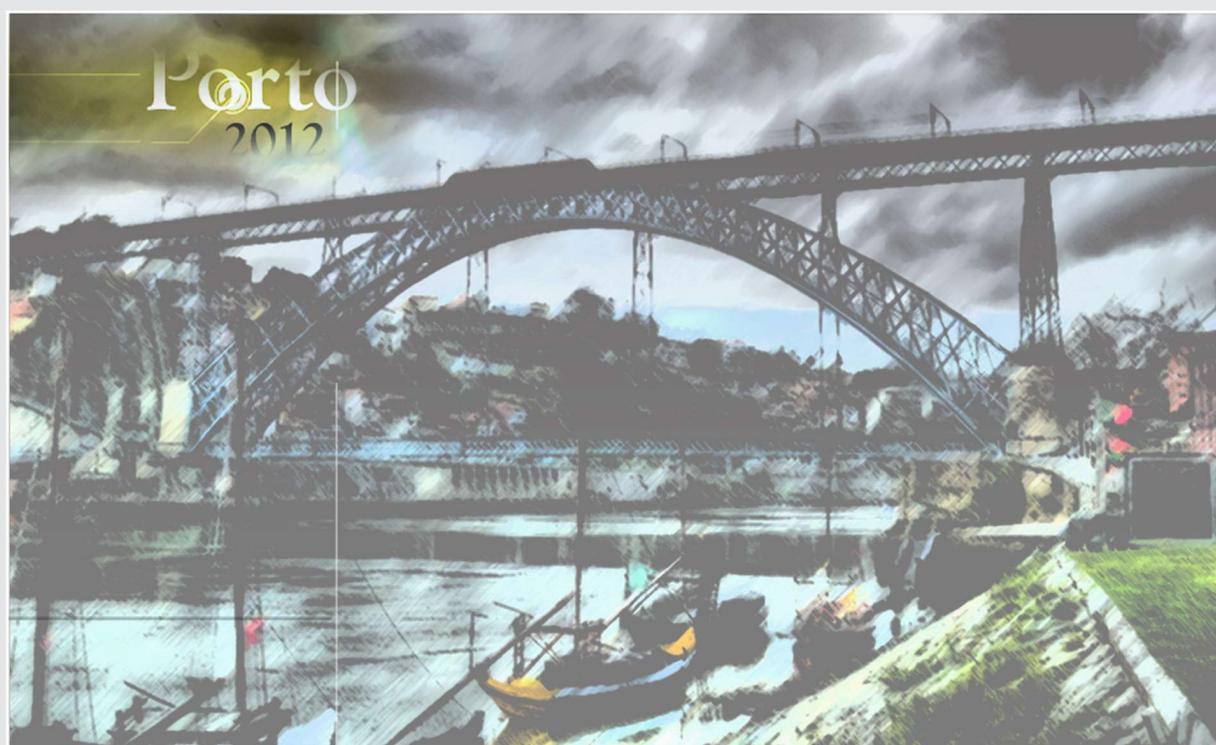


Ensino Superior

Inovação e qualidade na docência



Carlinda Leite e Miguel Zabalza (Coords.)

Ficha Técnica

Título da obra	Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência
Coordenação	Carlinda Leite e Miguel Zabalza
Design da obra, coordenação editorial e revisão	Ana Caldas, Sara Pinheiro e Ana Sofia Faustino
Edição	CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas
ISBN	978-989-8471-05-5
Data de edição	Julho 2012
Depósito legal	347308/12
Comissão Científica	Afonso Pinhão Ferreira, Albertina Lima Oliveira, Alicia Rivera Morales, Amélia Lopes, Américo Peres, Amparo Martines March, Ana Mouraz, Antonio Bolivar, António Magalhães, Ariana Cosme, Aurélio Villa, Bento Silva, Carles Monereo, Carlos Moya, Carolina Silva Sousa, Cleoni Fernandes, Corália Vicente, Cristina Rinaudo, Danilo Donolo, Elisa Lucarelli, Elisabete Ferreira, Fátima Pereira, Fátima Vieira, Fellipe Trillo, Fernando Remião, Flávia Vieira, Gisela Velez, Helena C. Araújo, Jesus Maria Sousa, Joan Mateo, Joan Rué, Jorge Bento, José Alberto Correia, José António Ramalheira Corujo Vaz, José Augusto Pacheco, José Brites Ferreira, José Caldas, José Carlos Morgado, José Manuel Martins Ferreira, José Maria Maiquez, Kátia Ramos, Liliana Sanjurjo, Luísa Neto, Manuela Esteves, Maria Amélia Ferreira, Maria do Rosário Pinto, Maria Isabel Cunha, Maria Teresa Fonseca, Marília Morosini, Mario de Miguel Diaz, Miguel Valero, Nilza Costa, Pedro Moreira, Pedro Teixeira, Preciosa Fernandes, Rui Alves, Rui Trindade, Sebastian Rodríguez Espinar, Uldarico Malaspina, Valeska Fortes de Oliveira
Capa	Manuel Francisco Costa
Contactos	CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal Tel. +351 220 400 615 Fax. +351 226 079 726 ciie@fpce.up.pt

Nota: O conteúdo dos textos reunidos nesta obra é da total responsabilidade dos seus autores.



- SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusive, *Revista de Educación*, 349, 119-136
- TANGEN, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems, *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 157-166
- TINKIN, T. & HALL, J. (1999). Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland, *Studies in Higher Education*, 24, 183-194
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (2000). El papel de las instituciones universitarias en la creación y desarrollo de servicios de orientación y apoyo para estudiantes con discapacidad. En V. Salmerón y V.L. López (coord.). *Orientación Educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario

7.31.

Título:

Novos públicos no ensino superior: novas formas de (in)justiça social?

Autor/a (es/as):

Seixas, Ana Maria [Universidade de Coimbra]

Peixoto, Paulo [Universidade de Coimbra]

Moura, Adriano [Universidade de Coimbra]

Resumo:

A disseminação dos benefícios, em termos pessoais e sociais, da aprendizagem ao longo da vida tem vindo a adquirir especial relevo nas atuais sociedades e economias baseadas no conhecimento. Aprender ao longo da vida significa, por um lado, que a pessoa é responsável por este processo que é extensível a todo o tempo da sua existência e, por outro lado, que é possível aprender em todos os seus contextos e espaços. No âmbito do ensino superior, o reconhecimento destes fenómenos traduz-se em políticas e medidas educativas que promovem a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem, e que visam a igualdade de oportunidades, através do estabelecimento de vias alternativas de acesso de novos públicos, assentes nos saberes e competências desenvolvidos nos domínios da educação informal e não formal. Tendo em consideração a necessidade de um compromisso social das instituições de ensino superior com este aumento da participação, em termos de equidade e justiça social, a presente comunicação procura contribuir para uma reflexão sobre políticas e estratégias que favorecem não somente o acesso mas também o sucesso destes novos públicos. Pretende-se,

essencialmente, promover a reflexão acerca das práticas e estratégias institucionais que promovem o seu progresso e o sucesso neste nível de ensino, precavendo o seu insucesso, abandono e outras formas de desigualdade e injustiça social.

Palavras-chave:

Maiores de 23; Ensino Superior; Equidade; Aprendizagem ao Longo da Vida

O estabelecimento de uma via especial de acesso ao Ensino Superior (ES) para públicos não detentores da conclusão do nível precedente de ensino formal (através do Decreto-Lei nº 198/79 de 29 de junho 79), foi legalmente justificado através da promoção do ideal de justiça em relação a pessoas que por diversas razões não puderam prosseguir a escolaridade normal para o acesso ao referido nível de ensino. De acordo com Amaral & Magalhães (2009), as recentes alterações legais neste domínio através do Decreto-Lei 64/2006, de 21 de março, consubstanciadas na desregulação desta via, através da responsabilização das Instituições de Ensino Superior (IES) pela realização de provas especiais e respetiva seleção de candidatos, e pela alteração do critério etário dos candidatos de 25 para 23 anos, correspondem a uma nova fase de políticas de regulação do acesso ao ES. Esta fase designada pelos autores de “mais diversidade” caracteriza-se pela implementação de medidas que visam oferecer uma nova oportunidade de ingresso no sistema de ensino (superior)⁸⁰ a trabalhadores com baixas qualificações. De acordo com os referidos autores, estas medidas enfrentavam diferentes problemas, designadamente: a falta de equidade no acesso ao ES, a falta de qualidade no ensino, a dificuldade de sobrevivência de algumas IES devido ao decréscimo no número de candidato, os baixos níveis de qualificação da população jovem e adulta portuguesa.

As referidas alterações a esta via especial de acesso ao ES, atualmente designada por “Concurso especial para titulares das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos Maiores de 23 anos”, podem igualmente ser interpretadas como efeito da regulação europeia das políticas educativas nacionais, através do estabelecimento de um espaço europeu de ensino superior (Bago, J. et al., 2011), e da proclamação do conceito de aprendizagem ao longo da vida (Cruz et al., 2010), intimamente ligado com a defesa dos interesses da economia e a promoção da coesão social (Cabrito, 2008). Segundo este autor, a referida via de acesso

⁷⁹ Apesar do referido Decreto-Lei de 1979 representar o estabelecimento legal da referida via de acesso, desde 1967 (ao abrigo do Decreto-Lei nº 47587, de 10 de março) que se realizavam, como experiências pedagógicas, exames *ad hoc* para o acesso ao ES de indivíduos que, tendo mais de 25 anos de idade, não possuem a adequada habilitação escolar.

⁸⁰ Para além da criação da via especial de acesso para pessoas maiores de 23 anos, os autores incluem nesta fase a clarificação da estrutura do sistema através do processo de Bolonha; aumento do número de CET's; desenvolvimento de um sistema de atribuição de créditos através do reconhecimento de competências; criação de oportunidades de formação vocacional a adultos com baixas qualificações (Lei 49/2005, de 30 de agosto).

para Maiores de 23, baseia-se essencialmente em teorias (neo)clássicas do capital humano e “independentemente do sentido que tem para cada indivíduo que vê assim criada mais uma oportunidade para ingressar no ensino superior; das “bondades” reitorais; ou da construção de situações mais justas e equitativas, pode perspetivar-se como inscrita, de forma redentora, nas políticas de “salvação” da economia e de dissuasão da contestação política e social” (Cabrito, 2008, p. 246). Neste sentido, apesar do aumento do nº de estudantes inscritos no 1º ano pela 1ª vez no ES através da via para Maiores de 23 ter sofrido um aumento após as referidas alterações legais (tendo vindo a decrescer desde então, fixando-se em 12,2% no ano letivo de 2010/01), os resultados de alguns dos estudos acerca desta via de acesso ao ES sublinham igualmente i) o efeito perverso da referida desregulação, que se reflete através da definição duvidosa dos critérios utilizados por determinadas IES (essencialmente privadas) que apresentam sérias dificuldades de sobrevivência, esquecendo o bem comum e a qualidade da educação (Amaral & Magalhães, 2009); ii) o malogro da promoção da democratização no acesso ao ES, na medida em que existem diversos fenómenos e mecanismos sociais que configuram as diferentes probabilidades de ingresso, permanência e sucesso nas diferentes IES, áreas de estudo e cursos, de acordo com as diferentes origens socioeconómicas, características individuais, percursos escolares anteriores, motivações e decisões de ingresso destes estudantes adultos (Pascueiro, 2009).

Partindo da anterior elucidação, a presente comunicação procura analisar esta via de acesso ao ES, para Maiores de 23, relativamente à dimensão de equidade e justiça social nas diferentes etapas (acesso, permanência e sucesso destes estudantes adultos - ditos novos públicos, estudantes não tradicionais, estudantes maduros) do ES. Mais precisamente, tendo por base dados recolhidos através de entrevistas exploratórias a estudantes adultos, da Universidade de Coimbra (UC), e a consequente confrontação destes dados com algumas investigações realizadas neste âmbito, procura-se: 1) caracterizar o(s) perfil(is) destes estudantes adultos no ES, através das seguintes dimensões: a) variáveis sociodemográficas; b) percurso académico anterior; c) situação profissional; d) motivações para o acesso e permanência no ES; e) perceções acerca do processo de ensino aprendizagem no ES; f) perceções acerca do relacionamento interpessoal com colegas e professores; g) expectativas relativamente ao impacto do ES; h) perceções acerca da equidade/justiça social no concurso para o acesso ao ES através da via para Maiores de 23); 2) identificar práticas e estratégias institucionais que promovem o seu progresso e o sucesso neste nível de ensino.

1) Maiores de 23 e a promoção da equidade, justiça social e ALV no ES

O conceito de equidade encontra-se intimamente relacionado com os propósitos de justiça e inclusão inerentes ao estabelecimento de uma via especial de acesso ao ES, para pessoas não detentoras detentores da habilitação formal de acesso. De acordo com Santiago *et al.* (2008), a promoção da

equidade no domínio da educação implica assegurar que as circunstâncias pessoais e sociais (e.g. género, estatuto socioeconómico e origem étnica) não serão obstáculos para o alcance do potencial educacional do indivíduo (dimensão de justiça); e assegurar um mínimo padrão comum de educação para todas as pessoas (dimensão de inclusão). No nosso entender, a dimensão de justiça do conceito de equidade apresenta uma importância especial no âmbito do ES, na medida em que se traduz na importância de identificar e diminuir os fatores que podem estar na origem de desigualdades e injustiças no acesso, frequência, sucesso, e no impacto proveniente dos resultados obtidos. Deste modo, reconhecer e corrigir as desigualdades e as injustiças no ES, deverá traduzir-se num tratamento, por parte do sistema de ES, que seja ajustado às necessidades existentes e/ou potenciais, de forma imparcial e justa (na medida em que esse mesmo tratamento não deve ser criador de novas desigualdades e injustiças para o sujeito em questão). Por outro lado, o conceito de equidade implica igualmente refletir sobre o princípio da meritocracia, na medida em que os mecanismos de acesso e de avaliação do sucesso no ES devem assentar na capacidade e no esforço de cada sujeito. O conceito de equidade joga-se numa constante tensão entre dois pólos: por um lado, a identificação e combate de diferentes tipos de injustiças através da instalação de mecanismos de apoio e de ação positiva ajustados às especificidades de cada um; por outro lado, o princípio da meritocracia tendo em conta a promoção da imparcialidade, de modo a não criar novas situações de injustiça.

Ao transpormos a anterior análise do conceito de equidade para a via especial de acesso ao ES para maiores de 23, compreendemos que esta medida deve traduzir-se simultaneamente numa diminuição de situações de injustiça nas diferentes etapas (acesso; permanência; sucesso; impacto dos resultados obtidos), não descurando uma gestão consciente do princípio da meritocracia e, conseqüentemente, o bem comum e a qualidade da educação. A promoção da equidade através desta via especial de acesso ao ES implica ainda o reconhecimento e a promoção da ALV nas IES, no sentido em que estas devem simultaneamente avaliar/ valorizar os diferentes tipos de saberes e competências adquiridas pela via experiencial, por parte de pessoas adultas que não conseguiram obter as qualificações formais normalmente exigidas, muitas vezes devido a desigualdades de oportunidades e/ou injustiças sociais em termos de acesso e sucesso nos níveis de ensino precedentes (ensino básico e secundário).

Partindo deste entendimento, apresenta-se em seguida uma caracterização genérica do(s) perfil(is) dos estudantes adultos que ingressam no ES através da via para Maiores de 23, tendo por base as perceções de 9 estudantes que ingressaram na Universidade de Coimbra, através da referida via, nos últimos 3 anos letivos⁸¹.

⁸¹ O processo de seleção dos adultos entrevistados procurou abranger a maior diversidade possível em quatro dimensões - faixa etária, género, áreas de educação e formação, e situação profissional, com o propósito de alcançar uma maior diversidade de experiências e perceções. Importa no entanto referir que este processo de seleção foi condicionado pela indisponibilidade de muitos adultos contactados para o efeito.

2) Caracterização genérica dos estudantes adultos que ingressam no ES através da via especial de acesso para maiores de 23

A recolha de dados foi efetuada através da realização de entrevistas exploratórias, tendo por base um guião composto pelos seguintes tópicos: i) caracterização sociodemográfica; ii) percursos de educação formal, não formal e informal; iii) perceções acerca da via de acesso ‘maiores de 23’ enquanto promotora de equidade e justiça social; iv) expectativas em relação ao impacto da frequência do ES. Ao longo da recolha e análise de dados e da constante confrontação com os resultados efetuados neste domínio, as quatro dimensões apresentadas foram desdobradas em sete principais dimensões consoante a relevância evidenciada: a) variáveis sociodemográficas; b) percurso académico e situação profissional dos estudantes adultos; c) motivações para o acesso e permanência no ES; d) perceções acerca do processo de ensino-aprendizagem no ES; e) perceções acerca do relacionamento interpessoal no ES; f) expectativas relativas à frequência e conclusão do ES; g) perceções acerca da equidade/justiça social no acesso ao ES para Maiores de 23. Por sua vez, o ciclo de ‘análise de dados – confrontação com estudos’ acabou por evidenciar igualmente a necessidade estabelecer a distinção de perfis de estudantes adultos em determinadas dimensões.

2.1 – Caracterização sociodemográfica dos estudantes adultos

Relativamente à caracterização etária, e partindo do trabalho efetuado por Pascueiro (2009), os estudantes adultos entrevistados foram distribuídos em três perfis distintos: Perfil 1) Jovens adultos, com idade inferior a 30 anos sem atividade profissional e dependentes do agregado familiar de origem; Perfil 2) Adultos com mais de 30 anos, maioritariamente integrados no mercado laboral; Perfil 3) Adultos com idade avançada (acima dos 50 anos). Estes perfis são ainda marcados por diferentes situações pessoais, sociais e profissionais, e diferentes motivações e expectativas relativamente ao ES.

Em concordância com os estudos analisados acerca deste domínio (e.g. Bago et al., 2011; Correia & Mesquita, 2006; Amaral, et al., 2002; Batista, 2011), os estudantes adultos entrevistados pertencem a meios socioeconómicos baixos. Neste âmbito importa assinalar a tendência estabelecida por Pascueiro (2009), segundo a qual os estudantes provenientes de meios socioeconómicos mais favorecidos ingressam tendencialmente em áreas como a saúde, economia, gestão e contabilidade. Verifica-se igualmente a existência de diferentes níveis de autonomia financeira (Batista, 2011). Esta tende a aumentar com a idade dos estudantes adultos. No que concerne ao nível de escolaridade parental, Bago et al. (2011) defendem que a maioria possui um nível de escolaridade baixo, sendo de assinalar que o nível de escolaridade parental pode variar do analfabetismo à conclusão do ensino superior. A

referida variação deve-se, pelo menos parcialmente, ao aumento do nível de escolaridade parental com a própria evolução das gerações.

Importa ainda referir que os adultos entrevistados apresentam diferentes níveis de responsabilidades familiares (e.g. situação de parentalidade) que tendem a aumentar com a idade.

2.2 – Percurso académico e situação profissional dos estudantes adultos

A análise do percurso académico e dos respetivos níveis de ensino concluídos revelam igualmente a existência de uma grande heterogeneidade entre os estudantes adultos, que ingressam no ES através da via para Maiores de 23. A interrupção do ensino formal apresenta-se como o resultado de uma complexa conjugação de fatores: familiares, financeiros, pessoais, profissionais, e relacionados com o serviço militar (Batista, 2011), independentemente dos perfis etários anteriormente assinalados. No entanto, esta interrupção prévia do ensino formal não é generalizável, e alguns destes estudantes encontram-se mesmo a frequentar pela segunda vez o ES.

Relativamente ao nível de ensino formal concluído importa distinguir os estudantes adultos e jovens adultos (Perfil 1 e Perfil 2) que possuem o nível de ensino secundário completo e percecionam a conclusão do nível secundário como um dos pré-requisitos de acesso ao ES através da via para Maiores de 23, dos estudantes em idade avançada (Perfil 3) que possuem baixos níveis de escolaridade. Este último grupo é aquele que apresenta as características geralmente associadas ao estudante adulto não tradicional: saída precoce da escola; afastamento do ensino formal durante um longo período de tempo; baixas qualificações académicas; falta de experiência prévia no ES (Correia & Mesquita, 2006; Amaral, et al., 2002; Batista, 2011).

Os estudantes adultos apresentam situações profissionais diferenciadas, desde situações de emprego (detentores do estatuto de trabalhador-estudante), interrupção da vida profissional para uma total dedicação aos estudos, situações de desemprego involuntárias, e situações de reforma (Perfil 3).

2.3 – Motivações para o acesso e permanência no ES

A análise das entrevistas efetuadas corrobora a existência generalizada da presença de um elevado nível motivacional nos estudantes que ingressam no ES através da via para Maiores de 23 (Bago et al., 2011; Soares, et al., 2010). Esta elevada motivação é percecionada como um estímulo para o acesso e para a permanência (com sucesso) destes estudantes no ES. Todos os estudantes fazem referência ao apoio por parte da família⁸², dos amigos, e da entidade empregadora (no caso dos estudantes-

⁸² Entrevista B, adulta 27 anos: “Os meus familiares preocuparam-se pela questão profissional, se eu iria ser capaz de conciliar as coisas, apesar de tudo estão a dar-me todo o apoio possível”.

trabalhadores), como fator fundamental para o seu ingresso e permanência no ES (Batista, 2011). Para alguns destes estudantes, o ingresso no ES aparece associado a ruturas ou transições na vida pessoal e/ou profissional (Oliveira, 2007; Soares et al., 2010).

O ingresso no ES é essencialmente justificado pela motivação vocacional/ profissional adultos (Soares et al., 2010). Para os jovens adultos (**Perfil 1**) cuja principal motivação para o ingresso no ES reside no alcance de uma boa posição no futuro mercado de trabalho. Os restantes estudantes (**Perfil 2 e 3**) apresentam motivos que vão desde a procura de emprego, necessidade de responder às exigências do mercado de trabalho (Batista, 2011; Correia & Sarmiento, 2003), e a motivação para progredir na atual carreira (Batista, 2011; Correia et al., 2009), estando esta última ligada a um apoio/pressão por parte da entidade empregadora (Correia & Sarmiento, 2003). Alguns destes adultos referiram ainda a existência de um sentimento de desilusão/saturação em relação à sua anterior situação laboral, e uma vontade de ingressar num novo projeto profissional (Correia & Sarmiento, 2003) (e.g. situação de desemprego; reforma; morte de um familiar; aquisição de recursos financeiros).

No domínio das motivações de âmbito pessoal, verifica-se uma distinção clara entre os jovens adultos (**Perfil 1**) que percecionam esta via de acesso ao ES como uma possibilidade de poder dar um “passo normal” na progressão académica, e os adultos em idade avançada (**Perfil 3**) que percecionam o ingresso no ES como a realização de um sonho⁸³ (Batista, 2011; Correia & Sarmiento, 2003). Estes últimos apontam como principais fatores motivacionais a necessidade/vontade de enriquecimento do seu nível cultural e de mudança de algo na vida (Correia & Sarmiento, 2003). A pressão social e sensação de marginalização por falta da licenciatura foram igualmente referidas como fatores motivacionais importantes por alguns dos estudantes (Correia & Sarmiento, 2003).

2.4 - Perceções acerca do processo de ensino-aprendizagem no ES

As perceções dos adultos entrevistados relativamente aos fatores que afetam os respetivos processos de ensino-aprendizagem (E-A) evidenciam a existência de uma certa consensualidade relativamente às capacidades e dificuldades sentidas. No que concerne às capacidades facilitadoras do processo de E-A a maioria dos adultos refere possuir um elevado nível de responsabilidade e de maturidade (Batista, 2011; Correia, & Sarmiento, 2003) e uma elevada capacidade de adaptação aos métodos de ensino que consideram menos ajustados (e.g. utilização única do método expositivo). Consideram também ter uma maior motivação para aprender comparativamente aos seus colegas mais jovens. A maioria destes

⁸³ Entrevista D, adulto 64 anos: “No meu caso concreto acho que foi fantástico. Foi fantástico porque me deu a possibilidade de realizar um sonho de criança que a minha vida económico-financeira nunca me permitiu realizar enquanto jovem. E por outro lado, estou a adquirir conhecimentos fabulosos e adquirir uma bagagem cultural de grande nível... É muito bom que estas oportunidades nos surjam, aqueles que nunca tiveram oportunidade de realizar esse sonho que é estudar e valorizarmo-nos constantemente”.

estudantes adultos salienta sentir apoio e orientação por parte dos docentes, e a existência de proximidade na relação professor-estudante⁸⁴. Salienta-se ainda a referência, por parte dos adultos com idade avançada (Perfil 3), a um sentimento de enorme prazer no processo de E-A⁸⁵.

Por outro lado, os estudantes adultos referem na generalidade sentir dificuldades acrescidas na articulação de diversos compromissos familiares, profissionais e académicos, nomeadamente na gestão do tempo⁸⁶ (Batista, 2011; Correia & Sarmiento, 2003). A dificuldade de gestão do tempo é também referida relativamente às metodologias e estratégias de ensino, como o trabalho de grupo⁸⁷. Os adultos entrevistados referiram ainda deter outras dificuldades que se diferenciam de acordo com o perfil de adulto em questão: os jovens adultos e adultos (Perfil 1 e 2) indicam dificuldades ao nível dos conhecimentos e competências específicas, relacionadas com o facto de estarem a frequentar cursos de áreas de educação e formação desconexas da sua formação académica anterior⁸⁸. Por sua vez os adultos com idade mais avançada (Perfil 3) referem sentir dificuldades ao nível dos saberes e competências considerados transversais no ES, nomeadamente, o domínio da língua inglesa, domínio das TIC⁸⁹.

Contrariamente ao verificado por Batista (2011), estes estudantes revelam ter dificuldades em estabelecer uma ligação entre os conteúdos programáticos do curso e as aprendizagens informais adquiridas/desenvolvidas ao longo da (s) sua(s) atividade(s) profissional(is), não considerando, talvez por isso, importante o reconhecimento, validação e certificação dos seus saberes experienciais.

⁸⁴ Entrevista B, adulta 27 anos: “Os professores preocupam-se se nós estamos a acompanhar, se não estamos, tentam-nos dar também o máximo de apoio possível, tentam-nos orientar... pelo menos até à data tenho sentido esse acompanhamento e essa preocupação em perceber se estamos mesmo a acompanhar a componente prática (...) Termos esta aproximação dos professores, que acabam por ser os nossos guias, os nossos monitores, acaba por ser positivo para nos sentirmos suficientemente à-vontade para os podermos questionar”.

⁸⁵ Entrevista A, adulto 51 anos: “Tenho um prazer extraordinário, prazer e privilégio de frequentar a Faculdade de Letras. Se for perguntar a um rapaz de 18/19 anos é capaz de não ter essa... Eu tenho paixão, percebe?”

⁸⁶ Entrevista F, adulto 32 anos:” Essencialmente isto rouba tempo e cansa. O trabalho é um bocadito pesado... essencialmente sinto falta de tempo”.

⁸⁷ Entrevista B, adulta 27 anos: “Sinto alguma dificuldade efetivamente quando é para preparar trabalhos, tendo em conta que por vezes a nível profissional não consigo direccionar tanto o meu tempo para poder fazer trabalho de grupo (...) nos trabalhos de grupo acaba por ser um bocado difícil conciliar o trabalho, o grupo, todos temos disponibilidades diferentes, e às vezes até me sinto sobrecarregada para conseguir fazer o dito trabalho de grupo, e que esteja no meu nível satisfatório, para sentir-me à-vontade de o entregar. Tendo em conta que depois não conseguimos reunir todas as pessoas que estão no grupo”.

⁸⁸ Entrevista E, adulto 25 anos: “O facto de eu estar tanto tempo afastado e ainda por cima vir de uma área diferente, faz com que tenha hoje dificuldades que a maioria dos meus colegas não tem. Muitas vezes, sempre que aparece uma matéria nova, eu tenho que estudar mais, mais tempo, ler mais, porque há coisas que eu não compreendo da mesma forma”.

⁸⁹ Entrevista D, adulto 64 anos: “Sei que tenho alguma dificuldade em relação e eles. Eu só domino Português, Espanhol e Francês. Não sei Inglês, nunca estudei inglês, e há cadeiras em que eu tenho muitas dificuldades porque para arranjar bibliografia é quase tudo em inglês. E eu tenho que me limitar e às vezes fico com notas menos boas, tirar um 14 ou tirar um 15, porque não tive acesso a obras de autores mais importantes”.

2.5 - Percepções acerca do relacionamento interpessoal no ES

A percepção dos estudantes adultos entrevistados acerca do seu relacionamento interpessoal evidencia a consideração da existência de um bom relacionamento com os colegas do curso (Batista, 2011; Soares et al., 2010), e a importância do relacionamento com os colegas para o processo de ensino-aprendizagem (Correia et al., 2009). No entanto, verificam-se igualmente algumas diferenciações neste âmbito, tendo em conta o fator etário. Assim, os jovens adultos (Perfil 1) referem sentir uma plena integração social, incluindo as atividades extraescolares⁹⁰. Os adultos (Perfil 2) assinalam uma boa integração social, essencialmente nas atividades académicas (e.g. troca de apontamentos), sendo que percebem a diferença de idades como fator inibidor ao nível da interação com os colegas no âmbito extraescolar. Por último, os adultos em idade avançada (Perfil 3) indicam um sentimento de integração social plena, porquanto se autoavaliam como orientadores/mentores dos colegas mais jovens⁹¹. Como fatores inibidores do relacionamento interpessoal, alguns adultos referem a existência de um medo inicial de serem marginalizados (Correia & Samento, 2003) e algum constrangimento no relacionamento com colegas mais novos devido à diferença etária.

2.6 -Expectativas relativas à frequência e conclusão do ES

Os estudantes adultos entrevistados têm expectativas diversificadas em relação ao impacto da frequência e conclusão dos estudos no âmbito pessoal e social. No entanto, apresentam concordância quanto ao facto de encararem o acesso ao ES como oportunidade de enriquecimento pessoal e cultural, que deve ser aproveitada a custo de muito esforço (Batista, 2011). No âmbito profissional, é clara uma diferença entre as percepções dos estudantes jovens adultos (Perfil 1) e os estudantes de idade mais avançada (Perfil 2 e 3). Enquanto os primeiros consideram que a obtenção de um diploma de ES terá importantes repercussões na vida profissional, possibilitando uma melhor inserção no mercado de

⁹⁰ Entrevista B, adulta 27 anos: “Há bastante integração, até ao nível dos convívios, a nível também dos convívios, tenho tentado conciliar as coisas, a nível de também estar um pouquinho nas praxes. Estou a tentar integrar-me em todo o espírito académico e em toda a parte da tradição do que é a Universidade, do que é a praxe”.

⁹¹ Entrevista D, adulto 64 anos: “É uma relação boa... até inclusive à vida pessoal deles, às vezes com problemas amorosos e tal, tanto rapazes como raparigas, vêm ter comigo e pedem-me conselhos. Eu tento dentro dos meus conhecimentos dar-lhes o apoio moral, ajuda-los a ultrapassar as situações difíceis que na vida todos nós as temos...”.

trabalho⁹², os segundos afirmam que a conclusão não alterará significativamente a sua situação profissional⁹³.

2.7 - Percepções acerca da equidade/justiça social no acesso ao ES para Maiores de 23

Relativamente à fase de ingresso, a maioria dos estudantes adultos entrevistados considera a via de acesso para maiores de 23 anos como sendo promotora de equidade e justiça social na medida em que: i) possui um processo de avaliação rigoroso (prova de conhecimentos e entrevista) permitindo a admissão apenas de candidatos que possuem os saberes e as competências necessárias para permanecer e eventualmente concluir com sucesso o curso⁹⁴ ii) exige uma grande preparação e esforço por parte dos candidatos. Estes estudantes consideram que o carácter rigoroso do processo de seleção considerado rigoroso é essencial para a não desacreditação da IES⁹⁵. No entanto, alguns jovens adultos e adultos (Perfil 1 e 2) referem que esta via de acesso ao ES é igualmente promotora de injustiças sociais, na medida em que consideram o acesso através desta via facilitado comparativamente ao ingresso pela via normal⁹⁶. É de salientar o facto de alguns estudantes, ao considerarem esta via de acesso como promotora de equidade e justiça social, referem alguma limitação na reparação da injustiça na medida em não poderão aproveitar os benefícios sociais e profissionais que a frequência do ES quando jovens lhes poderia ter trazido⁹⁷.

⁹² Entrevista E, adulto 25 anos: “Neste momento, mais depressa me vejo como um economista, seja na banca ou não, e o desporto mais como utilizador do que como propriamente como instrutor. Mudei um bocado nesse sentido. Se me perguntarem o que achas que vais ser quando acabares o curso, eu depressa respondo bancário”.

⁹³ Entrevista A, adulto 51 anos: “Se eu fosse um rapaz com 20 anos ia fazer uma licenciatura em X porque preciso da X no meu futuro e tal, para o mercado de trabalho e tal. Eu já não estou, digamos, dentro do mercado de trabalho”; Entrevista C, adulto 40 anos: “a parte escura ou mais escura é que aos 40 anos que perspetiva profissional é que uma pessoa tem?”.

⁹⁴ Entrevista D, adulto 64 anos: “o processo da maneira que está é interessante e esta bem assim, porque entram aqueles que de facto têm capacidade para tirar um curso. Os outros não conseguem, pronto, terão que se ir preparando até que reúnam condições para fazer o exame com algum sucesso. A prova não é uma prova fácil mas é uma prova acessível. Acessível porque de qualquer forma um aluno de 12º ano também terá algumas dificuldades em prestar prova”.

⁹⁵ Entrevista A, adulto 51 anos: “Para vir aqui tem que se demonstrar alguns conhecimentos, e ainda bem que é assim, se não estas paredes ficavam um bocado desacreditadas...Preparei-me – atenção – isso é fundamental, eu não vim para aqui... Eu quando decidi vir fazer os Maiores de 23 eu não pensei ‘bem vou lá fazer aquilo, desporto e tal’. Não, preparei-me, fiz uma preparação e fui de facto à vontade.”

⁹⁶ Entrevista C, adulto 40 anos: “No meu curso em particular, foi muito fácil (...) e acredito que nesse ano tenha havido muitos que não entraram, e nesse aspeto eu tenho que dizer que os maiores de 23...eu fui favorecido por ter ido pelos Maiores de 23, tenho que o dizer abertamente, no meu curso”.

⁹⁷ Entrevista D, adulto 54 anos: “Eu penso que o que se esta a fazer, é fazer-se alguma justiça. Não se faz a justiça toda. É efetivamente dar a oportunidade àqueles que não tiveram possibilidade de na altura própria tirar o curso, de o fazerem agora. É evidente que isso já não lhes vai trazer dividendos pelo contrário, dá custos como os tem trazido a mim”.

No que diz respeito à atual experiência de frequência do ES, a generalidade dos dados recolhidos evidencia um sentimento de existência de equidade e justiça social. É interessante salientar que esta percepção se encontra associada a um sentimento de não discriminação uma vez que não são alvo de um tratamento indiferenciado por parte da IES, após o processo de ingresso⁹⁸. No entanto, alguns destes estudantes percebem a existência de uma discriminação positiva (informal), por parte dos professores, legitimada pelo comportamento do aluno (e.g. bom comportamento do aluno – maior atenção do professor), ou pelo facto do estudante possuir o estatuto de trabalhador-estudante⁹⁹.

Notas Finais: Estratégias promotoras de equidade e justiça social no acesso, permanência e sucesso no ES

Em jeito de conclusão, tendo em conta a análise anterior acerca dos estudantes adultos que ingressam no ES através da via para Maiores de 23, apresentamos em seguida algumas estratégias institucionais capazes de potenciar os ideais da ALV, equidade e justiça social nas diferentes etapas do ES: i) **Desenvolvimento de dispositivos de orientação académica e profissional dos candidatos ao ES** Apesar da referida necessidade ser de certo modo transversal às restantes vias de acesso ao ES, consideramos que adquire especial relevância no âmbito desta via especial na medida em que expectativas desajustadas em relação ao plano de estudos e às saídas profissionais poderão originar novas situações de injustiça social (e.g. insucesso escolar; abandono escolar; sérias dificuldades de ingressar no mercado de trabalho, etc.) ii) **Desenvolvimento de um rigoroso processo de avaliação (de conhecimentos)**. A percepção e as vivências dos estudantes adultos revelam que o rigor da prova de conhecimentos permite simultaneamente selecionar aqueles que realmente serão capazes de frequentar e concluir com sucesso este nível de ensino (de modo a não criar novas situações de injustiça após o ingresso) e, promover a qualidade da educação e a não desacreditação da IES; iii) **Desenvolvimento de instrumentos de caracterização do corpo discente e de programas de monitorização das trajetórias escolares dos estudantes**. A caracterização anterior acerca dos estudantes adultos revela que estes estão longe de constituir um grupo homogéneo nos diversos domínios analisados (situação social,

⁹⁸ Entrevista E, adulto 25 anos: “Eu acho que é positivo nesse aspeto, quer dizer se nós fossemos tratados de forma diferente a vida toda acho que em termos de formação, em termos pedagógicos, não seria bom para nós. Pronto, a entrada teve que ser diferente, mas a partir do momento em que entramos e que estamos lá dentro somos normais, pelo menos é assim que funciona...”

⁹⁹ Entrevista E, adulto 25 anos: “Porque os professores são humanos, e se calhar isto é mesmo assim: se eu sei que determinado indivíduo teve outras dificuldades na vida, e que está aqui, e que tem outra postura, tem outra vontade, o professor é mais simpático, mas não é só isso, começa por aí, ajuda... Não quer dizer que eles me ajudem a passar... independentemente de ser maior de 23, não é pelo facto de eu ser maior de 23, mas pelo facto de eu ter passado por isso, eu sou diferente na realidade, e eles aceitam-me talvez como diferente (...). É mais pela postura”; Entrevista B, adulta 27 anos: “Há um bocadinho de diferenciação mais pela perspectiva efetiva de nós podermos, como trabalhadores estudantes, fazer avaliação contínua, e nos tentarem dar algum apoio ao nível da componente prática o mais possível. E sinto realmente que há um respeito da parte dos professores pelo facto de eu procurar o máximo de aulas possível”.

económica, educacional; interesses, motivações, expectativas). Deste modo, a análise do perfil do estudante e o seu aproveitamento por parte do corpo docente permitiria uma maior compreensão das potencialidades e dificuldades dos estudantes inseridos no grupo turma e uma melhor gestão dos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem. Por outro lado, esta ferramenta serviria igualmente como ponto de partida para a valorização dos diferentes tipos de saberes e competências; iv) Desenvolvimento de dispositivos de reconhecimento de aprendizagens experienciais e maior flexibilização curricular. Para que esta via de acesso cumpra os seus ideais de ALV, de equidade e justiça social, deverá estar apoiada num dispositivo de reconhecimento e acreditação de aprendizagens experienciais, que permita realizar um avaliação diagnóstica dos saberes e competências desenvolvidos pelo adulto ao longo da sua vida, de forma justa e equitativa. Assim, este dispositivo poderia permitir a acreditação de determinadas ECTS aos candidatos adultos tendo em conta as suas aprendizagens experienciais, e originar uma reflexão acerca da relação existente entre o desenvolvimento curricular no ES e o mercado de trabalho.

Bibliografia

- Amaral, A, et al. (2002). O Ensino Superior aberto a novos públicos. Centre for Research in Higher Education Policies. Braga: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Amaral & Magalhães (2009). Between institutional competition and the search for equality or opportunities: access of mature students. *Higher Education Policy*, 22, pp.505-521. International Association Universities. Palgrave.
- Amorim et al. (2010). And after the access (of —new publics to higher education): the revolution is not over. RANLHE Project. Lifelong Learning Programme. Retirado em 22/03/2012, de: http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Amorim_et_al.pdf.
- Bago, J. et al. (2011). Promoting success for Non-Traditional Students in Portugal – a preliminary diagnosis. RANLHE Project. Lifelong Learning Programme. Retirado em 22/03/2012, de http://www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/Santos_et-al.pdf.
- Batista, A. (2009). O estudante adulto não-tradicional na Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro. Universidade de Aveiro. Portugal. Retirado em 08/02/2012, de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1043/1/2009001350.pdf>.
- Batista, A. (2011). Non-traditional adult students: Reflecting about their characteristics and possible implications for Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, pp.752-756. SciVerse Science Direct. Elsevier. Retirado em: 14/03/2012, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811019720>.
- Cabrito, B. (2008). A creditação das aprendizagens pela experiência no acesso ao ensino superior: o caso dos maiores de 23 na Universidade de Lisboa. *Perspetiva*. Florianópolis. V.26. nº 1. pp.231–250. Retirado em 08/02/2012, de http://www.perspetiva.ufsc.br/perspetiva_2008_01/Belmiro.pdf
- Correia, A. & Mesquita, A. (2006). *Novos Públicos no Ensino Superior. Desafios da Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Correia, A. & Sarmiento, A. (2003). Improving the learning experience and learning environment of adults in Higher Education – Project LIHE: the Portuguese Case. Case. ESREA Fourth Access Network Conference Equity, Access and Participation: Research, Policy and Practice. Edinburgh. Retirado em 06/03/2012, de http://www.isegi.unl.pt/docentes/acorreia/documentos/Improving_learning_experiences_ESREA%202003.pdf

- Correia et al. (2009). Building a knowledge and learning society in Portugal - adult students in technological schools and higher education institutions. In. Merrill, B. (Ed.). Learning to Change? The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education. European Studies in Lifelong Learning and Adult Learning Research. Vol. 5. pp. 193-212. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishers.
- Cruz et al. (2010). Estudiantes adultos matriculados en la universidad española. RANLHE Project. Lifelong Learning Programme. Retirado em 22/03/2012, de http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Cruz_et-al.pdf.
- Pascueiro, L. (2009). Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao ensino superior. A presença de novos públicos em contexto universitário. Educação, Sociedade & Culturas, nº 28, pp.31-52. Retirado em 29/02/2012, de http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_liliana.pdf.
- Oliveira, A. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 41-3. pp.43-76.
- Santiago, Paulo et al. (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education. Synthesis Report. Volume 2. Paris: OCDE. Retirado em 09/04/2012, de http://oecd-conference-teks.iscte.pt/downloads/OECD_vol2.pdf.
- Soares, D. et al. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: o caso dos alunos maiores de 23 anos. Psicologia, Educação e Cultura. Vol. XIV, nº 1 pp. 203–214.

7.32.

Título:

Os novos sujeitos no contexto da formação inicial docente

Autor/a (es/as):

Silva, Santuza Amorim da [Universidade do Estado de Minas Gerais]

Resumo:

Este estudo pretende discutir a formação inicial, seus sujeitos e seus processos formativos. Está circunscrito a uma pesquisa cujo objetivo é analisar o novo perfil do estudante que se encontra inserido em cursos de licenciatura, alguns deles, decorrentes de novas políticas que possibilitaram o acesso a sujeitos que comumente estão fora do contexto da universidade. Esses cursos estão inseridos em novas propostas de formação, implementadas a partir do REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que se propõe a ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O presente trabalho