira fase o guião seja constituído tendo em conta os objetivos que decorrem da problematização.

O guião da entrevista utilizada na presente investigação é composto por sete blocos. Para todos os blocos foram definidos objetivos a atingir e enunciadas questões que se pretendiam formular.

A tabela seguinte toma como ponto de referência os principais blocos de entrevista. Importa, nesta fase do capítulo, explicitar cada um deles (Tabela 3).

Tabela 3.
Guião da entrevista

Blocos da entrevista	Objetivos específicos
1. Dados sobre o “perfil” do estudante M23	Recolher dados pessoais, tais como a idade, o estado civil, habilitações literárias dos pais, profissão do entrevistado, entre outras informações.
2. Antecedentes Familiares/Percurso Escolar	Conhecer algumas das dimensões relevantes inerentes ao percurso escolar do estudante M23, bem como compreender o impacto positivo ou negativo da “herança cultural” transmitida pelos pais, ao longo do seu percurso escolar até ingressar no ES.
3. Expectativas e Motivações à entrada no ES	Compreender as expectativas e principais motivações que contribuíram para o ingresso no ES, assim como analisar o processo de entrada e adaptação ao contexto universitário.
4. Relação Escola –Trabalho - Família	Analisar o modo de gestão entre três dimensões: Escola, Trabalho e Família, e analisar o impacto da entrada no ES (positivo ou negativo) na vida do estudante M23.
5. Frequência do ES	Conhecer pontos positivos e negativos do curso frequentado, no que se refere às aulas, docência, trabalhos e tutorias.

6. Relações Sociais e Vida Académica	Analisar as relações sociais desenvolvidas pelos estudantes M23, entre si, com os outros estudantes e com os docentes, e perceber o grau de envolvimento na vida social académica.
7. Perspetivas Futuras	Conhecer aspirações, ambições e projetos de vida, após o término da sua licenciatura/mestrado.

O primeiro bloco de entrevista procura recolher elementos biográficos e de caracterização pessoal, tais como a composição do agregado familiar, a profissão que exerce no dia-a-dia, as habilitações literárias, se tem filhos ou não, entre outros aspetos importantes. O segundo bloco de questões encontra-se direcionado para os antecedentes familiares, isto é, o objetivo é compreender qual o percurso escolar, as causas de abandono escolar, o *background* cultural, os ideais, valores e crenças defendidos pelos seus progenitores. O terceiro bloco procura conhecer as principais motivações que levaram os estudantes M23 a ingressar no ES, a sua opinião sobre o processo de seriação e de seleção por que passaram, como vivenciaram o ingresso neste nível de ensino, quais as emoções e recordações que guardam dos primeiros tempos da universidade. O quarto bloco diz respeito à relação Escola-Trabalho-Família, dimensões cruciais para compreender o processo de adaptação e transição a um novo contexto, a universidade. Os entrevistados tiveram que passar a conjugar esta nova experiência com duas esferas indispensáveis ao ser humano, o Trabalho e a Família, e interessava-nos analisar os processos de gestão destas três dimensões, bem como o impacto (positivo ou negativo) com a entrada no ES. O quinto e o sexto bloco estão relacionados com aspetos mais específicos do curso frequentado, bem como com o tipo de relações estabelecidas com os restantes atores do contexto universitário. Com o bloco cinco pretendemos conhecer pontos positivos e negativos do curso frequentado (aulas, docência, trabalhos e tutórias), e com o bloco seis analisar as relações sociais desenvolvidas pelos estudantes M23, entre si, com os outros estudantes e com os docentes, bem como perceber o grau de envolvimento na vida social académica. O último bloco de questões, Perspetivas Futuras, relaciona-se com os possíveis cenários vindouros, consequentes do curso em que ingressaram. Isto é, que ambições e que projetos de vida, e se existe ou não a intenção de continuar a investir na qualificação. Em síntese, este conjunto de blocos permitia-nos conhecer o ambiente das diversas experiências de aprendizagem face a uma nova realidade que tem vindo emergir no tecido estudantil das universidades portuguesas.

As entrevistas decorreram entre os meses de Maio, Junho e Julho. O tempo de duração médio foi de uma hora e quinze minutos. A entrevista que registou menor duração foi de 45 minutos e a de maior duração duas horas e quinze minutos. Relativamente ao local das entrevistas, estas desenrolaram-se na própria instituição universitária, mais concretamente nas bibliotecas, sendo duas delas realizadas em espaços públicos, perto da residência dos entrevistados, e duas delas na biblioteca de Albufeira.

Tendo em conta a nossa atividade profissional como bolsista de investigação na Universidade do Algarve, mais concretamente, na Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC), foi criada assim, uma conjuntura favorável e uma relação estreita com os entrevistados. Todos os sujeitos entrevistados foram previamente informados sobre a natureza da investigação. No início de cada entrevista, e depois de criado um sentimento de empatia entre os entrevistados, mais recetivos ao diálogo, num estilo mais informal, foi pedida a respetiva autorização escrita para o registo áudio da entrevista, mediante a assinatura do protocolo de consentimento informado. No final da entrevista foi feito um pedido de agradecimento a todos.

7.2.3 Procedimentos de análise dos dados recolhidos: a técnica de análise de conteúdo

A análise de conteúdo define-se como sendo um “método muito utilizado para a análise de texto (...) e consiste em avaliar, de forma sistemática, um corpo de texto (ou material audiovisual), de forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior (Coutinho, 2011, p.193). Na mesma linha de pensamento, Olabuénaga (1999) entende que na análise de conteúdo o texto original “deve ser tratado como um ‘cenário de observação’ ou como ‘o interlocutor de uma entrevista’ do qual se extraem informações para submeter a uma análise mais aprofundada, ou seja, o texto funciona como um *campo* a partir do qual se extraem informações a partir da leitura” (p. 197).

Como sustenta Poland (2002), o investigador tem o poder de decidir, decifrar e organizar, de forma lógica e coerente, todo um conjunto de informações obtidas, sobre o fenómeno em causa, de forma a torná-lo perceptível aos olhos do leitor. Deste modo, o investigador poderá optar, ou não, por incluir expressões como: pausas, sobreposições,

barulhos, interjeições, sentimentos de surpresa, descontentamento, dúvida, os silêncios, entre outros.

Na opinião de Bravo (1998, citado em Coutinho, 2011), “numa análise de cariz qualitativo devem estar presentes três dimensões-base: a categorização, a codificação e a análise dos dados” (p.192). Deste modo, na sequência dos temas tratados em cada bloco, constituíram-se algumas categorias que, em consequência da análise de conteúdo efetuada, se desdobraram em várias subcategorias. Tratou-se de uma análise de conteúdo de tipo exploratório (Bardin, 1997), em que podem ser criadas novas categorias, designadas de “emergentes”, e que não constavam nos blocos do guião de entrevista.

O produto final resulta de um processo minucioso composto por diversas etapas. Segundo Laville e Dianne (1999) para chegarmos a uma fase conclusiva é necessário “desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer as suas diferentes características e extrair a sua significação” (p.214). Na investigação em estudo, foram contemplados os seguintes passos: 1. Transcrição integral das entrevistas; 2. Leitura e revisão de todo o material transcrito; 3. Recorte dos conteúdos; 4. Definição das categorias, subcategorias e respetivas unidades de contexto, e elaboração de grelhas de categorização (anexo IV); ainda 5. Elaboração gráfica da quantificação das categorias, subcategorias e unidades de quantificação

Após a transcrição na íntegra, foi feita uma leitura flutuante de todo o material, tentando selecionar as ideias principais do restante material acessório. De seguida, procurámos fazer o respetivo recorte dos conteúdos das unidades selecionadas, correspondentes aos objetivos específicos da nossa investigação. Os recortes dos conteúdos foram delimitados com base na objetividade e riqueza das temáticas analisadas.

Tal como já foi referido anteriormente, foram criados seis blocos temáticos resultantes da aplicação das entrevistas que sintetizámos em seis categorias principais:

1. Antecedentes escolares e familiares
2. Expectativas e motivações à entrada no ES
3. Relação Escola-Trabalho-Família
4. Frequência do ES: aulas e docência
5. Relações sociais e vida social académica
6. Perspetivas futuras

Este processo de categorização permitiu a construção de uma grelha de categorização que passamos a apresentar (Tabela 4).

Tabela 4.

Grelha de categorização

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Antecedentes familiares e escolares	Trajetória escolar	Descrição detalhada do percurso escolar
		Nível de aproveitamento escolar
		Disciplinas que mais gosta
		Disciplinas que menos gosta
	Trajetória profissional	Formações paralelas
		Descrição do percurso profissional
		Relação com o trabalho
		Aspetos satisfatórios
		Aspetos insatisfatórios
	Modelo educacional dos pais	Valores/ideais educativos
		Formas/estratégias de educar
		Tempos livres/ <i>hobbies</i>
		Financiamento dos estudos
		Relação c/membros da família
	Motivos para o abandono escolar	Desmotivação escolar
		Razões amorosas/enamoramento
		Ingresso precoce no mercado de trabalho
		Independência económica
		Gestão da vida familiar
Razões geográficas		
Expectativas e motivações à entrada no ES	Ingresso no ES	Motivação de entrada no ES
		Expectativas/desilusões
		Preparação académica anterior
		Descrição do processo de entrada no ES
		Opinião sobre a prova de ingresso ES
		Razões de entrada no curso escolhido
		Outras instituições
		Outros cursos
	Regime de ingresso no ES – Acesso M23 -	Informação recolhida sobre o processo M23
		Crítica positiva
		Crítica negativa
		Influência dos familiares no processo de decisão
		Influência dos amigos no processo de decisão
	Etapas do processo de ingresso ES	Apoio personalizado
		Análise curricular e prova escrita
		Entrevista
		Valências positivas do estudante M23
		Críticas positivas às etapas do processo M23
		Críticas negativas às etapas do processo M23
	Adaptação ao ES	Acolhimento inicial
		Dificuldades iniciais
		Falta de informação
		Sentimentos positivos
Sentimentos negativos		
Apoios	Apoio da entidade patronal	
	Apoio da entidade institucional	
	Apoio da família	

Relação Escola, Trabalho e Família	Relação Trabalho e ES	Aspetos positivos	
		Aspetos negativos	
		Mudanças ocorridas no contexto de trabalho	
	Relação Trabalho, Família e ES	Relação ES - Cônjuge	
		Relação ES - Filhos	
Relação ES – Outros familiares			
Gestão das tarefas domésticas			
Frequência do curso: aulas trabalhos e tutorias	Frequência do curso: aulas	Frequência às aulas	
		Estatuto trabalhador-estudante	
		Gestão das disciplinas/metaps e prazos	
		Estrutura curricular/conteúdos programáticos	
		Participação ativa das aulas	
		Articulação entre teoria/prática do curso que frequenta	
		Opinião sobre o Processo de Bolonha	
		Opinião sobre a licenciatura que frequenta	
		Outras licenciaturas	
		Propostas de melhoria do curso	
		Perceção sobre a instituição de ensino que frequenta	
		Relação curso/mercado de trabalho	
		Estratégias de estudo	
	Frequência do curso: apoio docente	Frequência do curso: apoio docente	Opinião sobre o corpo docente
			A visão ideal de professor
Disponibilidade de atendimento do pessoal docente			
Orientação tutorial			
Tutoria eletrónica			
Adequação do processo de ensino às dificuldades sentidas			
Método de ensino utilizado			
Apoio bibliográfico			
Frequência do curso: avaliação	Frequência do curso: avaliação	Processo de avaliação	
		Surpresas	
Dificuldades sentidas	Dificuldades sentidas	Dificuldades sentidas durante o percurso académico	
		Dificuldades sentidas noutros contextos	
Opiniões sobre as infraestruturas	Opiniões sobre as infraestruturas	Bibliotecas	
		Laboratórios	
		Suporte bibliográfico relacionado com o curso	
		Cantinas/bares	
Sucesso Vs. Insucesso académico	Sucesso Vs. Insucesso académico	Fatores de sucesso	
		Fatores de insucesso	
Fatores de abandono do ES	Fatores de abandono do ES	Obstáculos à aprendizagem	
		Fatores de abandono do ES	
Relações Sociais e vida social académica	Eu e os “Outros”	Diferenças atitudinais e comportamentais/ “Discriminação”	
		Relação M23/Turma	
		Representação sobre si próprio (M23)	
		Vantagens M23 sobre os estudantes tradicionais	
	Desvantagens M23 sobre os estudantes tradicionais		
Participação na vida social académica	Participação na vida social académica	Aspetos positivos	
		Aspetos negativos	
Perspetivas futuras	Relação curso/mercado de trabalho	Exercício da área do curso	
		Saída/integração no mercado de trabalho	
		Investimentos futuros	
	Mercado de trabalho	Mercado de trabalho	Opiniões positivas
			Opiniões negativas

Após a fase de categorização, codificação e inserção das várias unidades de sentido, passámos à fase seguinte, à interpretação do conteúdo das informações obtidas a partir das entrevistas biográficas.

Parte 3

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nota introdutória

Os resultados são apresentados em dois estudos: o Estudo 1, “Caracterização dos estudantes M23 da Universidade do Algarve”, analisa os dados que recolhemos através do inquérito por questionário que aplicámos aos estudantes M23. O Estudo 2, “Estudantes M23: histórias, motivações e experiências no regresso à vida académica”, analisa e discute dados obtidos nas entrevistas realizadas a um grupo de estudantes M23, que caracterizámos no capítulo da metodologia do presente estudo.

Estudo 1

Caracterização dos estudantes M23 da Universidade do Algarve

A análise efetuada aos dados recolhidos através do inquérito por questionário é essencialmente descritiva e baseia-se nos blocos contemplados no inquérito: 1) a caracterização pessoal e do agregado familiar; 2) o percurso educativo e profissional; 3) o percurso académico; 4) o processo de ensino e de aprendizagem; 5) as relações sociais.

1. Caracterização pessoal e do agregado familiar

A caracterização pessoal e do agregado familiar foi organizada em torno das seguintes variáveis: género, idade, estado civil, tempo médio entre residência e universidade, concelho de residência, composição do agregado familiar (contando com o próprio aluno) e nível de escolaridade dos pais e cônjuge. Passemos à apresentação dos resultados de cada uma delas.

1.1 Género

A participação de estudantes no ES tem sofrido um progressivo aumento ao longo dos últimos anos. Quer seja ao nível do sector público ou privado, o número de

estudantes que se inscrevem pela primeira vez nos cursos de licenciatura ou mestrado tem vindo a registar valores elevados e expressivos. De acordo com o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas temos vindo a registar um maior número de estudantes no ES, apesar do ligeiro decréscimo dos estudantes mais jovens (entre os 18 e os 20 anos). Relativamente à participação das mulheres no ES, a mesma fonte revela-nos uma tendência contrária aos países da União Europeia, onde existem uma crescente participação do sexo feminino no ES. Em 2009, Portugal contou com menos de 12% mulheres inscritas nas universidades, comparativamente ao ano de 2000 (CRUP, Fevereiro de 2012). De acordo com a amostra em análise, nos resultados que obtivemos, e contrariamente ao que acontece com os estudantes tradicionais, existe uma percentagem mais elevada de inquiridos do sexo masculino (59%), contra uma percentagem mais reduzida de mulheres (41%) (Figura 2).

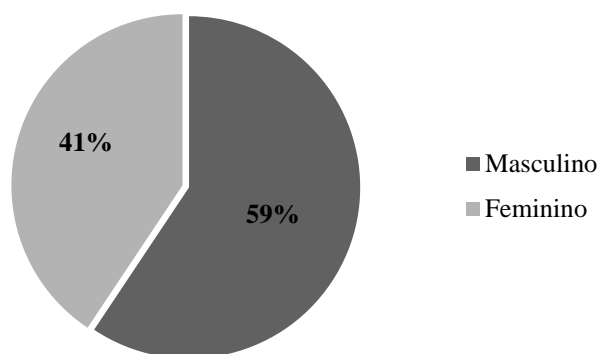


Figura 2. Distribuição dos estudantes M23 anos da UALG, por género

No que se reporta às áreas científicas, Portugal, no ano de 2009, registou uma percentagem de 29,4% de diplomados inscritos nas áreas das Ciências Sociais, Direito e Ciências Empresariais, em oposição a 35% de diplomados na restante União Europeia. Contudo, no período entre 2006 e 2009 esta tendência reverteu a favor das áreas das Engenharia, Saúde e Serviços Sociais. A área da Educação sofreu um decréscimo acentuado de diplomados na ordem dos 6,7% a nível europeu. No caso da amostra em estudo, os resultados aqui apresentados poderão estar relacionado com a escolha das áreas científicas, a par das ofertas de cursos que são proporcionadas pela Universidade do Algarve em horário pós-laboral. Se observarmos atentamente esta realidade, facilmente chegamos à conclusão que os cursos que funcionam nos horários da noite

relacionam-se com as áreas de formação das Ciências Exatas (p.e. Engenharia Civil, Engenharia Eletrotécnica, entre outras); Direito, e Ciências Empresariais (p.e. Gestão, Assessoria de Administração, entre outros). Na área das Ciências Sociais, apenas a licenciatura em Educação Social funciona em regime noturno. As restantes áreas de formação relacionadas com a Educação e Formação, Artes e Humanidades, Saúde e Serviços Sociais registam um escasso número de ofertas em horário em pós-laboral. No caso da amostra dos estudantes M23 da Universidade do Algarve (283 questionários), registou-se um número elevado de respostas nas seguintes Faculdades/Escolas: Instituto Superior de Engenharia (ISE); Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (ESGHT), e ainda o Pólo de Portimão. Deste modo, as licenciaturas onde predominam um maior número de estudantes M23 relacionam-se com as áreas de formação ligadas às Engenharias, Direito e Ciências Empresariais.

1.2 Idade

Ao observarmos a Figura 3 sobre a distribuição dos estudantes M23 por escalão etário, constata-se uma maior representatividade do grupo situado entre os 29 e os 34 anos, com uma percentagem de 25,8%, seguido do grupo etário entre os 24 e os 28 anos, com 19,8%, e ainda o grupo etário com idade mais avançada, entre os 35 e os 40 anos de idade (19,4%). A média de idades é de 36 anos e a moda, isto é, o valor que se repete mais vezes, situa-se nos 28 anos de idade.

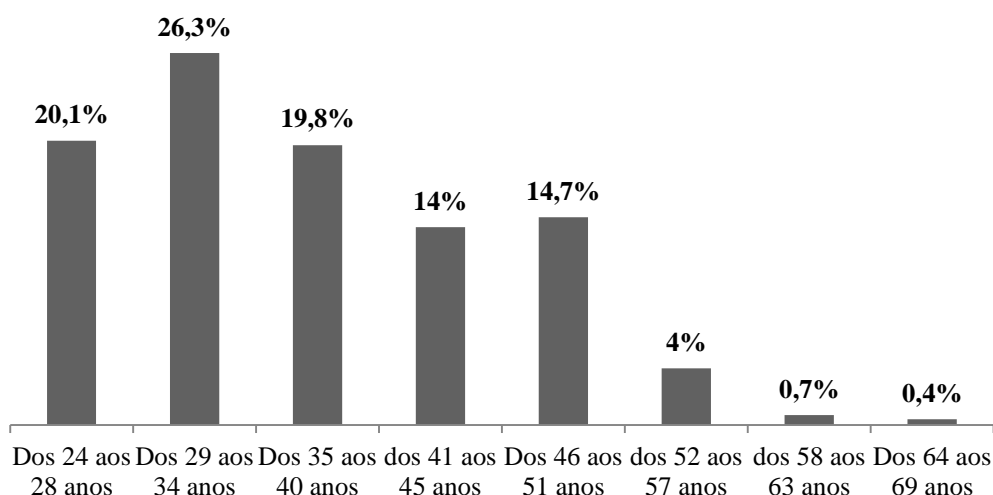


Figura 3. Distribuição dos estudantes M23 da UALG, por idades

O facto de a maioria de os nossos inquiridos possuir mais de 30 anos de idade, pode ser justificado pelo forte compromisso que existe entre prolongar a carreira e a família, gerando, por vezes, desigualdades e diferenças ao nível de experiências vividas segundo o género, a idade, entre outras variáveis.

1.3 Estado Civil

No que respeita à variável estado civil, registamos uma larga percentagem de estudantes M23 que são solteiros (38%), e uma percentagem igualmente elevada de sujeitos que são casados (37%); em união de facto sinalizámos 13% dos inquiridos, e na situação de divorciado/separado 11%; situações de viuvez foram registados em apenas 1% dos inquiridos (Figura 4).

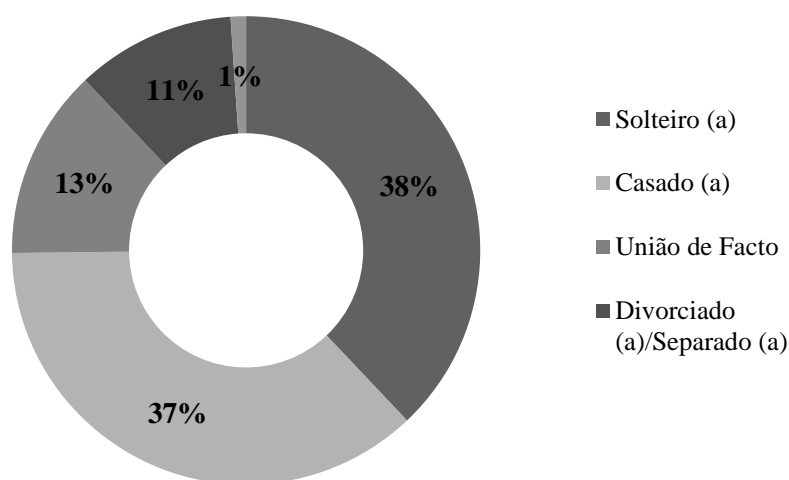


Figura 4. Distribuição dos estudantes M23 da UALG, por estado civil

Regra geral, a média de filhos nos sujeitos casados é de 1,51, ou seja, a grande maioria, cerca de 49,5% dos inquiridos tem um ou dois filhos, restando apenas uma pequena parcela com três ou mais filhos.

Por outro lado, registam-se 38% dos estudantes M23 anos que são solteiros e que se encontram ainda a viver com os seus progenitores. Também é comum a presença de um ou dois irmãos, sendo que a média é de 2 irmãos. Em menor número foram contabilizados poucos casos de famílias a coabitar com tios, avós, primos, isto é, situações em que a família é alargada.

1.4 Tempo médio entre a residência e a universidade

A frequência às aulas pode estar condicionada pelo “tempo” que se gasta desde a residência até chegar à Universidade (Figura 5).

Do universo de inquiridos, a maior parte (49,1%), referiu perder entre dez a quinze minutos no trajeto entre a sua casa (ou local de trabalho) até à universidade; seguido de trinta minutos a uma hora (24,7% dos inquiridos), o que poderá corresponder ao grupo de estudantes que residem fora do concelho de Faro. É de salientar, ainda, que a Universidade do Algarve se encontra descentralizada, possuindo um Pólo em Portimão.

Com menor percentagem (20,8%), mas não menos importante, encontra-se o grupo de estudantes que demora entre quinze e trinta minutos; por último, com apenas, 5,3%, estão aqueles que demoram mais de uma hora, o que pode estar fortemente relacionado com estudantes M23 que se deslocam das extremidades da região do Algarve – Lagos ou Vila Real de Santo António – para o concelho de Faro, percurso que não só é moroso, mas também muito dispendioso.

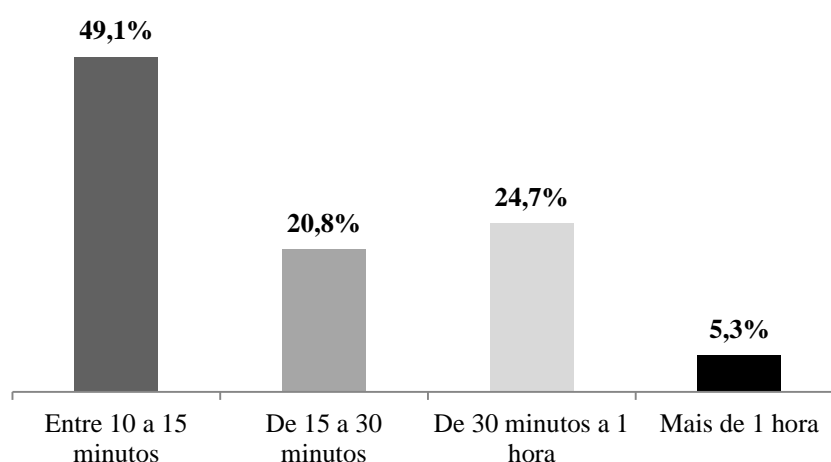


Figura 5. Tempo médio entre a residência e a universidade dos estudantes M23 da UALG

1.5 Concelho de Residência

Pela análise da Figura 6, respeitante à distribuição dos inquiridos por concelho de residência, facilmente se compreende que a grande maioria reside na zona do sotavento (Faro e concelhos vizinhos).

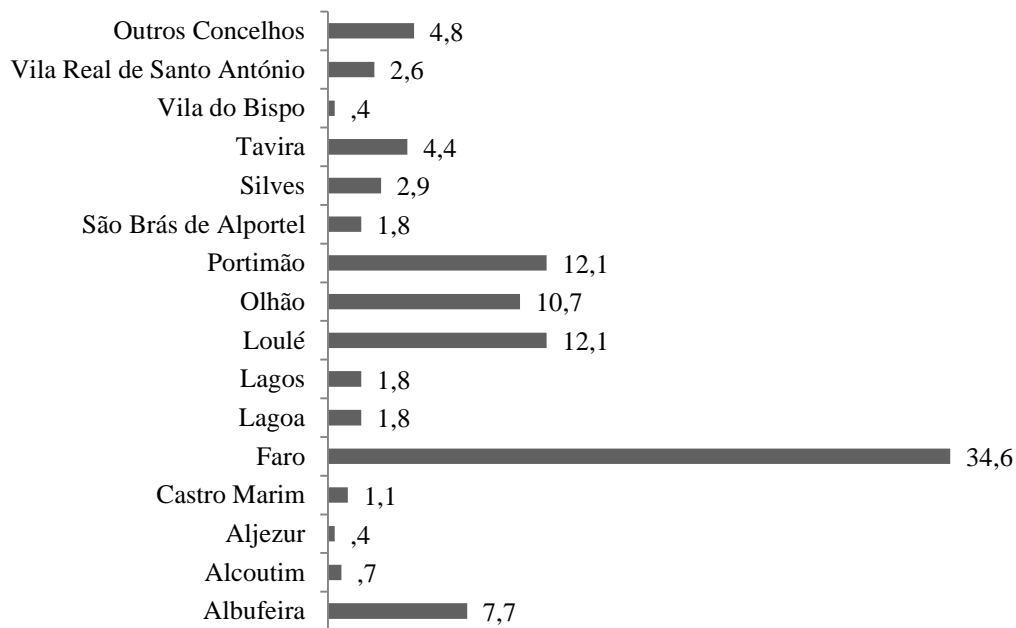


Figura 6. Distribuição gráfica dos estudantes M23 da UALG, por concelho de residência

Podemos concluir que os concelhos de residência da maioria dos estudantes M23 pertencem aos concelhos de Faro (34,6%) e Portimão (12,1%), facto que poderá estar relacionado, como já foi referido anteriormente, à localização da universidade no concelho de Faro e do Pólo de Portimão. De referir, ainda, percentagens significativas dos concelhos circundantes à universidade, como é o caso de Loulé (12,1%), Olhão (10,7%), ou ainda Albufeira (7,7%). Em posição de desvantagem face à localização da universidade encontra-se o grupo de estudantes M23 residentes em localidades como por exemplo Alcoutim (0,7%), Vila Real de Santo António (2,6%), Lagos (1,8%), entre outros concelhos. De facto, a distância entre a residência e a universidade, bem como os custos aliados ao transporte, constituem fatores importantes e decisivos na escolha da instituição de ES.

1.6 Nível de escolaridade dos pais e cônjuge

O nível de escolaridade dos familiares mais próximos é, como vimos anteriormente, uma variável importante, na medida em que o seu nível de certificação pode influenciar a opção de continuação de estudos. De facto, os níveis de escolaridade dos pais e cônjuge constituem indicadores fundamentais para compreendermos outras dimensões

de análise sobre o percurso académico dos atuais estudantes M23 anos, e de que forma influenciam, direta ou indiretamente, as escolhas do curso que frequentam (Tabela 5).

Tabela 5

Nível de escolaridade dos pais e cônjuge dos estudantes de M23 da UALG

Níveis de escolaridade	Mãe (%)	Pai (%)	Cônjuge (%)
Não sabe ler nem escrever	6,7	7,4	1,1
Sabe ler e escrever sem grau de ensino	2,8	2,8	0,5
Ensino Básico - 1º Ciclo	44,3	43,3	2,7
Ensino Básico - 2º Ciclo	8,9	10,3	2,7
Ensino Básico - 3º Ciclo	19,5	18,4	19,3
Ensino Secundário - 12º ano	11,3	10,3	30,5
Bacharelato	2,5	3,2	7,5
Licenciatura	3,2	2,5	24,6
Pós-Graduação	0,7	0,4	3,7
Mestrado		1,1	5,9
Doutoramento		0,4	1,6
Total	100	100	100

Os resultados que apurámos sobre os níveis de escolaridade da família dos estudantes M23, apresentados na Tabela 5, mostram uma situação muito idêntica para os progenitores, ou seja, a maioria só possui o 1º Ciclo do Ensino Básico (EB) - 43,3% no caso do pai e 44,3% no caso das mães. Estes resultados espelham o tecido educacional português e são valores que evidenciam o atraso, em termos de escolarização, da nossa população. Na verdade, quase metade dos pais completou os níveis básicos de escolaridade. À medida que se avança no nível de escolaridade, 2º ciclo do EB, a percentagem de respostas diminui: 10,3% dos pais e 11,3% das mães possuem este nível de escolaridade. Os dados aqui revelados não constituem uma surpresa, pois são conhecidas as diferenças significativas entre homens e mulheres no que se reporta aos valores educacionais em Portugal⁸.

⁸ De acordo com o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (2012), há um número elevado de mulheres inscritas no ES, a nível europeu. Contudo, a população mais velha apresenta uma menor representatividade de a nível superior.

No caso do cônjuge, a situação revela-se diferente. Cerca de 24,6% possui um grau académico de nível superior, contrastando, desta forma, com a situação educacional dos progenitores dos sujeitos desta investigação. De certo modo estes resultados indiciam alguns sintomas de melhoria no que respeita ao investimento em educação que se tem feito em Portugal, sobretudo após a revolução de Abril em 1974.

2. Percurso educativo e profissional

O percurso educativo e profissional é analisado em função de dados recolhidos sobre as seguintes variáveis: situação profissional dos estudantes M23; categoria profissional dos pais e cônjuge dos inquiridos; rendimento familiar.

2.1 Situação profissional dos estudantes M23

No que diz respeito ao mundo profissional (Figura 7), verificamos que a grande maioria dos estudantes exerce uma profissão a tempo inteiro (76%), o que poderá justificar algumas das dificuldades para o percurso académico.

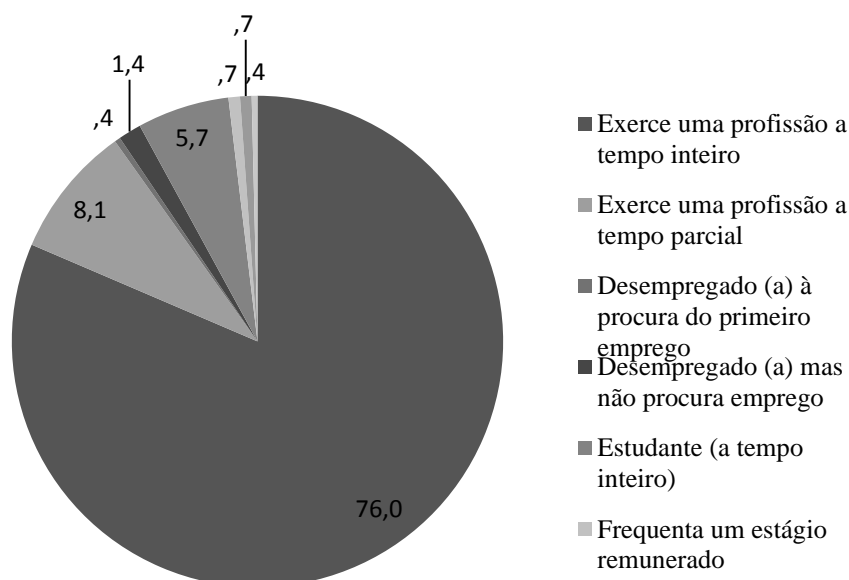


Figura 7. Distribuição dos estudantes M23 da UALG, relativamente à sua condição perante o trabalho

Reportando-nos às restantes categorias desta variável, verificamos que os restantes 16% se repartem da seguinte forma: 8,1 % encontra-se a exercer uma profissão a tempo parcial; 1,8 % encontra-se na situação de desempregado; 5,7% são estudantes a tempo inteiro; 1,1 % encontra-se na situação de reformado ou, ainda, está incapacitado para o trabalho. É de realçar a percentagem de estudantes que se encontra a exercer uma profissão a tempo parcial (8,1%), e ainda uma percentagem significativa de estudantes que se dedica a tempo inteiro, isto é, integralmente ao curso universitário (5,7%).

2.2 Categoria profissional dos pais e cônjuge

Com a administração dos questionários quisemos saber as respostas dos inquiridos relativamente às áreas profissionais dos pais e cônjuge. Interessava-nos compreender se existe ou não algum tipo de relação entre a área profissional desempenhada pelos pais e o curso escolhido pelos estudantes M23. Sobre esta variável, e tal como se constata na Tabela 6, observa-se uma segmentação bastante heterogénea no que se refere à categoria profissional dos familiares dos M23 (pais e cônjuge).

Tabela 6

Categoria Profissional dos pais e cônjuge (percentagem)

Categoria profissional	Pai	Mãe	Cônjuge
Profissões das Forças Armadas	1,3	---	1
Quadros Sup. da Adm. Pública, Dirigentes e Quadros Superiores da Empresa	2,7	3,9	1
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	9,9	8,3	40,4
Técnicos e Profissionais de nível intermédio	18,8	9,6	16,2
Pessoal Administrativo e similares	1,3	3,9	4
Pessoal dos serviços e vendedores	17	32,9	25,3
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	4,5	1,8	----
Operários, artífices e trabalhadores similares	23,8	2,2	2
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	6,3	---	1
Trabalhadores não qualificados	3,1	30,7	1
Atividades mal definidas	11,2	6,6	8,1

No caso dos pais, o cenário revela-se animador. Se, por um lado, há uma grande percentagem de trabalhadores a desempenhar funções como Técnicos e Profissionais de nível intermédio (18,8%), por outro lado regista-se uma menor percentagem de

operários, artífices e trabalhadores similares (23,8%). No caso das mães, podemos verificar o desempenho de profissões ligadas, sobretudo, à área de atividades de comércio e vendas – Pessoal dos serviços e vendedores (32,9%), seguida de profissões não qualificadas (30,7%), que incluem o papel de domésticas.

No lado dos cônjuges a situação melhora significativamente, já que, como vimos, também existe um nível de escolaridade. Esta circunstância contribua para a existência de uma elevada percentagem de trabalhadores qualificados como, por exemplo, professores, arquitetos, engenheiros, entre outros.

Estes resultados permitem tecer algumas considerações. No caso dos pais dos estudantes M23 verifica-se a presença de profissões de carácter mais prático, o que não implica um grau de conhecimentos e nível de escolaridade elevado comparativamente ao dos cônjuges. Os dados aqui apresentados acompanham uma melhoria significativa e que é um sinal dos tempos que correm, sobretudo no que respeita ao sexo feminino. Outrora o papel da mulher era confinado ao de dona de casa, que tratava das tarefas domésticas e cuidava dos filhos. Hoje, vivemos num cenário bem diferente, onde as mulheres assumem posições de topo e lideram, contrariando o velho cenário dos pais que se preocuparam sempre em investir na formação dos filhos, acabando, as mulheres, por exercer profissões mais precárias e mal remuneradas.

Tal como vimos anteriormente, os pais dos inquiridos apresentam níveis de escolaridade bastante baixos, o que permitiria esperar um certo paralelismo no que concerne às funções profissionais desempenhadas e que se confirma pelos resultados que agora se apresentam. A amostra desta investigação, mais uma vez, reflete a realidade económica e social vivida em Portugal. A publicação recente do Relatório sobre o “Estado da Educação 2011 – a qualificação dos portugueses”, revela-nos dados ainda pouco animadores. Segundo as estatísticas, os portugueses ainda possuem baixas qualificações escolares, sobretudo os designados “adultos ativos”.

2.3 Rendimento Familiar

Finalmente no que respeita ao rendimento familiar dos inquiridos, os resultados são bastante claros (Figura 8). Como se constata, 28% dos inquiridos recebe menos de 1000€; 26% ganha entre 1001 e 1500€; 26% auferem entre 1500 e 2000€; 12% situa-se entre 2001 e 2500 euros; 7% recebe entre 2501 e 3000 euros; finalmente, uma ínfima

percentagem de inquiridos recebe acima dos 3000 euros. Numa perspetiva global, podemos afirmar que o rendimento familiar dos nossos inquiridos é bastante baixo.

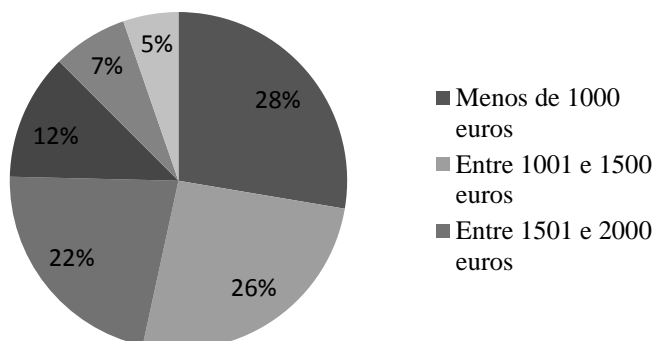


Figura 8. Distribuição dos estudantes M23 da UALG, relativamente ao rendimento familiar

Globalmente podemos concluir que o rendimento do agregado familiar apresenta valores muito baixos, menos de 1000 euros (28%), que corresponde a dois salários mínimos, contrastando, assim, com os restantes países da Europa⁹. O ordenado mínimo em Portugal é de 495€, quando comparado, por exemplo, com a vizinha Espanha, situado nos 641€. Em comentários recolhidos através de pergunta aberta, alguns estudantes mencionaram a existência de famílias que sobrevivem com ordenados abaixo dos 500€, a maioria com filhos ou com um dos elementos do casal (esposa ou marido), em situação de desemprego, o que torna clara a situação de dificuldade económica em que estas famílias (sobre) vivem.

3. Percurso académico

O bloco de questões relacionado com o percurso académico dos estudantes M23 centrou-se na análise das seguintes variáveis: nível de escolaridade anterior ao ingresso do ES; ano letivo de ingresso no ES; número de anos sem estudar até ao ingresso no ES; número de disciplinas em atraso, por ano; principais motivações para a frequência do ES e razões da escolha do curso que frequenta; e, finalmente, o usufruto do regime trabalhador-estudante.

⁹ www.ine.pt

3.1 Nível de escolaridade anterior ao ingresso no ES

Contrariando o percurso tradicional, no qual os estudantes são submetidos a provas nacionais, o processo de entrada por via dos M23 segue uma lógica diferente. Com a implementação do Processo do Bolonha, pessoas com mais de 23 anos de idade podem candidatar-se à frequência nas universidades sem que tenham o ensino secundário completo. Esta condição excepcional induziu o nosso interesse e levou-nos a verificar qual o nível de habilitações literárias que os sujeitos desta investigação possuíam à data de ingresso no ES.

De acordo com o Figura 9, podemos constatar que os sujeitos em estudo possuíam diferentes níveis de escolaridade: Ensino Básico – 1º Ciclo (0,4%); Ensino Básico- 2º ciclo (1,1%); Ensino Básico – 3º ciclo (13%); Ensino Secundário – 12º ano (44,8%); frequência do Ensino Secundário (23,7%); 12º ano completo (14,5%). Apenas 2,5% dos inquiridos respondeu “não sabe/não responde”.

Deste modo, destacamos, três padrões: um primeiro grupo de estudantes (14,5%) que não completou o ensino secundário, hoje correspondente ao 12º ano; um segundo grupo (23,7%) que abandonou o ensino secundário, não tendo concluído algumas disciplinas fulcrais, como o Português ou a Matemática; um terceiro grupo (44,8%) que decidiu “agarrar” o “Programa Novas Oportunidades¹⁰”, terminando o ensino secundário, mas através de formas alternativas ao modelo tradicional, como Cursos EFA, Cursos Profissionais ou Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Com menor representatividade surgem também alguns estudantes que possuem Cursos de Especialização Tecnológica (CET)¹¹ ou os antigos cursos comerciais e/ou industriais.

¹⁰ A “Iniciativa Novas Oportunidades” assenta numa base clara: o nível secundário é o objetivo de referência para a qualificação dos nossos jovens e adultos. Assenta em dois pilares fundamentais: 1) fazer do ensino profissionalizante de nível secundário uma verdadeira e real opção, dando Oportunidades Novas aos nossos jovens e, 2) elevar a formação de base dos ativos. Dar a todos aqueles que entraram na vida ativa com baixos níveis de escolaridade, uma Nova Oportunidade para poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos. Fonte: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/faq.html>

¹¹ Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) são formações pós-secundárias não superiores que preparam para uma especialização científica ou tecnológica numa determinada área de formação. Visam conferir uma qualificação profissional de nível 4, com a duração aproximada de um ano (entre as 1200 horas e as 1560 horas) Fonte: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/faq.html>

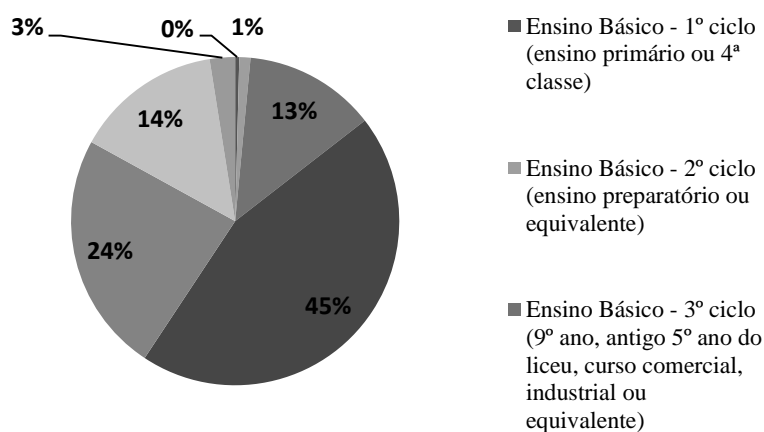


Figura 9. Distribuição dos estudantes M23 da UALG, relativamente ao nível de habilitações literárias que possuía aquando da sua entrada na Universidade

3.2 Ano letivo de ingresso na Universidade do Algarve

Na Figura 10 apresentamos a distribuição dos 283 sujeitos da nossa amostra, por ano letivo de entrada da Universidade do Algarve. Conforme se observa, a percentagem de estudantes M23 que tem ingressado na Universidade do Algarve tem vindo a crescer progressivamente desde 2006 a 2009: no ano letivo de 2006 entraram 14,3% de estudante M23; em 2007 o número aumentou para cerca de 24,3%; em 2008 estabilizou, não ultrapassando os 25,1%; e, finalmente em 2009, o número de estudantes M23 cresceu significativamente, atingindo os 36,3%.

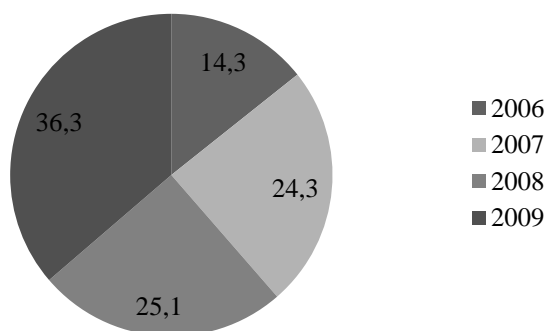


Figura 10. Distribuição dos estudantes M23 da UALG, por ano letivo de ingresso.

Contudo, estes números não contemplam situações de desistência, pedidos de transferência, isto é, casos de abandono académico que são mais difíceis de contabilizar, e que são devido a diferentes motivos (económicos, pessoais, saúde).

3.3 Número de anos sem estudar até ao ingresso no ES

Considerando a problemática desta investigação, uma questão pertinente que colocámos no questionário dizia respeito ao número de anos de interrupção do percurso escolar dos sujeitos do nosso estudo.

Ao analisarmos os resultados que se apresentam na Figura 11, constatamos o seguinte: existe uma percentagem considerável de estudantes que refere ter interrompido o seu percurso escolar num período de 0 a 5 anos (21%), porém, registamos uma concentração elevada de estudantes M23 (27%) que ficaram sem estudar entre 6 a 11 anos. Cerca de 18% dos estudantes voltaram ao ensino depois de um período entre 5 a 10 anos; a maioria (23%) entre 6 a 11 anos; 16% depois de 12 a 16 anos sem estudar; 14% depois de 17 a 21 anos; e 12% abandonaram os seus estudos e voltaram a estudar depois de 22 a 27 anos. É de destacar, ainda, os estudantes que voltaram a tomar contacto com o sistema de aprendizagem após 30 ou mais anos (8%), prevalecendo, aqui, a coragem e o desafio que decidiram assumir numa fase avançada das suas vidas.

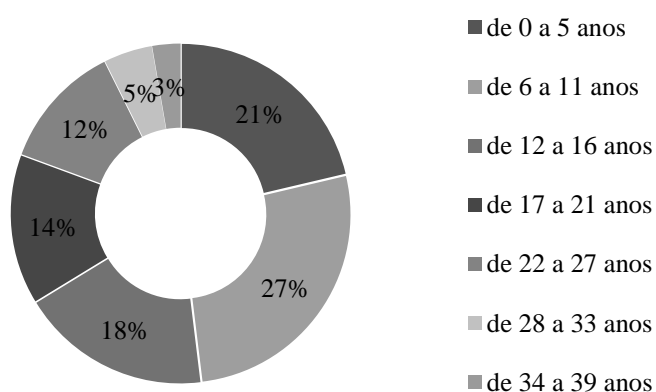


Figura 11. Distribuição dos estudantes M23 da UALG, relativamente ao número de anos sem estudar, até à data do período do ingresso no ES

3.4 Número de disciplinas em atraso, por ano

De acordo com a Tabela 7, observamos que, dos inquiridos que se encontram a frequentar o 1º ano, 13,9% não possui disciplinas em atraso; em maior número, cerca 23,8%, destaca-se o grupo de estudantes que deixou uma disciplina em atraso; com 19,2% situa-se o grupo de estudantes que deixou duas disciplinas em atraso; entre três a quatro disciplinas em atraso o número mantém-se estável (9,9% respetivamente). É de

realçar, ainda, no 1º ano do curso, 11,9% dos estudantes que deixaram para trás sete ou mais unidades curriculares, o que os obriga, nos anos seguintes, a terem que gerir os horários dada a sobrecarga de disciplinas que terão que fazer.

Entre os estudantes que se encontram a frequentar o 2º ano observamos uma maior percentagem (cerca de 58%), que não tem qualquer disciplina por finalizar. Estes valores diminuem à medida que acresce o número de disciplinas por completar. Neste sentido, 13,8% dos estudantes tem uma disciplina por fazer; 11,7% duas disciplinas; 4,1% três disciplinas; 2,8% quatro disciplinas; 1,4% cinco disciplinas; com seis disciplinas não foi registado nenhum valor e, por último, com 8,3%, situa-se o grupo de estudantes com sete ou mais disciplinas em atraso.

A última coluna da tabela 7 remete para o número de disciplinas em atraso, referente ao terceiro ano da licenciatura. Assim, no 3º ano regista-se um acréscimo de estudantes sem disciplinas em atraso (75,3%). Dos restantes valores observados é de realçar, ainda, o grupo de estudantes que deixaram duas disciplinas para trás (5,2%). À semelhança do segundo ano, o valor respeitante ao grupo de estudantes com sete ou mais disciplinas em atraso, é constante (7,8%).

Observando os restantes valores da tabela, registamos até ao limite de uma e duas disciplinas em atraso quando transitam de ano para ano. Cerca de 23,8% dos inquiridos possui uma disciplina em atraso, contrastando, assim, com 1,3% do 3º ano. À medida que aumenta o número de disciplinas em atraso, diminui a percentagem dos casos de estudantes, e igualmente por ano de frequência. Deste modo, concluímos que uma ou duas disciplinas em atraso é uma constante na amostra em estudo.

Tabela 7.

Número de disciplinas em atraso, por ano de frequência do curso (valores em %)

Nº de disciplinas	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nenhuma	13,9	57,9	75,3
1	23,8	13,8	1,3
2	19,2	11,7	5,2
3	9,9	4,1	1,3
4	9,9	2,8	3,9
5	2,6	1,4	2,6
6	6,6	0	1,3
7	2	0,7	1,3
> 7	11,9	7,6	7,8

3.5 Principal motivo que levou ao ingresso no ES

Considerando que um dos grandes objetivos desta investigação era o de compreender as principais motivações que levam os estudantes que optam pela via M23 a voltarem aos estudos, quisemos saber qual o primeiro motivo que os levou, verdadeiramente, a candidatarem-se à Universidade do Algarve.

Tal como se apresenta na Figura 12., a razão mais referida, em 25,5% dos casos, foi o gosto pela aquisição de saberes e conhecimentos; 22,5% referiu que foi a obtenção de um diploma; 14,8% a progressão da carreira.

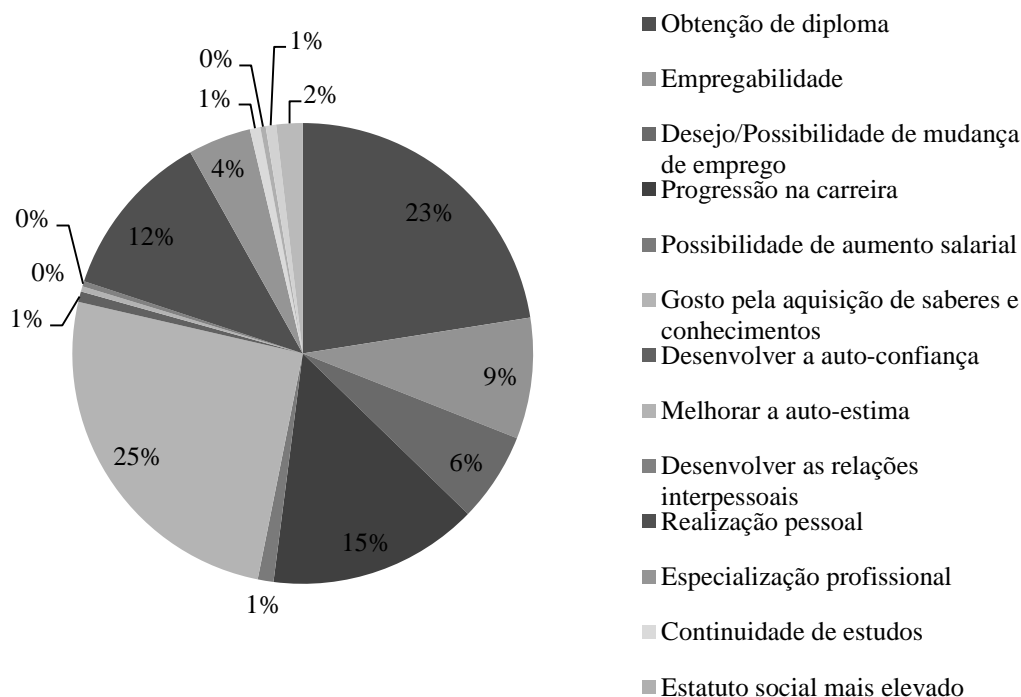


Figura 12. Distribuição dos estudantes M23 da UALG, relativamente ao primeiro motivo que à candidatura

As restantes razões elencadas no inquérito registaram menos escolhas. O desejo/possibilidade de mudança de emprego, 6,3%; empregabilidade, 8,5%; possibilidade de aumento salarial, 1,1%; desenvolver a autoconfiança, 0,7%; melhorar a auto-estima, 0,7%; desenvolver as relações interpessoais, 0,4%; realização pessoal 12%; continuidade de estudos, 0,7%; e, finalmente, adquirir estatuto social mais elevado, 0,4%. Foram alegados “outros motivos”, como, por exemplo, a localização geográfica da universidade.

3.6 Razões da escolha do curso que frequenta

A principal razão que levou a maior parte dos inquiridos a optar por uma determinada licenciatura, deveu-se ao facto de esta recair numa área de interesse/vocação pessoal. Uma percentagem muito elevada de sujeitos (75,5%) refere esta justificação. As restantes razões propostas no inquérito registam escolhas muito mais reduzidas, embora se destaque a possibilidade de saídas profissionais/empregabilidade, e a aquisição de competências profissionais, com, respetivamente, 9,7% e 8,2% de respostas apuradas (Tabela 8).

Tabela 8.

Razões de escolha do curso que frequenta

Razões de escolha do curso	% de estudantes
Área de interesse/vocação	75,5
Saídas profissionais/empregabilidade	9,7
Aquisição de competências profissionais	8,2
Carácter prático do curso	2,6
Acesso a profissão bem remunerada	0,4
Prestígio do curso	1,5
Qualidade do currículo do curso	0,4
Independência (económica...)	1,1
Outras razões	0,7

A opção mais escolhida, área de interesse/vocação, evidencia uma certeza quanto ao que estes estudantes pretendem para o seu futuro, e que os leva a escolher um curso que, em certa medida, se relaciona com a sua situação profissional. A necessidade de aprender mais e de procurar outras saídas profissionais dentro do mercado de trabalho, está bem patente na segunda e terceira razão apontadas e que levam estes estudantes a ingressarem no ES.

3.7 Usufruto do regime trabalhador-estudante

A chegada à Universidade é um mundo novo e desconhecido, sobre o qual o estudante necessita de conhecer as regras e de se inteirar para que conclua, com sucesso,

o percurso académico. Como M23, estes estudantes podem usufruir do estatuto de “trabalhador-estudante”. Considerando as vantagens que decorrem deste estatuto, pensamos que seria importante identificar a percentagem de estudantes que solicitam (e beneficiam) deste estatuto especial.

A Figura 13 mostra a distribuição dos inquiridos no que se refere à seguinte questão: “usufruí do regime de trabalhador-estudante?”. Como se constata, 68% dos estudantes solicitaram este estatuto e 32% não o pediram.

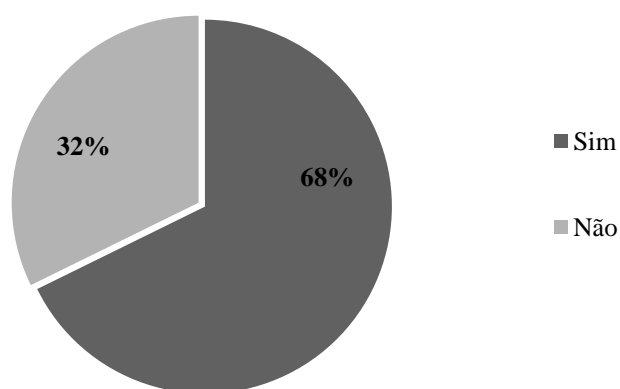


Figura 13. Distribuição dos estudantes M23 da UALG relativamente ao usufruto do regime de trabalhador-estudante

Segundo o artigo 79º da Lei nº 99/2003, de 27 de Agosto, previsto no Código do Trabalho, estão abrangidos pelo estatuto de trabalhador-estudante, todos aqueles que:

“prestem trabalho remunerado efetivo sob autoridade e profissional ou programa de ocupação temporária de jovens, desde que com duração igual ou superior a seis meses. Usufruem ainda deste estatuto, os estudantes que estando abrangidos pelo Estatuto do Trabalhador Estudante, se encontrem entretanto em situação de desemprego involuntário, inscritos no Centro de Emprego”.

Tratando-se de um grupo maioritariamente adulto, muitos destes estudantes são detentores de uma atividade profissional, sendo que 68% beneficiam deste estatuto que prevê um conjunto de regalias que permitem o seguinte: usufruir da redução do horário de trabalho, de modo a estarem presentes nas aulas; transitar para o ano letivo seguinte

com apenas metade do número de disciplinas em que se encontram inscritos; terem aulas de compensação, de modo a efetivarem a relação com os professores. Dado que muitos dos inquiridos exercem um cargo profissional, o que lhes “rouba” demasiado tempo para poderem frequentar as aulas, seja a tempo parcial ou integral, o estatuto de trabalhador estudante é uma vantagem que promove o sucesso académico.

4. Processo de ensino-aprendizagem

No que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem, os inquiridos foram questionados sobre o tempo semanal dedicado ao trabalho autónomo, e sobre obstáculos e dificuldades sentidos. Passemos à apresentação destes resultados

4.1 Tempo semanal dedicado ao trabalho autónomo

A introdução do Processo de Bolonha nas Universidades Portuguesas obrigou a uma série de transformações, não só a nível macro, isto é, da própria instituição, mas também a nível micro, englobando os próprios estudantes, docentes, e também outros órgãos de gestão académica. Para além da alteração dos planos curriculares – redução das unidades curriculares e da carga horária das licenciaturas -, o próprio desempenho e avaliação do estudante foi alvo de mudança. Desta forma, o ES passou a integrar novos valores baseados na liberdade de escolha e na autonomia do estudante, que passou a ser mais responsável pelo seu sucesso. Este aspeto tem impacto no tempo dedicado ao trabalho autónomo. O estudante fica mais dependente das estratégias de trabalho que utiliza, bem como dos recursos disponibilizados pelos serviços e infraestruturas da instituição que frequenta. Desta forma, quisemos saber, dentro da área do ensino-aprendizagem, quanto tempo os estudantes M23 dedicam ao trabalho autónomo, isto é, fora do período de tempo circunscrito à permanência na universidade. Dos inquiridos, 31,8% afirma despende mais de quatro semanais; 14,3% de três a quatro horas; 19,3% de duas a três horas; 18,9% entre uma a duas horas; por último, 15,7% dos inquiridos afirmar usar menos de uma hora (Figura 14). Estes dados revelam sinais positivos quanto ao empenho e esforço académico que os estudantes M23 dedicam ao longo do seu percurso académico.

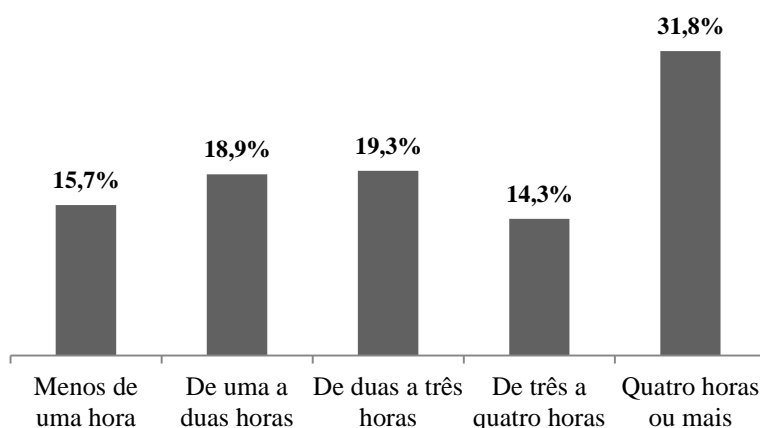


Figura 14. Distribuição dos estudantes M23 da UALG, relativamente ao tempo semanal dedicado ao trabalho autónomo

4.2 Obstáculos/dificuldades sentidas durante o processo de ensino-aprendizagem

A tabela seguinte (Tabela 9) mostra-nos a classificação média para cada um dos itens apresentados sobre as principais dificuldades/obstáculos sentidos durante o processo de ensino-aprendizagem. A leitura da tabela permite-nos constatar dois tipos de obstáculos: inerentes à organização e estrutura da instituição de ensino, e de ordem pessoal. Neste sentido destacamos um primeiro grupo de estudantes que identifica como principais obstáculos/dificuldades de aprendizagem: os motivos profissionais/incompatibilidade de horários (14,06); seguida da falta de condições de apoio específico para os estudantes M23 (14,27); e ainda, um último grupo de estudantes que mencionou as dificuldades em compreender determinados conteúdos programáticos/dificuldades das matérias (14,28).

Tabela 9

Obstáculos/dificuldades sentidos durante o processo de ensino-aprendizagem

	<i>Rank</i> médio
Por motivos profissionais/incompatibilidade de horários	14,06
Falta de condições de apoio específico para os estudantes M23	14,27
Dificuldades em compreender determinados conteúdos programáticos/dificuldades nas matérias	14,28
O curso que frequenta não corresponde às expectativas	14,36
Por motivos financeiros	14,38
Falta de motivação	14,46
Falta de condições ao nível de equipamentos (laboratórios) entre outros materiais	14,46

Quanto às outras condições listadas, destacamos as seguintes variáveis: falta de condições de apoio específico para os estudantes M23 (14,27); falta de condições ao nível de equipamentos (laboratórios) entre outros materiais (14,46); e dificuldades em compreender determinados conteúdos programáticos (14,28). Esta última variável pode estar relacionada com resultados já anteriormente apresentados, nomeadamente o facto de estes estudantes serem provenientes de vias alternativas de educação (distintas do ensino regular), e apresentarem lacunas em áreas fundamentais, tais como a Língua Portuguesa e a Matemática. Para além deste *handicap*, muitos dos estudantes adultos foram perdendo hábitos e rotinas de estudo, o que constitui uma dificuldade acrescida quando comparados com estudantes ditos “tradicionalistas”. Sinalizados estes obstáculos e estas dificuldades, importaria que as universidades criassem estruturas específicas de apoio os estudantes M23, uma das lacunas apontada pelos inquiridos. O facto de os estudantes se sentirem apoiados, tanto no momento inicial como ao longo da frequência do curso, e terem oportunidade de recuperar saberes e competências mais fragilizadas, constituiria uma força adicional e uma porta aberta para o sucesso académico.

Outra ordem de motivos que pode constituir obstáculo ou dificuldade considerando o sucesso, prende-se com razões de ordem pessoal dos estudantes, nomeadamente: o curso que frequenta não corresponde às expectativas (14,36); motivos financeiros (14,38); e a falta de motivação (14,46). De facto, uma das características que distingue os estudantes M23 do restante grupo de estudantes tradicionais são os “elevados níveis motivacionais perante o curso que pretendem frequentar e um leque muito alargado de aprendizagem baseados nas mais diversificadas experiências - experiência de vida, aprendizagem formal e informal, vida familiar. Este potencial podia ser aproveitado para organizar situações de ensino e de aprendizagem (Gibbs, Morgan & Taylor, 1984).

De facto a falta de motivação não constitui um problema, já que existe uma enorme expectativa por parte dos estudantes M23, e um forte compromisso em terminarem a sua licenciatura. Por outro lado, a frequência do ES representa um desafio pessoal há muito esperado por concretizar, que implica uma gestão equilibrada das tarefas. Conciliar a vida profissional e os estudos não é uma tarefa fácil, e implica uma grande força de vontade e empenho por parte dos estudantes M23 que estabeleceram, para si, a meta de conclusão da licenciatura no tempo previsto.

5. Relações sociais

Centremo-nos no quinto e último bloco do questionário, se prende com a análise das relações sociais. Pretendíamos saber a quantidade (e a qualidade) de “tempo” que os estudantes M23 dedicam à vida social, bem como o grau de envolvimento que estes estabelecem com a restante comunidade académica em situações extracurriculares. Na verdade, ao longo do ano letivo a Universidade do Algarve oferece um leque vasto de atividades ligadas às áreas do desporto, cultura, voluntariado, como forma de fomentar a participação ativa dos estudantes. Interessava-nos conhecer o grau de adesão dos estudantes M23 e este universo de vivências que também faz parte do meio universitário. As questões do inquérito sobre este aspeto referiam-se à participação em atividades extracurriculares organizadas dentro da universidade, e à participação dos estudantes M23 em associações não formais.

5.1 Participação em atividades extracurriculares, organizadas dentro da universidade

Relativamente à questão: “Participa ou não em atividades extracurriculares dentro da Universidade?”, a resposta não deixa margem para dúvidas. De facto existe uma elevada percentagem de estudantes M23 que participam em atividades extracurriculares organizadas dentro da Universidade (63%). Entre estas destacam-se conferências, seminários e palestras, semana de receção ao caloiro, semana académica, passeios e caminhadas. Com menor percentagem (37%) encontra-se uma minoria dos inquiridos que não participa na vida social académica (Figura 15). Este facto poderá estar relacionado com outros fatores limitativos, de ordem familiar ou profissional.

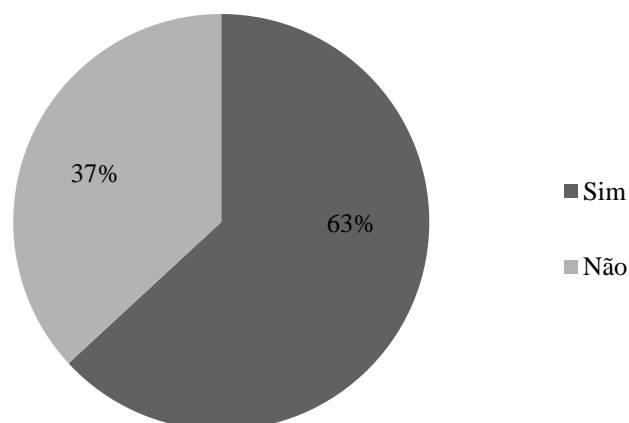


Figura 15. Distribuição dos estudantes M23 da UALG, relativamente à participação em atividades extracurriculares organizadas dentro da universidade.

Conclui-se, desta forma, que a dimensão lazer, não constitui uma prioridade na vida dos estudantes M23. Em suma, e fazendo uma análise global das respostas do questionário, a família, o trabalho e o compromisso para com os estudos simbolizam três dimensões importantes na vida dos estudantes M23. Embora a universidade funcione como uma porta aberta a novos convívios e criação de novas amizades, fomentando desta forma, o diálogo entre várias camadas geracionais, existem constrangimentos que impedem os M23 de usufruírem desta vantagem. Esta circunstância também impede que estes estudantes estabeleçam novas amizades, tão importantes na adaptação ao meio ambiente universitário, e cruciais para reforçar a motivação e prevenir o abandono do curso.

Estudo 2

Estudantes M23: histórias, motivações e experiências no regresso à vida académica

Introdução

A apresentação e discussão dos resultados obtidos através das entrevistas será feita em 2 pontos. Em primeiro lugar iremos apresentar os testemunhos recolhidos junto dos oito protagonistas a quem, como referimos na metodologia, atribuímos os nomes fictícios de Rui, Joaquim, António, Renato, Luísa, Rosa, Gonçalo e Manuela.

Procuraremos, através da análise individual de cada sujeito, conhecer estes estudantes M23 no que respeita aos cinco tópicos da entrevista que realizámos: a) antecedentes familiares e escolares; b) expectativas e motivações à entrada do ES; c) relação escola-trabalho-família; d) frequência do ES, aulas e docência; e) perspetivas futuras. Em síntese, neste primeiro ponto iremos apresentar o “trilho” percorrido por cada um dos protagonistas de estudo até chegar à universidade, ao mesmo tempo “ouvindo” as suas histórias, experiências e motivações que levaram a enfrentar este novo desafio, o regresso aos “bancos de escola”.

Posteriormente, e num segundo ponto, são apresentados e discutidos os resultados globais apurados nas entrevistas realizadas. Em ambos os pontos os resultados serão apresentados e discutidos por categoria e subcategoria, de acordo com a tabela de categorização que a análise de conteúdo nos permitiu construir, e oportunamente apresentada no capítulo de metodologia da presente dissertação.

1. Apresentação sujeito a sujeito

1.1 Sujeito A, Rui – Estudos Artísticos e Culturais

▪ Antecedentes Familiares/Percurso Escolar

O Rui tem 34 anos, é natural de Olhão, mas atualmente reside no concelho de Faro. Desde cedo, “apaixonou-se” pela música e pelas artes. Começou por ter aulas de música, mais propriamente de guitarra. As aulas eram pagas com a sua própria mesada e

chegava a ter oito horas de guitarra por dia. A paixão pela música foi tão grande que o levou a abandonar o sistema de ensino formal. Hoje trabalha na área da cultura, mais concretamente como Diretor Geral Estagiário da Associação Regional de Filarmónicas do Algarve. Crítico da sua licenciatura/mestrado e da instituição de ensino que frequenta encontra-se, neste momento, na fase final do estágio, à espera de uma oportunidade para se integrar no mundo do trabalho, na esperança de continuar a dar o seu contributo para a área da Gestão Cultural.

De família humilde e conservadora, o Rui contou sempre com o apoio dos pais nos primeiros tempos de escola: *“os meus pais sempre apostaram muito na educação, só eu é que divergi do que eles queriam”*.

No que se refere a hábitos culturais, o Rui mantinha o hábito de ler livros do *Reader’s Digest*. O pai também lhe contava histórias, e ainda sobrava tempo para irem ao cinema, mas com pouca frequência. Viajar estava fora de questão, até porque a situação financeira dos seus pais era controlada e gerida em função dos bens essenciais para a casa, *“sem grandes ordenados que tinham”*.

Atravessado por uma fase de rebeldia, típica da adolescência, o Rui decidiu seguir o caminho da música. Desta forma, começou por ter aulas de guitarra, interrompendo desta forma, o seu percurso escolar: *“sempre fui um apaixonado por música (...) comecei a ter aulas de música aos quinze, pagas com a minha mesada porque os meus pais tinham aquele estereótipo do músico ser drogado.*

Do ponto de vista familiar considera ser a *“ovelha negra”* da família, já que a irmã, mais nova, completou o ciclo escolar no período dito *“normal”*. Atribui a falta de motivação escolar e consequentemente abandono escolar à inexistência de currículo escolar na área das artes, porque, na opinião do Rui, a *“música é uma componente importante”* e faz parte da sua vida.

Todavia, a área das humanidades foi desde sempre o seu campo de eleição. Como disciplinas favoritas realça as Línguas, em particular a disciplina de Inglês: *“eu era um bom aluno a línguas, não estudava e tirava dezasseis, dezassete na altura a Inglês”*. Os pais sempre fizeram um esforço para suportar as despesas. Como sublinha, *“a partir do momento em que comecei a faltar e que começaram a aparecer as cartas em casa, aí é que eles me disseram: ‘ou atinas ou então não levas mais dinheiro para a escola’ (...)* eles queriam que eu seguisse, queriam que eu seguisse, sei lá, Direito ou uma coisa assim (...)*uma coisa ‘séria’!*”.

- Expectativas e Motivações à entrada no ES

O fascínio pela vida e o gosto em aprender mais, levou o Rui a “embarcar” numa nova aventura – o ingresso no ES. O aspeto económico constituiu um elemento decisivo na altura de escolher o curso e a universidade. Optou por escolher a licenciatura em Estudos Artísticos e Culturais, uma área que, na sua opinião, coincide com a sua velha paixão, a música: *“eu gosto de aprender. A vida é uma aprendizagem. Até ao fim da vida estamos sempre a aprender coisas ou mesmo numa situação má tu podes tirar uma coisa positiva e aprender a partir daí; apareceu este curso de Estudos Artísticos e Culturais”*.

Numa fase inicial, de preparação para a prova escrita, contou com a ajuda de um amigo, tentando inteirar-se do material necessário, dos livros e das matérias essenciais ao estudo: *“comecei a preparar-me e a falar e a ler e a falar com esse meu amigo, e quando tinha dúvidas recorria a ele”*. Sobre o processo de entrada dos estudantes M23 o Rui possui uma opinião bastante positiva, pois considera uma excelente oportunidade de ver concretizado um velho sonho há muito deixado para trás: *“acho que é uma forma de dar oportunidade a quem não termina os cursos, o secundário, ou mesmo quem já passou a idade (...) e quer voltar a estudar e ter mais ferramentas”*.

O estímulo para ingressar no ES veio de uma amiga que já se encontrava a frequentar o curso. Depois da passagem do antigo sistema *ad-hoc* para o regime de acesso especial dirigido aos M23, o Rui viu a oportunidade ideal para se inscrever no ES. O plano curricular pareceu-lhe atrativo e o módulo de preparação que frequentou antes da prova escrita foi bastante útil.

Os primeiros tempos de adaptação ao ES foram marcados pela ajuda de uma amiga que já tinha ingressado no mesmo curso. O Rui entrou de cabeça erguida e decidido a enfrentar este novo desafio. As primeiras “batalhas” referentes à prova escrita e à fase de entrevista foram concretizadas com êxito. A amizade e o suporte dos amigos foram essenciais para que os primeiros tempos de adaptação à universidade corressem na normalidade. Na verdade, o Rui já tinha sofrido uma derrota no passado por ter abandonado o seu percurso escolar, e não queria repetir o mesmo erro. Entrou numa fase de mudança e destaca a introdução do módulo de preparação como um aspeto positivo antes de se iniciar qualquer licenciatura.

- Relação Escola-Trabalho-Família

O Rui tem uma vida profissional muito agitada. O cargo profissional que exercia na altura, numa empresa de transportes, obrigou-o a faltar às aulas durante o primeiro ano de licenciatura. Entre fotocópias e apontamentos cedidos pelos colegas, mostrava sinais claros do seu cansaço, dificultando, desta forma o seu percurso académico: *“Que recordações... Difíceis porque eu estava a trabalhar e estava a estudar ao mesmo tempo (...) houve um ano que eu cheguei a cá vir só três vezes (...) tinha de falar com os colegas, eles passavam-me os apontamentos, eu tirava fotocópias, estudava, ia à procura dos assuntos quando tinha oportunidade”*. O verdadeiro contratempo na vida universitária de Rui durante a licenciatura era a falta de tempo para ir às aulas. Contudo, confessa ter sido sempre apoiado pela entidade patronal.

Homem de ideias firmes e inovadoras, Rui acaba por tecer algumas críticas à juventude de hoje, sobretudo no que respeita à área da literacia dos *media*. Afirma que os jovens de hoje em dia *“não têm capacidade de interpretar uma notícia no jornal ou no telejornal”*. Consciente da realidade à sua volta, o Rui partilha ainda a ideia de que *“canudo”* não é sinónimo de emprego: *“se vens para cá com o intuito de arranjar um melhor emprego porque tens uma licenciatura isso é um pensamento errado!”*.

- Frequência do ES

No que concerne à assiduidade e frequência às aulas, mencionou ter tido alguns contratempos, sobretudo quando se encontrava a frequentar a licenciatura. Já na fase do mestrado em Gestão Cultural detetou uma redução drástica do número de estudantes na sua turma: *“começámos por ser sete mas agora somos só seis, aliás estavam quinze inscritos*. Tem uma opinião crítica face ao Processo de Bolonha, na medida em que considera que a redução das licenciaturas de quatro para três anos dificulta o processo de integração do estudante no mercado de trabalho. Mostra um total desagrado com as atuais saídas profissionais e o pouco reconhecimento e visibilidade que a licenciatura tem no mercado de trabalho. Com base na sua experiência, relata dificuldades que sentiu na candidatura a alguns concursos para autarquias: *“ninguém pede aquelas coisas de licenciatura específica, claro que se começa a ver alguma coisa de gestão cultural”*. Como aspetos negativos revela a pouca articulação que existe entre as diversas

Faculdades, a falta de comunicação entre os órgãos dirigentes das escolas, e ainda o facto de não existirem quaisquer estudos que “deem a voz” aos estudantes.

- Relações Sociais e Vida Académica

O seu testemunho revela um sentimento de igualdade quanto à forma de tratamento existente entre estudantes tradicionais e estudantes M23: “*nunca houve [discriminação], nem tão pouco essa relação de ‘este é M23’, nunca houve*”. Considera que o objetivo a que se propõe e o sentido de compromisso que assumiu em terminar a licenciatura são iguais para todos os estudantes que ingressam no ES e, volta a enfatizar “*igual, não há cá nada... estás no curso, trabalhas, é tão simples quanto isso*”.

Revela uma posição crítica relativamente às diversas atividades académicas promovidas pela Associação Académica da Universidade do Algarve. Quando questionado sobre a oferta artística e cultural disponível no cartaz da Semana Académica, profere palavras de descontentamento: “*acho que tem vindo a piorar bastante. Mas pronto, isso também depende dos gostos de cada um! É discutível, sim senhor, mas para mim é (...) isso é parolice; é continuarmos nesta mescla de idiotice com fanfarronice!*”. Contudo, tem consciência que não é possível agradar a todos os públicos, e que o cartaz se deve pautar pela diversidade. Apesar de não ser “*grande frequentador de semanas académicas*”, mostrou-se bastante otimista quanto ao formato e ao novo conceito em que é organizado este evento.

- Expectativas Futuras

Sem grandes planos para o futuro, o Rui prefere ter os pés bem assentes na terra, isto é, tenta “*viver o presente*”.

Depois de concluída a licenciatura, o Rui decidiu investir no Mestrado em Gestão Cultural, numa área que combina com a sua paixão de infância – a música - e onde gostaria de ver algumas das suas ideias postas em prática. Apesar das inúmeras tentativas quanto ao envio de currículos para diversas Câmaras Municipais, mostra-se expectante e confiante relativamente a duas candidaturas já realizadas: “*ainda estamos à espera de duas respostas (...) vamos ver; se houver, ainda terei hipótese de lá ficar mais um ano, o que era interessante, mas não sei!*”. À data, o Rui encontra-se a desenvolver um trabalho na área da literacia, uma área que lhe dá prazer e motivação

para trabalhar: *“estou a fazer um trabalho que tem a ver com bibliotecas públicas e literacia; é uma das coisas em que eu estou a apostar nesse trabalho”*.

1.2 Sujeito B, Joaquim – Educação Social (regime pós-laboral)

▪ Antecedentes Familiares/Percurso Escolar

O Joaquim tem 51 anos, é casado e pai de três filhos e reside atualmente no concelho de Alcoutim, lugar pacato e pouco povoado.

Para estudar, o Joaquim foi obrigado a deixar a sua pequena aldeia, tendo frequentado a escola em Vila Real de Santo António. Em termos escolares define-se como um bom aluno, fruto, em parte, à sua *“sede”* pela leitura. Durante o período escolar recorda-se dos passeios que fazia de bicicleta, desde a sua casa à biblioteca sedeadada em Mértola, na ânsia de levar mais livros: *“eu deslocava-me com a bicicleta, ia lá e enchia o caixote de livros”*. Aos dezasseis anos de idade começou a trabalhar na construção civil, altura em que abandonou a casa dos pais. Já financeiramente independente, confessa que utilizava o dinheiro para poder comprar os livros de que mais gostava.

Quanto ao seu trajeto profissional, conta que tirou um curso de mecânica em Lisboa, e depois foi obrigado a cumprir serviço militar, no ano de 1982. Esteve a trabalhar em França e, mais tarde, veio para o Algarve, onde frequentou o ensino noturno na Escola Secundária Tomás Cabreira em Faro. Posteriormente regressou a Alcoutim. Colaborou com várias associações e chegou a trabalhar numa rádio, designada *“Domingos da Serra”*. Ligado a diversas associações de desenvolvimento local do Algarve, acabou por fundar *“Associação Alcance”*, em Alcoutim.

▪ Expectativas e Motivações à entrada no ES

O contacto com a Associação Alcance despertou-lhe *“o bichinho para o desenvolvimento local”* e, rapidamente, tomou conhecimento de outras associações localizadas em áreas circundantes, em particular a Associação In Loco, em São Brás de Alportel. Exercia a profissão de guarda-noturno e, como dispunha de tempo, decidiu aceitar o desafio de trabalhar na Associação In Loco, como um *“segundo emprego”*.

A vontade de ingressar no ES nasceu da consciência que adquiriu de “*falta de bases teóricas*”. A hesitação era entre escolher a licenciatura de Educação Social ou Sociologia, que rapidamente foi solucionada através do conselho de um amigo que conhecia “*das andanças do desenvolvimento local*” e que o encaminhou para o curso de Educação Social. O amigo disse-lhe: “*eu vou já puxar a brasa à minha sardinha, e o que te interessa é mesmo o curso de Educação Social*”. Através da Internet informou-se dos requisitos essenciais para realizar a prova escrita. Apesar do afastamento do sistema formal de ensino, Joaquim confessa estudou pouco para a prova. Para além da prova de cultura geral, havia ainda a prova específica de Sociologia, e diz ter apenas pesquisado algumas provas de anos anteriores. Acabou por ingressar no ES com quinze valores.

- Relação Escola-Trabalho-Família

Gerir estas três dimensões – Escola, Trabalho e Família - não é tarefa fácil para o Joaquim, que se desloca diariamente entre Alcoutim e Faro para conseguir assistir às aulas. Considera que o suporte familiar é muito importante, sobretudo quando é necessário gerir dois trabalhos de natureza tão distinta: “*sinto que não sou trabalhador-estudante (...) tenho duas ocupações, dois trabalhos, o que quer dizer que eu não trabalho seis horas por dia; trabalho doze horas por dia*”. Conta com o apoio da esposa e dos dois filhos, ambos em idade escolar. Apesar da falta de tempo e das responsabilidades que condicionam a sua vida diária, nunca colocou a hipótese de abandonar os estudos.

- Frequência do ES

O Joaquim encontra-se no último ano do curso de Educação Social. Para trás apenas deixou a disciplina de inglês. Refere que a sua estratégia é dedicar-se, no próximo ano, a tempo inteiro, investindo numa formação extra que o auxilie a ter nota positiva e esta disciplina.

No tocante às metodologias de ensino e ao corpo docente, o Joaquim destaca a ausência de metodologias que captem a atenção dos estudantes para disciplinas que são fulcrais. Refere que a experiência e o recurso a exemplos do nosso quotidiano são determinantes para uma boa *performance* dos professores. Reconhece a vantagem dos

estudantes mais jovens quanto à capacidade de absorção das diversas matérias, pois “quando se é mais novo somos capazes de encarar as coisas de forma diferente”.

Apesar de não existir nenhuma fórmula mágica para o sucesso, o Joaquim reconhece que os hábitos de leitura e o acompanhamento das matérias que são lecionadas nas aulas constituem fatores chave que levam ao êxito académico: “o programa (...) o que os professores ensinam nas aulas é o que interessa mais”. Quanto às condições de estudo, em particular a biblioteca enquanto infraestrutura de apoio ao estudante, diz frequentar com regularidade com um fim prático: “vou mesmo quando tenho de ir procurar um livro para determinada trabalho, determinada disciplina”.

- Relações Sociais e Vida Académica

No que respeita às relações sociais estabelecidas com a sua turma, refere não ter tempo para contactar com os seus colegas, precisamente pela dificuldade que tem em conciliar os estudos com os seus dois empregos. O pouco tempo que lhe sobra, à hora de almoço, é passado com o filho que se encontra a estudar em Faro: “normalmente vou a casa. (...) tenho uma casa aqui na Penha e vou comer a casa; trago-lhe comida [para o filho]; como venho de casa, a mãe manda-lhe sempre comida e então como com ele”.

A postura que exhibe perante a turma distingue-o dos restantes estudantes tradicionais, sobretudo devido à idade. Acresce o peso das responsabilidades familiares e profissionais. No seu discurso utiliza, inclusive, o termo “miúdos” quando se refere a colegas, sublinhando a diferença de idades, de atitudes e de comportamentos: “são miúdos que não têm mais nada que fazer, que só fazem aquilo, portanto o proveito podia ser bastante diferente daquilo que é”. Contudo, dentro do seu próprio contexto profissional, na qualidade de dirigente da Associação Alcance, revela um sentimento de empatia com os mais jovens: “na associação trabalhamos com uma equipa jovem (...) tinha a trabalhar comigo cinco pessoas, estava a coordenar cinco jovens licenciados que estavam a fazer estágios, outros a trabalhar nos projetos que nós temos (...) estou habituado a trabalhar com malta nova (risos)”.

Ainda no plano das relações sociais, Joaquim refere algumas vantagens dos estudantes adultos no contexto de ensino-aprendizagem, nomeadamente a capacidade de articular teoria e prática. Na sua opinião os estudantes M23 beneficiam da sua própria experiência e do contacto com o mundo do trabalho, daí achar que os restantes colegas da sua turma estejam a “beneficiar” das aprendizagens que realizou na sua vida pessoal.

- Expectativas Futuras

Ao contrário do que se poderia pensar, e apesar de já ter uma estrutura familiar sólida, o Joaquim não deixa de lado a vontade de “*voar mais alto*”, quem sabe para fora de Portugal para viver novas experiências e adquirir novos conhecimentos. Por exemplo, trabalhar em associações em Cabo Verde ou São Tomé e Príncipe. A opção de deixar Portugal é limitada por razões familiares, sobretudo devido à existência dos filhos: “*gostava bastante e, aliás, mesmo com a idade que tenho, se não tivesse filhos eu ia-me embora; seguramente que ia*”.

Ainda no que respeita às expectativas futuras, tem plena consciência das dificuldades no mercado de trabalho na sua área: “*infelizmente as perspetivas não são nada animadoras nesta altura (...) o trabalho que eu gostava de fazer, e que é o trabalho que eu faço há mais de vinte anos, neste momento estamos a ter grandes dificuldades*”. Face ao atual contexto de crise económica e social, o Joaquim arrepende-se de não ter frequentado o curso na altura certa e lamenta-se dizendo: “*o que tenho pena é de não ter tirado este curso há vinte anos atrás (risos); devia ter tirado nessa altura, se calhar podia ter...*”.

1.3 Sujeito C, António – Turismo

Antecedentes Familiares/Percorso Escolar

O António é natural de Lisboa, tem 54 anos, é casado e pai de dois filhos.

O trajeto escolar de António é curto mas rico na “bagagem” de vida; é um verdadeiro “mosaico de experiências”. Concluiu o antigo quinto ano de liceu e deixou por fazer. “*uma disciplina do 7º ano, do curso complementar dos liceus, que é português*”.

A sua experiência profissional é marcada por uma avalanche de mudanças. O primeiro emprego foi no “*Jornal 1º de Janeiro, fui paquete no 1º de Janeiro*”, e tinha como função a “*entrega de anúncios com que eram estabelecidos protocolos*”. Aos vinte anos deslocou-se para Espanha para trabalhar num jornal dirigidos a emigrantes “*chamado Jornal Popular (...) ao mesmo tempo que fazia parte do serviço de informação do Movimento Moderno de Libertação Portugal*”, mas, como ele diz, “*isso é outra coisa...*”.

Por influência do irmão, começou a trabalhar no Algarve, aos 14 anos de idade. Investiu na formação contínua, num curso que hoje já não existe, “transferista”, que o marcou na marca na área do turismo. Enquanto transferista tinha como principal missão “acompanhar os turistas, quer entre as várias gares (...) ou entre hotéis”. Contudo, e apesar do vasto currículo no mundo do trabalho, o António mostra-se pessimista: “tenho cursos que não servem para nada porque entretanto já mudou o sistema”. Apanhado na “crise” viu-se na situação de desempregado.

- Expectativas e Motivações à entrada no ES

Confrontado com a atual situação de desemprego, e sem perspetivas de trabalho, decidiu voltar aos estudos apenas por motivo ocupacional: “o que é que eu ia fazer? Dedicar-me à pesca? Não estava a trabalhar e vim para a Universidade; enquanto estou aqui aprendo qualquer coisa”.

A entrada na Universidade significou uma desilusão. Para ele, o ES é reflexo da própria sociedade, isto é, “as mesmas invejas, os mesmos interesses, as mesmas desilusões; as características estão cá todas (...) no fundo isto é o espelho, agora eu era mais ambicioso”. Este sentimento de desencanto é extensivo a outros aspetos, tais como os processos de ensino e de aprendizagem.

Manifestou uma posição crítica não só ao regime de acesso M23, devido ao constrangimento do fator idade, mas também devido à ausência da componente prática no curso que frequenta - Turismo. Fruto da sua larga experiência de vida na área da hotelaria, António considera ser um aluno bastante participativo, chegando mesmo a contribuir com as suas ideias e sugestões para o aperfeiçoamento do plano de estudos do seu curso.

- Relação Escola-Trabalho-Família

Quanto à conciliação entre vida familiar e o ES, António refere não ter quaisquer problemas pois sente-se apoiado pela família. Os filhos também se encontram a completar os estudos, e as tarefas domésticas são partilhadas entre todos: “Lá em casa cada um lava a sua louça”.

- Frequência do ES

A experiência profissional que foi adquirindo ao longo dos anos faz com que julgue, de forma negativa, o curso que frequenta, nomeadamente ao nível dos conteúdos e também das saídas profissionais: *“este curso é uma ‘coisa’ que não sei bem para que que serve, porque informação turística é uma profissão que está regulada e tem que ter uma determinada forma (...) portanto este curso não dá habilitação para o individuo desempenhar a atividade”*.

Quanto á implementação do Processo de Bolonha nas Universidades, existe um sentimento de insatisfação quanto aos princípios que o formato defende e que, considera, não resultarem na prática. A sua crítica prende-se com a falta de autonomia que, supostamente, o aluno devia possuir, e questiona: *“onde é que está a autonomia na Universidade se o individuo não tem opções para fazer os 180 créditos? (...) qual é autonomia que o individuo tem?”*. Exemplifica: *“deem quatro ou cinco disciplinas de turismo, e as outras escolheríamos as que quiséssemos: ‘engenharia do ambiente’, ‘padaria da esquina’, não interessa, eram as minhas opções”*. Durante o percurso académico submeteu ao Diretor de curso uma proposta que possibilitava uma maior flexibilidade relativamente à inscrição de outras unidades curriculares presentes noutras licenciaturas.

Destaca outras falhas no plano curricular, nomeadamente o desfasamento entre o contexto real de trabalho e os conteúdos curriculares: *“dão um programa de reservas no terceiro ano que é informática para o turismo (...) é preenchido praticamente com o ‘Galileu’ que é um atraso de vida!”*.

Tal como já foi referido anteriormente, os estudantes M23 experimentam, na sua grande maioria, dificuldades que são diferentes das dos estudantes que entram na universidade pela via “normal”. No geral, predomina a falta de conhecimentos prévios sobre os conteúdos, e a dificuldade em integrar os conceitos lecionados na sua experiência de vida. Neste sentido, uma das falhas apontadas é a dificuldade em conciliar seu *know-how* aos conceitos teóricos lecionados: *“[a principal dificuldade] é relacionar aquilo com os meus conhecimentos (...) e eu não sou propriamente um individuo iletrado”*.

- Relações Sociais e Vida Académica

Tem vontade em manter fortes relações sociais com os colegas de curso, e para o conseguir disponibiliza-se para “ajudar”. A experiência que foi adquirindo ao longo do seu percurso de vida, resultante das várias atividades que exerceu na área da hotelaria e da aviação, contribuíram para adquirir uma nova postura, um novo olhar, que julga poder ser uma mais-valia para os colegas.

A opinião que tem dos colegas alterou-se ao longo dos três anos: “*hoje têm uma atitude diferente da que tinham no primeiro ano*”. De uma maneira geral, mantém uma boa relação com os seus colegas: “*acho que me dou bem com eles, acho que sim!*”. Porém, aponta o dedo à falta de capacidade que existe na universidade de integrar novos públicos, para incluir estudantes com perfis diferenciados. Para o António, a idade representa um forte constrangimento no papel de estudante, apenas superado pela sua experiência: “*o que eles não têm e que eu tenho é a experiência do meio; mas isso adquire-se! não é nada que o tempo não traga.*”.

A relação entre estudantes M23 e os “*outros*” exige um enorme esforço de adaptação, já que a maior parte dos estudantes adultos apresenta um conjunto de traços particulares, característicos de uma população mais madura, com outro tipo de interesses, obrigações familiares e profissionais. Na opinião do António o *background* pessoal, isto é, a bagagem de vida que traz consigo, representa uma mais-valia para a universidade. Por outro lado, apresenta outro tipo de preocupações e de interesses que de traduzem em desvantagem face aos seus colegas mais jovens: “*na realidade os alunos têm um interesse muito mais perto dos meus filhos do que de mim (...) o que é natural (...) é a ordem natural das coisas (...) a universidade é feita é para essas pessoas*”.

- Expectativas Futuras

Desempregado, encara o futuro com pessimismo, sobretudo, devido ao fator idade. Atualmente esta situação é transversal a todas as camadas da população, adultos ou jovens, os designados de “novos pobres”. O António não é exceção e não tem qualquer expectativa de arranjar trabalho: “*não, não, estou a receber nada* [ofertas de emprego]”. As respostas vindas do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) da sua área de residência não são nada animadoras. Como refere: “*eles não*

querem recrutar indivíduos de 55 anos; querem indivíduos de 20 anos, não é? (...) eu não sou concorrente deles (...) derivado à minha idade não consigo ser concorrente deles". No entanto, sem baixar os braços, o António gostava, um dia, de investir num negócio seu, *"montar uma coisa para mim (...) penso que tenho de pensar mais a sério"*.

Na sua opinião, o principal problema é o excesso de qualificações que possui. Como afirma, *"ou dizem que sou demasiado qualificado, ou que não tenho as qualificações necessárias (risos;) é simples"*. O que poderia ser um factor diferenciador, fruto da sua experiência, na verdade acaba por significar um impedimento. Apesar de compreender a estratégia de algumas empresas que recrutam estagiários a "custo zero", António prefere ocupar os seus dias na universidade do que trabalhar por apenas *"oitocentos euros"*.

1.4 Sujeito D, Renato – Engenharia Mecânica

▪ Antecedentes Familiares/Percurso Escolar

Renato tem 26 anos, é natural do Brasil, e vive em união de facto com a sua companheira. Tem uma filha, e reside no concelho de Albufeira. Há cerca de oito anos abandonou a sua terra natal e a sua família, na esperança de arranjar um futuro promissor. Atualmente trabalha no sector de hotelaria, e está no segundo ano de Engenharia Mecânica. A sua vinda para a universidade, em 2009, teve como único objetivo "vingar" na área da mecânica. O fascínio pelos carros, a construção de peças, o montar e o desmontar fazem parte do seu sonho de infância. Consciente das dificuldades que a sociedade portuguesa atravessa no que respeita à inserção no mercado de trabalho, Renato sonha abrir um dia o seu próprio negócio na área da mecânica.

O afastamento da sua terra de origem – Rondónia, na zona Norte do Brasil - ficou a dever-se à falta de oportunidades profissionais. Escolheu Portugal para dar um outro rumo à vida: *"pensei que fora tinha mais chances e mais oportunidades"*.

Em termos escolares, destaca algumas diferenças quanto ao modelo educativo que vigora entre Portugal e no Brasil. Com a ajuda da sua mãe, que *"era professora primária"*, conseguia alcançar boas notas, definindo-se, assim, como um estudante: *"muito aplicado, tinha um bom rendimento escolar, mesmo muito bom (...) em todas as matérias (...) na ordem dos 85%"*. Recordava-se de ter tido professores bastante rígidos, um ensino marcado pelo poder e pela autoridade do professor: *"a minha professora*

tinha tanta autoridade que às vezes chegava a nos puxar as orelhas (...) no intuito de levar o aluno a endireitar-se, a tomar tento”. As disciplinas favoritas eram no campo das Ciências, mais precisamente no campo da Matemática e da Física: “sempre gostei imenso da Matemática e da Física; da Química sou um bocadinho primo afastado, mas adoro Matemática e Física.”

Interrompeu os estudos muito jovem porque teve que iniciar a sua vida profissional. Aos dezasseis anos de idade já ajudava o pai: “*O meu pai é criador de bovinos e porcos, e na época também tinha um talho, então eu estava envolvido em todo o processo desde o matadouro*”. Decidiu continuar os estudos à noite, resolução de que se arrepende até hoje: “*um grande arrependimento meu é não ter continuado os estudos (...) fiquei um ano sem estudar e depois que vim para aqui. Portanto, até ingressar novamente já tinha passado muito tempo (...) já estava destreinado (...) estudei três anos à noite, e hoje percebo que esses anos fizeram-me (...) desleixar-me um bocado*”.

Já a residir em Portugal, Renato iniciou o seu trajeto profissional na área da hotelaria. Entre 2003 e 2009 esteve sempre a trabalhar, inclusive chegou a ter dois empregos em simultâneo.

- Expectativas e Motivações à entrada no ES

Renato tomou contacto com o regime de acesso especial M23 através do diretor de um hotel para quem tinha trabalhado, e encetou a frequência no ES em 2008. Escolheu a licenciatura em Engenharia Mecânica porque foi o que sempre quis fazer.

Destaca, como muito positivo, o módulo de preparação que o ISE oferece aos estudantes M23: “*o que ajudou muito foi o curso que a universidade dá; é pago, mas é um curso de preparação que eles fazem nas específicas (...) eu fiz o curso de Matemática (...) a matéria era básica, era matéria do 7º, 8º ano, mas era a matéria base do que se ia tratar depois em frente no curso*”.

Após a realização de diversas etapas do processo de seleção M23, Renato ficou classificado em quinto lugar, vindo a ingressar só em dezembro: Perante este cenário, lamenta a falta de agilidade que existe na seleção e avaliação dos M23: “*sinceramente acho que o processo poderia ser um bocadinho mais célere (...) a partir do momento em que paguei a matrícula eles têm que dar uma decisão (...) a 1 de Dezembro é que pude pagar as propinas*”.

- Relação Escola-Trabalho-Família

No que respeita à conciliação entre as diversas esferas: familiar, profissional e ES, o Renato tem conseguido geri-las com o apoio da entidade patronal que o incentivou: *“essa pessoa dizia: ‘quando não tiveres nada para fazer vai estudar; pega os cadernos, tens aí os cadernos, podes estudar, estás à vontade’”. Portanto isso ajudou-me imenso. eu estudava imenso enquanto trabalhava; isso não se pode negar”*.

O facto de ter começado a trabalhar muito precocemente faz com que tenha uma opinião responsável e amadurecida sobre os encargos familiares e a gestão de tarefas no dia-a-dia. Como relata: *“se dissesse que era fácil era mentira (...) a escola é das 8h (às vezes até às 18h) e depois eu tenho que trabalhar à noite (...) tenho que passar aqui [Albufeira] na escolita da bebé para apanhá-la, levo-a para casa, dou-lhe o banho e o jantar, e fico à espera da mãe. Quando a mãe chega estou um bocadinho com elas, depois durmo duas ou três horas e depois tenho que ir para o trabalho de novo. É muito difícil!”*. Embora não pense abandonar os estudos, mostra-se inseguro face à sua situação profissional. O setor da hotelaria é marcado por oscilações, o que poderá trazer alguns *“imprevistos”* quanto à sua frequência no ES.

- Frequência do ES

Enquanto estudante universitário o Renato tem vindo a enfrentar algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da Matemática, já que esta disciplina requer um acompanhamento diário dos conteúdos programáticos através da prática frequente de exercícios. Acaba por se *“auto-desculpar”* e admite que é um *“bocado preguiçoso com a matemática”*. O outro *“calcanhar de Aquiles”* é o Inglês, e refere a necessidade de investir numa formação mais avançada e especializada.

As suas expectativas relativamente à licenciatura em Engenharia Mecânica e às condições de estudo oferecidas pela Universidade do Algarve têm sido satisfeitas. Considera que o *“curso é muito bom”*, no entanto, aponta como principal falha a ausência de uma componente mais prática: *“é um curso em que há necessidade de haver mais prática, é muito teórico; menos teórico não pode ser porque são poucas horas, mas tinha que ser mais prático; tinha que haver aulas laboratoriais.”*. Quanto à estrutura curricular, Renato reconhece que há uma continuidade entre as diversas disciplinas dos vários anos; o curso é *“sequencial (...) desenvolve-se, e depois vai-se*

(...) *tornando cada vez mais específico*". Na sua opinião, o facto de o curso ter um corpo docente exigente, "*bem formado*", quer a nível científico como a nível pedagógico, contribui para que os estudantes se sintam motivados e estimulados para a aprendizagem. Menciona, ainda, o espírito de união e de companheirismo que existe entre os estudantes e os próprios docentes, o que acaba por favorecer um bom desempenho escolar.

Sobre o Processo de Bolonha, a sua opinião é negativa: "*existe muita teoria para pouca hora*". A redução do número de unidades curriculares traz efeitos negativos, sobretudo em "*matérias mais críticas*", como é o caso da Matemática.

Para a melhoria dos resultados no ES recomenda a oferta de estágios, tal como acontece com estudantes Erasmus, de modo a poder investir num inglês de nível técnico: "*em Inglaterra, para os Estados Unidos, Nova Zelândia, para a Hungria, até em África*". Quanto ao estágio no âmbito da licenciatura de Engenharia Mecânica, mostra-se otimista, pois no próximo Verão terá a oportunidade de desenvolver um estágio, "*numa empresa de ar condicionado, do ramo térmico, de painéis solares, de instalações elétrica*".

▪ Relações Sociais e Vida Académica

O Renato considera-se integrado no contexto social académico. Afirma que existe um espírito de união e de camaradagem entre todos os colegas de turma: "*o pessoal de mecânica é muito unido; eu já cheguei a estar num jantar de curso, de turma; foi quase toda a gente, são muito unidos*".

A média de idades dos colegas situa-se na casa dos "*dezassete, dezoito anos*", o que acaba por marcar a diferença em termos de atitudes e comportamentos. No seu discurso destaca as diferenças que existem entre os estudantes M23 e os restantes estudantes tradicionais: "*eles estão completamente a marimbar-se para aquilo; é o papá que está a pagar as propinas (...) têm comidinha e casa feita, o dinheirinho para o lanche porque a mãe paga, e mais alguma coisinha para quinta-feira à noite e 'tá feito'*". Quanto à sua própria atitude, diz não querer "*perder tempo*".

Pensa que os estudantes M23 deveriam ser mais valorizados pois são pessoas determinadas, que têm metas definidas, com um enorme espírito de sacrifício e capazes de conciliar diferentes "*encargos, responsabilidades*". Ser M23 prova "*você quer mesmo fazer aquilo! é um desafio muito maior. Tem que se dar muito mais valor a essas*

peessoas (...) há imensa gente que me diz: “dou imenso valor ao que tu fazes, porque não sei se com a tua idade eu iria fazer isso”. A sua participação na vida social académica é quase nula, já que a sua prioridade fundamental é terminar a licenciatura.

- Expectativas Futuras

A escolha do curso assenta numa preferência pessoal, mas também no leque diversificado de saídas profissionais que Engenharia Mecânica oferece. É uma área que o *“fascina”* e onde gostava de trabalhar num futuro próximo. Renato não esconde o desejo de criar o seu próprio negócio, alegando *“não querer trabalhar para os outros”*. Considera que existe falta de empreendedorismo no país e sonha abrir um negócio no mercado *“térmico, ar condicionado”*. No entanto, reconhece que o papel do gestor passa por ser um *“bom líder”*. Outro elemento importante que destaca em termos futuros é a eventualidade de trabalhar no estrangeiro, mais concretamente numa *“plataforma de petróleo”*, que considera *“importantíssimo”* para o curriculum.

1.5 Sujeito E, Luísa – Assessoria de Administração

- Antecedentes Familiares/Percurso Escolar

A Luísa tem 39 anos, é casada, tem uma filha com seis anos de idade, e reside atualmente no concelho de Olhão. Completou o 12º ano de escolaridade e nas suas férias de Verão sempre fez *“algo que a preenchesse”*. Começou, desde muito nova, a ter uma atividade profissional. Nas férias da escola, nos meses de Julho e Agosto, ajudava os pais, na *“apanha das amêndoas e da alfarroba”*. Na verdade, todas as horas livres eram ocupadas a fazer pequenos serviços (*baby-sitter*, empregada de mesa, entre outros). Hoje exerce o cargo de secretária administrativa na Faculdade de Economia da Universidade do Algarve. A necessidade de reciclar os seus conhecimentos e de se especializar na sua área profissional justificou a sua entrada no ES.

O primeiro contacto com a universidade foi nas férias do 10º ano, altura em que tinha sido *“solicitada uma jovem para fazer serviço administrativo na Unidade de Economia e Gestão (atual Faculdade de Economia da Universidade do Algarve) (...) para vir fazer ocupação de tempos livres na Universidade, no campus da Penha”*. No

11º ano voltou novamente a trabalhar na Universidade, desta vez em substituição do período de férias da atual secretária e, mais tarde, já no 12º ano de escolaridade, foi convidada para realizar um estágio, durante três meses, na Unidade de Economia. Em 1994 passou a integrar os quadros da Função Pública através de Concurso Público, e trabalha há 21 anos na UALG.

- Expectativas e Motivações à entrada no ES

O motivo principal que a levou a ingressar no ES foi a necessidade de reciclar os seus conhecimentos. O medo e o receio de falhar contribuíram fortemente para o adiamento deste projeto de vida. A escolha do curso de Assessoria de Administração (regime noturno) relaciona-se com o facto de ter tido um contacto prévio com área do secretariado e de toda a experiência adquirida. Como explica: *“o curso de Assessoria é à noite, e eu fui para este curso porque é a área em que eu estou há imenso tempo. É a área onde dei os meus primeiros passos, é diferente de Economia e Contabilidade, porque eu fiz o estágio de contabilidade na faculdade. Com esta experiência era aquilo que mais se enquadrava”*.

A Luísa tomou conhecimento do concurso M23 através da própria entidade patronal: *“Foi aqui na Direção porque eu trabalho aqui, e tive logo contacto, eu sou das primeiras pessoas a ter contacto; eu já sabia disso há algum tempo, aliás como sou secretária do Diretor, estou no centro das operações, eu sei os passos todos, o que é, desde sempre, desde o início, digamos assim”*. Para além de ter frequentado o módulo de preparação, estudou em *“casa sozinha”*. Mais tarde foi selecionada para ir à entrevista. Diz que também se preparou para a entrevista ao procurar informação detalhada sobre o curso de Assessoria de Administração: *“tentei dizer as palavras mágicas (risos), que me salvaram na entrevista (...) e estudei muito o curso (...), fui armadilhada, digamos assim, levei algumas coisas, os pontos-chave (...) eu estava muito nervosa”*.

- Relação Escola-Trabalho-Família

Luísa sente-se muito orgulhosa pela instituição que representa. É notório no discurso da entrevistada uma forte dedicação e empenho em favor dos estudantes que frequentam a Faculdade de Economia. O reconhecimento desta entrega e compromisso

para com o trabalho tem sido transmitido pelos seus superiores: *“a instituição só sobrevive se nós trabalharmos e se nos dedicarmos a isto; a gente não tem que vir para aqui à espera só do ordenado, e há dias em que saio daqui irritada, as coisas não me correm bem, mas é assim; eu estou aqui porque gosto, porque eu acho que se não gostasse disto eu já me tinha ido embora”*.

As aprendizagens adquiridas ao longo do seu percurso académico, nomeadamente na disciplina de informática, têm sido muito importantes para a sua atividade profissional. Admite que os conhecimentos que tem vindo a adquirir aplica-os *“todos os dias, portanto o curso é aquilo que eu preciso para o meu trabalho”*. Por outro lado, demonstra uma constante preocupação com a família e com os filhos, e nega que é impossível aligeirar responsabilidades: *“tenho a minha família, tenho que separar também as coisas porque o meu filho também é pequeno, também precisa de atenção”*. Refere-se, ainda, ao apoio incondicional do marido na gestão de tarefas como ir às compras: *“ele é que vai, ele é que está encarregue da lista de compras. Quando entrei para o curso o meu dilema era passar tanta roupa a ferro, três pessoas com uma criança, e ele ajudou-me, ajudou-me muito nesse aspeto”*.

- Frequência do ES

A Luísa tem uma opinião muito positiva quanto à licenciatura em Assessoria de Administração. Destaca como elemento importante o facto de ter *“um leque muito variado: Línguas, Direito, Contabilidade, Finanças, Estatística; desde o primeiro ao terceiro ano temos todo o tipo de informática, portanto é um curso muito variado; isto dá-me uma motivação”*. Como sugestão para melhoria do plano de estudos, Luísa aponta a necessidade de incluir no plano curricular uma disciplina de protocolo, isto é, saber organizar eventos: *“uma pessoa que está a tirar um curso de assessoria, ou seja, são profissionais de secretariado, miúdas de 20 e 23 anos que estão lá, elas não se sabem portar, elas não sabem organizar, digamos assim, uma reunião; como é que deve de organizar um seminário, um congresso, que procedimentos protocolares, o que se deve fazer”*.

Considera-se uma estudante aplicada, apesar de não revelar um grau de participação elevado dentro do contexto de sala de aula: *“Não, eu não sou muito de participar; não tenho muito o feitio de me expor, quando tenho uma dúvida sim, falo quando é necessário (...) eu faço muito as ‘atas’ das aulas (...) escrevo tudo o que professor diz”*.

Diz preferir estar atenta às explicações dos docentes, a fim de obter o máximo de apontamentos. Para a Luísa, uma “*boa gestão do tempo*”, resulta do método e da estratégia de estudo que o estudante adota.

Diz sentir-se satisfeita com o curso. Conseguiu atingir as metas a que se propôs, com boas médias, contribuindo para a sua realização, não só a nível pessoal mas também profissional: “*realizei-me a nível profissional e pessoal (...) nunca pensei tirar um curso Superior; pensava que era muito difícil, e por isso é que eu desatei a chorar quando fui admitida*”.

▪ Relações Sociais e Vida Académica

Durante o seu percurso na universidade, a Luísa acabou por criar laços de amizade e um bom relacionamento com a turma, em particular com colegas da mesma faixa etária e provenientes da mesma área geográfica. Destaca, ainda, o relacionamento de proximidade que manteve, desde o início das aulas, com a sua colega “Maria”. Ambas revelaram ter pontos em comum, nomeadamente quanto ao seu percurso profissional e responsabilidades familiares. Em traços gerais, a relação que mantém com os restantes colegas de turma foi sempre de amizade e confiança. Existe também um esforço quanto à partilha de apontamentos e restante documentação. Contesta os diversos rituais de praxe que implicam humilhação como, por exemplo, “*pintar os miúdos, andar a rebolar e isso*”, porém, não coloca de lado outro género de brincadeiras mais “adultas”, em particular situações em que “*as pessoas mais velhas se fazem passar por professores*”. Quanto à participação na vida social académica (p.e. semana académica, jantares de curso, entre outros), diz preferir ficar em casa em vez de “*prejudicar*” a família e o filho, pois só assim consegue avançar com os trabalhos pedidos pelos docentes.

As diferenças entre estudantes M23 e restantes estudantes não tradicionais ficaram bem demarcadas, em particular, pela má experiência que resultou da realização de um trabalho de grupo entre a Luísa e a Maria e duas colegas mais jovens: “*foi uma experiência muito má, porque há ali diferenças em relação aos métodos de trabalho; não dá, não dá, os objetivos são diferentes*”. Acrescenta ainda que os “*outros (...) têm a ajuda dos pais, e eu não tenho ajuda dos meus pais; portanto, a vida é cheia de opções; dizem-me que eu não tenho espírito académico (...) eu não sei o que é o espírito académico*”.

- Expectativas Futuras

A principal razão para se ter candidatado ao ES assenta na necessidade de progredir na carreira profissional e a consequente possibilidade de aumento salarial. A este respeito diz: “*sim, somos reclassificados, portanto eu, neste momento, sou assistente técnica administrativa e se for reclassificada passo a técnica superior. É só o dobro do ordenado, faz muita diferença*”. No quadro atual da situação face ao emprego, a detenção de qualificações de nível superior contribui para um reposicionamento na hierarquia das funções laborais e, conseqüentemente, para um acréscimo remuneratório. Relativamente a investimentos futuros, pondera um dia seguir para Mestrado, talvez em conjunto com o seu marido que já frequentou anteriormente um curso na Escola Superior de Gestão Hoteleira e Turismo (ESGHT).

1.6 Sujeito F, Rosa – Gestão (regime noturno) - Portimão

- Antecedentes Familiares/Percurso Escolar

A Rosa tem 44 anos, é natural de Messines, Silves, local onde estudou até aos dezanove anos de idade, tendo completado o 12º ano de escolaridade. Por motivos familiares interrompeu o percurso escolar para casar e criar os filhos. Atualmente trabalha num escritório de contabilidade em Albufeira, o que a obriga a deslocar-se diariamente entre Albufeira e Messines. Incentivada pela sua filha, inscreveu-se no curso de Gestão, em regime pós-laboral, já fora do prazo estipulado destinado aos estudantes M23. Os filhos estudam na Universidade, o que representa uma enorme carga em termos monetários. Apesar de estar no 3º ano da universidade, ainda tem disciplinas em atraso, facto que justifica dados os compromissos que tem para com os filhos.

Conhece as dificuldades, tanto por experiência própria, como pelo testemunho de duas irmãs mais velhas. Tem a consciência que outrora se viviam tempos difíceis, e tudo era gerido em função do pouco que havia. Comprar livros todos os anos estava fora de questão. Como explica, “*na altura era tudo diferente (...) os livros iam passando de uns anos para os outros, sempre os mesmos, e os livros delas passavam para mim, não havia necessidade todos os anos de comprar livros todos os anos*”.

Relativamente ao seu percurso escolar, Rosa descreve-se a si própria como uma aluna “*preguiçosa para estudar*”. Durante o período escolar estudava apenas o suficiente para passar às disciplinas. Filosofia e Contabilidade eram duas das disciplinas onde tinha mais aproveitamento escolar: “*As notas eram mesmo só para passar; não era aquela aluna muito estudiosa e com notas altas; o meu objetivo era passar (...) eu gostava de matemática; de línguas não; gostava mais da matemática, gostava de filosofia (...) e gostei das de contabilidade porque no secundário já tive o curso*”.

Hoje trabalha num escritório de contabilidade, numa área que foi sempre o seu campo de eleição: “*eu estava na área de contabilidade e administração financeira*”.

- Expectativas e Motivações à entrada no ES

O projeto de vida da Rosa esteve sempre bem definido. Faltava-lhe apenas a oportunidade ideal para colocar o seu “*sonho de criança*” em prática. Sem pensar duas vezes, escolheu o curso de Gestão: “*fui para o curso de gestão porque é ligado ao meu serviço*”. A verdadeira “*aventura*” na Universidade começou por incentivo da sua filha, que também se encontrava a frequentar um Mestrado. Estudou muito pouco para a prova escrita, “*uma semana*”, e com a ajuda da filha conseguiu finalmente reunir o material necessário para a prova escrita.

Apesar da responsabilidade com que encara o mundo do trabalho, a Rosa sente-se na obrigação de terminar o curso daqui por dois anos, até porque, lá em casa, são todos bolseiros: “*eu sou bolseira, a minha filha também e o meu filho também (sorri); quando um é os outros também têm todos direito*”, mas também, como refere, a idade “*já vai sendo outra*”.

- Relação Escola-Trabalho-Família

Tal como foi observado anteriormente, grande parte dos estudantes M23 encontra-se a exercer uma atividade profissional. Para a Rosa, o apoio da entidade patronal foi fundamental para que se sentisse confortável no seu papel de estudante universitária: “*eles aceitaram, sim aceitaram; eu telefonei quando saíram as colocações, telefonei durante o fim-de-semana e disse que precisava da tarde de segunda para fazer a matrícula*”.

Quando questionada acerca das vantagens e dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, faz questão de salientar algumas das mudanças, em especial as decorrentes da disciplina de Informática: *“informática foi uma disciplina impecável para mim; impecável! ajudou-me bastante, foi a disciplina que mais me ajudou!..”*.

Sobre os sacrifícios que tem que fazer para conciliar a vida pessoal familiar e profissional com a vida académica, a Rosa refere: *“Ao fim de semana tenho tudo para fazer em casa. Tenho a roupa dos meus filhos que vêm à sexta à noite com malas da roupa, tenho de tratar da roupa para eles (...) domingo à noite tenho de ter a mala feita para os dois. Estão a estudar em Faro, e eu não posso sacrificá-los a tomarem conta da roupa enquanto têm de estudar, e a altura deles de estudar é esta, não é a minha”*. Este é, sem dúvida, um excerto notável em vários aspetos. Em primeiro lugar é assinalado o espírito de sacrificio que é associado a esta nova experiência, e que se traduz na aceitação de numa sobrecarga de trabalhos domésticos que têm que ser realizados, nem que seja ao fim de semana. Mas, e muito mais significativo, é a aceitação de que esse sacrifício é exclusivo da própria, não admitindo a possibilidade de partilha. A Rosa recusa o direito de ser poupada pelo facto de ter voltado a estudar, atribuindo aos filhos, que estão igualmente a frequentar o ES, o exclusivo desse privilégio. Tal como sublinha a entrevistada.

- Frequência do ES

Quanto ao seu percurso na Universidade, a Rosa revela a necessidade de ir às aulas, pois em casa distrai-se facilmente o que dificulta a sua concentração para o estudo: *“sou assídua, porque eu sei que se não for às aulas em casa também não faço”*. À data da entrevista a Rosa já contava com algumas reprovações: *“neste momento estou com cinco neste segundo semestre; tinha seis no primeiro semestre; fiz três e agora estou com cinco; não sei quantas vou fazer (risos). O ano passado correu bem”*.

A necessidade de se tornar estudante universitária aos 44 anos de idade contribuiu para assumir uma posição crítica face à articulação entre teoria e prática que existe na sua licenciatura. Através do seu testemunho, é possível identificar alguns aspetos que se distanciam do contexto real de trabalho, relativamente a algumas disciplinas que constam na estrutura curricular da sua licenciatura: *“no escritório de contabilidade é tudo feito no programa do computador e vamos para a escola e aquilo é tudo manual. É claro que para se fazer no computador tem de se ter noção de como se faz*

manualmente, mas podia já haver outra maneira; (...) na escola lançamos tudo no papel enquanto no escritório não, aquilo é tudo feito já no computador, não tem nada a ver”.

Contudo, a Rosa exibe um certo orgulho em relação ao curso que frequenta e acaba por sublinhar alguns dos aspetos positivos da licenciatura em Gestão, sobretudo pela diversidade de áreas que oferece em termos profissionais: *“É um curso dos mais difíceis. Eu acho, porque as pessoas dizem que é um curso muito difícil porque são muitas áreas não é uma só; é muito abrangente”.*

Destaca ainda alguns aspetos particulares respeitantes à escola a que pertence e que são favoráveis ao sucesso académico, nomeadamente a classificação mínima das notas: *“lá em Faro têm de ter dez; nós temos que ter doze para dispensar; em Portimão é doze, é injusto, muito injusto”.*

As infraestruturas do Pólo de Portimão, nomeadamente a biblioteca, são vistas como muito boa: *“Tudo impecável!”*. Quanto à dimensão pedagógica, e contrariando outros cenários de conflito que existem noutras instituições, a Rosa refere existir uma relação informal entre ela e os professores, em parte devido à sua aparência (mais velha), mas também pelo grau de maturidade e postura adotadas no contexto de sala de aula. O facto de ser uma instituição de dimensões reduzidas acaba por ser uma vantagem, na medida em que afasta a tradicional formalidade entre estudantes e professores. Sendo uma turma reduzida, a Rosa diz nunca ter tido nenhum conflito com os professores, nem nunca esperou, da parte destes, vantagens ou benefícios por ser estudante M23.

Afirma que não existe diferenciação quanto às metodologias de ensino nas duas turmas (regime diurno ou noturno); o grau de dificuldade é o mesmo: *“É uma ideia muito errada, e os professores podem confirmar. Os testes são iguais, a dificuldade é a mesma, um aluno de dia ou um aluno de noite é a mesma coisa, não há distinção!”*.

Realça, ainda, a importância das tutorias enquanto espaço para esclarecimento de dúvidas e preparação para as provas escritas. Através da análise de conteúdo à entrevista de Rosa foi possível analisar o esforço e o empenho que dedica à sua licenciatura. Numa luta contra o tempo, a Rosa vai tentando encontrar a melhor estratégia para estudar, procurando, ao mesmo tempo, articular e conciliar as lides domésticas com o trabalho: *“Mal (risos) porque eu não tiro os dias para estudar nem o dia do exame nem o dia anterior. Nunca tiro! Vou conciliando; em casa eu não tenho tempo para estudar e no trabalho também não”*.

Quanto à melhor estratégia para finalizar o curso, a Rosa diz preferir investir, numa primeira fase, nas disciplinas teóricas e, por último, empenhar-se de “*unhas e dentes*” nas restantes disciplinas de vertente mais prática. Como refere: “*Vou deixar logo feitas estas, as cadeiras que são mais de leitura, mais de escrita, mais interpretação de texto, deixar logo essas arrumadas, e depois dedicar mais tempo às outras (...) porque a ‘Análise de dados’ a gente tem sempre de perder um bocadinho mais de tempo (...). São exercícios que temos que ter prática, não é! como eu não tenho esse tempo, acabo por deixar essa assim um bocadinho mais de parte para depois fazer em exame. Depois das outras estarem arrumadas, debruço-me um bocadinho mais sobre essas*”.

O balanço que faz do curso é altamente positivo. A sua passagem no ES ficará para sempre marcada na sua memória: “*acho que rejuvenesci (...) quando parar vou sentir muita falta*”, não só em termos de “capital cultural” adquirido, mas também pela rede de amigos que foi ganhando ao longo do seu percurso académico.

- Relações Sociais e Vida Académica

Um dos principais medos e preocupações à chegada à Universidade, isto é, a um novo espaço de aprendizagem, é o acolhimento e a recetividade relativamente à turma e ao grupo de pares. No que respeita aos seus colegas de turma, a Rosa sentiu-se confortável e segura, apesar de achar estranho a formação de pequenos grupos à chegada ao ES. Como refere: “*Sim, sim, raparigas impecáveis, depois tinham assim uns grupinhos, achei muito estranho!*”.

O choque inicial deu-se nos primeiros dias de aulas, nas tarefas em que foi necessário formar trabalhos de grupo. Relata que as colegas eram “*todas mais novas, eu era a mais velha, e sou a mais velha, e achei muito estranho. Logo nos primeiros dias estávamos num grupinho, a apresentarmo-nos umas as outras, e cada uma dizia a idade; uma tinha 22, outra tinha 24, outra tinha 23, e quando chegou a minha vez eu disse que tinha 41!; e eu fiquei assim: ‘oh meu Deus, isto não está a acontecer! é tudo da idade da minha filha*”. Contudo, diz nunca ter sofrido qualquer atitude de discriminação, tanto em trabalhos individuais como de grupo, e acaba por se auto-classificar como uma “colega normal”. Apesar da idade, a Rosa mantém uma boa relação com os colegas. Na verdade, quase todos, rapazes ou raparigas, têm idade para serem seus filhos, acabando por prevalecer uma atitude maternalista para com os seus colegas.

As principais dificuldades relacionam-se com o fator idade e com o decréscimo de capacidades que julga estar a acontecer: *“eu fico a pensar: eu, que vou lá todos os dias, não consigo; eles não vão e conseguem; é aí que a idade pesa (risos)”*. A capacidade de reter a informação já não é a mesma, o que obriga a Rosa a adotar outras estratégias de estudo. Deste modo, faz notar algumas desvantagens dos estudantes M23 como a dificuldade em assimilar conteúdos programáticos e outras competências como: *“o interpretar! eu acho que eles interpretam mais rapidamente do que eu; eu acho que levo mais tempo a chegar lá, não tenho aquela capacidade”*. Outra das suas dificuldades (ou obstáculos à aprendizagem) prende-se com o fator “tempo”. A Rosa trabalha num escritório de contabilidade, fora da sua área de residência, o que a prejudica na frequência às aulas. O pouco tempo livre que lhe resta é dedicado aos filhos - que também se encontram a frequentar o ES -, ou a tratar das tarefas domésticas.

Quanto às vivências académicas fora da sala de aula, a Rosa refere que numa fase inicial até ia aos jantares organizados pela sua turma. No entanto, por motivos profissionais, deixou de o fazer. No início das aulas ainda participou algumas vezes, contudo acabou por adotar uma postura solitária devido à dificuldade em conciliar o trabalho, a casa e os estudos. *“Sim, motivos profissionais, familiares; não era má vontade e todos me convidavam, ainda hoje toda a gente me manda mensagens quando há jantares; raramente vou porque tenho a minha família.”*

Outro problema levantado pela entrevistada diz respeito à falta de capacidade de responder financeiramente às despesas inerentes ao processo educativo. A fatura é pesada, na medida em que os filhos também frequentam o ES. Sem qualquer apoio da universidade, vê-se aflita relativamente ao *“dinheiro!”*. A vontade de desistir do ES surgiu logo no primeiro ano. Contudo, encontrou encorajamento no próprio seio familiar.

- Expectativas Futuras

A Rosa está a ter a oportunidade de concretizar um dos seus maiores sonhos: entrar no ES. Mal queria acreditar quando reparou que o seu nome constava na lista dos estudantes admitidos. Revela ser uma pessoa bastante lutadora e sonha “voar” mais alto, sobretudo no campo profissional. O seu maior desejo é tornar-se Técnica Oficial de Contas (TOC) mas, para isso, terá que enfrentar um novo desafio que é seguir para mestrado ou investir numa pós-graduação.

Quanto à questão: *Recomendaria o seu curso a um(a) amigo(a) seu/sua?*, a Rosa não hesita por um segundo. Mostra-se bastante satisfeita quanto ao curso de Gestão (noturno, do Pólo de Portimão) pela diversidade de saídas profissionais, avaliando-o como “Bom”: *“acho que é um curso bom; o curso de gestão abrange muita coisa (...) tem muitas vertentes (...) tem muitas disciplinas, desde a matemática à contabilidade à informática”*.

1.7 Sujeito G, Gonçalo - Farmácia

▪ Antecedentes Familiares/Percurso Escolar

O Gonçalo tem 28 anos, é natural de Portalegre, e reside atualmente no concelho de Portimão com a sua companheira.

O ingresso no ES aconteceu sete anos depois de ter abandonado os estudos. Completara o 11º ano na vertente económico-social. As suas disciplinas favoritas eram a Educação Física e a Educação Visual e Tecnológica. Em termos escolares define-se como um *“bom aluno”*. Chegou a inscrever-se nos exames nacionais e refere ter tido boa nota nas específicas de Português e Filosofia. Contudo, a necessidade de se tornar independente a nível financeiro falou mais alto. Aos seus 17 anos começou por ganhar uns *“trocos”* numa farmácia comunitária: *“fui arrumar medicamentos para a farmácia (...) fui lá, eles precisavam de alguém no verão para colmatar uma falha de um colega, e eu fiquei”*.

Em paralelo com os estudos, Gonçalo desempenhava, por influência de um primo, a função de árbitro de futebol, chegando a investir num curso de arbitragem (entre 1992 a 1998). Gerir a sua carreira como árbitro e farmacêutico, colocou em causa o seu percurso escolar. As suas palavras denunciam um elevado sentido de dedicação, de esforço e de maturidade. O Gonçalo guarda boas recordações dos tempos de escola, principalmente do seu grupo de colegas.

▪ Expectativas e Motivações à entrada no ES

Para o Gonçalo a ideia de ingressar no curso de Farmácia estava, desde há muito tempo, amadurecida: *“havia alguma vontade de fazer, ou pelo menos de ter, um curso superior, e se eu já estava nesta área porque não especializar-me um bocadinho mais?”*

Afastado, por motivos profissionais, da sua cidade de origem, Portalegre, o único receio de Gonçalo era perder o contacto com os amigos de longa data: *“o meu receio era não conseguir superar o distanciamento da minha cidade, onde vivi 26 anos; acabar, de um momento para o outro, com um ciclo de amigos que já existia de longa data! não tinha bem a noção do que era o ES”*.

Para o Gonçalo, o regime de acesso M23 não representava uma novidade, uma vez que já conhecia o anterior sistema *ad hoc*. *“já conhecia o antigo ad hoc (...) era a situação de nós podermos entrar para o ES mesmo não tendo o ensino secundário completo; ora eu já tinha ao ensino secundário completo e já tinha até concorrido para entrar para o ES”*.

Uma das razões que levou o Gonçalo a optar pela área da saúde, concretamente o ramo de Farmácia, foi a familiaridade com o contexto profissional. Apesar de, inicialmente, os seus gostos estarem ligados à vertente económico-social, acreditou que a atual licenciatura em Farmácia lhe podia facultar mais conhecimentos num sector onde já era quase *“mestre”*. De acordo com as regras para o curso de Farmácia, Gonçalo realizou as provas de Português e Biologia. A ponderação entre os resultados das provas, mais a componente da entrevista, constituía a porta de entrada.

Quanto ao processo de admissão dos estudantes M23 no ES, Gonçalo reconhece o valor da aprendizagem experiencial anterior enquanto elemento decisivo na escolha e seleção dos candidatos. Sublinha, assim, a importância da sua experiência como decisiva para a entrada no ES: *“nos M23, ou nesta creditação de competências, as pessoas já têm alguma experiência de vida, já têm muitas vezes experiência na área, como é o meu caso”*. Refere diferenças relativamente aos colegas mais jovens, que preferem muitas vezes adiar a entrada na universidade para fazerem melhorias, à custa dos pais.

Na opinião de Gonçalo, os efeitos negativos do Processo de Bolonha fizeram-se sentir à chegada no ES; o peso da carga horária, os trabalhos exigidos pelos professores, e a sobreposição de várias turmas de cursos diferentes. *“cheguei depois das praxes (...) e nós tivemos algumas disciplinas em conjunto com outros cursos da escola superior de saúde, ‘dietética’ e ‘radiologia’; o meu grande choque foi entrar numa sala de aula com noventa ou cem alunos e perceber que havia ali qualquer coisa que estava errada”*. Esta barreira inicial foi ultrapassada com a ajuda de um cunhado, já formado na área de Engenharia do Ambiente, que o orientou dando-lhe alguns conselhos fundamentais: *“Ele ajudou-me em algumas coisas (...) o facto de ele me dizer: nós*

aqui, na universidade, temos de ‘desaprender’ para aprender muitas coisas, e o facto de estares na universidade, estás mesmo para aprender; mantém a calma, segue em frente, e vai tentando ir, a pouco e pouco, tentando agarrar as bases que não tens para conseguires perceber”.

- Relação Escola-Trabalho-Família

Além das aulas, o Gonçalo tem a sua vida profissional. Na verdade confessa ter um ritmo de vida alucinante, que o obriga a fazer uma “ginástica” de horários mediados entre a universidade e a farmácia. A entrada no ES trouxe-lhe novas mudanças e hábitos de vida: *“Sim, mudei, principalmente quando mudei de trabalho, ou seja eu trabalhei também no hospital e tinha hábitos completamente diferentes; tinha turnos que não permitiram ir às aulas”.*

Através dos novos conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas, o Gonçalo conseguiu apropriar-se das ferramentas de trabalho necessárias ao bom desempenho profissional: *“nós estamos a aprender, não só na farmácia mas também na universidade, porque aprendemos coisas novas e vamos tentando fazer as coisas da melhor maneira possível”.*

O suporte familiar foi fundamental para a entrada do ES: *“sinto-me acompanhado, e os meus pais também me apoiaram sempre em todas as decisões que eu tomei; (...) estou sempre muito bem acompanhado em todas as decisões que tomo, portanto eu sinto-me apoiado”.*

A falta de tempo é um dos principais obstáculos à aprendizagem: *“tinha muitas vezes medo de chegar aqui e de desistir logo no primeiro ano ou na primeira semana, e as duas primeiras semanas foram muito complicadas (...) tive vontade mandar o curso à vida”.* O passo seguinte foi tentar encontrar a melhor estratégia para concluir o curso, seleccionando as disciplinas que tinham precedência.

- Frequência do ES

Numa perspetiva global o Gonçalo não concorda com a organização curricular da sua licenciatura, nomeadamente com a falta de flexibilidade que o impede de tornar o seu “currículo” mais rico em termos de aprendizagem. A falta de coerência e de comunicação que existe entre o corpo docente é outro dos aspetos negativos que

menciona: *“os conteúdos! eu acho que já estão mais adequados ao nosso curso embora eu tenha notado algumas dificuldades (...) se calhar para as pessoas mais novas elas não se importam, mas o facto de haver uma pessoa diferente e métodos diferentes para lecionar uma mesma coisa, e o facto de não terem sido coerentes ao longo destes anos, fez com que algumas dessas cadeiras se tenham tornado um bocadinho mais difíceis para mim”*.

No que respeita ao Processo de Bolonha acha-o correto, embora se mostre insatisfeito no que ao curso que frequenta, pois é de opinião que continuam a prevalecer as aulas e sobra pouco tempo para o trabalho autónomo do estudante. Por outro lado, sublinha a falta de incentivo à investigação por parte de alguns docentes: *“aquilo que Bolonha quer implementar nas universidades, acho que está correto (...) mas no nosso curso eu acho que ainda não está convertido (...) nós temos o tempo praticamente ocupado - de manhã e à tarde com aulas, ora práticas ora teóricas - e este contacto que devia existir com uma investigação qualquer ou com a procura de informação, acaba por não existir”*.

Quando questionado acerca do equilíbrio entre teoria e prática, o Gonçalo tem uma opinião muito crítica, sobretudo pela falta de infraestruturas de apoio para o curso de frequenta, em oposição a outros cursos como é o caso de Radiologia ou da Ortoprotesia. Sublinha a falta de laboratórios, indispensáveis ao desenvolvimento da prática.

Apesar do ritmo frenético em que vive para que possa frequentar as aulas, ir aos estágios, trabalhar por turnos, o Gonçalo sente orgulho em si próprio e compara-se com os restantes estudantes tradicionais. Contrariamente ao que sucede com ele, esses gozam do privilégio de terem tempo para ir às aulas, estudar e fazer os trabalhos de grupo exigidos pelos professores. Refere ainda alguns problemas relacionados com a tutoria eletrónica: *“eu concordo que os professores enviem tudo para tutoria (...) mas muitas das vezes, eu estou a partilhar quatro emails (do meu ano, do segundo do terceiro e do quarto) e depois a malta nova gosta de mudar (...) quando mudam as passwords, muitas vezes eu quero entrar e tenho que andar a ligar para os alunos para me dizerem qual é a password”*.

Quanto à relação entre docente e aluno, o Gonçalo refere alguma falta de sintonia: *“não há ressonância, às vezes, de alguns professores para connosco; então às vezes não bate certo”*.

Apesar de usufruir do estatuto trabalhador-estudante, raramente utiliza o tempo de atendimento para esclarecimento de dúvidas, e salienta a falta de disponibilidade de

alguns professores: *“raramente vou; fui mais tirar algumas dúvidas, mas alguns professores são mais recetivos que outros; temos casos de professores que estão a fazer doutoramentos e que têm pouco tempo disponível (...) mas aquele tempo que têm disponível para nós eu já tive oportunidade de ir tirar dúvidas (...) acho que fiquei com mais dúvidas quando falei com ele do que propriamente quando tive a aula”*.

- Relações Sociais e Vida Académica

Na opinião do Gonçalo, a vida social desenvolvida entre os estudantes M23 e os restantes estudantes tradicionais é praticamente inexistente. Relativamente à sua participação, diz preferir aproveitar o pouco tempo que lhe sobra para descansar e não participa em atividades de índole social.

No início das aulas sentiu-se particularmente surpreso e dececionado. No fundo, era como se tivesse regressado novamente ao ensino secundário. Sentia-se como um *“infiltrado”* numa turma maioritariamente constituída por rapazes e raparigas mais novos, pautada por comportamentos típicos da adolescência, onde reinava a desordem e a falta de respeito para com os professores. Este choque inicial reavivou os tempos passados no ensino secundário, marcando, desde logo, a falta de proximidade que existia com os seus colegas de turma: *“é diferente. Nós estamos habituados a um tipo de leitura das aulas diferente (...) eles vinham com os vícios do secundário, por isso eu senti que estava ali a mais”*.

O percurso atribulado durante o seu percurso universitário, derivado a problemas de saúde, foi marcado pela falta de assiduidade e pela desmotivação; esta situação foi extensiva ao círculo inicial de colegas: *“como já estou no último ano e os meus colegas já foram estagiar, só existem uns quatro ou cinco que ainda estão a frequentar, e há aquela situação de estarmos um bocadinho à parte; não estamos tão dentro do núcleo deles, até porque somos de anos de matrículas diferentes*.

Quanto à realização de trabalhos, procura, sempre que possível, fazê-los sozinho e evita os trabalhos de grupo: *“quando têm que ser trabalhos de grupo, normalmente é com a estudante do nosso curso que também é trabalhadora estudante, mas acabo por fazer a minha parte do trabalho (...) eu sei que fazendo o trabalho sozinho as coisas ou saem bem ou se não saírem bem a responsabilidade é minha, e ela, essa aluna, não se importa porque ela também não tem tempo”*. Na verdade, assume pessoalmente os próprios desafios, uma marca do seu percurso escolar pautada pela vontade de tirar boas

notas. A entrada tardia na Universidade deveu-se ao peso de responsabilidades que, desde cedo, teve que assumir, e as suas qualidades e os fortes traços da sua personalidade refletem-se nas diversas esferas da sua vida pessoal. Uma visão que, como refere, contrasta com os restantes colegas, que *“estão à vontade para descansar, têm tempo para descansar e têm tempo para estudar”*.

- Expectativas Futuras

As expectativas de Gonçalo quanto ao futuro profissional sempre foram elevadas. O desejo de entrar para o ES fez sempre parte dos seus planos e projetos. Em resposta à questão: “Recomendaria o curso de Farmácia a um amigo seu?”, o Gonçalo aproveita por destacar a diferença que encontra nas duas ofertas formativas disponíveis, o curso de Farmácia (que frequenta) e o de Ciências Farmacêuticas (onde preferia ter entrado): *“Eu recomendava o curso, mas é óbvio que se tivesse um amigo no Algarve eu recomendava o curso mas (...) dizia-lhe para escolher ciências farmacêuticas em vez de farmácia (...) digo isto mediante a minha experiência profissional, e aquilo que eu já conheço de farmácia”*.

O Gonçalo não coloca de parte o desejo de ir para o estrangeiro. Na sua opinião gostaria de ganhar novas experiências em termos laborais, porém, a instabilidade económica e social que se faz sentir noutros países da Europa, assim como as dificuldades linguísticas, influenciam, de forma negativa, o processo de decisão: *“é óbvio que nós, quando vamos para o estrangeiro, temos que lutar contra muitos obstáculos; a primeira coisa é a língua. Temos de nos adaptar à língua, temos de conhecer a língua”*. Embora também admita que os compromissos familiares não facilitam a possibilidade de ir trabalhar para o estrangeiro, neste momento a sua prioridade é terminar a licenciatura: *“as obrigações familiares também contam, mas um curso que não está completo, no estrangeiro, também não serve de nada! uma licenciatura serve, um curso inacabado não serve de nada e eu tenho de acabar”*.

1.8 Sujeito H, Manuela – Engenharia Mecânica

- Antecedentes Familiares/Percurso Escolar

O percurso escolar de Manuela foi fortemente marcado por várias circunstâncias. Nasceu e viveu em Moçambique, onde completou o ensino primário. Com o processo de descolonização consequente da “Revolução dos Cravos”, veio para Portugal. Ainda muito jovem, quando frequentava o 5º ano de escolaridade, engravidou, o que a obrigou a abandonar a escola: *“na altura, isto foi em 78, não permitiam que as meninas estudassem grávidas, então interrompi o meu percurso escolar (...) até aos meus 18, 19 anos (...) Entretanto voltei a estudar (...) fiz o 5º, o primeiro e o segundo complementar noturno (...) hoje é 10º, 11º, 12º ano não é? Entretanto (pausa) trabalhei...”*.

Aos vinte anos iniciou a sua trajetória profissional, numa empresa de irrigação, no Brasil: *“em 1993 fui para o Brasil, e estive no Brasil de 93 a 2001!”*. Da vivência no Brasil recorda, como positivo, o espírito de ajuda, a ideia de um povo unido, alegre e enérgico, onde tudo era motivo de negócio: *“faziam depois aquilo que chamam de “bicos”, um negociozinho paralelo: o vender sanduíche na praia, vender um camarãozinho, sei lá, tudo aquilo que eles chamam “negócios de fundo de quintal”, na própria casinha”*.

- Expectativas e Motivações à entrada no ES

O desenvolvimento e a satisfação pessoal constituem as principais razões que determinaram o processo de decisão de candidatura ao ES. Tal como referido anteriormente, nem sempre são razões objetivas, com um propósito imediato, que levam pessoas adultas, com responsabilidades e com compromissos familiares e/ou profissionais, a se candidatarem ao ES. A Manuela representa um destes casos. A ideia partiu do seu marido, uma vez que já tinha alguma experiência na área profissional da Engenharia Mecânica. Contudo, o destino trocou-lhe as voltas. Ambos fizeram a prova escrita de acesso ao ES, mas quem passou foi a Manuela. Confessa que estudou com bastante tempo de antecedência para a prova escrita: *“costumo dizer que eu fiquei com a minha bunda quadrada, de preparação para fazer a prova de acesso. Comecei três meses antes do exame, intensivamente, de manhã à noite, na mesa da minha cozinha!”*.

A Manuela sentiu dificuldades no período inicial das aulas. Apesar de estar habituada a lidar com processos de mudança ao longo do seu percurso de vida, chegar a um mundo novo e desconhecido foi um verdadeiro choque: *“no primeiro ano eu parecia que estava a ouvir falar ‘alemão’; parecia que nem era a minha língua que eles falavam!; foi um choque, completamente! eu nunca tinha ouvido falar em ‘derivadas’*

na minha vida”. A Manuela reconhece no regime de acesso M23 uma mais-valia, não só para a própria instituição, mas também como uma possibilidade de “*realização e satisfação pessoal dos estudantes que entram no ES por esta via*”.

- Relação Escola-Trabalho-Família

Um dos traços típicos da Manuela é o empenho e a determinação que revela quanto ao desejo de concluir, com sucesso, o desafio a que se propôs. Abdicou dos seus tempos de lazer, das viagens, para ter tempo para estudar e atingir melhores resultados académicos. Como testemunha: “*requer ter horários, estudar, estudar, e depois a pessoa, nesta idade (...) eu tenho a casa para cuidar, além da firma (...) e também tenho os meus defeitozinhos*”. Na visão de Manuela, a dificuldade em conciliar o tempo com as dimensões familiar e profissional é o principal obstáculo à aprendizagem que os estudantes M23 enfrentam. Admite ter pensando abandonar o curso, mas encontrou no marido e numa amiga, também colega da universidade, forças para não desistir.

- Frequência do ES

O percurso académico de Manuela tem sido marcado por diversos obstáculos. Reconhece que o insucesso académico no primeiro ano do curso de Engenharia Mecânica se deveu, em parte, à complexidade das matérias. Na sua opinião, o processo de Bolonha veio “*condensar as matérias*”, provocando, assim, um aumento da carga horária: “*há certas cadeiras que o professor dá, mas o tempo que nós temos para apreender aquilo tudo muitas vezes é limitado (...) tornou-se muito denso (...) muitas vezes a matéria é despejada*”.

Quanto à estrutura curricular do curso, aponta como aspetos negativos os métodos de ensino utilizados pelos docentes, nomeadamente o excesso de apresentações com recurso ao *powerpoint*. Como refere: “*há aqueles professores que despejam um bocadinho a matéria, muitos powerpoints, e torna-se maçudo; duas horas a ouvir ali um professor falar, falar, sem mostrar imagem e falar, falar, quer dizer, ler o que está no powerpoint*”. Ainda sobre o curso, aponta como principal lacuna a falta da componente prática: “*eu gostaria que fosse um bocadinho mais prática (...) mas também a teoria é precisa, também temos que saber aquilo (...) a prática virá depois, quando formos para o mercado de trabalho*”. Como proposta de melhoria sugere que os

docentes utilizem os laboratórios para fazerem demonstrações práticas dos diversos equipamentos, ao mesmo tempo que vão explicando a matéria. Realça, ainda, a qualidade do corpo docente: *“acho os professores excepcionais; tenho impressão que não há, em lado nenhum, professores como aqueles de Mecânica”*, em contraste com outras escolas onde diz existirem *“quezílias entre professores, rivalidades”*. Releva a importância de seminários e de palestras que são realizados com alguma frequência: *“Sim, sim, e tem havido muitas, ah eles arranjam todos os semestres, dois, três seminários (...) são divulgados com antecedência, e eles dizem para aparecermos e para levarmos mais alguém”*. Por fim, concentra as suas críticas no *“facilitismo dos estudos”* e na falta de preparação escolar que os jovens do ensino secundário possuem na passagem para a universidade: *“as derivadas ‘à mão’, eles não sabem fazer; as integrais, eles não sabem fazer; uma conta mais complicada, eles não sabem fazer; porque foram ensinados, desde meninos, a fazer aquilo assim, e chegam a uma faculdade e o professor diz: ‘não vais usar uma máquina gráfica’, e eles esbarram!”*.

- Relações Sociais e Vida Académica

A trajetória de vida da Manuela sempre foi marcada por um turbilhão de acontecimentos inesperados que a obrigaram a crescer e a amadurecer desde muito jovem. A passagem por diversos estados civis - *“solteira, casada, divorciada e viúva”* - habituaram-na à mudança e à adaptação e conferem-lhe uma certa à vontade nesta nova experiência que é a frequência do ES. O facto de interagir com estudantes mais novos não a assusta, e prefere manter uma atitude apaziguadora e descontraída, face aos seus colegas: *“Não, não tive conflito ainda com ninguém, eu também sou assim, eu costumo dizer, eu ‘dou um boi para não entrar numa discussão’, mas dou ‘uma manada para não sair dela’; como não sei discutir, prefiro não entrar em discussões nem em conflitos; eu perco a razão quando discuto porque não sei discutir (...) por isso, prefiro ser apaziguadora”*.

Um dos pontos problemáticos à chegada da Universidade diz respeito ao universo de afinidades e aceitabilidade por parte dos colegas da turma. No caso da nossa entrevistada, a idade e a sua maturidade justificam, de alguma forma, algumas dificuldades de identificação com a forma de estar e de trabalhar dos estudantes tradicionais: *“eu sou uma pessoa que me sinto à vontade com qualquer classe social, qualquer faixa etária (...) costumo dizer que com a idade perdi a vergonha, já a perdi*

toda. Só que, muito sinceramente, se há vezes, se há bocadinhas, em que as conversas [com os mais jovens] são interessantes, há outros em que são conversas de adolescentes que, a mim, já não me dizem nada (...) o entusiasmo que eles, às vezes, têm por uma situação ou outra, a mim (...) já passei por ela. Na altura, se tivesse aquela idade, seria super maravilhoso”.

Quanto à realização de trabalhos de grupo, nunca se sentiu discriminada por parte dos colegas, mas, sempre que pode, opta por não os fazer. Salienta, ainda, algumas características inerentes aos estudantes M23 e que contrastam com o perfil do estudante tradicional. Como explica: *“o estudante M23 tem muito mais idade que o estudante normal, depois é trabalhador (...) não tem tanta disponibilidade de tempo para estudar; (...) mas tenho colegas M23 que estão a tirar o curso porque necessitam, e aí o entusiasmo é maior do que nos estudantes ‘normais; essa é uma vantagem; tem desvantagens, mas também vantagens”.* Em regra adota uma posição de aceitação perante determinadas atitudes dos estudantes tradicionais, e justifica-os em função do critério idade: *“eu não os vejo como irresponsáveis; eu vejo que é próprio da idade, não é?! Nessa idade nós temos vontade de viver tudo e mais alguma coisa e o estudo, normalmente, é ali em cima da hora, antes da frequência”.*

- Expectativas Futuras

No que se refere à inserção no mercado de trabalho, na área de Engenharia Mecânica, a Manuela encara o futuro com otimismo. Ajuda na empresa do marido, e gostaria de ter um papel mais ativo no centro de decisões, não descartando a hipótese de alargar a empresa “familiar” ao estrangeiro, nomeadamente no Brasil: *“o Brasil está a crescer muito a nível de construção; aqui há uma série de construtores e de empresas que estão interessados em ir investir no Brasil, e a área que está mais carente são os painéis solares, as energias renováveis (...) e nós estamos a ver o que é que isto pode dar”.*

Apesar da conjuntura económico-social em Portugal não ser muito favorável ao empreendedorismo, a Manuela não esconde a vontade de abrir o seu próprio negócio, mais concretamente um *stand* de motos: *“abrir o negociozinho (...) eu adoro motos, e o meu sonho era estar todos os dias a ver motos e a mexer com motos”.*

2. Análise global dos resultados das entrevistas

De seguida faremos uma análise global dos resultados obtidos nas entrevistas, organizada em categorias, subcategorias e respetivos indicadores.

2.1 Antecedentes familiares e escolares

Esta categoria encontra-se repartida em diversas subcategorias conforme é apresentado na Tabela 10., nomeadamente a trajetória escolar, a trajetória profissional, o modelo educacional dos pais, os motivos para o abandono escolar e a comparação entre passado e presente. Cada uma destas subcategorias desdobra-se num número variável de indicadores.

Tabela 10.

Categoria de análise “Antecedentes familiares e escolares”, subcategorias e indicadores

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Antecedentes familiares e escolares	Trajetória escolar	Descrição detalhada do percurso escolar
		Nível de aproveitamento escolar
		Disciplinas que mais gosta
		Disciplinas que menos gosta
	Trajetória profissional	Formações paralelas
		Descrição do percurso profissional
		Relação com o trabalho
		Aspetos satisfatórios
		Aspetos insatisfatórios
	Modelo educacional dos pais	Valores/ideais educativos
		Formas/estratégias de educar
		Tempos livres/ <i>hobbies</i>
		Financiamento dos estudos
		Relação c/membros da família
	Motivos para o abandono escolar	Desmotivação escolar
		Razões amorosas/enamoramento
		Ingresso precoce no mercado de trabalho
Independência económica		
Gestão da vida familiar		
Razões geográficas		

A contagem de unidades de significado, permite observar a distribuição percentual por subcategorias de análise (Figura 16).

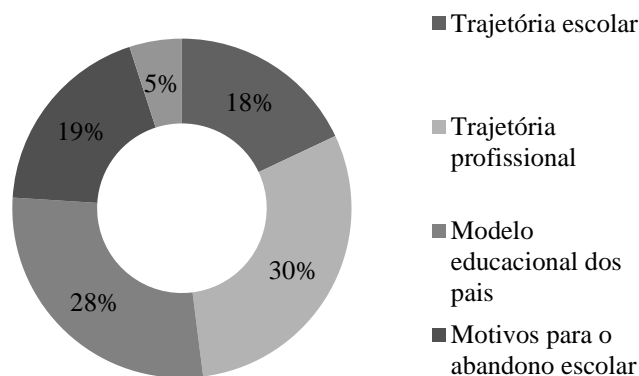


Figura 16. Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria “Antecedentes familiares e escolares”

A trajetória escolar representa 18% das referências observadas, a trajetória profissional registou 30% de referências, o modelo educacional dos pais 28%, e finalmente os motivos para o abandono escolar foram alvo de 19% das referências.

Fazendo uma leitura global dos dados, a subcategoria trajetória profissional foi a mais referenciada, salientando-se comparativamente às restantes subcategorias. Passemos à apresentação e análise de cada uma das subcategorias.

2.1.1. Trajetória Escolar

Tal como apresentámos anteriormente (Tabela 10), no trajeto escolar dos estudantes M23 foram identificados vários indicadores na análise: “descrição detalhada do percurso escolar”; “nível de aproveitamento escolar”; “disciplinas que mais gosta”; “disciplinas que menos gosta”.

A descrição detalhada do percurso escolar integra 10 unidades de significado; o nível de aproveitamento escolar surge com apenas 3 unidades de significado, e as disciplinas que mais gosta, com 2 (Figura 17).

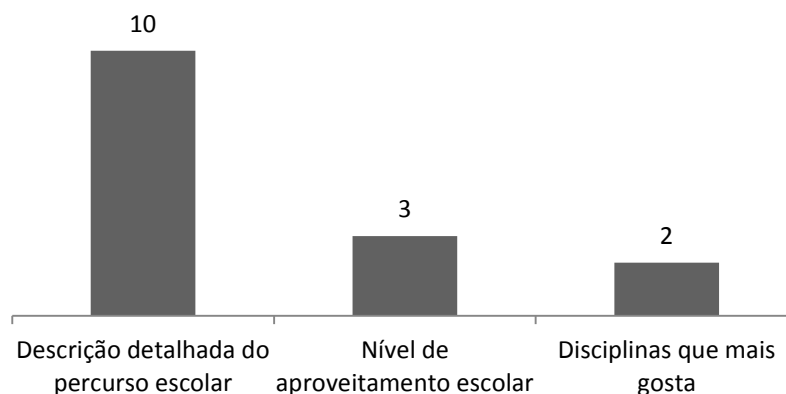


Figura 17. Trajetória escolar: frequência por unidades de sentido

Verificámos que a descrição detalhada do trajeto escolar dos entrevistados constitui um indicador essencial à problemática em estudo, já que todos os outros indicadores (ex. nível de aproveitamento escolar, disciplinas favoritas, entre outros) remetem para aspetos particulares dos entrevistados, mais concretamente relacionados à sua “performance”, isto é, ao seu aproveitamento escolar.

No geral, os entrevistados revelaram um maior interesse pela área das ciências sociais, em particular no domínio das línguas estrangeiras (p.e. inglês, francês, entre outras). Por outro lado, a disciplina de Matemática constitui uma das principais dificuldades para a maioria dos nossos entrevistados.

Constatámos que grande parte dos entrevistados frequentou o ensino de nível secundário, em diferentes áreas de formação.

O nível de aproveitamento escolar, isto é, a *performance* escolar, constitui um indicador de análise importante. Regra geral, as experiências de aprendizagem dos estudantes M23 foram marcadas por episódios negativos, geralmente relacionados com alguma matéria específica ou ainda com a insatisfação com os métodos de ensino dos professores.

2.1.2. Trajetória profissional

Na sub-categoria trajetória profissional emergiram os seguintes indicadores: “formações paralelas”; “descrição do percurso profissional”; “relação com o trabalho”; aspetos satisfatórios”; “aspetos insatisfatórios”. A frequência de unidades de significado em cada um deles está apresentada na figura seguinte (Figura 18).

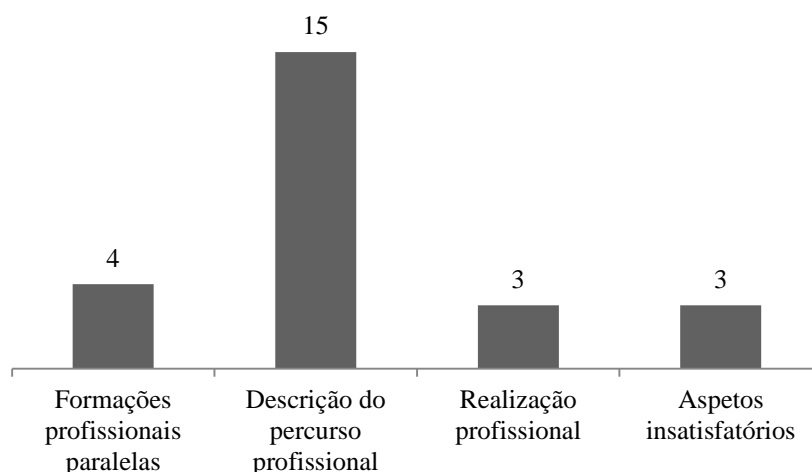


Figura 18. Trajetória profissional: frequência por unidades de sentido

Tal como foi referido no capítulo anterior, aquando da análise dos resultados ao inquérito por questionário, a maioria dos inquiridos encontra-se empregada, exercendo uma profissão a tempo inteiro ou tempo parcial. De facto, esta é umas das variáveis importantes que permitem definir o grupo dos estudantes M23 que ingressaram no ES.

O trajeto profissional constitui uma subcategoria importante, na medida em que a maioria dos entrevistados abandonou o sistema de ensino para iniciar a sua atividade profissional. Neste sentido, e como podemos comprovar pela Figura 18, a descrição do percurso profissional foi abundantemente referida pelos entrevistados.

A trajetória profissional inclui todos os aspetos que permitem perceber as experiências profissionais, bem como a perceção destes estudantes M23 acerca deste âmbito de ação. Constata-se que todos os estudantes que entrevistámos experienciaram situações de insucesso escolar, e que a entrada do mercado de trabalho representou um momento de libertação, não só do ponto vista pessoal mas também ao nível financeiro.

2.1.3. Modelo educacional dos pais

O modelo educativo dos pais foi referido através dos seguintes indicadores: “valores/ideais educativos”; “formas/estratégias de educar”; “tempos livres/hobbies”; “financiamento dos estudos”; “relação com membros da família”.

A Figura 19 apresenta a frequências das unidades de sentido relativas ao modelo educacional dos pais. Constata-se que o indicador mais referido foram os tempos livres/hobbies (7 unidades de sentido); seguida das formas/estratégias de educar (6), e dos valores/ideais educativos (5).

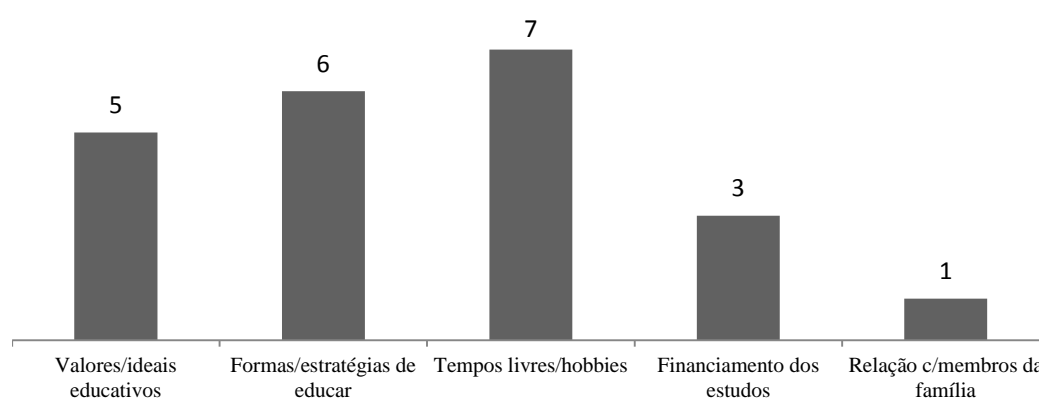


Figura 19. Modelo educacional dos pais: frequência por unidades de sentido

Não existe um modelo de educação ideal, contudo, o papel da família continua ainda hoje a desempenhar um papel preponderante na orientação escolar dos filhos. Quanto aos sujeitos entrevistados, os principais valores e ideais educativos transmitidos pelos pais baseiam-se num tipo de estratégia centrada na autorrealização dos filhos com vista e torná-los aptos e atentos ao mundo que os rodeia. Regra geral, os pais tentam sempre inculcar nos filhos o universo profissional dos pais, ou seja, alguns modelos familiares esperam que os filhos venham a ocupar cargos profissionais semelhantes ao dos seus progenitores.

No caso específico desta investigação, os estudantes M23 referiram ter tido uma “boa educação”, baseada nos valores da autonomia, responsabilidade, empenho e dedicação aos estudos, assim como alguma liberdade de escolha quanto às suas áreas vocacionais.

Em situações de insucesso por parte do aluno, os pais adotavam algumas estratégias como, por exemplo, o sistema de recompensas.

Segundo Seabra (1997), existem dois tipos de estratégias educativas: a “contratualista” pertencente às famílias da burguesia dirigente com elevado nível de “capital cultural” (conceito utilizado por Bourdieu), e a “estatuária” originária das famílias da pequena burguesia e do operariado. Assim, tendo por base o perfil dos nossos entrevistados, cujas famílias pertencem maioritariamente à “pequena burguesia” importa clarificar o modelo educacional vigente. A vontade e a preocupação dos pais em proporcionarem um futuro melhor para os seus filhos são bem visíveis no discurso dos sujeitos entrevistados. Contrariamente às famílias socialmente favorecidas onde a escola possui um valor instrumental, no caso das famílias onde prevalecem baixos níveis de qualificações escolares, a tónica do discurso é colocada ao nível da integração social.

No que se refere aos tempos livres/*hobbies*, quase todos os participantes referiram o gosto pela leitura.

2.1.4. Motivos para o abandono escolar

Outra subcategoria importante diz respeito aos motivos que levaram os estudantes M23 a abandonarem o ciclo de estudos, no período dito “normal”. Esta subcategoria é crucial ao estudo e aos objetivos que se pretendem alcançar, na medida em que permite refletir sobre as causas do insucesso e conseqüente abandono escolar.

Segundo Benavente (1991), o insucesso escolar pode ser motivado por uma diversidade de fatores socioculturais que colocam os estudantes em posição de desigualdade social. Deste modo, o insucesso escolar é atribuído a múltiplas causas e vários fatores que vão desde: o próprio estudante, o docente, os métodos de ensino, os programas de estudo até à própria filosofia de ensino.

Do conjunto das oito entrevistas foram identificados os seguintes indicadores que explicam o abandono escolar: “desmotivação escolar”; “razões amorosas”; ingresso precoce no mercado de trabalho”; “independência económica”; “gestão da vida familiar”; “razões geográficas” (Figura 20).

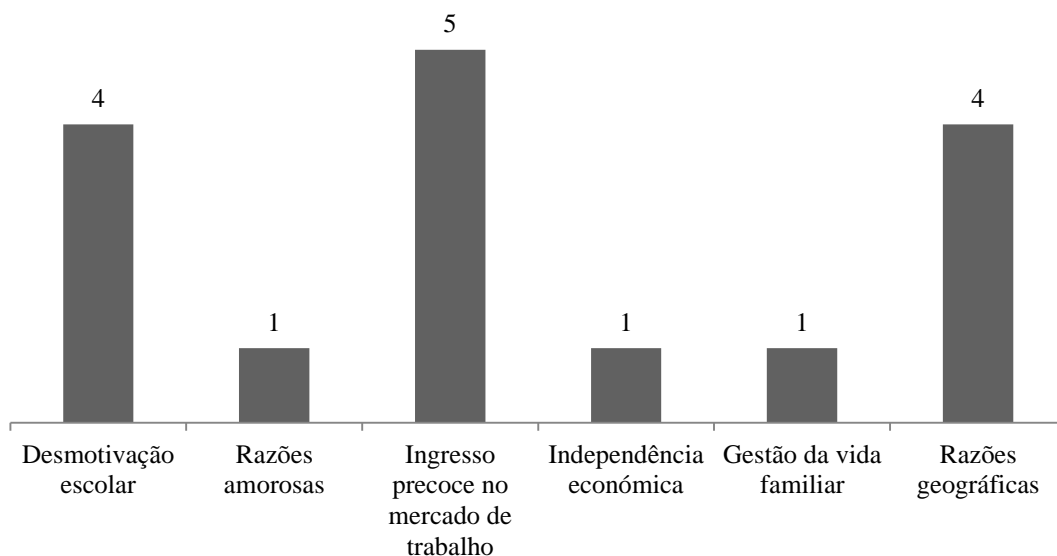


Figura 20. Motivos para o abandono escolar: frequência por unidades de sentido

Como podemos observar pela figura, o ingresso precoce no mercado de trabalho (5 unidades de sentido); a desmotivação escolar (4 unidades de sentido) ou ainda as razões geográficas (4 unidades de sentido), constituem os principais motivos de abandono escolar. Com menor relevância encontramos, com apenas 1 unidade de sentido, razões amorosas, independência económica e ainda a gestão da vida familiar.

O período entre os 16 e os 20 anos de idade é, por norma, considerado um período conturbado, de grande euforia e vontade de experimentar novas sensações. Esta fase, associada ao período da adolescência, leva muitas vezes a que muitos estudantes acabem por abandonar a escola. No caso específico dos estudantes M23 que entrevistamos, a vida profissional conferiu-lhes, desde cedo, uma maior autonomia económica, estatuto social e responsabilidades, ou seja, estes sujeitos optaram por assumir um conjunto de compromissos e encargos próprios da vida adulta, fugindo àquilo que Bank e outros (1992, citado por Guerreiro & Abrantes, 2007, p.41) e outros designaram de “transições prolongadas”. Esta designação, por sua vez, corresponde àqueles que optam por seguir a via escolar, colocando os jovens numa situação de “semidependência” familiar.

A mudança de residência, durante o percurso escolar, foi também comum a outros sujeitos, e referida como estando na origem do insucesso escolar.

Por outro lado, o adiar do ingresso no Ensino Superior significou para alguns dos nossos entrevistados uma fase de desespero, marcado pelo excesso de rotina e desmotivação, a nível profissional. Como referiu Luísa, “há quinze anos eu não

estudava”, um sonho que viu concretizado pelo suporte do seu marido e da sua entidade patronal:

2.2 Expectativas e motivações de entrada no ES

Na Tabela 11 apresentamos a categoria “Expectativas e motivações de entrada no ES” bem como as respetivas subcategorias e indicadores. A presente categoria pretende aferir sobre as razões e motivações de entrada dos estudantes M23 anos no ES, as suas expectativas, razões de escolha do curso e da instituição de ensino que frequentam, analisando, ao mesmo tempo, os vários acontecimentos e experiências anteriores (p.e. preparação académica anterior) e os sentimentos associados a este ingresso. Ainda, identificar as principais figuras de apoio que contribuíram para a escolha e decisão de voltar novamente aos estudos.

Tabela 11.

Categoria de análise “Expectativas e motivações à entrada do ES”, subcategorias e indicadores

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Expectativas e motivações à entrada no ES	Ingresso no ES	Motivação de entrada no ES
		Expectativas/desilusões
		Preparação académica anterior
		Descrição do processo de entrada no ES
		Opinião sobre a prova de ingresso ES
		Razões de entrada no curso escolhido
		Outras instituições
		Outros cursos
	Regime de ingresso no ES – Acesso M23 -	Informação recolhida sobre o processo M23
		Crítica positiva
		Crítica negativa
		Influência dos familiares no processo de decisão
		Influência dos amigos no processo de decisão
	Etapas do processo de ingresso ES	Análise curricular e prova escrita
		Entrevista
		Valências positivas do estudante M23
		Críticas positivas às etapas do processo M23
		Críticas negativas às etapas do processo M23
	Adaptação ao ES	Acolhimento inicial
		Dificuldades iniciais
		Sentimentos positivos
		Sentimentos negativos
	Apoios	Apoio da entidade patronal
		Apoio da entidade institucional
		Apoio da família

A introdução do decreto-lei nº 64/2006, de 21 de Março permitiu o acesso dos estudantes M23 anos, às diversas instituições de ES. Porém, temos vindo a observar uma alteração significativa do padrão de estudante universitário, nomeadamente, no que se refere a variáveis pessoais (idade, sexo, etc.), académicas (*background* experiencial, situação profissional), entre outras.

Relativamente às motivações referidas pelos protagonistas do estudo, os participantes desta investigação mostraram uma posição clara e firme quanto à sua vontade de ingressarem no ES, tendo em conta o seu percurso escolar, profissional e social. Na verdade, existe uma diversidade de razões que levam os estudantes adultos a concorrerem, como o desejo de quererem aprender mais com vista a cumprirem objetivos de realização pessoal e profissional (Oliveira *et. al.* s/d). O desejo de mudarem de vida, o alcance de metas de carreira, o processo de transição de vida aliado à componente da socialização, o contacto prévio com a área de formação pretendida, entre outras características pessoais e académicas, surgem como as razões mais apontadas nos testemunhos da nossa investigação.

Uma análise global da distribuição percentual das unidades de significado pelas várias subcategorias está apresentada na Figura 21.

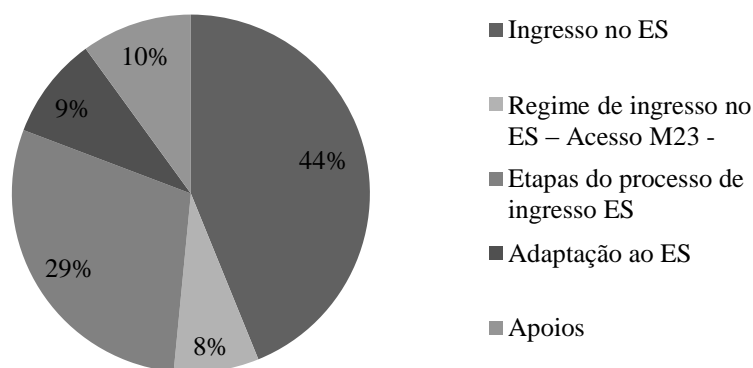


Figura 21. Percentagem de referência por subcategoria de análise na categoria: “Expectativas e motivações à entrada do ES”

Como podemos observar, 44% das referências foram feitas sobre o “Ingresso no ES”, e detalham aspetos relevantes tais como: o percurso que antecede o momento de ingresso no ES, a preparação académica anterior, bem como o nível de satisfação e

expectativas despertadas pelo contexto profissional para a frequência de um determinado curso do ES. Conhecer quais as motivações bem como perceber os sentimentos positivos e negativos associados a esta nova etapa das suas vidas constituem um dos objetivos fulcrais desta investigação.

A subcategoria “Etapas do processo de ingresso no ES” registou igualmente um valor elevado com 29% de referências. As unidades de sentido que incluímos nesta remetem para opiniões dos protagonistas sobre as diferentes etapas do processo, como, por exemplo, a avaliação curricular, a prova escrita e ainda o processo de entrevista e seleção do futuro candidato).

A subcategoria destinada aos “Apoios”, integra referências ao meio familiar, amigos, colegas de trabalho ou ainda conhecidos, e colheu 10% das unidades de significado apurada na categoria em causa.

As subcategorias “Regime de acesso M23” e “Adaptação ao ES” registaram apenas 8% e 9% de referências respetivamente.

Passemos à análise de cada uma das subcategorias.

2.2.1 Ingresso no ES

Através das entrevistas foi possível obter uma pluralidade de informações acerca das motivações que levaram os estudantes M23 a candidatarem-se a um curso de ES (Figura 22).

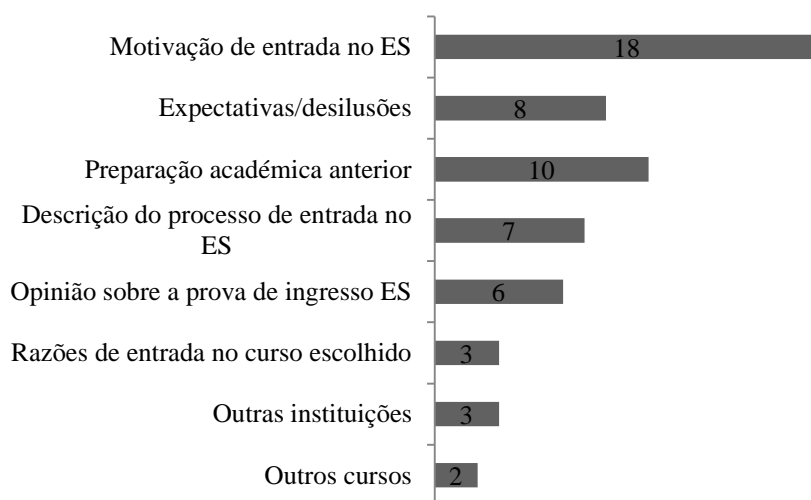


Figura 22. Ingresso no ES: frequência de unidades de sentido

Como se apresenta na figura, a distribuição das frequências das unidades de sentido relativas ao ingresso no ES são as seguintes: motivações de entrada no ES, 18 unidades de sentido; expectativas/desilusões, 8; preparação académica anterior, 10 unidades de sentido; descrição do processo de entrada no ES, 7 unidades de sentido; opinião sobre a prova de ingresso ES, 6 unidades de sentido; razões de entrada no curso escolhido bem como “outras instituições” obtiveram apenas 3 unidades de sentido; por último, as causas de entrada para outros cursos registaram apenas 2 unidades de sentido.

O clima de mudança e instabilidade económica que se faz sentir à escala global, acompanhado de um sentimento de insegurança, permite-nos afirmar que vivemos, hoje, numa “sociedade de risco” (Beck (1992, citado por Giddens, 2004), onde as instituições de Ensino Superior sofreram profundas alterações a nível económico, político, social e cultural.

Através de um olhar mais atento aos discursos dos nossos entrevistados, as principais razões que levam os estudantes maiores de 23 anos, da Universidade do Algarve a candidatarem-se ao ES são: a necessidade de progredirem na carreira, a procura de um estatuto social mais elevado assim como também a procura por melhores oportunidades de emprego e remuneração, e ainda, a aquisição de ferramentas essenciais ao exercício do cargo profissional que têm vindo a exercer ao longo de vários anos.

No quadro atual da situação face ao emprego, a detenção de qualificações de nível superior contribui para um reposicionamento na hierarquia das funções laborais e, conseqüentemente, para um acréscimo remuneratório. A oportunidade de alcançar um nível de formação mais elevado, muitas vezes vedada na “altura certa”, parece, agora, querer ser aproveitada, constituindo a fonte de motivação mais referida pelos sujeitos para ingressarem no ES, através desta via dos M23.

Outra ordem de razões apontadas, de forma expressiva, pelos sujeitos da investigação, diz respeito à aquisição de novas ferramentas, técnicas e conceptuais, que os estudantes adultos reconhecem ser uma mais-valia adquirida com a frequência de uma formação ao nível do ensino universitário. É de sublinhar a distinção que fazem entre conhecimento prático e conhecimento teórico, e a consciência que demonstram da necessidade de complementarem estes dois saberes: o teórico e o prático.

A possibilidade de desenvolvimento pessoal é outra ordem de razões que determinou a decisão de candidatura. Tal como foi referido anteriormente, nem sempre são razões objetivas, com um propósito imediato, que levam pessoas adultas, com responsabilidades e com compromissos familiares e/ou profissionais, a se candidatarem

ao Ensino Superior. Por vezes, a opção de frequentar o sistema de ensino, decorre, da criação de projetos de futuro, muitas vezes idealizados pelos pais, ou surgem, ainda, pela mão de familiares ou até mesmo por influência dos próprios filhos que se encontram em idade escolar, suscitando o interesse e o “bichinho” de voltarem novamente aos estudos.

Com base no discurso dos entrevistados, é importante sublinhar o papel da aprendizagem nos diversos contextos ao longo da sua vida, seja no campo pessoal, social ou até mesmo profissional, ultrapassando, desta forma, os limites da escola formal. A experiência assume-se, assim, como um elemento chave durante o processo de aprendizagem. Com base no trabalho desenvolvido por Dewey, Rogers, Knowles, Kolb, Mezirow, a experiência significa o ponto de partida para a reflexão, problematização de conteúdos, e ainda, a formação de novos ideais, valores e crenças, contribuindo desta forma, para a transformação da pessoa, isto é, para construção de uma nova identidade.

A implementação do novo regime de acesso dirigido aos estudantes M23 merece também especial destaque. As subcategorias: “preparação académica anterior” e “descrição do processo de entrada no ES” permitem-nos perspetivar diversas questões que envolvem as diversas etapas do processo, não só ao nível institucional (p.e. fontes de informação), mas também ao nível individual, tais como vivências associadas à participação nas diferentes etapas do processo de ingresso M23.

A possibilidade de frequentarem módulos de preparação foi apontada pelos participantes da presente investigação como uma mais-valia e um elemento chave favorável ao sucesso académico, facilitando-lhes a admissão e a familiarização com o ambiente universitário.

No que respeita à subcategoria “opinião sobre a prova de ingresso”, as opiniões dividem-se entre sentimentos de sinal positivo, relacionados ao ingresso em si, e por outro lado, sentimentos de sinal negativo. Estes estão associados ao receio, ao medo de falharem e à incapacidade de responderem às exigências requeridas, ou ainda a situações mais embaraçosas e desconfortáveis aquando do momento da entrevista, dada a postura e formalidade do júri no seu papel de entrevistadores.

2.2.2 Regime de ingresso no ES – Acesso M23

Tal como apresentámos anteriormente, identificámos vários indicadores nesta subcategoria de análise: “Informação recolhida sobre o processo M23”; “Crítica positiva”; “Crítica negativa”; “Influência dos familiares no processo de decisão”; “Influência dos amigos no processo de decisão” (Figura 23).

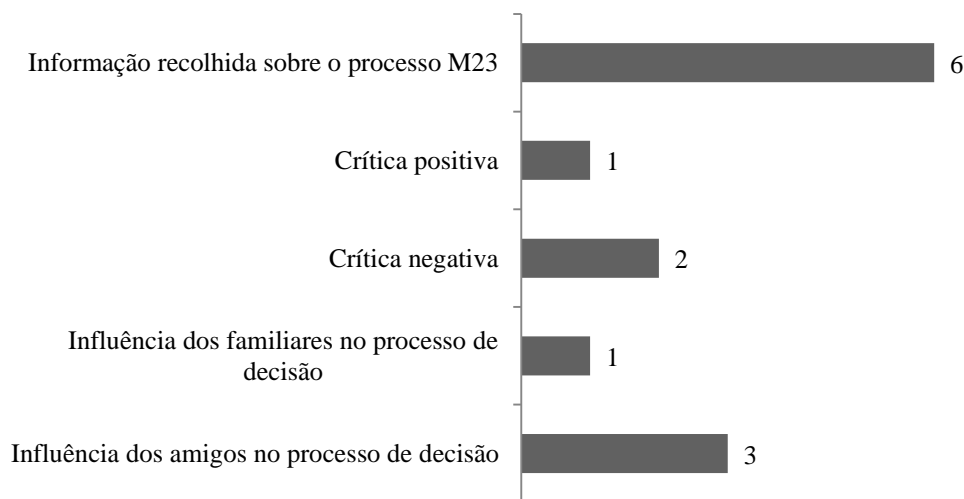


Figura 23. Regime de ingresso no ES – Acesso M23: frequência por unidades de sentido

Como podemos apreciar na figura, obtivemos 6 unidades de sentido relativas ao indicador “informação recolhida sobre o processo M23”; apenas 1 unidade de sentido como “crítica positiva” ao regime de acesso; 2 unidades de sentido como “crítica negativa” ao processo M23. Como principais aliados no processo de tomada de decisão na entrada do ES, a “influência dos amigos” lidera no processo de decisão com 3 unidades de sentido, em oposição à “influência dos familiares” com apenas uma unidade de registo.

Concentrando a análise de conteúdo nas respostas dos nossos entrevistados acerca dos meios de divulgação, os protagonistas de estudo manifestaram um forte grau de envolvimento na busca detalhada de informações, junto da instituição de eleição, ou, ainda, através dos seus próprios meios e recursos (p.e. internet). Para além da exploração individual, os sujeitos de investigação contaram com a colaboração de familiares, amigos, colegas de trabalho, entre outros intermediários (p.e. comunicação social) que os apoiaram na transmissão de informação acerca deste recente regime de ingresso no ES.

Detetámos ainda alguns testemunhos que referiram o recurso ao uso da internet para explorarem as condições especiais de acesso ao ingresso no ES, em particular a consulta da estrutura das provas, os prazos e respetivos regulamentos das inscrições, ou ainda a recolha de informações detalhadas sobre os cursos de preparação para o acesso ao ensino superior.

Com base no Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março (art.º5, nº1) a seleção dos candidatos fica a cargo de cada instituição de Ensino Superior, que tem por obrigação criar e garantir a presença de “ um órgão legal e estatutariamente competente” (art.º 6º) na aprovação e regulamentação das provas de ingresso e acesso. A par desta função, cabe ao presente órgão estatutário outras matérias e critérios que devem obedecer de forma rigorosa, como: a) o estabelecimento de prazos e regras de inscrição para a realização das provas; b) os respetivos formulários e regras para a sua realização, e ainda c) a composição e forma de nomeação dos júris. Seguindo esta linha de raciocínio, cabe à Universidade do Algarve, a missão e a responsabilidade de selecionar dos candidatos adultos, tendo por base, a valorização da experiência pessoal e profissional, como critério fundamental na seleção dos candidatos.

Contudo, a intervenção de alguns entrevistados sobre o regime de ingresso M23 também foi negativa, colocando em causa, a natureza de todo o processo, o modo como este está estruturado, alegando falta de flexibilidade por parte da instituição de ensino.

Regressar aos estudos, durante os tempos de trabalho e família, pode significar um enorme transtorno para estes estudantes adultos. Neste processo de transição, a família e os amigos representam uma importante fonte de apoio, e um estímulo quanto à decisão de abraçarem este novo desafio. Sabemos que a vida profissional conjugada com a vida familiar pode tornar-se uma fonte de *stress*, e/ou ao mesmo tempo, um desafio, pois obrigará a que os estudantes adultos adquiram estratégias e capacidades de organização do seu tempo pessoal, bem com estratégias de adaptação a novas regras, diferentes daquelas usadas pelos jovens que seguiram o percurso tradicional. Quatro dos sujeitos de investigação referiram ter tido o apoio dos familiares e dos amigos (3 unidades de sentido) no processo de tomada de decisão de entrada no ES.

2.2.3 *Etapas do processo de ingresso no ES*

Neste ponto analisamos as opiniões dos entrevistados quanto às etapas do processo de ingresso M23. Através da Figura 24, podemos visualizar a distribuição das unidades

de sentido por cada uma das subcategorias: a “análise curricular e prova escrita” obtiveram um total de 13 unidades de sentido; a componente da “entrevista” registou apenas 5 referências; quanto às “valências positivas do estudante M23” foram registadas 7 unidades de sentido e, por último, a visão crítica, quer positiva (6 unidades de sentido), quer negativa (7 unidades de sentido) das etapas do processo M23, encontram-se distribuídas de forma equitativa.

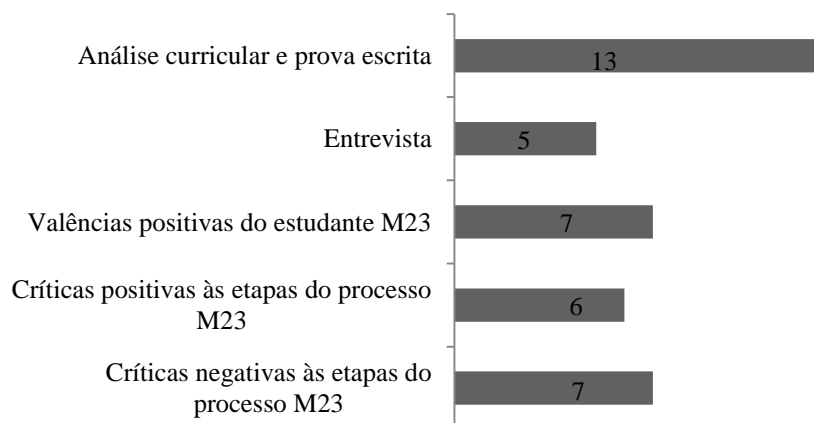


Figura 24. Etapas do processo de ingresso ES: frequência de unidades de sentido

É preciso ter em conta que o processo anterior ao atual regime de acesso M2, os antigos exames *ad-hoc*, já tinha sido introduzido em Portugal, numa ótica de possibilitar à população portuguesa uma oportunidade de investir e aumentar o nível de habilitações. No entanto, esta iniciativa não obteve o êxito esperado quanto ao número de ingressos. O atual regime contempla não só uma prova escrita, que inclui uma componente específica (80%) e uma componente de língua portuguesa (20%), mas também a avaliação do *curriculum vitae*, que tem como objetivo principal analisar o percurso escolar e profissional do candidato. Por último existe uma entrevista, que visa conhecer, em detalhe, as principais motivações do candidato para o curso escolhido.

Os dois momentos de avaliação: a prova escrita e a entrevista, constituem dois focos de tensão e receio. O medo do fracasso e de falta de capacidade para responderem às exigências das diversas etapas foi notório no discurso dos entrevistados, causando alguns transtornos e desconforto, sobretudo no momento da entrevista, quando

confrontados com os três elementos do júri¹²: A opinião dos entrevistados, relativamente à prova escrita e análise curricular é favorável; consideram-nos adequados, rigorosos e com qualidade.

Quanto às “valências positivas mencionadas pelos M23”, quase todos os entrevistados mencionaram ter as competências e características pessoais adequadas para o ingressar no ES. Na opinião de vários, o *background* profissional aliado ao percurso vivencial constituíram fatores decisivos na hora do júri escolher o candidato.

Finalmente ainda apurados indicadores que referem críticas “positivas” e as críticas “negativas” às diferentes etapas do processo de ingresso M23. Considerando as diferentes etapas do regime de acesso M23, a maioria dos entrevistados considera uma excelente oportunidade de verem aumentadas as suas qualificações, sobretudo, quando estas se relacionam com o cargo profissional que exercem. Como críticas negativas, é de referir que um dos sujeitos entrevistados manifestou uma total insatisfação quanto à divulgação tardia dos resultados.

2.2.4 Adaptação ao ES

A entrada para o ES através do regime de acesso M23 representa, pelas mais diversas razões, um momento importante na vida dos entrevistados. Contudo, ao acedermos a estudantes com perfis bastante diversificados (idade, situação familiar e profissional, ou até mesmo *status* social) seria de esperar que não partilhassem dos mesmos valores, crenças, ideais.

Os indicadores que emergiram na análise desta subcategoria são os seguintes: “Acolhimento inicial”; “Dificuldades iniciais”; “Falta de informação”; “Sentimentos positivos”; “Sentimentos negativos”.

Na Figura 25 verificamos a seguinte distribuição de frequências de unidades de sentido relativamente à subcategoria - Adaptação do ES: acolhimento inicial, 3 unidades de sentido; dificuldades iniciais, 5 unidades de sentido; sentimentos positivos associados à entrada do ES apenas uma unidade de sentido, e por último, sentimentos negativos foram registados 3 unidades de sentido.

¹² Note-se que o júri é composto por três docentes da respetiva Unidade Orgânica.

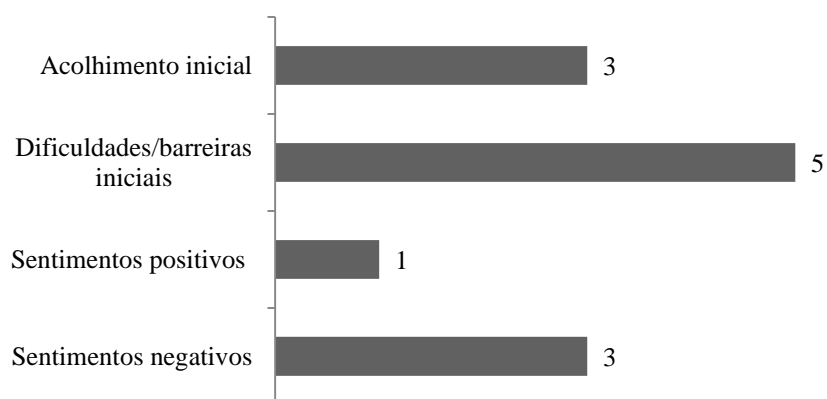


Figura 25. Adaptação ao ES: frequência por unidades de sentido

Apesar da heterogeneidade no perfil dos nossos sujeitos, acreditamos que os aspetos positivos prevalecem sobre os aspetos negativos. No que se refere à adaptação do ES, constatámos, através do discurso dos nossos entrevistados, uma boa receptividade e um total agrado quanto ao processo de acolhimento.

Segundo os autores Lapsey e Edgerton (2002) o processo de adaptação à universidade de estudantes adultos encontra-se associado de forma positiva a “padrões de vinculação seguros”. Ao contrário dos estudantes tradicionais, a participação e a adaptação ao ES requer nos estudantes adultos um enorme espírito de sacrifício, dedicação e esforço. A gestão do tempo e das próprias tarefas domésticas é outro elemento importante a destacar. Face a estas posições teóricas, quisemos responder à seguinte questão: como se adaptaram os sujeitos desta investigação à Universidade do Algarve?

No que diz respeito ao indicador “acolhimento inicial”, os protagonistas de estudo mencionaram ter tido uma boa receptividade, embora critiquem as práticas que se observam nas praxes académicas. Globalmente, os nossos entrevistados confessaram terem vivido momentos agradáveis, que favoreceram e consolidaram as relações interpessoais com os colegas da turma.

Quanto ao indicador “dificuldades iniciais”, os resultados permitem concluir que existe falta de informação à chegada do ES, nomeadamente sobre a própria estrutura e composição da instituição de ensino. Correia e Mesquita (2011) referem que esta lacuna na falta da procura e localização de informação é crucial para os estudantes não

tradicionais, recorrendo apenas aos serviços da instituição de ensino numa fase tardia, período onde já se encontram a decorrer as aulas.

2.2.5 Apoios

Quanto à subcategoria “apoios”, os apontados pelos entrevistados estão apresentados na Figura 26, bem como a sua frequência.

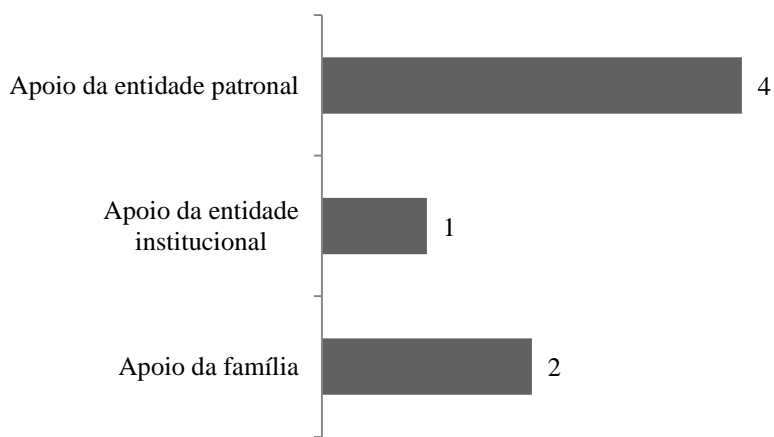


Figura 26. Apoios: frequência por unidades de sentido

Conforme se verifica na figura, foram apuradas 4 unidades de sentido referente ao “apoio da entidade patronal; apenas 1 unidade de sentido relativamente ao apoio “institucional”; e, por último, 2 unidades de sentido referentes ao “apoio da família”.

Estes indicadores mostram que para uma melhor adaptação ao ES os sujeitos da investigação contaram, substancialmente, com o apoio entidade patronal, com algum apoio da família, mas com um apoio muito residual da instituição de ensino.

2.3 Relação Escola-Trabalho-Família

Na Tabela 12 apresentamos a categoria “Relação Escola-Trabalho-Família” e as respetivas subcategorias e indicadores em que se encontram desagregadas.

A presente categoria permite-nos compreender em que medida as esferas familiar e profissional afetam positiva ou negativamente a frequência do ES. Uma vez

que o trabalho e a família constituem duas componentes importantes na vida dos indivíduos, importa clarificar os argumentos e as estratégias a que os entrevistados recorrem no sentido de conciliarem estas duas dimensões da vida, com as obrigações e tarefas académicas exigidas pelo mundo académico.

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Relação Escola, Trabalho e Família	Relação Trabalho e ES	Aspetos positivos
		Aspetos negativos
		Mudanças ocorridas no contexto de trabalho
	Relação Trabalho, Família e ES	Relação ES – Cônjuge
		Relação ES – Filhos
		Relação ES – Outros familiares
		Gestão das tarefas domésticas

Tabela 12.

Categoria de análise “Escola-Trabalho-Família”, subcategorias e indicadores

Nesta tabela estão patentes ainda os respetivos indicadores referentes e analisados em cada uma das subcategorias, que iremos apresentar em seguida. A figura 27 ilustra a distribuição percentual em função da contagem das subcategorias encontradas na análise da categoria “Relação Escola-Trabalho-Família”.

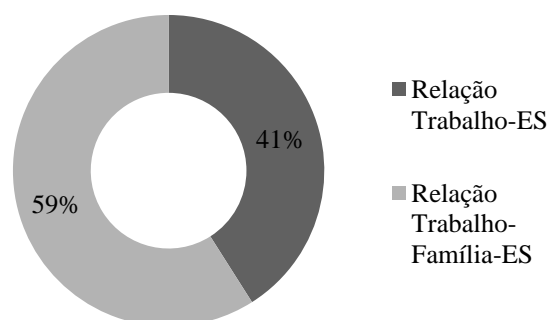


Figura 27. Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria “Relação Escola, Trabalho e Família”

Ao debruçarmo-nos sobre o gráfico acima representado verificamos que 59% das referências incidem sobre a relação Trabalho-Família-ES, e 41% das referências enunciam a Relação Trabalho/ES, configurando, desta forma, uma distribuição equilibrada, em termos percentuais. De seguida, iremos apresentar e analisar cada uma das subcategorias.

2.3.1 Relação Trabalho- Família e Ensino Superior

Na Figura 28 observamos que para além dos aspetos positivos e negativos identificados na subcategoria “Relação Trabalho-ES”, com 4 e 6 unidades de sentido, respetivamente, também é possível identificar algumas “mudanças ocorridas dentro do contexto de trabalho”.

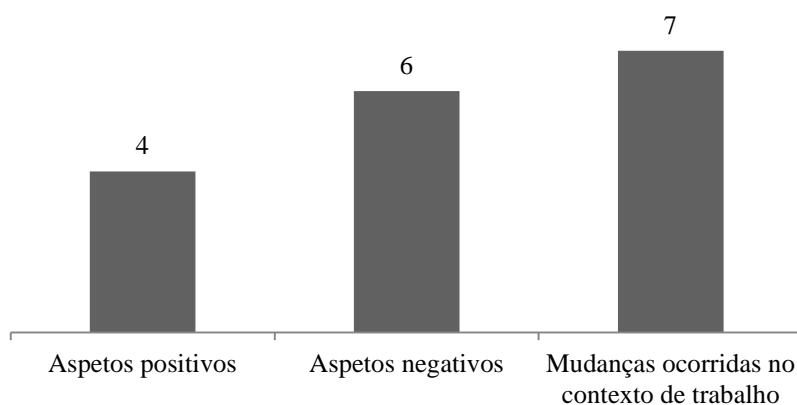


Figura 28. Relação Trabalho - ES: frequência por unidades de sentido

A vida profissional é um eixo central, um dos mais presentes e importantes na vida adulta das pessoas. Consubstancia, em primeira instância, a subsistência do indivíduo, favorece a auto estima e amplia o leque de possibilidades de desenvolvimento pessoal, social, formativo e profissional. É durante este período de tempo (que compreende a vida produtiva ou ativa de uma pessoa), e através do desempenho de uma profissão/carreira, que nos sentimos úteis, válidos e reconhecidos. Não obstante os ganhos conquistados (pessoais, materiais e os conhecimentos que vamos adquirindo), é também neste período que perdemos muitas outras coisas, como o tempo que não investimos em nós e no conhecimento.

Conseguir articular os contextos da família e do trabalho com o ES, duas esferas interdependentes, não é tarefa fácil. Para que se possa conseguir um desempenho eficaz em ambas as dimensões (trabalho e família), é necessário tempo, energia e envolvimento por parte dos indivíduos. O empenho e a dedicação dos estudantes maiores de 23 anos foram alguns dos aspetos mencionados pelos nossos entrevistados. Entre outros “aspetos positivos”, destacam-se os seguintes aspetos: a possibilidade de usufruírem do estatuto de trabalhador-estudante e, ainda, o forte incentivo da entidade patronal na aposta da educação dos seus trabalhadores.

Sobre os “aspetos negativos” grande parte das dificuldades que os sujeitos entrevistados relacionam-se com a conciliação e harmonização destas esferas da vida.

2.3.2 *Relação Trabalho, Família e ES*

Através da Figura 29 conseguimos observar a distribuição das diversas unidades de sentido no que se reporta a variáveis específicas ligadas à dimensão Relação Trabalho – Família - ES. Estas remetem para a relação do estudante adulto com o cônjuge; relação ES e os filhos; Relação ES e outros familiares, e ainda, a capacidade de gerirem o estudo com as tarefas domésticas. Tanto na Relação com o cônjuge como na Gestão das tarefas domésticas, foram apurados 8 unidades de sentido, e para a relação entre ES – filhos e ES- outros familiares, 4 unidades de sentido, respetivamente.

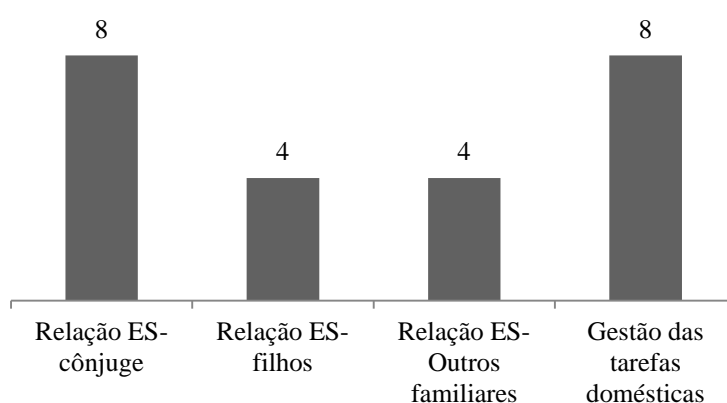


Figura 29. Relação Trabalho, Família e ES: frequência por unidades de sentido

A sociedade contemporânea é cada vez mais exigente relativamente a estes domínios e, independentemente de dimensões de análise como o género, o trabalho e/ou

a família, estes estão irremediavelmente interligados. Este pressuposto é contrário ao modelo de carreira, que se baseava no pressuposto de que o homem era o “chefe de família” e que a mulher era a “fada do lar”. Os problemas entre a vida familiar e a vida profissional eram praticamente inexistentes ou ignorados, já que o casamento, e o nascimento dos filhos, eram tidos como essenciais para a responsabilidade e a estabilidade pessoal de um profissional.

Contudo, vivemos numa sociedade em que as dinâmicas e as mutações sociais se desenvolvem a uma grande velocidade, e onde o “aprender” se tornou um bem essencial à vida do ser humano. Neste sentido, as dimensões sociais do trabalho e da família, aliadas à responsabilidade de desempenharem um bom papel enquanto estudantes universitários, representam um enorme desafio na vida dos M23. A tomada de decisão para regressar aos “bancos de escola” requer um plano de avaliação, onde entram em “jogo” dimensões e variáveis importantes, relacionadas com o campo do trabalho ou da família.

No caso dos estudantes M23, a realização profissional e o desejo de se tornarem especializados numa determinada atividade profissional no qual já detém algum orgulho e satisfação são fatores determinantes que potenciam a decisão de ingressar no Ensino Superior. Segundo Adams *et al.* (1996, citado em Lerner, 2009), existe uma forte correlação entre as dimensões do trabalho e da família, produzindo, assim, efeitos benéficos e satisfatórios no local de trabalho e também na relação com a sua vida conjugal. De igual modo, as mesmas investigações demonstraram que o elevado nível de envolvimento por parte do adulto trabalhador pode também gerar situações de conflito e falta de suporte emocional, dentro do seio familiar. Contudo, as referências apuradas na categoria “Relação ES-cônjuge” apontam para um cenário animador, pela forte presença de um espírito de entreaajuda entre os entrevistados e as respetivas famílias.

No que se refere à subcategoria “Gestão das tarefas domésticas” importa sublinhar dois aspetos importantes detetados no discurso dos entrevistados, sobretudo nas mulheres. Os excertos apurados apontam m dois sentidos: a necessidade de execução e de partilha das tarefas domésticas com o apoio do marido, e ainda, o espírito de sacrifício, esforço e empenho em conciliarem a vida pessoal (familiar e profissional) com a recente vida académica.

2.4 Frequência do ES: aulas, docência e avaliação

Conforme é apresentado na Tabela 13, a presente categoria desagrega-se em várias subcategorias e respetivos indicadores.

Tabela 13.

Categoria de análise “Frequência do ES: aulas, docência e avaliação”, subcategorias e indicadores

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Frequência do curso: Aulas e docência, tutorias e trabalhos	Frequência do curso: aulas	Frequência às aulas
		Estatuto trabalhador-estudante
		Gestão das disciplinas/metast e prazos
		Estrutura curricular/conteúdos programáticos
		Participação ativa das aulas
		Articulação entre teoria/prática do curso que frequenta
		Opinião sobre o Processo de Bolonha
		Opinião sobre a licenciatura que frequenta
		Outras licenciaturas
		Propostas de melhoria do curso
		Perceção sobre a instituição de ensino que frequenta
		Relação curso/mercado de trabalho
	Estratégias de estudo	
	Frequência do curso: apoio docente	Opinião sobre o corpo docente
		A visão ideal de professor
		Disponibilidade de atendimento do pessoal docente
		Orientação tutorial
		Tutoria eletrónica
		Adequação do processo de ensino às dificuldades sentidas
		Método de ensino utilizado
		Apoio bibliográfico
	Disponibilidade/abertura ao diálogo	
	Frequência do curso: avaliação	Processo de avaliação
		Surpresas
	Dificuldades sentidas	Dificuldades sentidas durante o percurso académico
		Dificuldades sentidas noutros contextos
	Opiniões sobre as infraestruturas	Bibliotecas
Laboratórios		
Suporte bibliográfico relacionado com o curso		
Cantinas/bares		
Sucesso Vs. Insucesso académico	Fatores de sucesso	
	Fatores de insucesso	
Fatores de abandono do ES	Obstáculos à aprendizagem	
	Fatores de abandono do ES	

A Figura 30 ilustra a distribuição percentual em função da contagem das subcategorias encontradas na análise da categoria “Frequência do ES: aulas, docência e avaliação”.

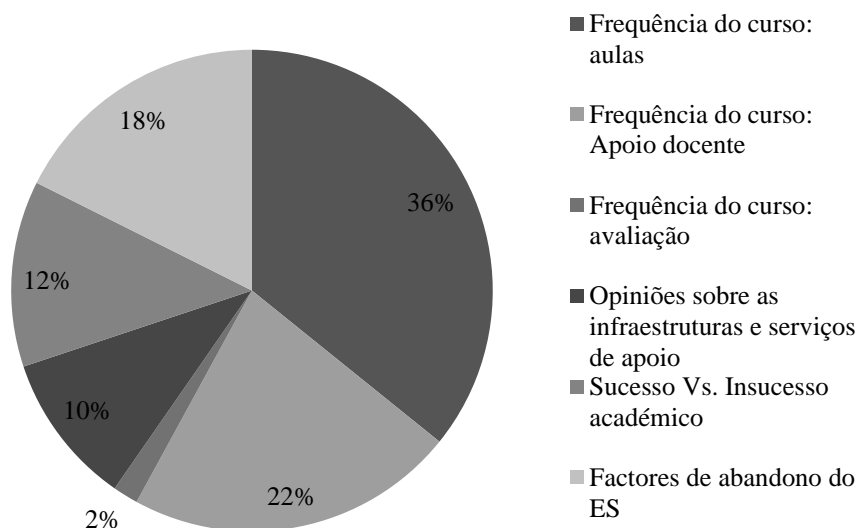


Figura 30. Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria “Frequência do ES: aulas, docência e avaliação ”

Como se constata, identificamos 36% das referências sobre a frequência do curso: aulas; 22% referentes à frequência do curso: apoio docente; 18% relativamente a fatores de abandono; 12% sobre sucesso *versus* insucesso académico; 10% de referências são relativas a opiniões sobre as infraestruturas e os serviços de apoio; e, finalmente, com 2%, identificámos unidades de sentido referentes à avaliação.

2.4.1 *Frequência do ES: aulas*

A partir das respostas obtidas tentámos compreender alguns parâmetros importantes no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, em particular concepções dos adultos M23 acerca da carga horária da licenciatura que frequentam, estrutura curricular e conteúdos programáticos, participação nas aulas, opinião sobre o curso e a instituição

de ensino que frequentam, sobre o Processo de Bolonha e, por fim, algumas considerações e sugestões visando a melhoria.

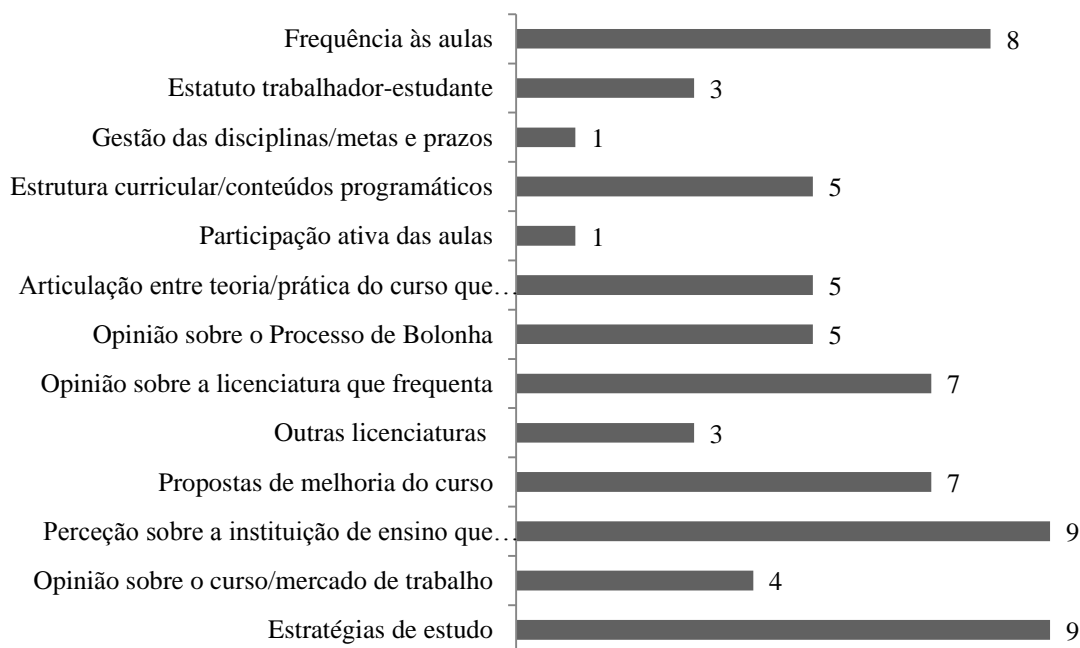


Figura 31. Frequência do ES: aulas. Frequências por unidade de sentido

A Figura 31 ilustra a frequência de unidades de sentido relativas a cada indicador referenciado pelo grupo de entrevistados M23. Destacam-se os indicadores que se referem a percepções sobre a instituição de ensino e estratégias de estudo, ambas com 9 unidades de sentido; sobre a assiduidade registámos 8 unidades de sentido; quanto a opiniões sobre o curso que frequentam e propostas de melhoria do curso foram registadas, de igual modo, 7 unidades sentido. Com uma frequência mais reduzida foram identificados outros indicadores, tais como a estrutura curricular/conteúdos programáticos (5 unidades de sentido); a articulação entre teoria/prática do curso que frequentam (5 unidades de sentido); e, ainda, a opinião sobre o Processo de Bolonha (5 unidades de sentido). Aspetos como o estatuto do trabalhador-estudante, a gestão de disciplinas/metad e prazos, a participação ativa nas aulas, ou ainda as críticas dirigidas a outras licenciaturas foram, igualmente objeto de análise e apresentadas pelos entrevistados.

A necessidade de aprender ao longo da vida tornou-se fundamental nos dias de hoje. Vivemos num contexto marcado por profundas mudanças económicas e tecnológicas, no qual as pessoas são “pressionadas” para se manterem atualizadas nas suas

competências e qualificações Esta qualificação contínua não só é um “passaporte” para que permaneçam nas atividades profissionais, mas também significa uma importante “arma” para fazer face aos desafios de um mercado de trabalho altamente competitivo.

Também assistimos a mudanças ao nível do Ensino Superior. O Processo de Bolonha repercute-se na pedagogia no ES, nomeadamente pela introdução de novos conceitos, novos métodos de ensino ou ainda novos procedimentos do sistema de avaliação que se enquadram hoje nos objetivos educacionais. Outros objetivos que norteiam o Processo de Bolonha dizem respeito à flexibilidade dos modelos de formação, à capacidade do docente orientar o aluno na sua aprendizagem, ajudando-o a tornar-se mais autónomo e responsável.

De um modo geral, as perceções dos nossos entrevistados revelam um profundo descontentamento face à natureza do processo de Bolonha, pela falta de flexibilidade que existe ao nível da estrutura/plano curricular, agravado pelo excesso de carga horária que limita o apoio por parte do docente, e conseqüentemente dificulta o processo de aprendizagem do estudante adulto. Na opinião de Santos (2004), o objetivo central do ensino universitário passa pela introdução de características pessoais importantes como a aquisição de uma postura crítica e de rigor científico, capacidade de raciocínio, interpretação e análise da informação recolhida, aliada a valores de criatividade e sentido crítico. O sentido crítico, por sua vez, constitui um fator por excelência, dos estudantes adultos. Através do discurso dos entrevistados ficou claro que a experiência é um elemento diferenciador que permite destacar-se dos restantes estudantes tradicionais, e, por outro lado, deve ser reconhecido como fazendo parte da sua identidade enquanto estudantes adultos universitários.

Por outro lado, desta educação universitária os estudantes M23 esperavam encontrar uma forte componente prática e que articulasse os conteúdos programáticos com conhecimentos que tivessem adquirido ao longo da vida. Consideram que a experiência é um elemento enriquecedor e fundamental no processo de ensino e aprendizagem, já que entram em “jogo” aspetos que se adequam à sua realidade e história de vida. Também Speck (1996, citado por Hoyt *e. al.*, 2010) são de opinião que as experiências de aprendizagem são reforçadas quando estas se encontram correlacionadas ao mundo profissional dos estudantes adultos.

Outro dos inconvenientes que os estudantes adultos enfrentam quando entram na universidade é o horário das aulas. Regra geral, os horários das aulas correspondem ao padrão do estudante tradicional que frequenta regularmente as aulas de manhã à noite.

Sobre este aspeto, são de opinião que os horários que lhes são atribuídos não contemplam aspetos particulares inerentes ao papel dos adultos, muitos deles, trabalhadores-estudantes que têm responsabilidades familiares e profissionais e que são difíceis de ignorar.

Como pontos positivos, os nossos entrevistados sublinharam o interesse e a diversidade de disciplinas que constituem o plano curricular da licenciatura que frequentam.

A ausência de espaços para debate, para reflexão crítica sobre os diversos conteúdos programáticos constitui objeto de preocupação para os nossos estudantes adultos. Estes necessitam, muitas vezes, de relacionar as suas experiências de vida com os conceitos e com a teoria. Deste modo, a importância dos agentes de aprendizagem é fulcral para que os estudantes M23 se sintam apoiados e orientados durante o seu trajeto académico. O processo de ensino que descrevem assenta no docente que desempenha o papel ativo de transmitir conhecimentos, ideias, saberes. Através dos seus testemunhos concluímos que preferiam um processo de ensino e de aprendizagem em que o elemento central fosse o estudante. Para os nossos sujeitos seria importante que houvesse maior interação entre docente e estudante.

No plano ideal do modelo de ensino concebido pelos oito entrevistados, deveriam constar conceitos andragógicos que possibilitassem aos estudantes adultos um leque diversificado de propostas de ensino. Referem, por exemplo, trabalhos de grupo, exercícios de simulação, discussão de casos práticos do dia-a-dia, do mundo que nos rodeiam, bem como uma maior oferta de disciplinas optativas e a possibilidade de aperfeiçoamento e domínio de línguas estrangeiras; ainda, a criação de uma rede de partilha entre a universidade e as diversas empresas que estão sediadas no mercado de trabalho. Esta partilha de experiências permitiria aos estudantes adultos consolidar ou aprender novos conceitos.

2.4.2 Frequência das aulas: apoio docente

No que se refere à subcategoria “Frequência das aulas: apoio docente” (Figura 32), as entrevistas aludem a diversos indicadores: a opinião sobre a qualidade do corpo docente (16 unidades de sentido); Visão ideal de professor (3 unidades de sentido); disponibilidade de atendimento do pessoal docente (4 unidades de sentido); Orientação

tutorial (6 unidades de sentido); Tutoria eletrónica (4 unidades de sentido); adequação do processo de ensino às dificuldades sentidas (2 unidades de sentido); Método de ensino utilizado (2 unidades de sentido); Apoio bibliográfico (1 unidade de sentido); e Disponibilidade/abertura ao diálogo (1 unidade de sentido).

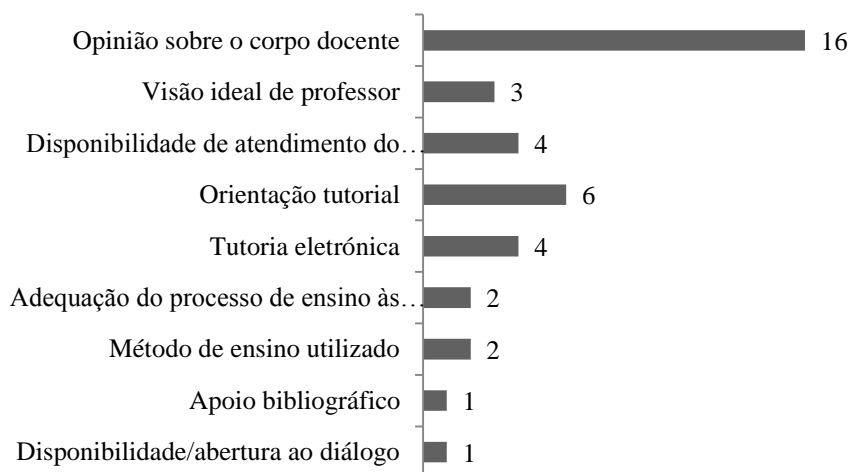


Figura 32. Frequência do ES: Apoio docente: frequência por unidades de sentido

A introdução do Processo de Bolonha nas instituições de Ensino Superior obrigou a uma reestruturação e reorganização dos graus e diplomas e privilegiou ainda valores com a mobilidade e a empregabilidade, de que são exemplos o sistema de créditos ECTS, o sistema de classificações e equivalências, entre outros. Apesar dos estudantes constituírem um dos elementos importantes no processo de ensino-aprendizagem, os docentes devem ser capazes de orientar o estudante de forma aliciante e motivadora no ensino dos diversos conteúdos programáticos.

A análise de conteúdo das entrevistas, no que se refere à opinião sobre o corpo docente, permite testemunhar que o clima de “envolvimento comunicativo” entre docente e aluno é considerada como o aspeto chave no processo de aprendizagem.

A investigação sobre esta problemática também confirma esta ideia, ao concluir os estudantes não tradicionais necessitam de uma forte base de apoio na criação de uma atmosfera de aprendizagem ideal, essencialmente “comunicativa” e com base em relacionamentos pessoais (Ramalho & Mesquita, 2011).

A perceção dos sujeitos quanto à “orientação tutorial” é muito positiva. Do ponto de vista, as orientações tutoriais funcionam como uma espécie “ensino individualizado”,

onde lhes é permitido o esclarecimento de dúvidas sobre os diversos conteúdos lecionados. Desta forma, as orientações tutoriais constituem excelentes “espaços de diálogo”.

À semelhança das restantes universidades portuguesas, também a Universidade do Algarve (UAlg) desenvolveu um sistema de tutoria eletrónica, baseado no *software* OpenSource Moodle. Trata-se de um caso especial de ensino à distância no sentido em que funciona como uma extensão da sala de aula. Esta plataforma apresenta várias funcionalidades, entre as quais se destaca o controlo de acessos a docentes e estudantes; o envio eletrónico de trabalhos e exercícios; a partilha de documentação, entre outras. A perceção dos estudantes M23 sobre este serviço não deixa margem para dúvidas. Trata-se de uma ferramenta essencial, já que a falta de tempo e os compromissos familiares e profissionais constituem fortes barreiras à frequência e assiduidade às aulas.

2.4.3 Opinião sobre as infraestruturas e serviços de apoio ao estudante

A figura abaixo (Figura 33) ilustra os indicadores apurados na subcategoria “Opinião sobre as infraestruturas e serviços de apoio ao estudante” e respetivas frequência: a perceções sobre as bibliotecas (7 unidades de sentido); Serviços Académicos (5 unidades de sentido); Cantinas/bares (5 unidades de sentido); laboratórios e suporte bibliográfico relacionado com o curso (1 unidade de sentido, respetivamente).

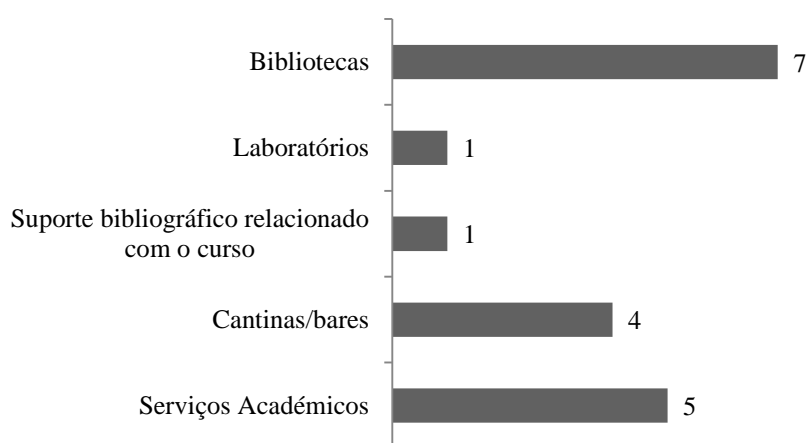


Figura 33. Opinião sobre as infraestruturas e serviços de apoio ao estudante: frequência por unidades de sentido

A presente subcategoria permitiu perceber as opiniões sobre alguns aspetos fundamentais que envolvem o estudante no seu ambiente de aprendizagem. De facto, a condicionante externa constitui um fator de bem-estar para o estudante, contribuindo, assim, para uma presença mais assídua e ativa dentro das instalações do ES. Para Ramalho e Mesquita (2011) critérios como: a estrutura das turmas, as relações pessoais estabelecidas entre colegas e docentes, os horários das aulas, os equipamentos disponíveis, a proximidade ou afastamento à instituição de ensino, são determinantes e contribuem, positiva ou negativamente, para o percurso escolar do estudante adulto. Tomando por base estes critérios, encontramos alguns pontos positivos e negativos na nossa análise de conteúdo, nomeadamente: os serviços de refeições prestados por cantinas/bares; a ausência de suporte bibliográfico relacionado com a área do curso; existência de equipamento deficitário e/ou obsoleto nos laboratórios, a falta de comunicação por parte do serviço de informação, e/ou, ainda, o atendimento dos Serviços Académicos.

2.4.4 Sucesso Vs Insucesso Académico

A temática do (in) sucesso académico no ES tem sido palco de discussão por parte de muitos teóricos, estudantes, docentes, instituições de ES, governo e da sociedade em geral. Problemas como: o abandono escolar no ES, o número de anos para concluir um curso, bem como a satisfação individual com o percurso académico, passaram a estar presentes na sociedade portuguesa, agravando-se, ainda mais, com a massificação do ES nos últimos anos.

Neste sentido, questionámos os sujeitos entrevistados sobre o sucesso no ES, isto é, tentámos perceber em que medida as variáveis individuais e contextuais (Taveira, 2000, citado por Brites-Ferreira, 2011) determinam o bom ou mau desempenho académico.

Como se pode observar na Figura 34, os dados recolhidos sobre os fatores de sucesso e insucesso no ES, mostram uma distribuição equilibrada das unidades de sentido: os fatores de sucesso registaram 10 unidades de sentido, ultrapassados apenas por duas unidades de sentido no que se refere aos fatores de insucesso académico.

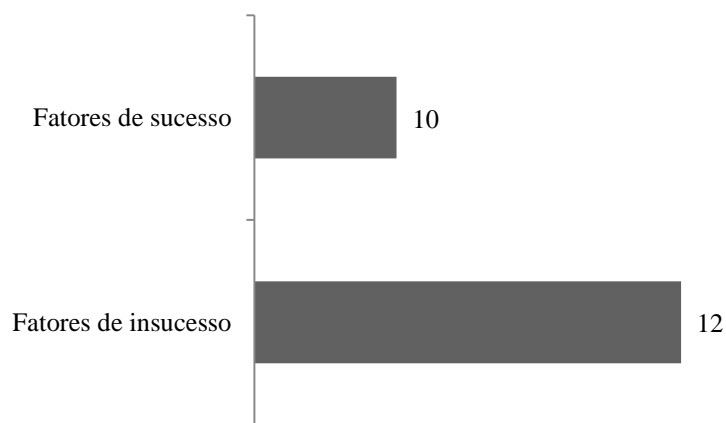


Figura 34. Sucesso Vs. Insucesso Académico: frequência por unidades de sentido

Um estudo realizado na Universidade do Minho (Taveira, 2000 citado por Brites-Ferreira, 2011) sobre o fenómeno do insucesso permitiu agrupar duas variáveis importantes: as individuais, baseadas em variáveis biodemográficas, académicas, personalidade e papéis, e um segundo grupo definido por variáveis contextuais: contexto universitário, contexto familiar e ainda contexto de pares. Na opinião Rego e Sousa (1998, citado por Brites-Ferreira, 2011), a motivação é um preditor importante para o sucesso académico, pois os estudantes apresentam mais empenho e dedicação na obtenção de notas superiores.

Também para os sujeitos entrevistados o sucesso académico é o resultado da combinação de diversas expectativas, de motivações e de ambições com que encaram este novo desafio. Seja de ordem pessoal ou profissional, a concretização destes objetivos educativos, como, por exemplo, alargamento de conhecimentos, ou a progressão na carreira, dependem de um maior ou menor compromisso para com a instituição.

Para além dos fatores de sucesso mencionados anteriormente, os sujeitos outros, como o bom desempenho académico (p.e. a satisfação com as notas alcançadas), a qualidade do corpo docente; a possibilidade de aliar os conhecimentos à prática (p.e. através dos estágios), a boa organização, força de vontade, empenho e dedicação, capacidade de gerir o tempo, espírito de sacrifício, aprendizagens resultantes das relações sociais (p.e. camaradagem entre colegas, espírito de ajuda nos trabalhos académicos, momentos de convívio e partilha de vivências pessoais, familiares académicas, entre outras).

2.4.5 Fatores de abandono do ES

No capítulo dos fatores de abandono do ES, identificámos obstáculos à aprendizagem (21 unidades de sentido), e causas de abandono (10 unidades de sentido) (Figura 35).

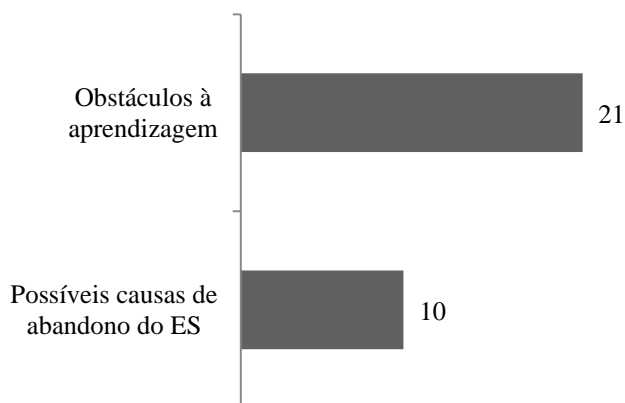


Figura 35. Fatores de abandono do ES: frequência por unidades de sentido

Tal como dissemos anteriormente, as dificuldades que os estudantes M23 experimentam são diferentes das dos estudantes que entram na Universidade pela via normal. Uma das que foi sinalizada foi falta de conhecimentos prévios sobre os conteúdos e a dificuldade em integrar os conceitos lecionados na experiência de vida, mesmo quando frequentam cursos que incidem sobre a área de desempenho profissional. De facto, e apesar de apresentarem altos índices de motivação, o *background* destes estudantes é deficitário.

Por outro lado, as dimensões sociais do trabalho e família representam um papel importante na vida destes adultos, especialmente no caso das mulheres, o que as obriga a rever as suas prioridades e as escolhas.

É de salientar, ainda, como obstáculo de aprendizagem a falta de tempo, que limita a participação dos estudantes adultos maturos nas diversas atividades oferecidas pela universidade (p.e. provas desportivas, semana académica, entre outros); as relações sociais acabam por ficar restringidas ao contexto da sala de aula.

Ao longo da entrevista os participantes foram questionados sobre a possibilidade de terminarem o seu curso dentro do prazo estipulado e foi-lhes pedido que identificassem possíveis fatores de desistência. Nas respostas dadas, os fatores que consideram que

mais podem contribuir para o abandono universitário referem-se, essencialmente, à conjugação de papéis familiares e profissionais.

Outros fatores mencionados pelos restantes estudantes M23, prendem-se com o fator surpresa, isto é, com a difícil adaptação ao meio universitário. O choque inicial e a dificuldade em compreender determinados conteúdos programáticos representaram um fator de risco e ponderação quanto à decisão de prosseguir com o curso.

2.5 Relações Sociais e vida social académica

Na Tabela 14 apresentamos a categoria “relações sociais e vida social académica” e as respetivas subcategorias e indicadores em que se reparte. O conhecimento das perceções dos sujeitos entrevistados sobre as relações sociais e vida social académica permitir-nos-á confrontar o percurso universitário dos estudantes M23 e restantes estudantes tradicionais, detetar eventuais situações de discriminação, bem como identificar vantagens e desvantagens entre os diferentes grupos.

Tabela 14. Categoria de análise “Relações Sociais e vida social académica”, subcategorias e indicadores

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Relações Sociais e vida social académica	Eu e os “Outros”	Diferenças atitudinais e comportamentais/”Discriminação”
		Relação M23/Turma
		Representação sobre si próprio (M23)
		Vantagens M23 sobre os estudantes tradicionais
		Desvantagens M23 sobre os estudantes tradicionais
	Participação na vida social académica	Aspetos positivos
		Aspetos negativos

A distribuição percentual por subcategorias de análise ilustrada na Figura 36.

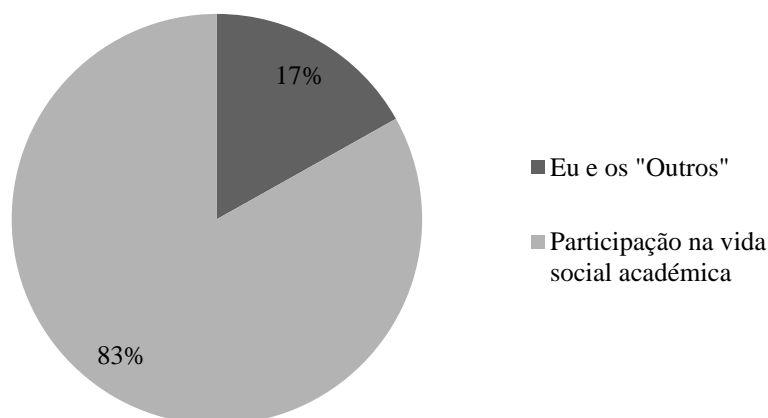


Figura 36. Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria “Relações Sociais e vida social académica”

Passemos, seguidamente, à apresentação e análise de cada uma das subcategorias.

2.5.1 *Eu e os “Outros”*

Relativamente à experiência académica existe um conjunto de traços característicos que permitem caracterizar o estudante adulto e que o diferencia dos restantes estudantes que ingressam no Ensino Superior por via regular (Figura 37). São eles: diferenças atitudinais e comportamentais (20 unidades de sentido); tipo de relação vs turma (18 unidades de sentido); representação sobre si próprio (10 unidades de sentido); Vantagens dos M23 (6 unidades de sentido); desvantagens dos M23 (15 unidades de sentido).

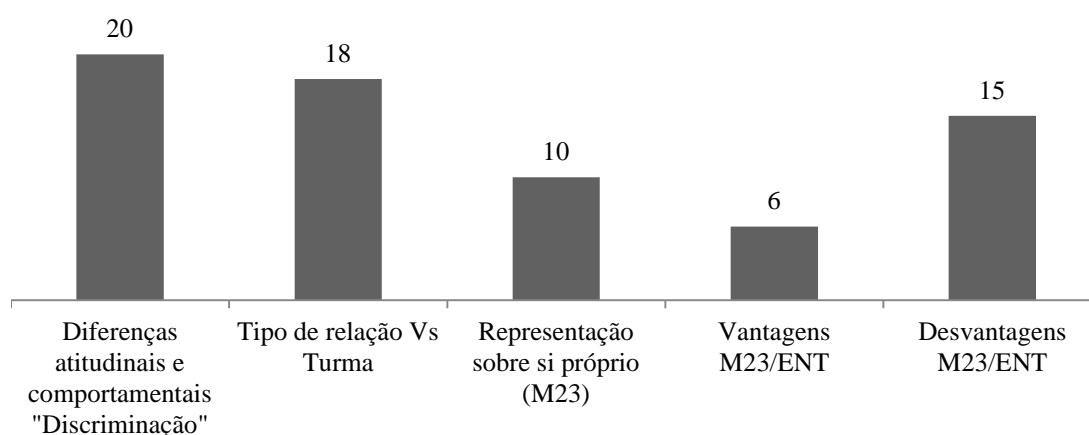


Figura 37. Eu e os “Outros”: frequências por unidades de sentido

No que concerne às tarefas académicas, de uma forma geral, nos trabalhos de grupo, acabam por criar afinidades com outros estudantes mais velhos, dentro da própria turma, e preferem trabalhar uns com os outros. Esta preferência pode ser explicada por alguma dificuldade de identificação com a forma de estar e de trabalhar dos estudantes mais jovens.

Embora não exista um manual de instruções à chegada à universidade para garantir o sucesso académico, é consensual que a realização de algumas tarefas e a aquisição de determinados hábitos de trabalho podem contribuir para um bom aproveitamento durante o percurso académico. Neste sentido, os estudantes M23 diferenciam-se e colocam-se em posição de vantagem sob os estudantes tradicionais, pelas suas características pessoais, nomeadamente: assiduidade, atenção nas aulas, cumprimento de tarefas, maturidade e a boa relação com os docentes. É de destacar, ainda, o conjunto de experiências e acontecimentos marcantes vivenciados ao longo das suas vidas. Os diferentes acontecimentos permitem aos adultos adquirir uma postura crítica e diferente face aos restantes estudantes tradicionais. As baixas habilitações escolares e profissionais são colmatadas pela bagagem de experiências e competências adquiridas ao longo das suas vidas, permitindo, desta forma, ter um olhar crítico sobre as diversas unidades curriculares, ou, ainda, sobre o desequilíbrio que existe entre teoria e prática na licenciatura frequentada.

No campo das relações sociais, destaca-se um clima de reciprocidade e convívio entre os estudantes M23 e estudantes tradicionais. No que respeita à subcategoria – Relação M23/turma, consideramos que os estudantes M23 mantêm, no geral, uma boa relação com a turma. Apesar de algumas diferenças em termos etários, os estudantes maturos afirmam estabelecer relações positivas e de ajuda entre todos os colegas. Deste modo, reforça-se a ideia de que as diferenças de idade parecem não representar qualquer obstáculo à criação de novas amizades.

A capacidade de gerir, de forma rentável, o tempo é, de facto, uma competência que os caracteriza. Contudo, os estudantes M23 enfrentam algumas desvantagens face aos estudantes tradicionais. Estas estão muito mais relacionadas com obstáculos de aprendizagem, destacando-se os seguintes aspetos: reduzida capacidade de gerir as diversas esferas da vida (profissional, pessoal e familiar); menor capacidade de memorização; domínio reduzido de determinados conteúdos específicos relacionados com a sua área de formação (p.e. inglês).

O Ensino Superior representa, assim, um espaço social onde são favorecidos os contactos intergeracionais. Para além do espaço familiar e profissional, as universidades contribuem para o fortalecimento de laços sociais e para a criação de novas amizades. Por outro lado, o convívio existente entre os dois grupos deverá servir como uma oportunidade para os estudantes maturos se apropriarem de diferentes formas de trabalho, enquanto meio de aprendizagem.

2.5.2 Participação na vida social académica

Quanto à subcategoria “participação na vida social académica” foram registados alguns aspetos positivos e negativos. Através da Figura 38, podemos observar a distribuição das várias unidades de sentido encontradas para a presente subcategoria: 3 unidades de sentido referentes aos “aspetos positivos” e em maior número foram registadas 11 unidades de sentido relativas a “aspetos negativos”.

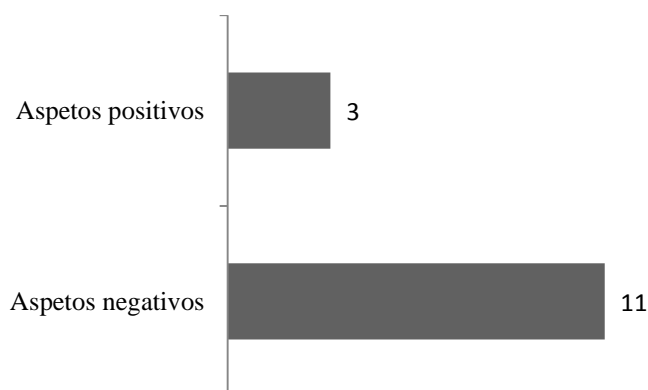


Figura 38. Participação na vida social académica: frequência por unidades de sentido

Apesar das praxes e dos rituais académicos servirem de integração social ao meio ambiente universitário, no caso específico dos sujeitos entrevistados, as opiniões são claras e objetivas. A falta de tempo, devida aos compromissos com a vida familiar e profissional, condiciona a sua participação nas diversas atividades oferecidas pela universidade (seminários, conferências, semana de receção ao caloiro, entre outras).

Estes estudantes raramente se distraem com acontecimentos sociais que não estejam relacionados com os programas dos cursos, como, por exemplo, a semana de recepção ao caloiro, a semana académica, entre outros.

2.6 Perspetivas Futuras

Tabela 15.

Categoria de análise “Perspetivas futuras”, subcategorias e indicadores

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Perspetivas futuras	Relação curso/mercado de trabalho	Exercício da área do curso
		Saída/integração no mercado de trabalho
		Investimentos futuros
		Projetos pessoais
	Mercado de trabalho	Opiniões positivas
		Opiniões negativas

Na Tabela 15 apresentamos a categoria “Perspetivas futuras”, e as respetivas subcategorias e indicadores em que esta se distribui.

Na tabela acima representada constam os diferentes indicadores que emergiram, dos quais, na Figura 39, se apresenta a distribuição percentual.

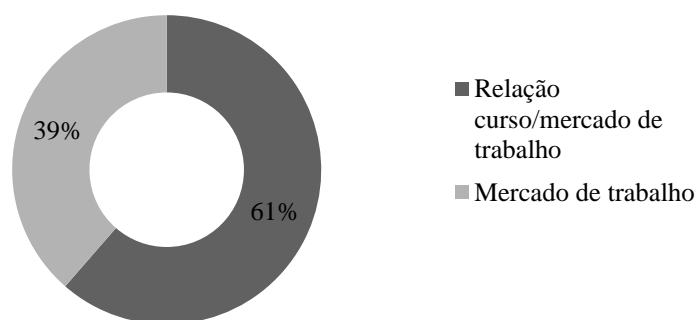


Figura 39. Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria “Perspetivas futuras”

Como podemos observar na figura, 61% das referências sobre as perspetivas futuras relaciona-se com o indicador “relação curso/mercado de trabalho”, ao passo que apenas

39% recai na subcategoria “mercado de trabalho”. Esta desigualdade representa a enorme preocupação de muitos dos estudantes M23, quando fazem o balanço entre ganhos e benefícios da aprendizagem adquiridos ao longo dos três anos consecutivos do curso. Apresentaremos e analisemos de seguida cada uma das subcategorias.

2.6.1 *Relação curso / mercado de trabalho*

Das histórias de vida aqui narradas enunciam diferentes projetos pessoais relativamente ao significado da entrada dos estudantes M23 na universidade. É notório, no discurso dos entrevistados, sentimentos de angústia, incerteza e desmotivação, situação agravada pela carência de postos de trabalho nas mais diversas áreas de formação. Esta situação é dramática, já que uma das razões que organizou a decisão de ingressar no ES foi o desejo de melhores condições de vida.

No que respeita à subcategoria “Mercado de trabalho”, os indicadores apurados remetem para o possível exercício da área do curso (6 unidades de sentido); saída/integração no mercado de trabalho (8 unidades de sentido; investimentos futuros (5 unidades de sentido); e projetos pessoais (8 unidades de sentido) (Figura 40).

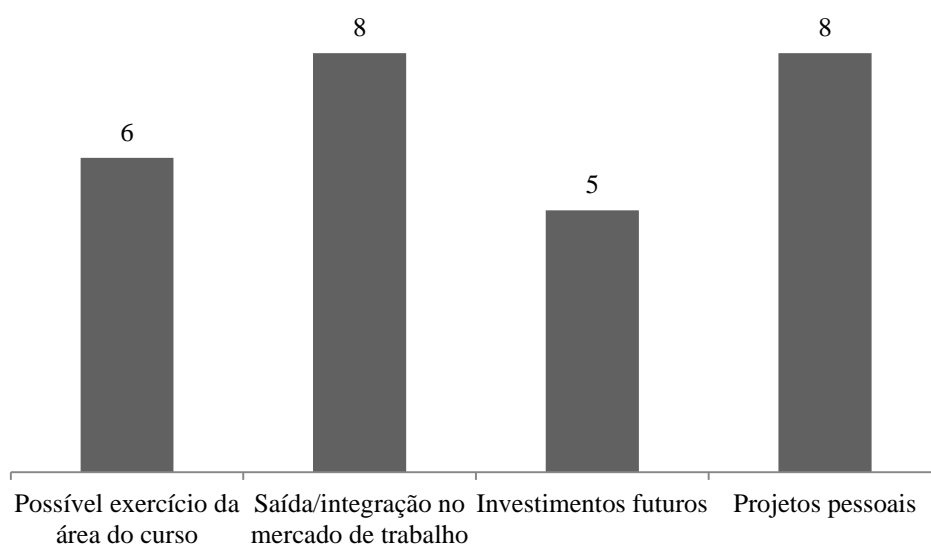


Figura 40. Relação curso / mercado de trabalho: frequência por unidades de sentido

No quadro atual, a detenção de qualificações de nível superior contribui para um reposicionamento na hierarquia das funções laborais e, conseqüentemente, para um acréscimo remuneratório. A oportunidade de alcançar um nível de formação mais elevado, muitas vezes vedada na “altura certa”, parece, agora, querer ser aproveitada, constituindo a fonte de motivação mais referida pelos sujeitos para ingressarem no Ensino Superior, através desta via dos M23.

A par da especialização profissional, emergiram outros indicadores de análise importantes, nomeadamente os investimentos futuros e projetos pessoais. Alguns dos nossos entrevistados mencionaram o desejo de continuar a investir na formação.

Contudo, a partir do discurso dos sujeitos da nossa investigação, foi possível detetar uma atitude negativa relativamente à possibilidade de virem a desempenhar funções e tarefas relacionadas com a licenciatura escolhida. Fazem notar que o critério idade surge como fator discriminatório no acesso ao mercado de trabalho e, apesar do curriculum que detêm, vêem-se confrontados com o dilema social do desemprego e com a falta de oportunidades de trabalho para as camadas mais velhas da população.

Se outrora a vida laboral das pessoas era marcada pela estabilidade profissional, isto é, do “trabalho para vida inteira”, hoje, as relações de trabalho, sofreram grandes mudanças, ao adquirirem novos padrões de trabalho, precários e de curta duração. Esta mudança significa, segundo Giddens (2004), “mudar de emprego muitas vezes ao longo de uma carreira e obter novos conhecimentos e aptidões, aplicando-os a diversos contextos de trabalho” (p.63). Deste modo, alguns dos sujeitos entrevistados, manifestaram interesse em “arriscar” através da criação de projetos pessoais, áreas de negócio, que foram sendo alimentadas durante uma vida inteira.

2.6.2 Mercado de trabalho

Face ao contexto de globalização e de rápidas mudanças na tecnologia, a insatisfação no trabalho, ou a situação de desemprego, parecem estar na ordem do dia, constituindo, desta forma, fatores determinantes e decisivos para o ingresso ao ES.

Como observámos anteriormente, são vários os motivos que levam os estudantes mais velhos, a (re) ingressar no Ensino Superior. Nesta subcategoria, Mercado de trabalho, tentámos perceber o modo como percebem a transição entre a Universidade

e o mundo do trabalho, isto é, conhecer as suas opiniões face ao potencial de empregabilidade dos cursos que frequentam

Como podemos apreciar na Figura 41, foram recolhidas 11 unidades de sentido relativamente às “opiniões negativas”, e apenas 6 no que respeita às “opiniões positivas”.

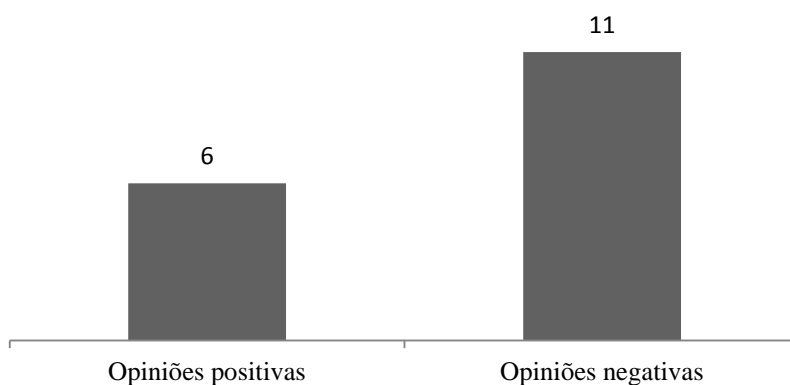


Figura 41. “Mercado de trabalho”: frequência por unidades de sentido

Os estudantes M23 têm uma posição crítica face à atual estrutura social de emprego. São de opinião de que existe uma “*mentalidade de muito facilitismo, de muito consumismo, e pouco trabalho*”, que deixa antever um cenário pouco animador, sobretudo quando a sociedade portuguesa atravessa, hoje, um enorme flagelo social marcado por altas taxas de desemprego. Ir para o estrangeiro à procura de melhores condições de vida, ou simplesmente abrir um negócio, poderia constituir uma das alternativas possíveis, porém, quando se trata de um segmento de estudantes com determinadas características - vida familiar, maior experiência de vida e maturidade, estas hipóteses tornam-se remotas.

CONCLUSÕES

A presente investigação teve como principal foco de estudo os estudantes que ingressaram na Universidade do Algarve através do regime especial de acesso M23, no período entre 2006 e 2009.

Com base na aplicação de um inquérito por questionário dirigido aos estudantes M23 da Universidade do Algarve, de que obtivemos um total de 283 inquiridos, e de entrevistas biográficas realizadas a oito sujeitos, procurámos compreender “quem são”, “porque vieram para a universidade” e “o que pretendem” estes novos estudantes que, desde que lhes foi dada a oportunidade de ingressar no ES, têm vindo a aumentar de ano para ano. Em termos mais operativos, definimos vários objetivos específicos que, neste ponto das conclusões, voltamos a enunciar. Assim, e com a presente investigação, pretendemos:

- Traçar o perfil social do estudante M23;
- Compreender os traços característicos da família de origem relativamente à componente da Educação;
- Perceber a herança cultural e o modo como os pais influenciam ou não o contexto de aprendizagem;
- Conhecer o trajeto e a situação profissional dos estudantes M23 relativo ao período antecedente ao ingresso no ES;
- Analisar detalhadamente as etapas e o processo de acesso ao ES;
- Determinar as principais motivações que estiveram na origem do ingresso na universidade, bem como as razões de escolha da licenciatura frequentada e sentimentos associados a esta etapa das suas vidas;
- Conhecer a opinião dos estudantes M23, sobre a capacidade de gerirem três dimensões importantes: escola-trabalho e família;
- Identificar os principais obstáculos com que se defrontam, face às exigências académicas durante o seu percurso de aprendizagem;
- Compreender o quadro de relações sociais, comportamentos e atitude de discriminação positiva ou negativa entre os estudantes M23 e os estudantes tradicionais;

- Analisar as perspetivas futuras quanto à possibilidade de exercer a área do curso escolhido e, ainda, conhecer os seus objetivos de realização pessoal e profissional.

Concluimos que 59% dos estudantes M23 anos são do sexo masculino e 41% do sexo feminino. A faixa etária predominante situa-se entre os 29 e os 34 anos, e no que se refere ao estado civil, 38% são solteiros e 37% são casados. A maioria dos sujeitos casados tem filhos, e coabita com o cônjuge/parceiro. Os sujeitos solteiros habitam com os progenitores ou com uma família alargada, que se estende a tios, avós, primos, entre outros.

No que concerne à residência, a maioria dos estudantes M23 vive em Faro e em Portimão ou nos concelhos limítrofes a estas cidades, sendo residuais os que habitam noutras zonas do algarve. Apesar da disponibilidade de horários de transportes públicos, os estudantes M23, por terem, maioritariamente, uma atividade profissional (68%), continuam a preferir o automóvel como principal meio de transporte.

Relativamente à escolaridade e situação profissional dos progenitores, concluimos que a maioria possui um baixo nível de escolarização - 1º e 2º ciclo - e que as profissões são bastante heterogéneas e predominantemente práticas: operários, artífices e trabalhadores similares, 23,8%, e ainda pessoal dos serviços e vendedores, 32,9%. A variável “grau de escolaridade” é afetada pelo género; tanto as “mães” como as “esposas” dos sujeitos do estudo possuem, em média, níveis de escolarização mais elevados do que os homens.

Este grupo de estudantes também difere dos tradicionais na medida em que abandonou os seus estudos no período dito “normal” do ensino regular. O tempo médio entre a interrupção e o regresso situa-se entre os 6 e 11 anos.

Através dos questionários conseguimos ainda apurar os principais motivos que levaram estes sujeitos a ingressar ao ES. No topo da lista encontra-se o gosto pela aquisição de saberes e conhecimentos (25,5%); em segundo lugar, a obtenção de um diploma (22,5%); e em terceiro lugar, a progressão na carreira (14,8%). Seguem-se outros motivos que registam baixas percentagens, como, por exemplo, a possibilidade de aumento salarial, melhorar a autoestima e a realização pessoal.

Em síntese, podemos concluir que estes “novos” estudantes que ingressam no Ensino Superior já possuem uma atividade profissional e uma família a seu cargo, com várias responsabilidades e um rendimento familiar baixo.

As entrevistas biográficas que realizámos a oito estudantes M23 permitiram aprofundar alguns aspetos que eram cruciais para a investigação, nomeadamente: o trajeto escolar e profissional dos sujeitos entrevistados; os motivos que estiveram na origem do abandono escolar; o “porquê” de investirem num curso de ES; as vivências, angústias e receios que experimentaram no processo de ingresso; as dificuldades que têm sentido enquanto estudantes universitários; e o que perspetivam para o futuro, quando terminarem as suas licenciaturas.

Reportando-nos ao trajeto escolar dos estudantes adultos, conseguimos sinalizar um conjunto de causas que contribuíram para uma espécie de “desencanto” pelos estudos. Destacamos as seguintes: a inexistência, na trajetória do ensino básico e secundário, de áreas de formação que fossem do seu agrado; o fracasso e as más experiências escolares que conduziram ao insucesso; a perceção negativa sobre os métodos de ensino dos docentes; a entrada precoce no mundo do trabalho. Identificando uma ou várias destas causas, todos os nossos entrevistados relatam um trajeto escolar marcado pelo insucesso ou pelo abandono precoce. Assim, e para todos eles, a senda até chegar ao ES foi um caminho de “suor”, marcado, desde cedo, por responsabilidades profissionais e familiares. Todos reconhecem que as experiências de vida e as aprendizagens (formais ou não formais) que realizaram, concorreram positivamente para a avaliação curricular aquando da sua candidatura ao ES.

A decisão de se candidatarem ao ES foi marcada por diversas razões, nomeadamente: o desejo de mudarem de vida; subir na carreira; afirmarem-se socialmente; construir novas amizades; valorizarem-se pessoalmente. Embora o campo profissional surja como o eixo prioritário que organizou a decisão de regressar aos estudos, também existem motivos de ordem pessoal.

Quanto ao regime de acesso M23, apuramos opiniões de sinal positivo e opiniões de sinal negativo. Os juízos favoráveis assinalam, sobretudo, a oportunidade de democratização do ES que a modalidade M23 representa. Também elogiam as fases do processo, que não valoriza só saberes mas também competências construídas “na” e “pela” vida, e, ainda, o módulo de preparação que a UALG disponibiliza aos candidatos. As opiniões negativas acusam a falta de informação sobre “detalhes” do processo de candidatura, e criticam a estrutura e as etapas da seleção e da avaliação dos candidatos.

A análise das entrevistas clarifica que as dimensões da “família” e do “trabalho” dominam a vida dos estudantes M23. Um dos principais entraves à frequência do ES é a

dificuldade em conciliar um leque tão variado de papéis: familiares, profissionais e agora também acadêmicos. Esta “tripla” exigência obriga a um enorme esforço, dedicação, empenho e compromisso, para que consigam terminar a licenciatura dentro do tempo previsto.

Os principais obstáculos para o percurso acadêmico são os seguintes: dificuldades em compreender determinados conteúdos programáticos; déficits de memória e de atenção; falta de tempo; dificuldade em articular conceitos teóricos com o mundo da prática.

Em contrapartida, foram salientadas qualidades que, na opinião dos entrevistados, os colocam em vantagem quando comparados com os estudantes tradicionais, a saber: a capacidade de organização e gestão do seu próprio tempo; o forte espírito crítico sobre determinados assuntos inerentes ao curso que frequentam; uma vasta experiência, decorrente da “escola da vida”. Em síntese, e independentemente do sexo, da idade, ou das diferentes trajetórias escolares e profissionais dos sujeitos entrevistados, destaca-se, como elemento positivo, o background experiencial dos estudantes M23 que, vertido ao espaço de sala de aula, poderá constituir-se como um elemento potenciador do sucesso académico.

Concluimos, ainda, que na fase de adaptação ao ES, o suporte familiar, dos amigos e dos colegas de trabalho, constitui a principal fonte de “reabastecimento” de energias que os impede de cair na tentação de abandonar os seus cursos.

Sobre as infraestruturas e os serviços de apoio aos estudantes M23, em regra os participantes desta investigação fazem um balanço positivo. Como exceções, são referidos os Serviços Académicos, a escassez de material dos laboratórios e a existência de material antiquado.

As opiniões sobre aspetos específicos da licenciatura que frequentam, nomeadamente os relacionados com o processo de Bolonha, não são muito favoráveis. Os entrevistados criticam o excesso de carga horária das licenciaturas, a falta de articulação entre teoria e prática e o desfasamento de algumas unidades curriculares com a realidade do mercado de trabalho. Contudo, declaram que predomina um ambiente de familiaridade, cumplicidade e respeito na relação entre os docentes e os estudantes adultos. Este “envolvimento comunicativo” entre docente e estudante é bastante apreciado pelos estudantes M23 e fortalece o clima e o ambiente de aprendizagem.

De acordo com os resultados obtidos, a vida social académica dos estudantes M23 é “nula”. Os compromissos profissionais, familiares, pessoais (e até financeiros) limitam

a participação destes estudantes nas diversas atividades oferecidas pela universidade (provas desportivas, semana académica, entre outros). Também as relações sociais que são estabelecidas com as “novas pessoas” que os M23 conhecem, acabam por se restringir ao contexto de sala de aula.

Apesar de todos os constrangimentos e das dificuldades apresentadas, os estudantes M23 afirmam que desde que se sintam realmente motivados e munidos de tempo suficiente, conseguem atingir o mesmo desempenho académico dos estudantes tradicionais.

Neste sentido, é essencial que os estudantes adultos que frequentam o ES tenham a possibilidade de beneficiar de novas formas de aprendizagem. Estas devem proporcionar prazer, criar espaço para partilhar experiências, e também oportunidades para a criação de projetos futuros. Para estes estudantes, mais do que aprender novos conhecimentos e ganhar novas competências, terminar os estudos é visto como um compromisso e, ao mesmo tempo, um “investimento” para o resto das suas vidas.

No que concerne ao papel das universidades, estas devem assumir o papel de elemento integrador com vista a uma educação ao longo da vida, pactuando, ao mesmo tempo, com a sociedade e visando a disseminação de conhecimentos. Para que tal aconteça, é necessário que as universidades abram portas à flexibilidade e à mudança, apostando, cada vez mais, e como afirma Jarvis (2001), “ em novos tipos de cursos; novas formas de ensino; em estudos em tempo parcial; (...) em cursos organizados em horários convenientes para os adultos que trabalham” (p.31).

Os resultados do estudo que se apresenta não têm a pretensão de ser generalizáveis. Temos a noção que se trata da análise de uma problemática circunscrita a uma única instituição do Ensino Superior, a Universidade do Algarve, a qual, por sua vez, está localizada numa região com características sociais e demográficas muito próprias. Por outro lado, e sobretudo no que se refere ao Estudo 2, também temos a consciência que os protagonistas, os oito sujeitos que entrevistámos, não são representativos do universo dos estudantes M23, o que nos leva a acautelar possíveis generalizações. No entanto, esperamos que a presente dissertação se possa constituir um contributo, ainda que modesto, para a clarificação da temática abordada.

Numa altura em que as universidades portuguesas se estão a abrir para “novos públicos” importa repensar, de forma cuidadosa, os estudantes adultos no ES, particularmente os que entram pela via dos M23. É inevitável fazê-lo, não só para concretizar as metas que visam melhorar o acesso e a igualdade de oportunidades para

todos, mas também para reconsiderar a forma como a universidade está organizada. Entre outros aspetos, os resultados desta investigação alertam os órgãos de gestão académica para o processo de seleção dos M23, para a forma como são acolhidos e para o serviço educativo que lhes é prestado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEB GRÁFICAS

- Alarcão, M. (2002). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Albarello, L. & Dgneffe, F. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alheit, P. (1995). Biographical Learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In Peter Alheit, Agnieszka Bron-Wojciechowska, Elisabeth Brugger and Pierre Dominicé (eds). *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 55-74). Wien: Verbond Wiener Volksbildung.
- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola...Pistas para um debate. *Análise Social*, vol. xl (176), pp.579-593.
- Amaro, F. (2004). *A família portuguesa Tendências actuais*. Cidade Solidária.
- Arroteia, J. C. (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Atkinson, R. (2002). The Life Story Interview. In Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (pp. 121-140). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Badalo, C., & César, M. (2008). Traçando o perfil dos estudantes adultos para compreender as suas características e responder às suas necessidades educativas: quatro casos de estudo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, nº1, pp. 399-408.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, A. (2002). *Tempo de incerteza*. Lisboa: Antropos.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1991). *Escolas e mudanças: Contributos para uma Sociologia do sucesso escolar*. In *Revista Noesis*, nº 22. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Beaty, L. (2003). Supporting Learning from experience. In Heather Fry, Steve Ketteridge and Stephanie Marshall (Eds). *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education*. (pp. 134-148). USA: Kogan Page
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Porto Editora.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (s/d). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Brás, J., Jezine, E., Fonseca, S., & Gonçalves, M., (2011). *A Universidade Portuguesa: o abrir do fecho de acesso – o caso dos maiores de 23 anos*. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 163-178.
- Brites Ferreira, J. b., Seco, G. M., Canastra, F., Dias, M. I. S. & Abreu, M. O. (2011). (In) sucesso académico no Ensino Superior: conceitos, fatores e estratégias de intervenção. In *Revista Iberoamericana de Educación Superior (rIES)*. México:II SuE-uNAM/universia, vol. II, núm.4, Disponível em: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/91> acedido em Outubro de 2012.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco,CA: Jossey-Bass.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. (2003) “A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política“, in Rui Canário (Org.) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R., Cabrito, B. & Cavaco, C. (2005). Administração local e formação de formadores. In R. Canário & B. Cabrito (Org.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp.127-158). Lisboa: Educa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Comissão das Comunidades Europeias (2003). *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Retirado de: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:PT:PDF> em Fevereiro de 2012

- Comissão Europeia (2001). Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade. Retirado de: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_pt.pdf em Fevereiro de 2012.
- Correia, A., & Mesquita, A. (2011). *Novos públicos no ensino superior: Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Correia, A. & Sarmiento, A (2003). *LIHE – Learning in Higher Education – Contributo para a melhoria do ambiente e da experiência de aprendizagem de estudantes adultos no Ensino Superior – o Caso Português*. Artigo apresentado no V Congresso de Galiza e Norte de Portugal de Formação para o Trabalho – “Necessidades de Formação e Desenho Curricular por Competências”, Universidade de Compostela, 27-29 Novembro de 2003.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Lisboa, Almedina.
- Cross, K.P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crosling, G., Thomas, L., Heagney, M. (2008). Introduction: Student success and retention. In Crosling, G., Thomas, L., Heagney, M. (Eds) *Improving Student Retention in Higher Education. The role of teaching and learning*. London. Routledge. Pp.1-28.
- Crowther, J. & Martin, I. (2009). Adults Learning for Democracy – Reflections on a Scottish Experience. In Lucio-Villegas, E. (Ed). (2009). *Citizenship as Politics – International Perspectives from Adult Education*. International Issues in Adult Education. Sense Publishers, pp.3-14;
- Cutsem, Chantal Van (2001). *A família recomposta: entre o desafio e a incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dantas, D. (2004). O emprego no feminino: alguns dados para reflexão. In Figueira, Eduardo; Rainha, Liliana (coord.) *Qualificação e género: o papel das competências-chave*. Évora: Academus.
- Durkheim, E. (2001). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Findsen, B. & Formosa, M. (2011). *Lifelong Learning in Later Life. A Handbook on Older Adult Learning*. Netherlands: Sense Publishers.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projetos e Edições, Lda.

- Fischer, K., Yan, Z. & Stewart, J. (2003). Adult cognitive development: dynamics in the development web. In J. Valsiner & K. Connolly (Eds.). *Handbook of developmental psychology*. (pp.491-516). Thousand Oaks, C.A.: Sage.
- Fortin, M. F. (2000). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freire, P. (1977). *Educação política e conscientização*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fry, H.; Ketteridge, S. and Marshall, S. (2003). Understanding student learning. In Heather Fry, Steve Ketteridge and Stephanie Marshall (Eds). *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education*. (pp. 9-25). USA: Kogan Page.
- Gallacher, J., Crossan, B., Field, J. & Merrill, B. (2002). Learning careers and the social space: exploring the fragile identities of adult returners in the new further education, *International Journal of Lifelong Education*, 21(6), pp. 493-509.
- Gelpi, E. (2001). El future del Trabajo. In Emilio Lucio-Villegas Ramos (Ed.). *Experiencias Educativas en la Fronteira*. (pp. 21-30). Universidad de Sevilla: GIEPAD – Educación de Personas Adultas y Desarrollo.
- Geraldes, M., Santos, P., (2004) A Inserção Profissional dos Jovens Diplomados do Algarve entre 1999 e 2001. Faro: Fundação da Juventude.
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 4ª Edição. São Paulo, Editora Atlas.
- Giroux, H.A. (2009). *Critical Theory and Educational Practice*. In: Darder, A., Baltodano, M.P., Torres, R.D. (Eds.). *The Critical Pedagogy Reader*. (pp. 27-51). London: Routledge.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, S. (2008). Método Expositivo. In Susana Gonçalves, Dina Soeiro e Sofia Silva (eds). *Pedagogia no Ensino Superior. Brochura nº1*. Orientações pedagógicas para Docentes do Ensino Superior (pp-5-22). Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Gonçalves, T., Fragoso, A., Ribeiro, C.M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. & Santos, L. (2011). Who Are They? Making Non-Traditional Students Visible. In *Positioning and Conceptualizing Adult Education and Learning within Local Development* (pp. 271-280). Istanbul: Bogaziçi University Press.

- GPEARI. (2012). *Estatísticas do Ensino Superior*. [Online] Retirado de: <http://www.gpearl.mctes.pt/Media/Default/StatES/Inscritos/InscritosEnsSup-atraves-provas-maiores-23-atUALGizacao-2011-2012/Maiores23.xls>. Acedido em Junho de 2012.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. 1ª Edição. Estoril: Principia Editora.
- Guerreiro, M. D e Abrantes, P. (2007). *Transições Incertas. Os Jovens perante o Trabalho e a Família*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. Retirado de: http://www.cite.gov.pt/imgs/downlds/Transicoes_Incertas.pdf Acedido em Junho de 2011.
- Guiddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoyt, J., Howell, S., Touchet, J., Young, S., Wygant, S. (2010). Enhancing Non-Traditional Student Learning Outcomes in Higher Education. *Journal of Lifelong Learning*. Vol. 19, p. 23-37.
- Hussey, T. & Smith, P. (2010): Transitions in Higher Education, *Innovations in Education and Teaching International*, 47:2, 155-164.
- Jarvis, P. (2001). Lifelong learning: Universities and Adult Education. *Asia Pacific Education Review*, vol.2, nº 2, pp. 28-34.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning. Theory and Practice*. 3ª Ed. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Kasworm, C. (2003). Setting the stage: Adults in higher education. *New Directions For Students Services*, 102(3), pp.3-34.
- Kirby, P. G., Biever, J. L., Martinez, I. G., & Gómez, J. P. (2004). Adults returning to school: The impact on family and work. *The Journal of Psychology*, 138, 65-76.
- Jezine, E.; Chaves, V. L. J. & Gil. B. (2011). O acesso ao ensino superior no contexto da globalização. Os casos do Brasil e de Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 57-79.
- Laing, C; & Robinson, A. The withdrawal of Non-traditional students: developing an explanatory model, *Journal of Further and Higher Education*, 27:2, pp. 175-185.
- Lapsley, D. K., & Edgerton, J. (2002). Separation-individuation, adult attachment style, and college adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 80, pp. 484-492.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artmed.

- Lerner, L. (2009). *Factors affecting the success of older community college students*. Ph.D. Thesis, University of Southern California, California, USA.
- López Górriz, I. (2004). Investigación educativa: algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa. In Emilio Luis Lucio-Villegas Ramos (Ed.). *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas*. (pp. 61-96). Valencia: Nau Llibres. Edicions Culturals Valencianes.
- Lucio-Villegas, E. (2005). *Cuestiones sobre educación de personas adultas*. Sevilla: Tabulador Gráfico, S.L.
- Martin, P. W. (2003). Key aspects of teaching and learning in arts, humanities and social sciences. In Heather Fry, Steve Ketteridge and Stephanie Marshall (Eds.). *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education*. (pp. 255-277). USA: Kogan Page.
- Melo, A. & Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1971-1976)*. Coleção Educação e Documentos, 4, Lisboa: Livros Horizonte.
- Melo, A., Queirós, A.M., Silva, A. S., Salgado, L., Rothes, L. & Ribeiro, M. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos - documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e da Inovação.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Caffarella, R, Merriam, S. (2000). Linking the individual learner to the context of Adult Learning. In Artur Wilson e Elisabeth Hayes (Edts.) *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco: Jossey-Bass, 55-70.
- Merriam, S., Clark, C. (2000). Learning and Development: The Connection in Adulthood. In Artur Wilson e Elisabeth Hayes (Edts.) *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco: Jossey-Bass, 27-48.
- Monteagudo, J. (2008). *Institucional and Cultural Perspectives in HE. Some reflections and ideas within the context of the Ranlhe Project*. University of Seville (Policopiado).
- Moura, R. M., (1999). *A vida adulta: uma visão dinâmica*. Disponível em <http://rmoura.tripod.com/vidaadult.htm> acedido em Outubro de 2012.
- Mouta, J. (2006). Nas malhas da formação. In *Rediteia*, nº 38 – Educação, Formação e Qualificação, pp. 25-27.

- Muñoz, J. J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Colección «Cuadernos metodológicos», nº5, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Newstead, S. & Hoskins, S. (2003). Encouraging student motivation. In Heather Fry, Steve Ketteridge and Stephanie Marshall (Eds). *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education*. (pp. 62-73). USA: Kogan Page.
- Olabuénaga, J. I. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Overton, T. (2003). Key aspects of teaching and learning in experimental sciences and engineering. In Heather Fry, Steve Ketteridge and Stephanie Marshall (Eds). *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education*. (pp. 255-277). USA: Kogan Page.
- Pascueiro, L. (2009). Breve Contextualização ao Tema da Democratização do Acesso ao Ensino Superior: a presença de novos públicos em contexto universitário. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº28, pp. 31-52.
- Pallas, A. M. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. In Jeylan T. Mortimer and Michael Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course*. (pp. 165-184).USA: Springer.
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Pineau, G. (Eds) (1995). Life Histories considered as an art os existence. In *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 44 – 56). Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Pinto, C. (1995). Sociologia da Escola. Alfragide: McGraw-Hill.
- Pires, E.; Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto. Edições ASA. Clube do Professor.
- Pires, A.L. (2005). Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pires, A. L. (2007). O reconhecimento da experiência no ES. Um estudo de caso nas universidades públicas portuguesas. *Colóquio da AFIRSE*, 15 (pp. 1-13). Lisboa: AFIRSE.

- Poirier, J.; Clapier-Valladon, S.; Raybaut, P. (1999). *Histórias de Vida – Teoria e Prática*. 2ª Edição Oeiras: Celta Editora.
- Poland, B. (2002). Transcription Quality. In Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (pp. 629-650). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Quintas, H. (2008). *Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Rau, E. (1999). Non-Traditional Students in a Traditional System of Higher Education: the German Case of Formally Non-Qualified Students. *Higher Education in Europe*. 24:3, pp.375-383.
- Reis, A. (2007). *Retrato de Portugal: Factos e Acontecimentos*. Lisboa: Temas e Debates.
- Rollnick, M., Davidowitz, B., Keane, M., Bapoo, A. & Magadla, L. (2008). Students' learning-approach profiles in relation to their university experience and success, *Teaching in Higher Education*, 13 (1), pp. 29-42.
- Saraceno, C. (1997). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Santos, B. S.; Antunes, D. D. (2007). *Vida Adulta, processos motivacionais e diversidade*. Educação (Porto Alegre), v.1, p.149-164.
- Seabra, T. (1997). Estratégias familiares de educação das crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, vol.23,pp. 49-70.
- Segalen, M. (1996). *Sociologia da Família*. Lisboa: Terramar.
- Silva, A. S. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o desenvolvimento*. Porto: Edições Asa, 1ª edição.
- Silva, R. S., & Nascimento, I. (2010). Os estudantes maiores de 23 anos no ensino superior português: Estudo crítico e revisão documental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11, 73-82.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da Flup*, Vol. XX, pp. 443-464.
- Silva, S. L. R.; Ferreira, J. A. G. (2009). Família e Ensino Superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento? *Exedra*, vol.1, pp. 101-126.
- Sousa, Filomena (2004), O que é ser adulto? As velhas e as novas representações sobre o que é ser adulto, *Textos Atelier: Famílias*, Vº Congresso Português de Sociologia, Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 1-14.

- Squires, G. (1993). Education for adults. In Mary Thorpe, Richard Edwards and Ann Hanson (eds) *Culture and processes of adult learning*. (pp. 87-109) London: Routledge for Open University Press.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus, *Journal of Education Policy*, vol.17, nº 4, pp. 423-442.
- Valadas, S. (2007). Sucesso Académico e Desenvolvimento Cognitivo em Estudantes Universitários: Estudo das Abordagens e Concepções de Aprendizagem. Tese para a obtenção do grau de doutor no ramo de Ciências da Educação, especialidade de Observação e Análise da Relação Educativa. Faro: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Veiga, A. e Amaral, A. (2008). How Does the Bologna Process Challenge the National Traditions of Higher Education Institutions? In J. Välimaa and O.H. Ylijoki (Eds.). *Cultural Perspectives on Higher Education*. Springer. pp. 245-263.
- Warren, C. (2002). Qualitative Interviewing. In Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (pp. 83-103). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2nd ed.). New York: Spring.
- Schwalbe, M. & Wolkomir, M.; (2002). Interviewing Men. In Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (pp. 203-221). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London and New York: Routledge.
- Silva, S. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao Ensino Superior. Contributos do ambiente familiar e do auto-conceito*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Teixeira, L. (2009). Trajetórias e Cenários de Inserção Profissional de Diplomados em Educação Social do Ensino Superior Politécnico: Pontes e vazios na relação entre percursos de formação e percursos de inserção profissional. Tese de Mestrado em Ciências da Educação/Educação e Desenvolvimento. Universidade Nova de Lisboa.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*. London: University of Chicago Press.

Tusting, K., Barton, D. (2003) *Models of adult learning: a literature review*. Working Paper. National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy: Leicester.

Zosky, D.; Unger, J; White, K. and Mills, S. (2004). Non-Traditional and Traditional Social Work Students. *Journal of Teaching in Social Work*, 23:3. pp. 185-201.

Documentos normativos:

Decreto Lei nº 64/2006, de 21 de Março. *Diário da República nº 57/2006 – I Série A*.
Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.

Decreto Lei nº 11/79, de 28 de Março de 1979. *Diário da República nº 73/79 – I Série A*.
Criação da Universidade do Algarve. Lisboa.

Decreto Lei nº 99/2003, de 27 de Agosto. *Diário da República nº 197/2003 – I Série A*.
Aprova o Código do Trabalho. Lisboa.