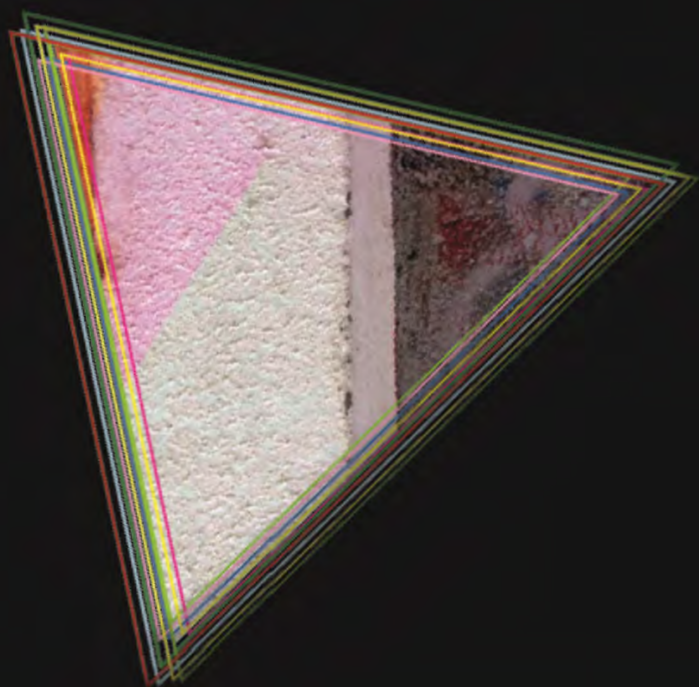


Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior

Coordenação

António Fragoso e Sandra T. Valadas



Coleção

Estratégias de Ensino e Sucesso Académico:
Boas Práticas no Ensino Superior

**Estudantes
não-tradicionais
no Ensino Superior**

**Estudantes
não-tradicionais
no Ensino Superior**

Coordenação:

António Fragoso

Sandra T. Valadas

Coimbra, 2018

Coleção

Estratégias de Ensino e Sucesso Académico:

Boas Práticas no Ensino Superior

Coord. da Coleção: Susana Gonçalves

Comissão editorial da coleção

*Helena Almeida, Paula Fonseca, Susana Gonçalves,
Cândida Malça, Fátima Neves, Carlos Dias Pereira e Marco Veloso*

Vol. 6 Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior

Coord. António Fragoso e Sandra T. Valadas

Revisão de Textos

Albertina Lima Oliveira, Alcides Monteiro, Almerindo Janela Afonso, Ana Maria Seixas, Ana Vitória Baptista, Armando Loureiro, Bernardete Sequeira, Cármen Cavaco, Cátia Martins, Cristina Vieira, Diana Aguiar, Eduardo Duque, Fernando Gonçalves, Graça Seco, Isabel Baptista, Joanna Ostrouch-Kamińska, João Martins, Joaquim do Arco, José A. Moreira, José de São José, José Pedro Amorim, Josélia Fonseca, Natália Alves, Paula Guimarães, Rob Evans, Rosanna Barros, Sofia Bergano e Sofia Rosas da Silva.

ISBN: 978-989-54277-4-1 (impresso)

ISBN: 978-989-54277-5-8 (ebook)

©2018, CINEP/IPC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser impressa, fotocopiada, ou reproduzida ou utilizada de alguma forma ou por meio mecânico, eletrónico ou outro, ou em qualquer espaço de armazenamento de informação ou sistema de busca eletrónico sem permissão por escrito dos editores.

Paginação, grafismo e capa: Fernanda Romão/CINEP

Impressão: Várzea da Rainha, Lda

Depósito Legal:



cinep

CENTRO DE INOVAÇÃO E ESTUDO DA
PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR

www.cinep.ipc.pt

cinep@ipc.pt

Coleção

Estratégias de Ensino e Sucesso Académico:

Boas Práticas no Ensino Superior

Volumes Publicados

Vol. 1 Pedagogia no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves, Helena Almeida, Fátima Neves

Vol. 2 Inovação no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves, Paula Fonseca, Cândida Malça

Vol. 3 Ambientes Virtuais no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves, Carlos Dias Pereira, Marco Veloso

Vol. 4 eLearning no Ensino Superior

Coord. J. António Moreira e Cristina Pereira Vieira

Vol. 5 Cooperação entre a Comunidade e o Ensino Superior

Coord. Silvino Capitão e Emília Bigotte

Vol. 6 Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior

Coord. António Frago e Sandra T. Valadas

Índice

Prefácio	11
-----------------	----

PARTE I: Estudantes Não-tradicionais no Ensino Superior: perspetivas teóricas

Capítulo 1

Dos “Novos Públicos” do Ensino Superior aos estudantes “não-tradicionais” no Ensino Superior: contribuições para a construção de um breve mapa do campo

António Fragoso & Sandra T. Valadas 19

Capítulo 2

As transições para o Ensino Superior: problemas e desafios atuais

Carla Vilhena 39

Capítulo 3

Abordagens biográfico-narrativas com estudantes universitários não-tradicionais

José González-Monteagudo, David Herrera-Pastor & Maria Teresa Padilla-Carmona 59

Capítulo 4

Intersecção das desigualdades no ensino superior: teorização de classe e género através de uma perspetiva feminista e o olhar de Bourdieu

Jerry O’Neill, Barbara Merrill, Fergal Finnegan & Scott Revers 79

PARTE II: Estudar no Ensino Superior enquanto estudante não-tradicional

Capítulo 5

Como potenciar a participação dos estudantes M23 no ensino superior?
Lucília Santos & Helena Quintas 103

Capítulo 6

As relações sociais entre os estudantes maiores de 23 anos
Helena Quintas, Henrique MAC Fonseca & Teresa Gonçalves 125

Capítulo 7

Desafios da Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior:
Para onde vamos?
Maria Helena Martins, Maria Leonor Borges & Teresa Gonçalves 145

Capítulo 8

A cor da pele no Ensino Superior: vivências do preconceito entre
estudantes provenientes dos PALOP em Portugal
Catarina Doutor, João Filipe Marques & Susana Ambrósio 167

Capítulo 9

A Permeabilidade entre o Ensino Vocacional e o Ensino Superior: análise
dos percursos dos alunos dos Cursos de Especialização Tecnológica da
Universidade de Aveiro
Susana Ambrósio, Lucília Santos & Henrique MAC Fonseca 187

Parte III: Do Ensino Superior para o mercado de trabalho

Capítulo 10

Transição de diplomados para o mercado de trabalho: desafios e oportunidades na educação e no acesso ao emprego

Liliana Paulos, Sandra T. Valadas & Leandro S. Almeida 209

Capítulo 11

Reconfigurações contemporâneas da relação entre ensino superior e mercado de trabalho – uma abordagem crítica a partir dos contextos português e inglês

Mariana Gaio Alves 231

Capítulo 12

Estudar e trabalhar, barreira ou oportunidade? Estudo comparativo entre estudantes trabalhadores e estudantes não trabalhadores

Sílvia Monteiro 251

Capítulo 13

A transição de estudantes não-tradicionais para o mercado de trabalho: género, idade, experiência e insegurança

Sandra T. Valadas, Liliana Paulos & Scott Revers 275

Capítulo 14

Competências e práticas de recrutamento no mercado de trabalho: perspetivas de estudantes e graduados não-tradicionais, e empregadores

António Fragoso & Liliana Paulos 297

PARTE IV: Conclusões

Capítulo 15

Conclusões: uma contribuição analítica para a investigação com
estudantes não-tradicionais

Sandra T. Valadas & António Fragoso 317

Coordenadores 331

Revisores 335

Autores 339

Prefácio

Diferentes fatores (sistemáticos ou não) impulsionam as mudanças sociais. As instituições e os sistemas organizativos são impelidos a acompanhar e a espelhar essas mudanças sob pena de anacronia, estagnação, inutilidade, ou seja, de desaparecimento.

O ensino superior, enquanto sistema organizado à luz de perspectivas mais ou menos humboldtianas, visando responder ao que presentemente se assumiu designar por desafios sociais, também se esforça por espelhar mudanças. Por um lado, adota-se uma ótica de maior escolarização, em função da preparação dos diplomados para atividades profissionais e do reconhecimento, por creditação, de competências e desempenhos prévios à frequência da formação universitária. Por outro lado, apesar desta instrumentalização, imposta pela exigência do critério pragmático e orçamental, decorrente da pergunta incessante: “para que serve um curso superior?”, mantém-se nos critérios de avaliação do desempenho de docentes, de instituições e de projetos, a orientação de procura de uma excelência que valoriza a investigação em detrimento do ensino. É nesta ambígua dicotomia identitária que vivemos hoje e a confusão, intencional ou não, entre a natureza e os fins dos dois subsistemas, universitário e politécnico, até a estimula.

O presente volume trata de forma assaz exaustiva um dos aspetos relevantes de uma das mudanças acima referidas: os “novos públicos” do ensino superior e particularmente os “estudantes não tradicionais”. É bem verdade que a utilização da distinção denominativa entre tradicional e não tradicional não é pacífica, nem clara, embora os conceitos que verbalizam sejam mais facilmente diferenciados. Esta discussão terminológica (conceptual e denominativa) seria só por si um dos motivos que justifica a leitura atenta dos catorze capítulos que se seguem. Por questões meramente operatórias, neste texto, consideramos estudante não tradicional o estudante que não entrou no ensino superior imediatamente a seguir ao ensino secundário

por via do contingente geral do concurso nacional de acesso. Estudantes não tradicionais são, pois, os estudantes que entram pelo regime de maiores de 23, por via de Cursos de Especialização Tecnológica (CET), de Cursos Técnicos Superiores Especializados (TeSP), ou de outros regimes legalmente previstos, os estudantes com necessidades educativas especiais, os vindos de sistemas estrangeiros em mobilidade ou não, tendo ou não estatuto de estudante internacional.

Esta aceção de não tradicional, em boa verdade, é, de essência, cronológica e baseada na sequência de se ter vindo a eliminar da exclusividade de entrada no ensino superior de uma certa elite, por via da massificação e da democratização do sistema, por via da abertura de formações profissionalizantes, pela mobilidade no espaço europeu, primeiro, e mundial, depois. Os estudantes tradicionais são os que entram como acontecia antes, os não tradicionais são os que antes não tinham acesso e que desde há alguns anos têm. Incluem-se, pois, também aqui os estudantes de grupos minoritários, sejam grupos étnicos, socioeconómicos ou culturais. Como muito bem ficará claro para o leitor, após a leitura dos textos que se seguem, o conceito de estudante não tradicional, enquanto objeto de investigação, aplica-se essencialmente ao 1º ciclo de formação.

A democraticidade do acesso, associada também a fatores demográficos e económicos e à globalização das mobilidades¹ tem levado públicos diferenciados ao ensino superior. Os trabalhos aqui apresentados refletem acerca das barreiras que se lhes levantam e acerca dos problemas de transição nas diferentes fases. Estas barreiras são, por vezes, baseadas em perceções erróneas ou, pelo menos, discutíveis, quer dos próprios, quer do corpo docente e não docente e são também perceptíveis nas estruturas de governança. Estão presentes na perceção e na expectativa do sucesso académico e da respetiva qualidade, nos métodos de ensino, nas relações sociais com outros agentes (pares ou não), em preconceitos, na justificação

¹ Para evidências de procura do equilíbrio entre mobilidade e inclusão, vejam-se os resultados da investigação produzida no âmbito do projeto Mobilidade e Inclusão numa Europa Multilíngue - MIME em www.mime-project.org

do abandono, entre outros. A disrupção entre a forma de organizar o ensino e as necessidades, os estilos e as vontades de aprendizagem são ainda fatores que dificultam a transição desta categoria de estudantes (e não só), tal como o são os processos de identificação destes estudantes com o nível de ensino e as respetivas exigências e os processos de socialização no seu seio.

As mudanças identitárias requeridas a estudantes não tradicionais em resultado da necessidade de mudar condicionantes estruturais das suas próprias vidas, e as mudanças identitárias institucionais na organização de áreas disciplinares, de currículos etc., sedimentadas no pressuposto de que as aprendizagens são sempre socialmente construídas, visam a resolução de diferentes problemas de transição. Estas mudanças podem eventualmente esbarrar numa emergente desvalorização dos diplomas e numa outra questão também referida neste volume. Trata-se da transição para o mercado de trabalho em que ocorre um choque entre as competências, saberes e atitudes demonstradas pelos formados e aquelas que os potenciais empregadores mais procuram e valorizam.

Os estudantes não tradicionais no ensino superior e as implicações que deve provocar a sua presença carecem, pois, de questionamento no quadro da reflexão identitária das universidades no nosso tempo e do seu futuro que se define entre a internacionalização e a globalização ancoradas no imperioso respeito pelos contextos e pela necessidade de prestação de contas e de resposta aos referidos desafios sociais e à melhoria da qualidade de vida. As mudanças de públicos, além de outras, trazidas pela presença de estudantes não tradicionais, são um teste à autonomia universitária, em sentido kantiano, por provocarem a capacidade de superar a tradição e o conservadorismo, por serem fator determinante de destradicionalização, enquadrada naquilo a que Giddens² chamou a modernização reflexiva.

A heterogeneidade dos públicos não tradicionais justifica a diversidade de

² Giddens, A., 1994, Living in a post-traditional society, in Beck, U. et al. (orgs.), Reflexive modernization, politics, tradition and aesthetics in the modern social order, Stanford, Stanford University Press, pp. 56-109.

problemáticas de transição, que já haviam sido trabalhadas por alguns dos participantes neste volume no projeto europeu LiTE. – Lost in Transition in Europe³. Cria ainda uma responsabilidade acrescida às instituições para a inclusão e integração destes estudantes e impõe o desenho de modelos de funcionamento aos níveis micro, meso e macro, ou seja, desde as relações pessoais, ao desenho curricular e sua concretização até à revisão organizacional e do próprio sistema. Tal não pode ser feito sem investigação de qualidade que claramente identifique as problemáticas emergentes neste campo de investigação. É isso que é feito neste volume que, além do que já foi referido, acima de tudo, contribui para a identificação e delimitação de fatores estruturais que permitam definir políticas institucionais e concertar estratégias de suporte aos estudantes não tradicionais.

Num tempo em que a educação inclusiva, associada à flexibilidade (de diferentes tipos) está na ordem do dia da agenda política (sobretudo no ensino básico e secundário), este volume é precursor na apresentação de trabalho profundo sobre a inclusão dos estudantes chamados de não tradicionais, vincando a necessidade de mudança do ensino superior, por imposição dos novos públicos e abrindo inclusive caminhos relativamente ao futuro do ensino superior.

Com um estatuto de virtualização que aumenta, o ensino superior, segundo Davey et al⁴, reconfigura-se no âmbito de quatro megatendências:

- a) os mercados emergentes e a urbanização;
- b) o comércio as pessoas, as finanças e a gestão de dados;
- c) a mudança tecnológica em aceleração;
- d) os desafios de um mundo em envelhecimento.

³ No âmbito deste projeto elaborou-se um conjunto de recursos e estratégias para apoiar a transição para o ensino superior de estudantes não tradicionais. Disponível em <http://hetransitiontoolkit.eu>.

⁴ Davey, T., A. et al. (ed.), 2018, The future of universities thoughtbook, Amsterdam, University Industry Innovation Network

Estas megatendências (termo dos autores, que aqui não cabe explicitar) são potenciadoras de novos públicos e da chegada de estudantes não tradicionais e também levam a questionar a natureza e o valor do conhecimento e da sua relevância, assim como o respetivo impacto.

A universidade (termo aqui usado como hiperónimo de todos os subsistemas) parece deixar de ter o monopólio do saber que passa a ser partilhado, e até produzido, por uma panóplia de atores sociais (de que estudantes com larga experiência profissional chegados por via do regime de maiores de 23 anos, são um exemplo) que o partilham de forma mais ou menos aberta e livre, que o transferem para a prática ou até que o produzem a partir dessa prática. O ethos universitário tradicional, disciplinar, frequentemente descontextualizado, que marca a distinção entre ciência e tecnologia, vê-se mudado em prol de especificidades transdisciplinares, sendo que a própria sociedade passa de objeto a sujeito da ciência. É a passagem do conhecimento universitário ao conhecimento pluriversitário, nos termos de Sousa Santos e Almeida Filho⁵.

A organização e a legitimação do ensino superior têm vindo a ser questionadas por poderes que se têm instituído como mais defensores do imediatismo na produção de respostas e do saber superficial e genérico. É por via da investigação de qualidade, desenvolvida em quatro projetos de investigação nacionais e internacionais, entre 2013 e 2017, que os organizadores e os autores deste volume dão respostas, sempre incompletas, como soe acontecer em investigação científica, mas teórica e metodologicamente sustentadas, às necessidades dos estudantes não tradicionais e mostram caminhos existentes ou a falta deles. O volume organiza-se em três partes.

A primeira tem quatro capítulos sobre perspetivas teóricas, detalhando a delimitação do campo de estudo, explicitando um conceito chave e estruturante deste domínio de investigação, a transição, estudando uma possibilidade metodológica de recolha de informação, as abordagens

5. Sousa Santos, B. e N. Almeida Filho, 2009, A universidade do século XXI: para uma universidade nova, Coimbra, Almedina.

biográfico-narrativas e exemplificando a análise nas categorias de classe e de género.

Os cinco capítulos da segunda parte dão particular ênfase a categorias de estudantes não tradicionais, a saber os maiores de 23, os estudantes com deficiências, os estudantes provenientes dos PALOP e trata ainda a permeabilidade entre o ensino profissional / vocacional e o ensino superior.

A terceira parte foca a saída desta tipologia de estudantes, depois de diplomados, abordando detalhadamente as reconfigurações da transição entre neste nível de ensino e o mercado de trabalho, as questões de género, de idade, de distinção entre estudantes trabalhadores e não trabalhadores e da relação ente as competências adquiridas e as práticas de recrutamento.

A chegada de estudantes não tradicionais ao ensino superior e a transformação desta questão em objeto de investigação revela a mudança em curso no ensino superior. Esta mudança tem vindo a ser acompanhada, de forma científica e investigativa, pelos organizadores deste volume, há vários anos, centrando-se os seus trabalhos, entre outros, na educação de adultos, na empregabilidade, nas transições. Os resultados da referida investigação, em grande parte descritos e discutidos nas contribuições dos diferentes autores deste volume, mostram, em bom rigor e sob ângulos diferentes, muito do que quem está no ensino superior não vê ou... talvez não queira ver!

Manuel Célio Conceição

FCHS - Universidade do Algarve / CLUNL NOVA

Parte 1

**Estudantes Não-tradicionais
no Ensino Superior:
Perspetivas Teóricas**

Capítulo 1

António Fragoso & Sandra T. Valadas

Dos “Novos Públicos” aos estudantes “não-tradicionais” no Ensino Superior: contribuições para a construção de um breve mapa do campo

Introdução

Este capítulo tem duas intenções principais: mostrar que o estudo dos estudantes não-tradicionais é um campo que, em muitos países Europeus, se tem vindo a afirmar por si próprio, beneficiando de um volume de investigação considerável, ainda que em Portugal, pouco se fale de estudantes não-tradicionais, preferindo-se utilizar a expressão “novos públicos”, que, na nossa opinião, é menos desejável em termos educativos. A segunda intenção é a de apresentar um breve mapa da investigação Europeia com estudantes não-tradicionais, elaborado apenas com recurso a fontes bibliográficas. Este texto é, assim, meramente teórico e não conseguirá esgotar toda a diversidade de temas que têm inspirado investigações e abordagens práticas à volta destes estudantes. Por uma questão de espaço seleccionámos os temas que nos parecem mais importantes, cientes de que não é possível abranger todo o campo. Por outro lado, ao apresentar algumas linhas de interesse internacionais, esperamos conseguir chamar a atenção dos leitores para pontos que possam, eventualmente, inspirar estudos futuros. Finalmente, alguns dos temas que se levantarão neste primeiro capítulo, serão retomados mais tarde, em outros capítulos (sobretudo nas partes II e III deste livro), que divulgam resultados de investigação realizada no nosso país e que, em alguns casos, concretizam e especificam temas que, aqui, apenas podemos esboçar. Entendemos, em síntese, que este capítulo poderá funcionar como uma introdução global, relativamente ampla, sobre o tema dos estudantes não-tradicionais.

Os “novos públicos” do ensino superior

Em Portugal, o acesso ao ensino superior (ES) era tradicionalmente difícil até meados da década de 2000. Para uma classe trabalhadora de baixíssimas habilitações académicas, a frequência do ES era, quando muito, um sonho e o antigo sistema de acesso ad hoc servia apenas uma percentagem insignificante da população. O próprio sistema educativo era, também, muito rígido na sua arquitetura global e poucas hipóteses dava aos que, por um motivo ou outro, abandonavam a escola prematuramente. Nas condições estruturais a que estava sujeita a nossa população, ambos os fatores eram cruciais para garantir uma maior democraticidade e justiça social no acesso a este nível de ensino. As reformas entretanto realizadas a montante do ES garantem, hoje, uma maior flexibilidade e a realização de trajetórias de aprendizagem não-lineares. Dito de outra forma, aumentaram as possibilidades de que estudantes não-tradicionais pudessem descobrir, no sistema educativo, alternativas que melhor se adaptassem às suas condições estruturais, sem que isso significasse, contudo, o abandono da ideia de estudar no ES. Apesar das mudanças verificadas no próprio sistema educativo, faltava pensar ou repensar a questão do acesso ao ES, que continuava limitada.

A publicação da lei que facilitou o acesso ao ES aos estudantes maiores de 23 anos parece ter representado uma revolução silenciosa. O elevado número de candidatos a este concurso especial, logo a partir do ano académico de 2006/07, mostrou, sem espaço para dúvidas, que a composição social nas instituições de ensino superior (IES) poderia sofrer algumas alterações a breve trecho. Conforme indica a Tabela 1, a diferença entre a percentagem de candidatos inscritos no sistema, em relação ao número total de inscritos, é significativa.

Tabela 1. Percentagem de estudantes M23 inscritos nas Instituições Portuguesas de Ensino Superior, no 1º ano, pela 1ª vez, de 2006-2007 a 2013-2014

ES	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	2013- 2014 (*)
PÚBLICO	8	10	9	8	9	9	7	7
Universidades	5	6	6	5	5	6	6	5
Politécnicos	13	15	13	12	14	12	9	8
PRIVADO	29	24	24	25	24	11	9	9
Universidades	33	23	22	23	21	11	9	8
Politécnicos	23	26	27	30	31	11	10	9
TOTAL	15	14	13	12	12	10	8	7

(*) Só disponíveis as inscrições até 31 de outubro de 2013. Não inclui, portanto, todos os alunos inscritos

Fonte: GPEARI, 2012; DGEEC, 2015 (os dados de 2014/15 em diante não são públicos)

A percentagem de estudantes maiores de 23 que entraram no ES desde a fundação do sistema tem vindo a decrescer ligeiramente. No entanto, esse decréscimo não tem sido observado no ES público que, globalmente, apenas variou, ao longo dos anos, entre um mínimo de 7% de inscrições (nos anos letivos de 2012/13 e 2013/14) e um máximo de 10% (no ano letivo de 2007/08). No seio do ES público, as inscrições nas Universidades têm-se mantido surpreendentemente constantes (entre 5 e 6 %) e, nos Politécnicos, verifica-se uma tendência de descida (de 15% para 8% no último ano considerado). No ES privado era muito grande o número de estudantes inscritos nos primeiros anos: de 2006/06 até 2010/11 o número de estudantes que entraram por esta via de acesso nas IES privadas oscilou entre 24% e 29% mas, após 2011/12, esses números caíram para valores próximos dos do ES público. De uma forma ou outra, o número de estudantes que tem recorrido a este sistema de acesso é muito significativo, ultrapassando a centena de milhar. Embora não tenhamos tido acesso a estudos quantitativos, representativos da realidade nacional, que façam referência à mudança social que isto terá provocado no ES, é legítimo pensar que a diversidade poderá ter aumentado, nas IES, pelo menos em termos de

idade e, provavelmente, classe social.

Não é, por isso, estranho que se tenha começado a chamar a estes estudantes os “novos públicos do ensino superior”. Mas, na nossa opinião, o clima financeiro no ES poderá ter ajudado à vulgarização da designação. A redução das transferências do Estado para as universidades (Cabrito, 2004) e, sobretudo, o valor da redução real do financiamento, quando se consideram atualizações salariais, ou contribuições para a Caixa Geral de Aposentações (OCDE, 2011), terão deixado o ES em dificuldades. Sendo certo que esta redução se acentuou a partir de 2005/2006, a expressão “novos públicos” começou a ser utilizada pela imprensa, pelos órgãos de gestão académica e reitores, entusiasmados com a expectativa de que captar estes “novos” estudantes para o ES pudesse, pelo menos, mitigar algumas dificuldades financeiras do sistema.

O uso das expressões “públicos” e “novos públicos”, traz problemas semânticos. De facto, os estudantes não podem ser vistos apenas como um alvo clientelar para os corpos de gestão, um segmento da população a recrutar para as IES. Não são, acreditamos, meros usuários passivos ou utentes de uma instituição, a quem se paga por um serviço. Não queremos reforçar as tendências da “marketização” neoliberal da educação e acreditamos que a semântica não é indiferente nesta questão. A mercantilização neoliberal pressupõe uma mercantilização da oferta da educação e formação, de forma a que a educação é crescentemente organizada e financiada como uma simples troca, de acordo com os princípios da oferta e procura na economia de mercado (Fejes & Salling Olesen, 2016). Como afirma Biesta (2004) há, efetivamente, uma nova linguagem de aprendizagem, que promove a noção da educação como uma transação económica, na qual a educação se transforma numa simples mercadoria. Ainda que estes desenvolvimentos sejam, provavelmente, imparáveis e comuns no discurso da “nova gestão pública”, acreditamos que a educação é mais do que uma mercadoria e tentaremos adotar uma posição, enquanto investigadores, consentânea com este facto. Para além da semântica, olhar para os “novos públicos” não nos ajuda, em termos científicos, a compreender em profundidade os fenómenos que rodeiam estes estudantes – que fazem parte da comunidade académica,

tanto quanto todos os restantes atores sociais. Advogamos, assim, que devemos colocar este campo científico, em Portugal, no seu devido enquadramento, juntamente com a investigação europeia que já se produz há cerca de 40 anos. Para isto é preciso falar de estudantes não-tradicionais.

Estudantes não-tradicionais no ensino superior: conceito, origem e evolução do campo

O conceito de estudante não-tradicional não é, nem pode ser, um conceito preciso e universal. Desde logo, porque é definido por contraposição em relação à noção de “estudante tradicional” que, num conjunto alargado de sociedades, se poderia considerar jovem, homem, branco e inscrito na cultura dominante, de classe média, alto capital social, com algum conhecimento da cultura académica, etc. Mas estas características são dependentes do contexto. Desta forma, tentar tipificar um estudante não-tradicional pode significar muitas coisas diferentes, em contextos diferentes. Por exemplo, Schuetze e Slowey (2002) sustentam que estes estudantes trilharam percursos educativos não lineares; utilizam, muitas vezes, formas de acesso ao ES alternativas; estudam, frequentemente, a tempo parcial e dividem o seu tempo entre as tarefas académicas e outros compromissos – por exemplo, profissionais ou familiares. Mas qualquer caracterização, nesta linha de raciocínio, é contextual e influenciada por uma miríade de fatores. Poderíamos repetir o exercício com variadíssimos autores, que nunca chegaríamos a um padrão consistente do que se considera “ser” um estudante não-tradicional.

Preferimos, pois, um conceito mais amplo, que inclui apenas dois grandes fatores. O conceito de estudante não tradicional descreve, assim, os diferentes grupos de estudantes que são minoritários no ES (Bamber, 2008) e cuja participação e/ou sucesso se encontra constrangida por fatores estruturais (RANHLE, 2009). O conceito abarcaria (e de acordo com os contextos) estudantes com deficiência, mulheres, os estudantes mais velhos, de baixo nível económico, pertencentes a minorias culturais, os primeiros das suas famílias a frequentar o ES, entre outros.

É importante sublinhar alguns aspetos em relação a este conceito: i) os estudantes não-tradicionais não são um grupo homogéneo, mas precisamente o contrário; ii)

o conceito pode ser impreciso e vago, mas encontra-se dotado de uma flexibilidade que nos permite olhar, antes de tudo, para o contexto e diferenciá-lo de outros contextos, ainda que semelhantes; iii) permite-nos concentrar a nossa atenção nos fatores estruturais que colocam obstáculos aos estudantes não-tradicionais, como temas explicativos da participação e sucesso dos estudantes no ES.

Os primeiros estudos focados nos estudantes não-tradicionais emergiram nos EUA e no Reino Unido, entre os anos de 1970 e 1980. O ES nestes países sofrera então uma enorme expansão, levando ao aumento exponencial de estudantes nas universidades. A massificação do ES estendeu-se, a determinada altura, aos adultos ativos. Estas mudanças nas políticas de acesso implicaram o aumento do abandono e o questionamento do significado do sucesso académico. Assim, os primeiros estudos sobre os estudantes não-tradicionais centraram-se na compreensão dos fatores que causavam o abandono dos estudantes, as suas dificuldades de adaptação ao ES, ou o isolamento (Tinto, 1993). Ao longo do tempo, esta tendência, que servia os interesses das IES, foi-se mantendo e redobram-se esforços para compreender o fenómeno. Bean e Metzner (1985) mostraram que o abandono era fortemente influenciado por variáveis estruturais (background dos estudantes, aspetos financeiros, emprego, responsabilidades familiares, entre outros). Os estudantes eram então vistos como um problema para as IES, que viam na investigação uma forma de resolver o assunto, perante uma tendência de diversificação da sua população.

O foco da investigação no abandono e insucesso não desapareceu, mas passou-se a procurar as causas estruturais dos fenómenos, afastando os estudantes de uma culpabilização implícita. As altas taxas de abandono e insucesso têm as suas causas na classe social e na desigualdade de género (Bamber & Tett, 1999), em fatores ligados à etnicidade, ao choque da transição para o ensino superior (Bowl, 2001) ou, ainda, às expetativas dos estudantes (Laing, Chao & Robinson, 2005). Pouco a pouco, vão surgindo perspetivas de estudo mais preocupadas com os estudantes e com o papel que o ES pode ter na mudança das suas vidas e na vida coletiva.

Para que estes estudantes possam descobrir, no ES, um espaço transicional

(cf. Winnicott, 1971) eficaz para a mudança, é preciso algo mais do que a sua simples permanência nas IES. A forma como os estudantes não-tradicionais percebem a sua aprendizagem e, especificamente, as situações de ensino, são fundamentais para a qualidade dessa aprendizagem (Prosser & Trigwell, 1999), assim como as expectativas dos estudantes (Laing & Robinson, 2003) e, também, a sua experiência. Esta última é moldada pelas situações sociais concretas que representam a base e o estímulo para uma aprendizagem que é socialmente construída, o que confere um sentido coletivo à construção ativa da experiência de cada um (Bamber & Tett, 2000). Gradualmente, as vozes dos estudantes começaram a aparecer mais nas investigações, muitas vezes como uma forma de tomada de consciência da importância da responsabilidade social do ES. Segundo De Ketele (2008), o ES não deveria contentar-se em ser eficaz e eficiente, sem ser socialmente relevante. Quando enquadrados pela noção da responsabilidade social do ES, os temas do abandono e do insucesso adquirem novos sentidos. A responsabilidade pelo abandono e pelo insucesso passa a ser partilhada pelas IES, deixando de recair apenas nos próprios estudantes (Tett, 2004).

Esboçada a origem e breve evolução do campo, importa, agora, caracterizar as preocupações atuais da investigação com estudantes não-tradicionais.

Estudantes não-tradicionais no ensino superior: tendências da investigação

A inter-relação entre os fatores institucionais, a construção coletiva de um determinado habitus académico e a forma subjetiva e experiencial como os próprios estudantes participam nas IES, configuram um contexto complexo em que se enquadram, hoje, as grandes preocupações da investigação Europeia. Tentaremos, de seguida, caracterizar algumas destas preocupações.

Em primeiro lugar, uma parte significativa da literatura sobre estudantes não-tradicionais é inspirada pela educação de adultos. A temática dos estudantes não-tradicionais no ensino superior significa revisitar os referenciais teóricos da educação de adultos, ou de saber o que significa a educação de adultos no ES, hoje em dia, conforme defendemos em Fragoso e Paulos (2018).

Ora, a educação de adultos não vive um momento fácil, num momento em que as pressões da economia lhe imprimem sentidos contraditórios. Por um lado, a emergência de uma certa aprendizagem ao longo da vida tem vindo a instrumentalizar a educação de adultos, canalizando-a para as áreas em que pode contribuir para a economia, reduzindo-lhe o espaço de contestação associado tradicionalmente às suas ligações com os movimentos sociais e a sociedade civil. Como afirma Lima (2012) a aprendizagem ao longo da vida tornou-se uma categoria dominante nos discursos políticos e no interior das grandes organizações internacionais, dando lugar à responsabilização individual pela construção de conjuntos de competências competitivas, necessárias às necessidades da economia e de um mercado de trabalho crescentemente desregulado. Contudo, ainda existe uma tendência contrária a esta, que pretende insistir no papel libertador da educação de adultos (Hall & Stock, 1985). Neste sentido, a investigação com estudantes não-tradicionais pode centrar-se nos fatores que colocam obstáculos à vida dos estudantes menos favorecidos, tentando explicitamente melhorar as suas vidas. Esta educação de adultos centrada na melhoria da vida das pessoas pode ser concretizada em qualquer contexto – inclusivamente no ES. Não dispensa, no entanto, uma clarificação das finalidades e dos objetivos associados à investigação e seria aconselhável que os próprios investigadores assumissem claramente as suas posições paradigmáticas.

Em segundo lugar, parece haver uma preocupação por compreender em profundidade as transições realizadas pelos estudantes e graduados – transições para o ensino superior, mas também do ensino superior para o emprego. No entanto, temos que sublinhar que o próprio conceito de transição não é indiferente. De facto, as transições não são hoje simples movimentos de um contexto para outro diferente. Reguladas socialmente e contando com a influência de numerosos fatores psicológicos, implicam mudanças identitárias, a atenção aos fatores estruturais que influenciam essas transições e, por último, a agência dos estudantes para conseguirem ultrapassar os desafios que se colocam nos processos de mudança (Ecclestone, 2009, Ecclestone, Biesta, & Hughes, 2010). Vistas desta forma,

as transições situam-se em três cenários básicos: em primeiro lugar, nos fatores determinantes que, tanto podem colocar obstáculos, como facilitar oportunidades aos estudantes que, por qualquer motivo, já não trilham percursos educativos lineares, ou tradicionais. Segundo, todo o contexto e a cultura específica académica, que fazem com que a transição para o ES seja, por princípio, complexa. Neste âmbito, destacamos a investigação, em Portugal, sobre os percursos académicos de estudantes do 1º ano no ES, momento em que as expectativas desempenham um papel fundamental (e.g. Almeida & Vieira de Castro, 2017). Na verdade, a cultura académica reveste-se de tanta especificidade, que Bourdieu (2008) chegou a designar por *Homo academicus* o grupo dos professores franceses; mas é neste contexto que os estudantes decidem uma boa parte das suas vidas. O terceiro cenário é o das transições para o emprego, não menos complexas do que as anteriores: soma-se ao contexto a lógica complicada do funcionamento dos mercados e da economia, dos empregadores dos mais distintos setores e, ainda, o papel do ES neste cenário. Nestes três cenários, destacamos, de seguida, alguns temas que têm representado objetos concretos da investigação.

Partindo do princípio de que a participação no ES é fundamental, não apenas para a construção de competências dos estudantes, nem para a construção de capital social, económico e cultural (cf. Bourdieu, 1986), mas também para a democratização do sistema (Osborne, 2003), importa compreender, de forma profunda, quais as barreiras que os estudantes encontram no ES. É nesta lógica que muitos autores se têm preocupado com o tema (e.g. Burton, Lloyd & Griffiths, 2011; McGivney, 1990; Quintas et al, 2014; ou Schömer, 2014). A finalidade última de muitos destes estudos é a de recomendar soluções para remover ou atenuar estas barreiras, para que as IES possam prover melhores condições para os seus estudantes. A questão das barreiras também se coloca na transição para o mercado de trabalho. Contudo, parece-nos que muitos poucos têm tentado fazer uma abordagem sistemática a este assunto, pelo menos fora do âmbito de estudos de caso locais/ regionais. A complexidade e a imprevisibilidade inerentes ao mercado de trabalho explicarão, talvez, este facto. Mas, ainda assim, é de referir que

têm existido trabalhos, mais ligados à Sociologia, que, analisando a inserção profissional dos diplomados (e enquadrados por este conceito), nos dão indicações sobre algumas dessas barreiras (e.g. Alves, 2009; Alves, Morais & Chaves, 2017).

A influência dos trabalhos de Pierre Bourdieu é determinante neste campo. Desde logo, porque em muitas investigações se percebe uma tensão permanente entre estrutura e agência, entre o peso das condições estruturais dos estudantes e graduados e a capacidade para ultrapassar, objetiva ou subjetivamente, estes constrangimentos. A classe social, género, idade ou etnicidade, por exemplo, são exemplos clássicos que servem, de forma recorrente, para compreender as desigualdades que atravessam as vidas de estudantes e graduados não-tradicionais – inclusivamente, as desigualdades no acesso ao mercado de trabalho ou ao emprego. É interessante verificar que, nos últimos anos, tem-se voltado a insistir no conceito de intersectionality, para evitar análises que, focando-se num único destes fatores, possam causar desvios à interpretação dos resultados. Nesta lógica, o foco na intersectionality tem produzido dados interessantes quando aplicados aos estudantes não-tradicionais. O capital social e a psicologia das transições (West, 2014), género e idade (Merrill, 2014), ou a etnicidade e classe social (Bron, Thunborg & Edström, 2014) são apenas alguns destes exemplos.

A atenção às questões do abandono e do sucesso/insucesso académico continua presente. Nos últimos anos, alguns estudos vieram contestar os conceitos tradicionalmente utilizados pelas universidades para quantificar os seus próprios resultados. Embora o sucesso/insucesso tenha causas objetivas, também existem perceções subjetivas que temos que compreender. Quinn (2010), por exemplo, quando investigou as perceções de estudantes de classe trabalhadora britânicos, demonstrou quão relativa pode ser a visão destes conceitos: para um estudante não-tradicional, o sucesso significa, não raras vezes, algo totalmente diferente do que significa o sucesso para um estudante jovem – terminar um curso, só por si, pode significar uma enorme vitória para um estudante maduro. Para além do fator classe, também o género se pode associar às questões de abandono, sucesso e insucesso.

Fragoso et al. (2013) mostraram que muitas mulheres são sensíveis ao abandono, particularmente quando o equilíbrio familiar é posto em causa pela frequência do ES, ou ainda mais quando os seus filhos/ a vida escolar dos seus filhos parece sofrer com a falta de tempo das suas mães.

Devemos, também, sublinhar o conceito de capital social, presente como enquadramento ou conceito inspirador num número significativo de estudos com estudantes não-tradicionais (ver, por exemplo, Finnegan, Merrill & Thunborg (2014)). Para Bourdieu (1986), o capital social é o conjunto dos recursos ligados à posse de uma rede de relações mais ou menos institucionalizadas, de conhecimento mútuo e reconhecimento. Estas relações têm que ser mantidas e cuidadas, e baseiam-se em trocas, que tanto podem ser materiais, como simbólicas. O capital social é, portanto, relativo às formas como os laços sociais entre as pessoas funcionam como um recurso (Field, 2004), na versão alargada do termo.

O volume de capital social de um indivíduo depende, em primeira instância, do tamanho da rede de conexões que mobiliza, mas também do volume de capital de cada um dos atores sociais da rede. O capital social nunca é completamente independente, porque as trocas que instituem o reconhecimento mútuo, entre outras coisas, exercem um efeito multiplicador sobre o capital que alguém possui por direito próprio. A rede de relacionamentos é, assim, um produto complexo, consciente ou inconsciente, destinado a estabelecer ou reproduzir relações sociais, que podem ser utilizáveis, tanto a curto, como a longo prazo (Bourdieu, 1986). Parece evidente que as redes de relacionamento que os estudantes constroem durante a frequência do ES, podem ser determinantes para a sua profissão, quer seja de uma forma global, quer seja como utilização direta na inserção profissional, ou no acesso a informação importante relacionada, por exemplo, com o emprego. Contudo, a importância do capital social vai mais além destes aspetos mais instrumentais, podendo explicar muitas das desigualdades entre estudantes não-tradicionais e tradicionais. O volume de capital que detêm os estudantes não-tradicionais não é, geralmente, o mais adequado. Além disso, pela própria natureza do seu tempo tripartido,

as oportunidades de construção de capital social são, muitas vezes, menores para os estudantes não-tradicionais. De facto, autores como Fragoso e colaboradores (2013) dizem-nos que uma limitação significativa dos estudantes não-tradicionais no ES, especialmente aqueles que, sendo maduros, possuem as suas próprias famílias, se baseia no facto de terem que gerir, em simultâneo, responsabilidades académicas, profissionais e familiares. Nesta situação, concentram o seu pouco tempo disponível no espaço da sala de aula, mas não em seminários, workshops, encontros, estágios curtos, ou outras oportunidades de estabelecerem relações sociais, quer com membros da academia, quer com colegas, ou até com potenciais empregadores. Os estudantes não-tradicionais estão, geralmente, muito limitados na criação e manutenção das suas redes de relações e, conseqüentemente, limitados nas formas como criam e reproduzem capital social. Parece-nos, pois, que a reprodução do capital social requer um esforço persistente de sociabilidade, um conjunto de trocas em que o reconhecimento é continuamente afirmado e reafirmado (Bourdieu, 1986). Ainda assim, nada disto apaga uma evidência importante: independentemente do volume de capital social que o estudante possui, o ES representa uma oportunidade significativa de mudança. Quanto mais conscientes deste facto estiverem os estudantes não-tradicionais, maiores serão as vantagens que daí retiram.

Um número crescente de investigações com estudantes não-tradicionais tem recorrido ao uso de métodos biográficos (ver, por exemplo, Finnegan, Merrill & Thunborg, 2014) e é nossa intenção demonstrar as vantagens que advêm desta tendência. O primeiro argumento a favor deste facto deriva do próprio conceito de transição. As transições não podem ser vistas, hoje, como rigidamente encerradas no tempo e no espaço (Quinn, 2010), podendo ser difícil delimitar quando terminou uma dada transição. Por outro lado, os fatores determinantes, que atuam nos períodos de transição, encontram-se, frequentemente, no passado e precisamos de uma forma de aceder a estas perceções. A complexificação das biografias modernas e a multiplicidade de fatores envolvidos nas transições aconselham, assim, ao uso das abordagens narrativo-biográficas.

O segundo argumento resulta da própria natureza e especificidade deste tipo de abordagens. A ideia de que a vida é, em si, um objeto da aprendizagem não é recente e foi exposta por Alheit (1995) quando formulou dois pressupostos fundamentais da investigação biográfica em educação: não há aprendizagem sem biografia e não há biografia sem aprendizagem. Daqui se desprende a noção de aprendizagem biográfica, definida como uma realização, por parte de sujeitos ativos, na qual organizam a sua experiência de forma reflexiva, gerando nesse processo significados para as suas vidas, mas também identidade e coerência, além de uma perspectiva de futuro que pode orientar essas mesmas vidas (Alheit, 2005). Assim, as histórias que as pessoas contam podem ser muito mais do que simples relatos das suas vidas: podem refletir aspetos importantes sobre o que as pessoas já aprenderam nas suas vidas, ainda que de forma implícita. É razoável assumir, como referem Tedder e Biesta (2009), que a narração dessas histórias forma parte de tais processos de aprendizagem. Neste sentido, apenas as abordagens narrativo-biográficas nos permitem aceder a tal riqueza, que influenciará a profundidade e o conjunto dos significados das nossas investigações.

O terceiro argumento a favor das abordagens biográficas foca-se na reflexividade enquanto ligação crucial entre estrutura e agência – um “par” essencial na investigação com estudantes não-tradicionais. Para entender esta ligação, devemos olhar para a ligação entre aprendizagem biográfica e biograficidade, na certeza de que as abordagens biográficas nos revelam um modo diferente de aprender. Voltamos a destacar duas contribuições de Alheit (1995): i) a sua confiança em que as pessoas são competentes, no seu quotidiano, para organizar as suas biografias, apesar das ameaças causadas por uma modernização progressiva; ii) a descoberta de processos de aprendizagem no âmbito das transições. Esta perspectiva não nega os efeitos de constrangimentos estruturais nas biografias das pessoas, mas reconhece que estas podem agir de forma relativamente independente sobre as próprias biografias, através de disposições espontâneas. A biograficidade representaria essa espécie de fundo biográfico disponível em cada um, mas, sobretudo, a capacidade de reformular os contornos da vida dentro de contextos específicos, que experimentamos como moldáveis. Dentro dos limites

impostos pela estrutura, temos a capacidade de perceber a potencialidade das nossas “vidas não vividas” (Alheit, 1995, p.65). No entanto, a aprendizagem biográfica não deve ser entendida apenas como a construção que assegura ao indivíduo uma organização reflexiva da experiência. Simultaneamente, descreve o potencial de produção e transformação de estruturas sociais em processos biográficos (Alheit & Dausien, 2007). Ora, este potencial parece-nos indispensável para atingir uma profunda compreensão do que acontece, quando estudantes não-tradicionais vivenciam as suas transições para o ensino superior e do ensino superior para o emprego; para a construção de uma reflexividade que os ajuda a dar significado à experiência individual e coletiva, e para a capacidade de agência que desafia os limites da estrutura nas suas vidas.

Considerações Finais

Embora já exista, em Portugal, um volume apreciável de investigação na área do Ensino Superior (e.g. Gonçalves, Almeida e Neves, 2015, 2016), é, ainda, escassa a investigação e publicação em que os estudantes não-tradicionais são o foco. Neste sentido, acreditamos que este tipo de investigação, em Portugal, está ainda no seu começo substantivo. Numa altura em que existem preocupações visíveis com os sistemas de garantia de qualidade interna das IES e num momento em que as instituições se preocupam com os fenómenos de abandono e sucesso/ insucesso académico, entendemos que a investigação com estudantes não-tradicionais tem muito potencial. Naturalmente centrada nos grupos de estudantes mais desfavorecidos, pode representar um instrumento essencial para a melhoria das suas vidas académicas. A investigação com estudantes não-tradicionais pode significar, também, a possibilidade de sugerir recomendações para a melhoria institucional. Se as universidades assumirem as suas responsabilidades sociais, será possível implementar novas soluções: para diminuir o abandono dos estudantes em situação de maior fragilidade, melhorar o seu sucesso académico e, provavelmente, para aumentar a capacidade de inserção profissional de alguns.

Agradecimentos: Este artigo foi financiado através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), projeto UID/SOC/04020/2013.

Referências

- 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 & Pierre Dominicé (eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 57-74). Wien: Verbond Wiener Volksbildung.
- Alheit, P. (2005). Stories and structures. An essay on historical times, narratives and their hidden impact an adult learning. *Studies in the Education of Adults*, 34, 3-22.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2007). *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*. Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España/ Crec.
- Almeida, L.S. & Vieira de Castro, R. (Orgs.). *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano*. Braga: CIEd, IE, Universidade do Minho.
- Alves, M.G., Morais, C., & Chaves, M. (2017). Employability of higher education graduates in Portugal: trends and challenges in the beginning of the 21st century. *Fórum Sociológico*, nº 31, 9-19.
- Alves, N. A. (2009). *Inserção profissional e formas identitárias*. Lisboa: Educa.
- Bamber, J. (2008). Foregrounding curriculum: ditching deficit models of non-traditional students. Paper presented to the Educational Journeys and Changing Lives. Seville.
- Bamber, J., & Tett, L. (2000). Transforming the Learning Experiences of Non-traditional Students: a perspective from higher education, *Studies in Continuing Education*, 22(1), 57-75.
- Bamber, J., & Tett, L. (1999). Opening the doors of higher education to working class adults: a case study, *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 465-475.
- Bean, J.P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of non-traditional

- undergraduate student attrition, *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Biesta, G.J.J. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in the age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 24, 70-82.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, 16, 2, 141-160.
- Bron, A., Thunborg, C., & Edström, E. (2014). Ethnicity and class matters: experiences in Swedish higher education. In Fergal Finnegan, Barbara Merrill & Camilla Thunborg (eds.), *Student voices on inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change* (pp. 63-73). London: Routledge.
- Burton, K., Lloyd, M. G. & Griffiths, C. (2011). Barriers to learning for mature students studying HE in an FE college. *Journal of Further and Higher Education*, 35, 1, 25-36.
- Cabrito, B. G. (2004). O financiamento do ensino superior em Portugal: Entre o Estado e o mercado. *Educação e Sociedade*, v. 25, n.88, p. 977-996.
- De Ketele, J-M (2008). The social relevance of higher education. In GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development* (pp. 55-61). New York: Palgrave Macmillan.
- DGEEC (2015). Inquérito às provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos. Lisboa: DGEEC/MEC.

- Ecclestone, K. (2009). 'Lost and found in transition. Educational implications of concerns about 'identity', 'agency' and 'structure'. In J. Field, J. Gallacher and R. Ingram (eds.), *Researching transitions in lifelong learning* (pp.9-27). London: Routledge.
- Ecclestone, K., Biesta, G. & Hughes, M. (2010). Transitions in the lifecourse. The role of identity, agency and structure. In K. Ecclestone, G. Biesta and M. Hughes (eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (1-15). London: Routledge.
- Fejes, A., & Salling Olesen, H. (2016). Editorial: marketization and commodification of adult education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 7, Nº 2, 146 -150.
- Field, J. (2004). *Social capital*. London: Routledge.
- Finnegan, F., Merrill, B., & Thunborg, C. (eds.) (2014). *Student voices on inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change*. London: Routledge.
- Fragoso, A., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. M. A. C., & Santos, L. (2013). Mature students' transition processes to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, 45, 1, 67-81.
- Fragoso, A., & Paulos, L. (2018). Fundamentos da Educação de adultos no Ensino Superior. O caso dos estudantes maduros. In Cristina Pereira Vieira & J. António Moreira (orgs.), *Educação, cidadania e inclusão digital: Práticas e desafios* (29-44). Santo Tirso: Whitebooks.
- GEPEARI/MEC (2012). Inquérito às provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, Lisboa: GPEARI/MEC.
- Gonçalves, S., Almeida, H., & Neves, F. (Eds.) (2015). *Pedagogia no ensino superior*. Coimbra: CINEP/IPC.

- Gonçalves, S., Almeida, H., & Neves, F. (Eds.) (2016). *Inovação no ensino superior*. Coimbra: CINEP/IPC.
- Hall, B., & Stock, A., (1985). Tendencias en la educación de adultos desde 1972. *Perspectivas*, XV(1), 13-27.
- Laing, C., & Robinson, A. (2003). The Withdrawal of Non-traditional Students: developing and explanatory model. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 175-185.
- Laing, C., Chao, K., & Robinson, A. (2005). Managing the expectations of non-traditional students: a process of negotiation. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 169-179.
- Lima, L.C. (2012). Educación Permanente en tiempos de crisis: volviendo a Freire, Gelpi e Illich. In M. Aparicio Barberán, I. Corella Llopis, & P. Aparicio Guadas (eds.), *Educación permanente, vida recibida y cambio de civilización* (pp. 41-62). Xàtiva: Ediciones del Crec.
- McGivney, V. (1990). *Education's for other people; access to education for non-participant adults*. Leicester: NIACE.
- Merrill, B. (2014). Gender and Age: negotiating and experiencing higher education in England. In Fergal Finnegan, Barbara Merrill & Camilla Thunborg (eds.), *Student voices on inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change* (pp. 74-85). London: Routledge.
- OECD (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>
- Osborne, M. (2003). Increasing or Widening Participation in Higher Education – a European overview. *European Journal of Education*, 38, 1, 5-24.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Quinn, J. (2010). Rethinking 'failed transitions' to higher education. In K.

- Ecclestone, G. Biesta and M. Hughes (eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 118-129). London: Routledge.
- Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Bago, J., Santos, L., Fonseca, H. M. A. C., & Fragoso, A. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: o que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33-56.
- RANHLE (2009). Literature Review from the project Access and Retention: Experiences of Non-traditional learners in HE.
- Schömer, F. (2014). Non-traditional students and barriers to participation in German universities. In Fergal Finnegan, Barbara Merrill & Camilla Thunborg (eds.), *Student voices on inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change* (pp. 86-97). London: Routledge.
- Schuetze, H., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44(3/4), 309-327. DOI: 10.1023/A1019898/14335.
- Tedder, M., & Biesta, G. (2009). Biography, transition and learning in the lifecourse. The role of narrative. In J. Field, J. Gallacher and R. Ingram (Eds.), *Researching transitions in lifelong learning* (pp.76-90). London: Routledge.
- Tett, L. (2004). Mature working-class students in an 'elite' university: Discourses of risk, choice and exclusion, *Studies in the Education of Adults*, 36, 2, 252-264.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*. London: University of Chicago Press.
- West, L. (2014). Capital matters: interrogating the sociology of reproduction and the psychosociality of transition and potential transformation in the UK. In Fergal Finnegan, Barbara Merrill & Camilla Thunborg (eds.), *Student voices on inequalities in European Higher Education. Challenges*

for theory, policy and practice in a time of change (pp. 39-50). London:
Routledge.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Routledge.

Capítulo 2

Carla Vilhena

As transições para o ensino superior: Problemas e desafios atuais

Introdução

A passagem da modernidade industrial ou organizada para uma modernidade liberal alargada (Wagner, 1994), tardia (Giddens, 2002) ou líquida (Bauman, 2000), que ocorreu nas últimas décadas do século XX, teve como consequência um conjunto vasto de transformações sociais. A radicalização e a globalização das características e instituições próprias da modernidade, a individualização crescente e a intensificação da incerteza, são algumas alterações que têm vindo a ocorrer.

Independentemente da designação adotada e de algumas divergências na forma como encaram as diferentes etapas da modernidade, os autores acima referidos têm em comum o facto de salientarem o seu impacto no quotidiano dos indivíduos, designadamente nas suas trajetórias de vida. Se, ao longo da maioria do século XX, os percursos de vida se caracterizavam por uma certa homogeneidade, sendo sobretudo diferenciados segundo características estruturais e identitárias, tais como a classe social ou o género, o momento atual caracteriza-se pela pluralidade de escolha de estilos de vida e, consequentemente, pela maior diferenciação das trajetórias individuais, que são pontuadas por um crescente número de transições (Bauman, 2000; Giddens, 2002; Wagner, 1994). As transições são representadas no discurso dominante como processos de “risco”, de vulnerabilidade acrescida, cujos impactos sociais e individuais se torna necessário prevenir ou minimizar

(Ecclestone, 2009), representação essa que se acentua no caso das transições não normativas, ou seja, daquelas que não são realizadas no tempo socialmente expectável (Cuconato & Walther, 2015). No contexto atual, marcado pela ideologia neoliberal, enfatiza-se, no discurso social e político, a responsabilidade de cada um no planeamento da sua vida, assim como na minimização dos riscos associados aos processos de transição (Cuconato & Walther, 2015; Ingram, Field, & Gallagher, 2009). A agência, entendida como a habilidade para exercer controlo e direccionar, num determinado sentido, o percurso de vida (Biesta & Tedder, 2007), desempenha um papel essencial nas escolhas entre diferentes opções com que os indivíduos se confrontam no que Giddens (2000) designa de *momentos decisivos*.

Tal não significa, porém, que, como refere Giddens (2000), “todas as escolhas estão abertas para todos, ou que as pessoas tomam todas as decisões sobre as opções com pleno conhecimento da gama de alternativas possíveis” (p. 80). Apesar de concordarmos com a importância assumida pela agência, não nos podemos esquecer que os percursos individuais são condicionados por fatores estruturais. Variáveis como o estatuto socioeconómico, a geografia ou o capital social, influenciam o tipo e o número de opções, entre as quais, num processo de transição, os indivíduos podem escolher, em qualquer momento das suas vidas e, mais particularmente, nos processos de transição educativa, entendida como o processo de ingresso numa instituição educativa ou num novo nível de ensino (e.g. Butler & Muir, 2017; Cuconato & Walther, 2015; Evans, 2017; Finsden, Macewan, & Maccullough, 2011; Furlong, 2009; Reay, Ball, & David, 2002).

A globalização, o rápido desenvolvimento tecnológico a que se assistiu nas últimas décadas e a implementação de políticas neoliberais, a desregulação económica e financeira e as consequentes transformações no mercado de trabalho, designadamente a precariedade crescente e as transformações nos padrões de emprego, a emergência do conceito de *trabalhador flexível*, contribuíram para o aumento do número de transições educativas a que cada indivíduo está sujeito durante o seu percurso de vida (Ecclestone,

2009; Tomlinson, 2010). Simultaneamente, a renovação do interesse no *capital humano*, considerado um elemento essencial para a promoção da competitividade das nações e o enfoque, pelas organizações transnacionais, na necessidade de (re)qualificar as populações (Schuetze, 2006), contribuíram para colocar na ordem do dia a questão das transições educativas.

Os estudos sobre esta temática, centrados maioritariamente nas crianças, nos adolescentes e nos jovens adultos, têm incidido na análise das transições entre diferentes níveis de ensino ou do sistema educativo para o mercado de trabalho (e.g. Cuconato & Walther, 2015; Evans, 2017; Goodwin & O'Connor, 2007; Kyndt, Tringwell, & Lindblom-Ylane, 2017; Lam & Pollard, 2006). Também a valorização social e política da Aprendizagem ao Longo da Vida terá contribuído para a emergência e o desenvolvimento do interesse pelo estudo das transições educativas na idade adulta (e.g. Bowl, 2001; Field, 2006; Fragoso et al., 2013; Fuller, 2007; Mallman & Lee, 2016).

No âmbito da construção e do desenvolvimento de uma Sociedade e Economia do Conhecimento, elementos centrais da agenda política educativa internacional, há uma ênfase crescente na educação e formação dos jovens e adultos que, por motivos diversos, possuem baixos níveis de qualificação (Comissão Europeia, EACEA, Eurydice, & Cedefop, 2015; Eurydice, 2011; Pascueiro, 2009). A importância do ensino superior e o papel fundamental que desempenha na criação de uma força de trabalho mais qualificada, capaz de contribuir para a competitividade económica e para o desenvolvimento social, tem sido realçada quer pela OCDE, quer pela União Europeia (Eurydice, 2011; Pires, 2010; Comissão Europeia, ECEA, & Eurydice, 2014). Tradicionalmente concebido com um nível de ensino destinado às elites, ao qual só uma percentagem diminuta da população tinha acesso, o ensino superior passou por um processo de massificação e universalização, ou seja, passou de níveis de frequência de cerca de 5% da população, para mais de 15%, atingindo valores entre os 30% e os 50% nos países mais desenvolvidos (Trow, 2007).

Um dos objetivos enunciados na agenda da Estratégia “Europa 2020”,

centrada na promoção do crescimento económico da União Europeia, é o aumento do número de licenciados, tendo sido definido como meta que 40% da população da União Europeia, com idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos tivesse, em 2020, um diploma de ensino superior ou uma qualificação equivalente. Neste contexto, a abertura das instituições de ensino superior a “novos públicos”, não só numa lógica de qualificação da população ativa, no âmbito de um conjunto de políticas mais alargadas de promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida, mas também de promoção da igualdade de oportunidades e de democratização do acesso ao ensino superior, tem assumido especial relevância na agenda política europeia e nacional (Cabrito, 2011; Eurydice, 2011; Osborne, 2003; Pascueiro, 2009; Pires, 2010).

Tendo em conta que o ensino secundário se tem vindo a constituir como o “limiar mínimo de acesso” ao mundo do trabalho, inclusivamente para o acesso a profissões consideradas pouco qualificadas (Carneiro, 2011; Eurydice, 2011; Martins, Mauriti, Nunes, Costa, & Romão, 2016), entende-se que as baixas qualificações constituem um obstáculo à competitividade económica e ao desenvolvimento social e contribuem, em termos individuais, para a redução das “oportunidades no mercado de trabalho e o aumento das probabilidades de desemprego, desvantagens socioeconómicas, problemas de saúde, e ainda uma reduzida participação em atividades políticas, sociais e culturais” (Comissão Europeia, 2005, p. 4). O acesso a profissões mais qualificadas e com níveis de remuneração superiores tende a estar reservado àqueles que possuem um diploma de ensino superior.

Apesar de termos assistido, nas últimas décadas, a “profundas e rápidas transformações” no campo educativo, tais como a massificação do 3º ciclo do ensino básico, na década de 80, e, mais recentemente, do secundário ou a democratização do ensino superior, Portugal encontra-se numa situação particular, devido à baixa qualificação da sua população. O *atraso educativo português*, cujo carácter é, podemos dizê-lo, estrutural, tem sido referido por

vários autores que salientam a especificidade da nossa realidade, mesmo quando comparada com outros países da semiperiferia europeia, como a Itália ou a Grécia (e.g. Candeias, 2010; Martins et al., 2016; Pires, 2010).

O prolongamento da escolaridade obrigatória, que em 2009 passou de 9 para 12 anos, o combate ao abandono escolar e a aposta na requalificação da população ativa, através “da expansão e diversificação das oportunidades de formação profissional, da validação das aprendizagens adquiridas e da oferta de cursos flexíveis para adultos” (Eurydice, 2011, p. 29), têm contribuído para um aumento dos níveis de qualificação da população portuguesa, aumento esse que ainda se revela insuficiente (Dias, 2015; Pascueiro, 2009). Em 2016, 50% da população adulta (25-64 anos) não possuía mais do que 9 anos de escolaridade, sendo que destes 50%, 30% só tinha concluído o 1º Ciclo do Ensino Básico (OCDE, 2017). Contudo, se tivermos em conta somente os jovens adultos (25-34 anos) verifica-se, nas primeiras décadas do século XXI, um aumento da percentagem de indivíduos com um diploma do ensino superior – de 13%, em 2000, para 35%, em 2016.

Se a expansão da rede de ensino superior, concebida na Reforma Veiga Simão (1973) e efetivada nas últimas duas décadas do século XX, com o desenvolvimento do ensino superior privado e o crescimento do ensino superior politécnico, constitui uma resposta à crescente procura pelo público estudantil deste nível de ensino (Teodoro, Galego, & Marques, 2010), a crise demográfica que Portugal atravessa desde meados da década de 90, a crescente exigência no acesso ao ensino superior em algumas áreas de formação, assim como a crise económica vivenciada nos últimos anos e os seus efeitos, quer na não candidatura, quer no aumento do abandono escolar no ensino superior, têm tido como consequência a diminuição do número de estudantes neste nível de ensino (Cabrito, 2011; Amaral, 2015). Este é um fenómeno com consequências para a sobrevivência das instituições de ensino superior que, num contexto social e político em que se enfatiza a necessidade de qualificar a população portuguesa e se assume que o ensino superior, no âmbito de uma lógica de Aprendizagem ao

Longo da Vida, tem um papel importante a desempenhar neste processo, contribuiu para a abertura das instituições de ensino superior ao que se designa por estudantes não tradicionais (Almeida, Marinho-Araújo, Amaral, & Dias, 2012; Cabrito, 2011; Pascueiro, 2009). Esta designação abarca um conjunto diversificado de estudantes (e.g. estudantes com necessidades educativas especiais, pertencentes a minorias étnicas ou a grupos sociais mais desfavorecidos) entre os quais se encontram os estudantes que, não tendo seguido um percurso educativo linear, optam, em determinado momento das suas vidas, por retomar os seus estudos. Como se afirma no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março:

A Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo, consagrou, nomeadamente:

A criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela sua seleção e criando condições para o reconhecimento da experiência profissional. (p. 2242)

Neste capítulo iremos debruçar-nos, num primeiro momento, sobre as vias alternativas de acesso ao ensino superior, ou seja, aquelas que possibilitam que indivíduos que não tenham tido um percurso escolar linear acedam a este nível de ensino, incidindo particularmente sobre os percursos possíveis para aqueles que o pretendem fazer na vida adulta, os comumente designados por maiores de 23, para depois abordarmos as questões relacionadas com o processo de transição para o ensino superior destes estudantes.

Acesso ao ensino superior

O ensino superior em Portugal destina-se a estudantes que sejam titulares de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente. O acesso é realizado através de um concurso nacional, organizado pela Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), em que são tidas em conta

a classificação do estudante no ensino secundário e as notas obtidas nos exames nacionais específicos para o(s) curso(s) a que se candidata. Apesar da ponderação de cada um destes elementos ser decidida pelas instituições de ensino superior, existem limites impostos pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. A existência de *numerus clausus* determina que a colocação no curso de preferência do candidato dependa, não só do seu desempenho académico, mas também do número de vagas existentes para esse mesmo curso.

Existem, ainda, concursos especiais de acesso para “candidatos com situações habilitacionais específicas”, entre os quais se encontram os “estudantes aprovados nas provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos” (Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho, p. 3784).

A possibilidade de acesso ao ensino superior para estudantes adultos, que não possuem um diploma de ensino secundário ou equivalente, data dos anos 60, período em que a educação assume um lugar central nas políticas públicas associadas à tentativa de modernização e desenvolvimento do país (Nóvoa, 2005; Teodoro, 2001). A partir de 1967 foi contemplada, na lei, a possibilidade estudantes adultos, sem o curso secundário completo, acederem ao ensino superior, através da realização de um exame específico, de âmbito nacional, o *exame ad-hoc*.

Contudo, este exame, pela sua complexidade, não facilitou o acesso dos adultos ao ensino superior, sendo reduzido o número de estudantes que, ao longo das décadas em que existiu esta possibilidade, acederam a este nível de ensino por esta via (Redondo, 2015).

Este panorama modificou-se quando, na sequência do Processo de Bolonha, iniciado em 1999, se promoveu a democratização do ensino superior, ou seja, a abertura a *novos públicos*, e se introduziram novas regras de acesso para os adultos que, por circunstâncias diversas, não tinham concluído o ensino secundário.

A alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), em 2005 (Lei n.º 49/2005), veio permitir o acesso ao ensino superior de estudantes com idade igual ou superior a 23 anos, sem o ensino secundário concluído, mediante a realização de provas que comprovassem a sua capacidade para a frequência de uma instituição de ensino superior. Tal como se afirma no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 64/2006, que veio regulamentar o acesso ao ensino superior dos *maiores de 23*, o principal objetivo da modificação na forma de acesso é a introdução de “regras que facilitem e flexibilizem o ingresso e o acesso ao ensino superior, nomeadamente a estudantes que reúnam condições habilitacionais específicas, alargando a respetiva área de recrutamento” (p. 2504).

É, de facto, nas novas regras que reside a grande novidade. O exame *ad-hoc*, referido anteriormente, é substituído por um conjunto mais amplo de mecanismos de avaliação da capacidade para a frequência do ensino superior, que têm em conta não só o curso a que o estudante se candidata, mas também o seu perfil e a sua experiência profissional. Tal como é descrito no art.º 5 do Decreto acima mencionado:

1- A avaliação da capacidade para a frequência integral, obrigatoriamente:

- A) A apreciação do currículo escolar e profissional do candidato;
- B) A avaliação das motivações do candidato, que pode ser feita, designadamente, através da realização de uma entrevista;
- C) A realização de provas teóricas e ou práticas de avaliação dos conhecimentos e competências considerados indispensáveis ao ingresso e progressão no curso, as quais podem ser organizadas em função dos diferentes perfis dos candidatos e dos cursos a que se candidatam. (p. 2054)

O exame nacional é, desta forma, substituído por provas de avaliação dos conhecimentos, da responsabilidade da instituição de ensino superior a que o indivíduo se candidata, procedendo-se, para além disso, à avaliação de competências, através de análise curricular e da realização de uma entrevista.

Outra possibilidade introduzida pelo Decreto-Lei n.º 64/2006 é a creditação de experiências profissionais e de formação anteriores: “Os estabelecimentos de ensino superior devem reconhecer, através da atribuição de créditos nos seus ciclos de estudos, a experiência profissional e a formação dos que nele sejam admitidos através das provas” (Art.º 13, p. 2055). Como se pode observar, há uma valorização da experiência profissional dos candidatos, algo que até aí não acontecia; contudo, os resultados de alguns estudos indicam que esta é uma opção pouco explorada pelos estudantes (Cabrito, 2011; Comissão Europeia et al., 2014).

Segundo Osborne, Marks e Turner (2004) são vários os motivos que levam um adulto a retomar os estudos e, mais concretamente, a ingressar numa instituição de ensino superior: “curiosidade intelectual, antecipação de benefícios, autoconfiança, autoestima e respeito por si próprio, apoio por parte da família e dos empregadores, oportunidade e altruísmo” (pp. 295-296). Independentemente dos motivos, esta resolução resulta de um processo decisório complexo e implica mudanças profundas no estilo de vida dos indivíduos.

Concordamos com Brás, Jezine, Fonseca e Gonçalves (2012, p. 164) quando afirmam que “o acesso à universidade dos maiores de 23 anos vem tentar repor uma oportunidade de frequentar a universidade que, por circunstâncias variadas de vida, lhes foi negada”, sendo imprescindível compreender “quais os aspetos que potenciam ou dificultam essa participação” (Pires, 2010, p. 122), tema que será abordado no ponto que se segue.

A transição para o ensino superior dos maiores de 23

A existência de uma designação sob a qual são agrupados os estudantes adultos que procuram aceder ao ensino superior através do processo habitualmente designado de *maiores de 23*, oculta o facto de este não ser um grupo homogéneo; cada indivíduo tem uma história de vida, motivações e expectativas próprias, que influenciam o seu processo de transição para este nível de ensino. Contudo, a investigação também tem demonstrado

que, apesar destas diferenças, existem algumas características em comum, tais como uma maior probabilidade de pertencerem a classes sociais mais desfavorecidas; trajetórias educativas marcadas por uma maior diversidade; abandono escolar precoce e existência de responsabilidades económicas e familiares (Fuller, 2007; Pires, 2010). Face a estas características comuns não é surpreendente que as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes *maiores de 23* se encontrem nas “responsabilidades familiares, os conflitos entre a formação e o horário de trabalho, a falta de ‘pré-requisitos’ para ingressar no programa de estudos, o preço, a falta de incentivo por parte do empregador, oferta formativa pouco adequada às necessidades, dificuldade no acesso às TIC, questões de saúde ou de idade” (Comissão Europeia, ECEA, & Eurydice, 2015, p. 74). O facto de o processo de transição dos estudantes *maiores de 23* constituir uma transição não normativa (Elder, Johnson, & Crosnoe, 2003), no sentido em que o fazem numa idade diferente daquela que é socialmente considerada como “normal” para aceder a este nível de ensino, pode implicar dificuldades acrescidas (Fragoso et al., 2013; Swain & Hammond, 2011; Zittoun, 2012). Como afirma Field (2006, p. 5), referindo-se de uma forma geral às diferenças entre as transições na juventude e na idade adulta, mas que se aplica, segundo a nossa opinião, às transições destes estudantes para o ensino superior:

A maioria das transições dos jovens adultos são unilineares, caracterizadas por expectativas claras relativamente a esta faixa etária e ocorrem num contexto em que medidas de apoio público estão claramente definidas. As transições na idade adulta, pelo contrário, são frequentemente múltiplas e multilíneas; o percurso de vida, na idade adulta, é menos marcado por acontecimentos relacionados com o estágio etário; os mecanismos de apoio encontram-se mais fragmentados, não sendo exclusivamente públicos, assistindo-se a uma crescente intervenção do sector privado neste domínio.

A conciliação entre a vida familiar, profissional e académica é uma das principais dificuldades sentidas pelos estudantes *maiores de 23* na transição para o ensino superior (Fragoso et al., 2013; Penketh & Goddard, 2008;

Soares, 2016). Estas dificuldades agudizam-se no caso das mulheres, principalmente se são mães de crianças pequenas ou adolescentes (Bowl, 2001; Fragoso et al., 2013; Osborne et al., 2004; Reay et al., 2002). São várias as respostas que podem contribuir para a minimização deste problema no processo de transição para o ensino superior, tais como a existência de condições especiais de frequência para os trabalhadores-estudantes ou uma maior flexibilidade nas modalidades de aprendizagem (Osborne et al., 2004; Penketh & Goddard, 2008).

As instituições de ensino superior têm a obrigação legal de criar condições que facilitem a conciliação entre a vida académica e a vida profissional. Entre as medidas previstas na lei para os trabalhadores-estudantes, independentemente da sua idade, é de salientar a não contabilização da assiduidade na avaliação destes estudantes; o acesso a épocas especiais de exame, ou seja, na prática, o acesso a uma hipótese suplementar de avaliação, face aos seus colegas; ou, ainda, a aulas de compensação caso seja considerado necessário (Art.º 55, Lei nº 35/2004, de 29 de julho).

A flexibilidade nas modalidades de aprendizagem é outro dos fatores facilitadores do envolvimento de estudantes adultos em processos de aprendizagem (Osborne, 2003; Comissão Europeia et al., 2015; Penketh & Goddard, 2008). Na sequência do Processo de Bolonha foi introduzida, em Portugal, a possibilidade de qualquer estudante se inscrever num curso superior em regime de tempo parcial. Esta é uma medida recomendada pela União Europeia (UE), cuja principal finalidade é a promoção da participação dos adultos (Eurydice, 2011). A possibilidade de frequentar o ensino superior a tempo parcial poderá ter, no caso dos *maiores de 23*, uma dupla vantagem. Por um lado, pode facilitar a conciliação entre vida académica, profissional e familiar e, por outro, no caso de estudantes com menores rendimentos, uma vez que o valor das propinas anuais será mais baixo, possibilitar que o custo anual da frequência de uma instituição de ensino superior não seja um obstáculo ao ingresso na mesma.

Vários estudos referem o custo económico relacionado com a frequência do

ensino superior como uma barreira à participação dos estudantes adultos (e.g. Bowl, 2001; Findsen et al., 2001; Osborne et al., 2004; Reay et al., 2002; Saar, Täht, & Roosalu, 2014; Soares, 2016; Tett, 2004). Este custo envolve, não só as propinas, mas também gastos com livros ou equipamento informático necessários à frequência do ensino superior. Em Portugal, no caso de estudantes com baixos rendimentos, existe a possibilidade de se candidatarem a uma bolsa de estudo, independentemente da sua idade e condição profissional.

A baixa confiança nas capacidades e competências académicas também é um fator que pode influenciar negativamente o processo de transição para o ensino superior dos estudantes *maiores de 23* (Field, Merrill, & West, 2012; Frago et al., 2013; Marks, 2002; Osborne et al., 2004). Apesar do seu custo elevado e, por esse motivo, não constituir uma possibilidade para todos os estudantes, a frequência de unidades curriculares isoladas pode constituir um fator facilitador em relação a este obstáculo. A lei permite que qualquer indivíduo, independentemente do seu nível de qualificação, frequente unidade curriculares sem estar inscrito num ciclo de estudos do ensino superior, ficando ao critério do estudante se quer ser avaliado (Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro). No caso de ingressar, posteriormente, no ensino superior, e de ter obtido aprovação, as unidades curriculares que frequentou neste regime são obrigatoriamente creditadas (até ao limite de 50% do total dos créditos do ciclo de estudos). Os estudantes podem, assim, “experimentar” o que implica estudar no ensino superior e, no caso de o pretenderem, candidatar-se à frequência de uma instituição de ensino superior. No caso de terem tido aprovação nas unidades curriculares frequentadas, podem ver a sua “experiência” creditada, não “partindo assim do zero”.

O facto de termos salientado até aqui fatores que se podem constituir como barreiras ou obstáculos na transição para o ensino superior, não quer dizer que este processo não tenha também associados fatores facilitadores e aspetos positivos (Ecclestone, 2009; Frago et al., 2013; Elder et al.,

2003). O entendimento do ensino superior como um espaço transacional, que permite questionar não só o presente (quem eu sou?), mas também o futuro (quem eu quero ser?), pode ser um fator facilitador do processo de transição se aquilo que os estudantes procuram é uma mudança na sua vida (Osborne et al., 2004). Esta percepção do ensino superior permite que os estudantes encarem a transição como algo positivo, com confiança e sem receios (Valadas, Fragoso, Vilhena, & Conceição, 2016).

Outro aspeto realçado em alguns estudos (Field et al., 2012; Reay et al., 2002) é a importância atribuída pelos estudantes *maiores de 23* que são pais à possibilidade de servirem de modelos para os seus filhos, inculcindo-lhes o gosto pelo estudo, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências académicas e para a melhoria das suas condições de vida no futuro. Os estudantes realçam também a oportunidade de adquirir novos conhecimentos ou desenvolver novas competências, a estimulação intelectual e os desafios associados à frequência de uma instituição de ensino superior como aspetos positivos, salientando a sua contribuição para o aumento da confiança nas suas competências e capacidades (Findsen et al., 2011; Swain & Hammond, 2011), inclusivamente nos casos em que abandonam as instituições de ensino superior antes da conclusão do curso (Field et al., 2012).

Para além destes aspetos, de ordem interna, vários outros fatores contribuem para uma vivência positiva do processo de transição para o ensino superior. Um dos aspetos referidos como facilitador é a existência de uma rede de suporte, ou seja, de familiares e/ou amigos que apoiam e encorajam os estudantes *maiores de 23* durante o processo de transição (Soares, 2016), especialmente quando estes se confrontam com algumas das dificuldades acima enunciadas, ou, ainda, no caso da existência de responsabilidades familiares, a substituição pelo cônjuge ou outros elementos da família, pelo menos parcialmente, nas suas funções (Tett, 2004). A existência de uma boa relação com os colegas, designadamente com os estudantes mais novos, também pode ser um fator facilitador do processo de transição para o ensino

superior dos *maiores de 23*, uma vez que funcionam como uma fonte de suporte, principalmente no que diz respeito ao auxílio nas componentes académicas (Fragoso et al., 2013).

O facto de privilegiarem a componente académica face à componente social da vida universitária, de estarem mais motivados e empenhados no processo de ensino-aprendizagem, face aos estudantes mais novos, também pode facilitar, não só o processo de transição, mas também o percurso académico destes estudantes (Fragoso et al., 2013; Mallmman & Lee, 2016; Swain & Hammond, 2011). Segundo Swain e Hammond (2011) o facto de esta ser uma decisão tomada de uma forma mais consciente e que envolve, na maioria das vezes, sacrifícios pessoais na conciliação entre vida académica, profissional e familiar, tem como consequência um maior investimento na componente escolar e um sentimento de que devem aproveitar ao máximo a oportunidade de frequentar uma instituição de ensino superior, o que terá consequências ao nível do empenho e na motivação para o estudo.

Em suma, independentemente de se focarem nas dificuldades ou nas oportunidades ligadas aos momentos de transição educativa, a maioria dos autores concorda que representam um desafio para aqueles que as vivenciam e constituem momentos de transformação e de desenvolvimento pessoal (Elder et al., 2003; Lam & Pollard, 2006; Zittoun, 2012). O maior ou menor sucesso neste processo depende da forma como é vivenciado o processo de transição, que se diferencia, pelos motivos expostos neste texto, do processo de transição vivido pelos estudantes mais novos. Neste sentido, se o que se pretende é promover, não só o acesso dos *maiores de 23* a este nível educativo, mas também o seu sucesso académico, as características particulares destes estudantes devem ser tidas em conta, quer por aqueles que concebem as políticas educativas, quer pelos órgãos de gestão, pelo pessoal docente e não docente das instituições de ensino superior. Como afirma Tett (2004): “O ensino superior tem de aceitar que as implicações de facilitar o acesso aos estudantes não-tradicionais não terminam, mas antes se iniciam no ponto de entrada” (p. 261).

Referências

- Almeida, L., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17(3), 899-920.
- Amaral, A. (2015). Desafios do acesso ao ensino superior de Portugal. In M. Peliz, & S. Ferreira (Eds.), *Acesso ao ensino superior: Desafios para o século XXI* (pp. 112-126). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. DOI: 10.1080/02660830.2007.11661545
- Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: Non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, 16(2), 141-160.
- Brás, J. V., Jezine, E., Fonseca, S., & Gonçalves, M. N. (2012). A universidade portuguesa: O abrir do fecho de acesso – O caso dos maiores de 23 anos. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 163-178.
- Butler, R., & Muir, K. (2017). Young people's education biographies: Family relationships, social capital and belonging. *Journal of Youth Studies*, 20(3), 316-331. DOI: 10.1080/13676261.2016.1217318
- Cabrito, B. G. (2011). Ensino superior em Portugal: Incertezas e contradições. *Inter-Ação*, 36(1), 1-24.
- Candeias, A. (2010). Educação, Estado e Mercado no século XX: Apontamentos sobre o caso português numa perspetiva comparada. Lisboa: Colibri.
- Carneiro, R. (Cord.) (2011). Portugal 2020: Antecipação de necessidades de qualificações e competências. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Comissão Europeia, EACEA, & Eurydice (2014). *A modernização do ensino superior na Europa: Acesso, retenção e empregabilidade*. Luxemburgo: Serviço

de Publicações da União Europeia.

Comissão Europeia, EACEA, & Eurydice (2015). *Educação e formação de adultos na Europa: Alargar o acesso às oportunidades de aprendizagem*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Comissão Europeia, EACEA, Eurydice, & Cedepof (2015). *Combate ao abandono precoce na educação e formação na Europa*. Documento síntese Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Cuconato, M., & Whalther, A. (2015). 'Doing transitions' in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 283-296. DOI: 10.1080/09518398.2014.987851

Dias, D. (2015). Democratização vs. massificação: Um olhar do acesso ao insucesso. In M. Peliz, & S. Ferreira (Eds.). *Acesso ao ensino superior: Desafios para o século XXI* (pp. 68-77). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition: Educational implications of concerns about identity, 'agency' and 'structure'. In J. Field, J. Gallacher, & R. Ingram (Eds.), *Researching transitions in the lifelong learning* (pp. 9-27). Oxon: Routledge.

Elder Jr., G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The emergences and developments of life course theory. In J. T. Mortimer, & M. J. Shanahan (Eds.), *The handbook of life course* (pp. 3-19). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Eurydice (2011). *Educação formal de adultos: Políticas e práticas na Europa*. Lisboa: Ministério da Educação.

Evans, C. (2017). Framing young people's educational transitions: The role of local and contemporary economic contexts. *British Journal of Sociology of Education*, 38(5), 656-670. DOI: 10.1080/01425692.2016.1150154

Field, J. (2006). *Learning transitions in the adult life course: Agency, identity and social capital*. Comunicação apresentada na Conferência da European

- Society for Research in the Education of Adults. Université de Louvain-la-Neuve.
- Field, J., Merrill, B., & West, L. (2012). Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: A cross-European approach. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(1), 77-89. DOI:103384/rela.2000-7426.rela0062
- Findsen, B., Macewan, B., & Mccullough, S. (2011). Later life learning for adults in Scotland: Tracking the engagement with and impact of learning for working-class men and women. *International Journal of Lifelong Education*, 30(4), 527-547. DOI: 10.1080/02601370.2011.588465
- Fragoso et al. (2013). The transition of mature students to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 67-81.
- Fuller, A. (2007). Mid-life 'transitions' to higher education: Developing a multi-level explanation of increasing participation. *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 67-81. DOI: 10.1080/02660830.2007. 11661550
- Furlong, A. (2009). Revisiting traditional metaphors: Reproducing social inequalities under the conditions of late modernity. *Journal of Education and Work*, 22(5), 343-353. DOI: 10.1010/13639090903453979.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Goodwin, J., & O' Connor, H. (2007). Continuity and change in the experiences of transition from school to work. *International Journal of Lifelong Education*, 26(5), 555-572.
- Ingram, R., Field, J., Gallacher, J. (2009). Learning transitions: Research, policy and practice. In R. Ingram, J. Field, & J. Gallacher (Eds.), *Researching transitions in lifelong learning* (pp. 1-6). Oxon: Routledge.
- Lam, M., & Pollard, A. (2006). A conceptual frame for understanding children as agents in transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26, 123-

- Kyndt, E., Donche, V., Tringwell, K., & Lindblom-Ylane, S. (Eds) (2017). *Higher education transitions: Theory and research*. New York: Routledge.
- Mallman, M., & Lee, H. (2016). Stigmatised learners: Mature students negotiating university culture. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 684-701. DOI: 10.1080/01425692.2014.973017
- Marks, A. (2002). A 'grown up' university? Towards a manifesto for lifelong learning. *Journal of Education Policy*, 17(1), 1-11. DOI: 10.1080/02680930110100027
- Martins, S. C., Mauritti, R., Nunes, N., Costa, A. F., & Romão, A. L. (2016). A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspectiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 261-285.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Porto: ASA.
- Osborne, M. (2003). Increasing or widening participation in higher education? A European overview. *European Journal of Education*, 38(1), 5-24.
- Osborne, M., Marks, A., & Turner, E. (2004). Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education*, 48(3), 291-315.
- 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*, 28, 31-52.
- Penketh, C., & Goddard, G. (2008). Students in transition: Mature women students moving from Foundation Degree to Honours level 6. *Research in Post-Compulsory Education*, 13(3), 315-327. DOI: 10.1080/13596740802346522
- Pires, A. L. (2010). *Aprendizagem ao Longo da Vida, ensino superior e*

- novos públicos: Uma perspetiva internacional. In M. G. Alves (Ed.), *Aprendizagem ao Longo da Vida e políticas educativas europeias: Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos* (pp. 107-138). Caparica: FCT, Universidade Nova de Lisboa.
- Reay, D., Ball, S., & David, M. (2002). 'It's taking me a long time but I'll get there in the end': Mature students on access courses and higher education choice. *British Educational Research Journal*, 28(1), 5-19.
- Redondo, J. (2015). Acesso ao ensino superior. In J. D. Justino (Ed.), *Acesso ao ensino superior: Desafios para o século XXI* (pp. 97-105). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Saar, E., Täht, K., & Roosalu, T. (2014). Institutional barriers for adults' participation in higher education in thirteen European countries. *Higher Education*, 68, 691-710. DOI: 10.1007/s10734-014-9739-8.
- Schuetze, H. G. (2006). International concepts and agendas of Lifelong Learning. *Compare*, 36(3), 289-306. DOI: 10.1080/03057920600872381
- Soares, J. (2016). A integração do estudante adulto na Universidade de Lisboa: A transição dos maiores de 23 para o ensino superior: Potencialidades e dificuldades sentidas. In J. F. Marques, M. H. Martins, C. Doutor, & T. Gonçalves (Eds.), *Univers(al)idade. Estudantes "não tradicionais" no ensino superior: Transições, obstáculos e conquistas*. (pp. 35-42). Faro: Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações/Universidade do Algarve.
- Swain, J., & Hammond, C. (2011). The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 30(5), 591-612. DOI: 10.1080/02601370.2011.579736
- Tett, L. (2004). Mature working-class students in an 'elite' university: Discourses of risk, choice and exclusion. *Studies in the Education of Adults*, 36(2), 252-264. DOI: 10.1080/02660830.2004.11661500
- Teodoro, A. (2001). A construção política da educação: Estado, mudança social

- e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A., Galego, C., & Marques, F. (2010). Do fim dos eleitos ao Processo de Bolonha: As políticas de educação superior em Portugal (1970-2008). *Ensino em Re-vista*, 17(2), 657-691.
- Tomlinson, S. (2010). *Education in a post-welfare society*. Maidenhead: Open University Press.
- Trow, M. A. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. J. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 243-280). Dordrecht: Springer.
- Valadas, S., Fragoso, A., Vilhena, C., & Conceição, M. (2016). Non-traditional students transition to higher education: A case study in the University of Algarve. In J. F. Marques, M. H. Martins, C. Doutor, & T. Gonçalves (Eds.), *Univers(al)idade. Estudantes “não tradicionais” no ensino superior: Transições, obstáculos e conquistas*. (pp. 9-21). Faro: Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações/Universidade do Algarve.
- Wagner, P. (1994). *A sociology of modernity: Liberty and discipline*. London: Routledge.
- Zittoun, T. (2012). Life-course: A socio-cultural perspective. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 513-535). Oxford: Oxford University Press.

Capítulo 3

José González-Monteagudo, David Herrera-Pastor & M. Teresa Padilla-Carmona

Abordagens biográfico-narrativas com estudantes universitários não-tradicionais

Introdução

Neste capítulo¹ apresentamos alguns dos fundamentos epistemológicos que justificam o uso das abordagens biográfico-narrativas com estudantes universitários não-tradicionais. Historicamente, os estudantes que acederam e frequentaram o ensino superior tinham um perfil muito homogéneo. Desde há alguns anos, estão a começar a frequentar o ensino superior estudantes que possuem uma série de características que diferem desse perfil convencional. Johnston (2011) define esse grupo como aqueles estudantes minoritários cuja participação está limitada por aspetos estruturais. Entendemos que essa realidade deve ser explorada para que estes aspetos estruturais se adaptem às exigências existentes e procurem as condições necessárias que garantam a todas as pessoas as mesmas oportunidades, durante o desenvolvimento dos seus estudos superiores.

Nos últimos anos, tanto em Portugal como em outros países, desenvolveu-se um interesse crescente em relação às abordagens biográfico-narrativas, como uma estratégia para investigar os diferentes perfis de estudantes universitários, incluindo os grupos não-tradicionais. Entre as temáticas investigadas figuram as trajetórias e carreiras, as identidades pessoais e educativas, as experiências de aprendizagem, os momentos de transições

1 Tradução do espanhol para português realizada por António Frago

relevantes, os marcos universitários institucionais, os fatores que facilitam ou dificultam os estudos, e as formas como se gerem e vivenciam as dinâmicas complexas vinculadas ao capital social, económico e educativo.

As abordagens biográficas e narrativas têm atingido uma legitimação científica progressiva e um uso crescente porque trazem, no âmbito do paradigma qualitativo, uma visão subjetiva, experiencial e longitudinal. Além disso, complementam as abordagens centradas em dimensões ou variáveis quantitativas. É importante estudar as vozes e as perspectivas dos estudantes universitários não-tradicionais, para documentar e analisar em que estado se encontram. Trata-se de uma perspectiva indutiva que parte dos testemunhos dos autênticos protagonistas e, portanto, de situações reais. Estas realidades têm muitos artistas e, por conseguinte, podem desviar o foco para aspetos distintos (como experienciam os processos de aprendizagem, como se percebem a si mesmos como alunos, como se desenvolve e evolui a sua identidade nesse sentido, etc.). Em qualquer caso, a lógica narrativa é a que melhor compreende e recria este tipo de realidades e, aliás, fá-lo incorporando uma mais-valia ética e política. Em primeiro lugar, porque é uma lógica muito adequada para tornar visíveis e denunciar situações que frequentemente passam despercebidas; em segundo lugar, porque contribui para o desenvolvimento de uma consciência que pretende atingir uma mobilização em prol da justiça e da melhoria social.

Neste capítulo também refletimos sobre a entrevista biográfica, que é a principal técnica de recolha de informação associada às abordagens em análise, com o objetivo de permitir a sua melhor utilização se quisermos conhecer aspetos da população universitária não-tradicional.

Uma das ideias mais claras relativamente a este tema é a de que no ensino superior precisamos de conhecer a experiência dos estudantes não-tradicionais, se quisermos construir um contexto plenamente inclusivo que garanta o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. É nesta lógica que as abordagens biográfico-narrativas surgem como um dos meios mais adequados para consegui-lo.

Estudantes não-tradicionais no ensino superior

Até há poucos anos atrás, os estudantes que frequentavam o ensino superior possuíam características genéricas similares. A maioria podia-se enquadrar num padrão análogo. Atualmente, as características destes estudantes estão a diversificar-se, o que é um motivo de satisfação. Pessoas de origens diversas têm cada mais acesso e conseguem completar uma etapa formativa que parecia ser exclusiva de uns poucos. A incorporação de uma população mais plural no ensino superior simboliza uma democratização dos sistemas educativos, o êxito nas etapas anteriores e uma via segura de promoção educativa e social para todos.

Ainda assim, importa perceber que a universalização da educação superior, em termos de diversidade, é ainda um projeto incipiente. A universidade tem uma longa história de funcionamento à volta de uma população estudantil muito bem determinada, o que supõe dificuldades para todos os que têm características distintas, que são ainda um grupo minoritário. Neste sentido, o sistema de ensino superior deve estar atento e preparado para responder adequadamente às necessidades que se coloquem. Por isso, é indispensável trabalhar na construção de ambientes inclusivos que permitam a vivência de uma experiência universitária plena.

Entendemos por não-tradicionais os seguintes estudantes universitários: estudantes de baixo capital cultural e de primeira geração, cujos pais não possuem habilitações superiores; estudantes de baixo capital económico e de classe trabalhadora; estudantes maduros ou adultos (maiores de 25 anos), que geralmente combinam o trabalho com o estudo; mulheres com grandes cargas familiares e/ou situações de desigualdade; pessoas imigrantes ou pertencentes a grupos étnicos minoritários; pessoas com deficiência (González-Monteagudo, 2010). Definitivamente, trata-se de pessoas que, nos seus estudos universitários, têm que fazer maior esforço do que os estudantes convencionais, e enfrentar e lidar com a circunstância pela qual são considerados não-tradicionais.

Os itinerários e carreiras de aprendizagem dos grupos não-tradicionais são complexos, múltiplos e inter-relacionados, pois são influenciados por fatores externos (políticas regionais, estatais e europeias; ambiente local e comunitário; meio familiar), por fatores internos (culturas institucionais das universidades, processos de ensino e aprendizagem; práticas educativas quotidianas) e pela própria dinâmica do self, tanto psicológico como social.

O ensino superior, enquanto estrutura do sistema educativo, deve garantir o acesso e o desenvolvimento adequado de todos os estudantes, independentemente das suas características singulares ou das suas circunstâncias sociais. Isso quer dizer que deve tentar contrariar as realidades que podem colocar os estudantes em situação de desvantagem. Para isso, o ensino superior deve estabelecer políticas e pôr em marcha medidas equitativas relativas à diversidade, que garantam as mesmas oportunidades para todos. Essas políticas e medidas devem ser transversais e incluir tantos aspetos da vida universitária quantos sejam necessários (seja a eliminação de barreiras arquitetónicas, ou a adequação dos elementos didáticos dos processos de aprendizagem), isto é, qualquer elemento que signifique um obstáculo nesse sentido. Trata-se de procurar fórmulas que deem uma resposta satisfatória a todas as situações possíveis; fórmulas essas que passam pelo envolvimento de todos os agentes que se encontrem implicados, direta e/ou indiretamente (González-Sanmamed & Raposo, 2009) e pela construção dos ambientes inclusivos já mencionados.

Para realizar esse caminho de maneira adequada, importa conhecer de forma exaustiva a situação dos estudantes não-tradicionais no ensino superior e os contextos em que vivem no dia-a-dia. Esta é uma linha de investigação de importância crescente. Ainda que se possa estudar de formas diferentes, partir das experiências e dos testemunhos daqueles que vivem a situação, na primeira pessoa, é fundamental para compreender a realidade que experienciam, as necessidades que se lhes colocam (dificuldades, ameaças, etc.) e como deve a universidade responder à sua situação. Por isso, a metodologia narrativo-biográfica, indutiva e vivencial, revela-se uma

metodologia muito pertinente para explorar este campo.

A diversidade possibilita o enriquecimento. A diversificação permite completar a experiência de aprendizagem de todos os alunos (García-Rodríguez et al., 2014). Também sob um ponto de vista populacional, a comunidade universitária (incluindo os seus graduados) deveria ser tão plural quanto a sociedade em que se encontra. Se não é assim, é porque existem elementos segregadores que impedem que isso ocorra. Por isso a educação superior deve eliminar todos os obstáculos que puder (estruturais e conjunturais), para começar a converter-se no reflexo da diversidade que compreende o conjunto da cidadania.

Epistemologia narrativo-biográfica: Lógica, ética e política

Nesta secção justificamos por que motivos a metodologia biográfico-narrativa é tão pertinente para o estudo da realidade que vivem os estudantes não tradicionais. Essa justificação divide-se em duas partes: na primeira, analisaremos a lógica do método, fundamentalmente holística e contingente, que casa com a idiosincrasia dos casos objeto de estudo e chega a cobrir as necessidades do coletivo. Na segunda parte, explicitaremos as características éticas e políticas desta abordagem, a partir de uma perspectiva pró-ativa e de justiça social, em prol da transformação e melhoria da situação.

A lógica da abordagem biográfico-narrativa

A narrativa é uma abordagem processual que ajuda a compreender e a recriar a vida humana em toda a sua complexidade (Bolívar, Fernández & Domingo, 2001). Forma-se a partir das vivências e circunstâncias que ocorrem ao longo do percurso vital. É a lógica e a forma de expressão que parece adaptar-se melhor às características dessa vivência e, em consequência, a forma mais adequada em que se pode entender e expressar. Permite vislumbrar o sentido que cada sujeito outorga aos atos em que se encontra, ou em que outros se encontram imersos, e é capaz de compreender a complexidade da vida humana.

A metodologia biográfica enquadra-se, epistemologicamente, na

corrente científica que persegue o estudo de fenómenos sociais a partir da interpretação da experiência vital. Como foco de investigação, é uma reconstrução simbólica dessa experiência, tendo em conta as circunstâncias que se sucedem aos acontecimentos. Isto deveria facilitar o desenvolvimento de interpretações plausíveis e a compreensão adequada a cada caso. Concretamente, esta abordagem permite conhecer a vida das pessoas para examinar as experiências sobre as quais se estabelece o foco da investigação, de maneira contextualizada. É que a metodologia biográfica presta atenção à ecologia entre os diversos componentes da realidade social. A análise biográfica não se dirige, exclusivamente, às particularidades individuais mas, para além de examinar a vida sujeita a estudo, pretende analisar os elementos e as interações que a configuram no sistema social em que se encontra imersa. O ser humano não só dá corpo ao individual, mas também ao social. Assim, a experiência pessoal pode constituir-se como uma via de conhecimento do sistema social, cultural, político, económico e educativo. A biografia não só permite ver o indivíduo mas, sobretudo, o sujeito (influenciado e influenciador do contexto) e, portanto, vê todo o contexto social em que se encontra envolvido.

A abordagem biográfica deve combinar, assim, uma qualidade que Waller e Simmons (2009) equiparam às habilidades que têm certas aves, capazes de manter uma vista panorâmica do cenário, ao mesmo tempo que fixam o seu olhar sobre um ponto concreto que suscita interesse. A investigação biográfica deve ser uma lente que permita a visão combinada e certa de ambas as perspetivas. Neste caso, das histórias de estudantes não-tradicionais no ensino superior, para saber, de forma interseccional (Peterson, 2012), como estão a viver a experiência e conhecer que elementos estão a facilitar ou a dificultar um desenvolvimento adequado dessa experiência.

Vantagens éticas e políticas das narrativas biográficas

Ao longo da história, os grupos mais poderosos tiveram a capacidade para criar, transmitir e, inclusivamente, impor a versão dominante dos acontecimentos. Estes grupos tentaram fazer prevalecer uma versão

determinada dos factos e da história sobre o conjunto da cidadania, com o propósito de controlar e gerir a população com base nos seus interesses. No entanto, esta versão dominante não é a única pois, na realidade, haverá tantas versões quantos os sujeitos que participaram, direta ou indiretamente, nos acontecimentos de que se trate. O ensino superior não é uma exceção. A imagem que prevalece no imaginário social não é, necessariamente, a que vivem todos os seus membros. Por isso, agora queremos conhecer, em primeira mão, a versão que experienciam os estudantes não-tradicionais.

Nos nossos dias, as alternativas democráticas que existem em certos lugares do mundo, graças às novas tecnologias, estão a abrir a possibilidade de que os discursos, os acontecimentos e a história se possam escrever de forma mais plural e heterogénea. Nesta lógica, por vezes podem escutar-se outras versões dos factos, que mostram que a realidade não tem uma única face, mas que depende da perspetiva de partida.

Compreendendo que todo o relato é um constructo vivo, que se deveria elaborar a partir do cruzamento de todas as versões existentes sobre o assunto em questão, começa a ganhar força uma corrente que questiona o domínio da versão dominante. Pretende incorporar a memória a partir do singular, completando um desenho multiforme que dificilmente se pode finalizar, a não ser a partir do contraste e da pluralidade de perspetivas (Cortés & Medrano, 2007).

Marinas e Santamarina (1993), afirmam que “a marcha da história tem mais de processos e de experiências anónimas, do que de heróis e batalhas heroicas” (p. 10). São precisamente essas histórias anónimas e particulares que chamam a atenção de muitos dos trabalhos que se desenvolvem a partir de um foco biográfico. Esta é uma abordagem especialmente adequada para a análise das realidades singulares ou de grupos minoritários, como é o caso dos estudantes não-tradicionais. Trata-se de histórias desconhecidas que é necessário conhecer, porque são as vivências e pensamentos dos estudantes que, na maioria dos casos, nos permitem compreender as dificuldades dos estudantes para aceder e frequentar o ensino superior. Os seus relatos são

fundamentais para aprender e melhorar essa etapa do sistema educativo.

Tornar visível a complexidade e dificuldade que essas pessoas ou grupos minoritários enfrentam é uma questão de justiça (Herrera-Pastor & De Oña, 2017). Por isso, a metodologia biográfico-narrativa realiza a sua contribuição, tornando visíveis as diversas problemáticas sociais, através de histórias, localizando e ajuizando os diferentes desajustes que se colocam e vislumbrando vias de solução correspondentes (Pujadas, 2002). Deste modo, poder-se-á melhorar o ensino superior e o conjunto da sociedade estará em melhores condições para avançar, em termos de equidade e bem-estar social.

O esforço de tornar visíveis as injustiças, que se está a realizar nos últimos tempos, é muito importante. A investigação biográfica faz emergir realidades e problemáticas minoritárias, que muitas vezes estão esquecidas, não se resolvem ou tratam-se de uma maneira insatisfatória (Ferrarotti, 1993). Essa visibilidade traz à discussão a necessidade de abordar estes dilemas, na tentativa de solucioná-los. Contribuir com esta configuração de uma sociedade com uma verdadeira igualdade de oportunidades deve ser uma das finalidades das Ciências Sociais. É uma aproximação mais humana à forma de entender e articular as Ciências Sociais (Plummer, 2001). Neste sentido, os investigadores sociais devem questionar os aspetos que gerem opressão, desigualdades, dificuldades ou, simplesmente, menos possibilidades de desenvolvimento (Measor & Sikes, 2004).

Tornar públicas estas realidades pretende, também, ter um efeito conscientizador (Freire, 2002), que permita ao conjunto da sociedade conhecer as situações encobertas que formam parte do nosso mundo. As biografias têm a virtude de nos pôr em contacto com realidades excluídas, de forma sensível. Isto supõe construir uma ponte que possibilite um melhor conhecimento dessa realidade e estimula a reflexão sobre ela, habitualmente a partir do contraste com a própria experiência. Tudo isto pode contribuir para gerar uma situação de aprendizagem e de crescimento individual e social, pois permite ao investigador colocar-se no lugar do biografado, a partir dos

seus argumentos e emoções. Como afirmam González e Padilla-Carmona (2014, p. 82), a biografia resulta num “mecanismo que facilita a empatia”, um sentimento a fomentar para desenvolver uma maior sensibilização social e uma compreensão mais pertinente da realidade. Trata-se de situações que devem ser contadas e conhecidas, para que as tenhamos presentes e não caiam no esquecimento. Entendida desta maneira, a investigação biográfica tem uma dimensão política, pois através dessa sensibilização podem-se ir criando cidadãos e sociedades cada vez mais conscientes, melhor preparados, com uma maior capacidade de lutar contra as injustiças e para atuar de modo coerente, sem reforçar os estereótipos ou circunstâncias que perpetuem as situações de desvantagem das pessoas afetadas. Isto deveria contribuir para a configuração de um ambiente social mais justo e com maiores níveis de coesão social (Witherell, 1998).

Portanto, os relatos biográficos não pretendem, unicamente, desenhar um mundo pessoal ou informar sobre casos singulares. Também se quer estimular o desenvolvimento de uma consciência ética que impulse a participação cidadã e construa um maior compromisso cívico.

Por outro lado, difundir os relatos daqueles que vivem este tipo de situações, neste caso, o dos estudantes universitários não-tradicionais, situa os seus protagonistas no espaço social (González-Monteagudo, 2010), já que, habitualmente, se trata de pessoas cujos testemunhos têm escassa transcendência e repercussão. Fazer de amplificador de quem, normalmente, não tem oportunidade de ser ouvido, constitui-se como um elemento democratizador.

Nesse sentido, a investigação biográfica resulta, como defendeu Carter (1993, citado por Bolívar, Domingo e Fernández, 2001), numa “quebra” dos modos habituais de compreender e investigar o social pois, em lugar de reduzir e delimitar a realidade para encaixá-la num modelo previsto de interpretação, o papel desta abordagem é possibilitar a “narratividade” da experiência, para criar um contexto mais inclusivo. No caso dos estudantes não-tradicionais, iluminando o cenário universitário com condições que

permitam o desenvolvimento pleno de todos os seus estudantes.

A entrevista narrativo-biográfica como estratégia metodológica a usar com estudantes não-tradicionais

Tendo em conta que a principal técnica de recolha de informação da abordagem narrativa é a entrevista biográfica, biográfico-narrativa ou de história de vida, esta secção é especificamente dedicada a aprofundar este aspeto, para que o tratamento dos dados se possa fazer de forma rigorosa.

A grande maioria destas entrevistas realiza-se a partir de um guião aberto, que permite obter um conhecimento amplo das experiências educativas, familiares e quotidianas dos estudantes, incluindo os não-tradicionais (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Cousin, 2009; González-Monteaugudo, 2008; Mader, 1995; Merrill, 1999; Merrill & West, 2009; Wengraf, 2001).

Perspetivas teóricas e metodológicas sobre as entrevistas

Em relação à investigação biográfica e às entrevistas de história de vida, Miller (2000) distingue e sintetiza três abordagens: realista, neopositivista e narrativa. O enfoque realista é indutivo e defende um tipo de entrevista não-diretiva ou semi-diretiva. Tem uma forte relação com a grounded theory (teoria fundamentada). O ponto de vista dos atores sociais é fundamental, pois supõe um elemento importante da realidade social. As propostas de Bertaux (1997) sobre o uso dos relatos de vida na investigação sociológica são um bom exemplo da abordagem realista.

O enfoque neopositivista é dedutivo e pretende verificar os fenómenos estudados a partir de hipóteses. O ponto de vista dos sujeitos concebe-se como uma mediação entre a perceção e a estrutura. Presta-se atenção às mudanças, sob o ponto de vista dos atores sociais, em relação ao tempo e com as estruturas e instituições. Nesta abordagem a validade é um tema relevante.

A abordagem narrativa refere-se às histórias de vida no sentido amplo do termo. Entende-se a realidade como algo não só construído, mas também

fluido e dependente das situações específicas em que se produz a narração. A compreensão de pontos de vista singulares e subjetivos das pessoas passa para primeiro plano. A relação interpessoal entre entrevistador e sujeito entrevistado adquire grande relevância. Este terceiro enfoque é aquele que nos parece mais adequado para explorar os itinerários e as experiências dos estudantes não-tradicionais.

Para Ortí (1993) “a entrevista é um diálogo cara-a-cara, direto e espontâneo, de uma certa concentração e intensidade, entre o entrevistador e o entrevistado, que orienta o discurso lógico e afetivo da entrevista de forma mais ou menos diretiva, segundo a finalidade perseguida” (p. 172). Denzin (1978 citado em Goetz & LeCompte, 1984) distingue três tipos de entrevista: estandardizada pré-sequencial, que consiste num questionário administrado de forma oral; estandardizada não-sequencial, na qual se formulam as mesmas perguntas para todos os sujeitos, ainda que com a possibilidade de alterar a ordem das questões; e não-estandardizada, que se caracteriza por ter um formato aberto. Este último tipo de entrevista, por sua vez, tem diversos formatos e pode ser etiquetada como qualitativa, aberta ou em profundidade.

Ainda que alguns autores (Taylor & Bogdan, 1984; Woods, 1986) defendam que a entrevista consiste numa conversa entre iguais, consideramos que a entrevista não é um simples diálogo ou uma mera conversa, pois o seu propósito principal consiste em obter um testemunho do informante. O papel do entrevistador consiste em saber escutar e saber perguntar. Como considerava Thompson (2000), “uma entrevista não é um diálogo ou uma conversa. O mais importante é conseguir que o informante fale. O papel do entrevistador consiste, basicamente, em escutar... o momento para a conversa chegará mais tarde, quando se desligue o gravador” (p. 238).

O trabalho com entrevistas implica uma combinação constante de trabalho no gabinete e no campo e abarca três fases sucessivas: planificação, realização e interpretação, ainda que, na realidade, esta sequenciação seja muito mais complexa. Na fase da planificação leva-se a cabo um trabalho

de documentação, no nosso caso sobre os coletivos universitários não-tradicionais. Também se elabora o protocolo ou guião da entrevista.

Neste ponto, propomos um guião específico de entrevista dirigido a estudantes não-tradicionais, que utilizámos no decurso de um projeto europeu já concluído (González-Monteagudo, 2010). Em primeiro lugar, sugerimos explorar a família de origem e as experiências escolares anteriores à universidade. Trata-se de temas amplos que ajudam a construir o contexto global do caso. Posteriormente, abordamos quatro grandes áreas da vida universitária: acesso e adaptação; a docência, a aprendizagem, a avaliação e os professores; o clima institucional e a vida quotidiana universitária; e a identidade pessoal e educativa.

Os objetivos que perseguimos com este guião são os seguintes: a) documentar as vozes e perspetivas dos estudantes sobre as suas experiências de aprendizagem; b) identificar os fatores que promovem ou dificultam o acesso, a permanência e o abandono dos estudantes universitários não-tradicionais (classe social, género, etnicidade, deficiência); c) conhecer os fatores que promovem ou limitam a construção da identidade de aprendizagem dos estudantes não-tradicionais para que cheguem a ser estudantes eficazes, e que facilitam ou inibem a conclusão da formação; d) identificar e descrever as dimensões estruturais, culturais e pessoais sobre aprendizagem e agência, que caracterizam a vida dos estudantes; e) valorizar os benefícios, para a pessoa e para a sociedade, da participação no ensino superior. O esquema que desenvolve, em seis secções, o guião da entrevista, é o seguinte:

A) Família de origem:

- Educação e ocupações habituais dos pais.
- Os irmãos: formação, ocupações e situação socioeconómica.
- Auto adscrição a classe ou grupos sociais; trabalho, desemprego e economia.
- Ócio e tempo livre, relação sociais.
- Transições e crises importantes, realizações mais importantes, valores aprendidos e transmitidos em casa.
- Religiosidade e participação política.

- Atitudes e influências familiares em relação à aprendizagem, formação e escola.
- Modo de financiamento dos estudos.
- Influências familiares em relação a casos específicos de imigração, mulheres que vivenciam desigualdades, pessoas com deficiência.

B) Escola (desde o jardim de infância até ao final do secundário):

- Tipologia dos centros educativos e opiniões sobre os mesmos.
- Autoconceito como estudante.
- Experiências como estudante e evolução ao longo do tempo.
- Opiniões e recordações sobre os professores. Relações com os professores.
- Disciplina escolar, controlo de conduta e castigos.
- Preferências em relação a matérias escolares.
- Transições, crises e momentos difíceis ao longo da escolaridade.
- Mentores e pessoas mais significativas no período escolar.

C) Acesso e adaptação à Universidade:

- Fatores relacionados com o projeto de estudar na universidade.
- Pessoas influentes no processo de chegada à universidade.
- Processo de acesso à universidade.
- Recordações e experiências das primeiras etapas na universidade.
- Processo de adaptação ao meio universitário.
- Mudanças mais significativas derivadas da frequência do ensino superior.
- Valorização da família, derivada do facto de ser estudante universitário.
- Bolsas e apoios sociais obtidos.

D) Docência: aulas, práticas, trabalhos, tutorias. Professores.

- As aulas e as tutorias: assistência, utilidade e dificuldades.
- As práticas e os trabalhos práticos. O trabalho em grupo.
- Opiniões sobre os professores.
- Experiências relativas às diferentes unidades curriculares frequentadas.
- Grau de satisfação com as aulas e práticas.
- Opiniões e valorização sobre os diferentes serviços universitários.
- Valorização global da formação recebida.
- Valorização da relação entre os estudos e o perfil profissional da licenciatura

e as oportunidades laborais futuras.

E) Clima e ambiente institucional. Vida universitária fora das aulas:

- Relações interpessoais com os colegas e professores.
- Gestão do tempo disponível.
- Atividades e ocupações habituais no tempo livre.
- Aspetos e dimensões da universidade que favorecem ou dificultam os estudos.
- Valorização da resposta que oferece a universidade em relação às necessidades específicas dos estudantes.
- Organização do tempo de estudo em casa.

F) Identidade pessoal e educativa:

- Um dia típico na universidade.
- Crises pessoais e académicas mais importantes da etapa universitária.
- Grau e tipo de participação na vida universitária.
- Realizações académicas e pessoais mais importantes nesta etapa universitária.
- Evolução e mudanças em relação aos estudos universitários.
- Áreas principais nas quais o estudante acredita necessitar de melhoria académica.
- Valorização dos resultados das avaliações e exames.
- Principais dificuldades experienciadas como universitário.
- Integração social na universidade.
- Motivações para continuar e completar a trajetória universitária.
- Objetivos principais para a vida, uma vez concluídos os estudos universitários.
- Propostas para melhorar a situação académica e institucional dos estudantes universitários não-tradicionais.

De referir que é importante explicar bem aos participantes os objetivos e características do projeto e da entrevista (formato, duração aproximada, forma de registro e uso posterior da entrevista). É forçoso garantir que as entrevistas se desenvolvam e explorem segundo critérios éticos aceitáveis, que incluem o consentimento informado, o respeito, a privacidade e a

informação racional sobre o projeto.

As narrações dos estudantes não-tradicionais costumam refletir uma grande variedade de questões relativas a classe social, gênero, o trabalho e a migração, itinerários educativos, mentores, redes familiares, mudança social e novas tecnologias. As biografias destes estudantes realçam o cruzamento completo entre agência e estrutura, entre itinerários individuais e padrões sociais como a classe social, gênero e a ocupação. Na investigação que realizámos e à qual este guião diz respeito (González-Monteagudo, 2010) estávamos interessados nas trajetórias individuais, como uma forma de aprofundar os motivos que explicavam o êxito ou o fracasso educativos, dentro de ambientes sociais e familiares bastante similares.

Entendemos que o acesso à formação e o desenvolvimento das carreiras de aprendizagem não podem explicar-se meramente em termos de probabilidades estatísticas ligadas a fatores sociais e familiares como classe social, nível educativo dos pais, ocupação dos pais ou do próprio estudante quando adulto, rendimento familiar ou lugar de residência. Por isso, e em sintonia com os argumentos desenvolvidos ao longo deste capítulo, precisamos de aprofundar os processos subjetivos através dos quais os estudantes constroem e dão sentido às suas vidas educativas. Estas vidas educativas só podem ser compreendidas cabalmente quando levamos em linha de conta o eixo temporal da biografia pessoal, familiar e social, no âmbito dos diferentes contextos, agências e grupos nos quais os estudantes estão envolvidos. O perfil da entrevista que propusemos pode ser um instrumento importante neste processo.

Os testemunhos dos estudantes não-tradicionais tendem a aprofundar as dificuldades e oportunidades no acesso à universidade, caracterizada como um mundo novo, o que implica o desafio de estar à altura das expectativas que os outros têm sobre os estudantes. Esta questão relaciona-se com a identidade, o autoconceito, a mudança pessoal e a integração interpessoal e institucional em meio universitário.

A identidade dos estudantes transforma-se, como consequência dos estudos universitários. Nas entrevistas é frequente que manifestem como a universidade fez aumentar a sua autoconfiança. Também é importante realçar o papel do reconhecimento, que constitui uma dimensão simbólica significativa. Com efeito, os estudantes insistem na satisfação de ser, em muitos casos, os primeiros da sua família que irão conseguir obter um grau universitário.

Os itinerários de aprendizagem universitária dos grupos mais vulneráveis mostram-nos a capacidade de ação dos sujeitos, dentro de condições particulares, sociais, económicas e culturais que, ao mesmo tempo, limitam e possibilitam o acesso à formação e à sua conclusão com êxito.

Conclusões

A educação inclusiva tem muito caminho a percorrer no âmbito do ensino superior. As políticas universitárias que, na Europa, se dirigem especificamente aos grupos não-tradicionais, não terão êxito, a menos que a experiência de aprendizagem dos estudantes seja levada em conta. Neste ponto de vista, as universidades precisam de mudar para dar resposta às necessidades desses grupos, evitando assim o fracasso e o abandono (Freda, González-Monteaquedo & Esposito, 2016). Neste processo, a abordagem biográfico-narrativa pode ajudar a conhecer melhor as vozes, experiências e necessidades dos grupos universitários não-tradicionais.

Esta abordagem revelou-se muito adequada para o estudo da realidade, ao mesmo tempo que possui uma natureza que permite construir as histórias a partir das perspetivas dos seus protagonistas, incorporando assim uma visão dessa realidade, geralmente minoritária.

Nestes dias caracterizados pela desigualdade e pela precariedade, temos de continuar a reivindicar o valor da formação como instrumento para melhorar a vida pessoal e laboral. Nesta perspetiva, os estudantes a quem chamamos não-tradicionais têm muito a ensinar-nos, sempre que sejamos capazes de compreender e escutar o que nos possam dizer.

Referências

- Atkinson, P. (1992). *Understanding ethnographic texts*. London: Sage.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. París: Nathan.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Cortés, L. y Camacho, M^a. M. (2003). *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona: Octaedro.
- Cortés, A., Medrano, C. (2007). Las historias de vida: fundamentación y metodología. En C. Medrano (coord.), *Las historias de vida. Implicaciones educativas* (47-80). Buenos Aires (Argentina): Alfagrama ediciones.
- Cousin, G. (2009). *Researching Learning in Higher Education*. New York: Routledge.
- Ferrarotti, F. (1993). Las biografías como instrumento analítico e interpretativo. En J.M. Marinas e C. Santamarina (eds.), *La historia oral: Métodos y experiencias* (129-148). Madrid: Editorial Debate.
- Freda, M. F., González-Monteagudo, J., Esposito, G. (Eds.) (2016). Working with Underachieving Students in Higher Education: Fostering inclusion through narration and reflexivity. London: Routledge.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno de España editores.
- García-Rodríguez, M. P., Meseguer-Martínez, L., González-Losada, S., Barrera-Torrejón, A. R. (2014). Aprendizaje a lo largo de la vida: éxito y futuro del sistema de acceso a la Universidad para Mayores de 40 y 45 años en Andalucía. *Revista de Educación*, núm. 363, 101-127. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-172.
- Goetz, J. P., LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, M.F., Padilla-Carmona, M.T. (2014). Investigación narrativa: las

- historias de vida. In B. Ballesteros Velázquez (coord.), *Taller de investigación cualitativa* (77-102). Madrid: UNED.
- González-Monteagudo, J. (2008). Des approches non francophones en Histoires de vie en Europe. Note de synthèse. *Pratiques de formation / Analyses*, 55, 9-83.
- González-Monteagudo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14, nº 3, 131-147.
- González-Sanmamed, M., Raposo-Rivas, M. (2009). Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de convergencia europea. *Revista de Educación*, núm. 349, 361-390.
- Herrera-Pastor, D., De Oña, J.M. (2017). La personalización de la intervención educativa proporciona igualdad de oportunidades a los menores en situación de riesgo. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 6 (2), 149-165.
- Johnston, R. (2011). Access and retention: experiences of non-traditional learners in higher education literature review. Final extended version. Recuperado de http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Literature_Review_upd.pdf
- Mader, W. (1995). Thematically guided autobiographical reconstruction: On theory and method of "Guided Autobiography" in adult education. In P. Alheit et al. (Eds.), *The biographical approach in European adult education* (244-257). Viena: Verband Wiener Volksbildung.
- Marinas, J.M., Santamarina, C. (eds.) (1993). *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Editorial Debate.
- Mearor, L., Sikes, P. (2004). Una visita a las historias de vida. Ética y metodología de la historia de vida. In I.F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado* (269-295). Barcelona: Octaedro.
- Merrill, B. (1999). Gender, Change and Identity: mature women students in

higher education. Aldershot: Ashgate.

Merrill, B., West, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. London: Sage.

Miller, R. (2000). *Researching life stories and family histories*. London: Sage.

Ortí, A. (1993). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupos. In M. García Ferrando et al. (comps.), *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (171-203). Madrid: Alianza.

Petersen, A. J. (2012). Imagining the possibilities: Qualitative inquiry at the intersections of race, gender, disability, and class. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(6), 801-818.

Plummer, K. (2001). *Documentos of life 2. An invitation to a critical humanism*. London: Sage.

Pujadas, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.

Taylor, S. J., Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Thompson, P. (2000). *The voice of the past. Oral History* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing*. London: Sage.

Wetherell, C.S. (1998). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. In H. McEwan e K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (72-85). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Capítulo 4

Jerry O'Neill, Barbara Merrill, Fergal Finnegan & Scott Revers¹

Intersecção das desigualdades no ensino superior: teorização de classe e género através de uma perspectiva feminista e o olhar de Bourdieu

Introdução

As universidades de toda a Europa possuem, hoje, uma população estudantil muito mais diversificada em termos de classe, género, etnia e idade do que há uma geração atrás. Estas características provocaram mudanças no ensino superior (ES). Mas em que medida? Responder a esta questão não é tarefa simples. Por exemplo, na Irlanda e no Reino Unido, se olharmos para as taxas de participação, percebemos que a desigualdade de género tem sido amplamente abordada. Por outro lado, as desigualdades de classe perduram e são aparentemente inerradicáveis. Estas análises baseiam-se em conjuntos de dados de larga escala, nos quais classe e género são tratadas como categorias sociais autoevidentes e relativamente simples, definidas, respetivamente, em termos de ocupação e sexo. São também tratadas como “questões” inteiramente distintas em termos políticos.

Na nossa investigação recorreremos a métodos biográficos para explorar as experiências de estudantes não tradicionais (ENT) no ES (Finnegan et al., 2014; Fleming et al, 2017; Merrill, 2014), o que nos levou a perceber que uma abordagem quantitativa e categórica é simplista e falha em explicar as desigualdades de classe e de género, ou na forma como essas desigualdades se cruzam de maneiras significativas e diversas.

1 Tradução do Inglês para Português realizada por Sandra T. Valadas.

Para ampliar a participação e tornar as universidades mais inclusivas, são necessárias ferramentas teóricas adequadas à tarefa de descrever e explicar a natureza multidimensional das desigualdades de classe e género. O objetivo principal do capítulo é delinear uma teoria relacional de classe que explique a forma como o género afeta e modifica o poder de classe, recorrendo, para tal, às perspetivas feministas e à sociologia de Bourdieu (Reay 2003, 2017; Savage et al, 2015; Sayer 2005; Skeggs 1997). A tarefa requer ferramentas concetuais que vinculam as dimensões cultural, social e simbólica da dominação de classe e género que moldam a experiência incorporada num nível quotidiano na estrutura do espaço social como um todo (Bourdieu, 1984). Como argumenta Wright (2015), esse tipo de abertura teórica é necessário para identificar “diferentes grupos de processos causais no trabalho, na formação dos aspetos micro e macro da desigualdade economicamente enraizada nas sociedades capitalistas” (p. 2). Isto é sustentado por um compromisso em realizar estudos para refletir e, conscientemente, trabalhar para um maior grau de igualdade económica e social, proporcionando às pessoas as condições e os recursos necessários para viverem vidas dignas e prósperas.

O capítulo não representa um exercício de “grande teoria” que pretende explicar a importância do género na análise de classe “de uma vez por todas”. Embora seja teórico e propositivo, os argumentos oferecidos aqui são o produto de trabalhar através da teoria, empiricamente, numa série de projetos sobre ENT no ensino superior (Finnegan et al, 2014; Fleming et al, 2017; Merrill, 2014). Com base nestes dados, teorizamos sobre as dimensões mais importantes da classe e identificamos algumas das formas através quais as desigualdades de classe e de género se cruzam. Antes, iniciamos com uma visão contextual e detalhada de alguns dos argumentos sobre os limites da política e da investigação que lidam com classe e género.

Classe, género e participação no ES: o contexto político e de investigação

A Irlanda e o Reino Unido, apesar de muitas diferenças culturais e histórias

muito distintas em termos de formação de classes, têm muito em comum quando se trata de políticas contemporâneas de ES e padrões de participação social (Finnegan & Merrill, 2017). Ao longo de uma única geração, houve uma rápida expansão no número de alunos que frequentam o ES. Na Irlanda, o número de universitários no final dos anos 80 era inferior a 60.000. A população de graduados triplicou desde então e, atualmente, tem uma das mais altas taxas Europeias de participação de alunos que abandonaram a escola, no ES (Clancy, 2015). Para muitas famílias e comunidades frequentar o ES é a norma. No Reino Unido, a expansão teve início logo depois do Relatório Robbins (1963): de 22.500 em 1960 a 197.000 alunos de licenciatura em 1967, o que aumentou em 2016-2017, para um total de 2,32 milhões de estudantes universitários.

Múltiplos fatores conflitantes tiveram um papel no crescimento do ES. Em parte, este crescimento foi moldado pelas demandas populares por democracia e pelo espaço desejado para o desenvolvimento pessoal e intelectual (Alheit, 2005). Mas as mudanças nos mercados de trabalho, a tecnologia e a crescente importância do conhecimento e da cultura nos processos de reprodução social também são elementos cruciais dessa história. A educação é agora vista como central para o desenvolvimento atual e futuro da sociedade e da economia. O ES adquiriu uma nova proeminência como ferramenta de política social, a nível nacional e transnacional; é visto como fonte de crescimento económico e um motor do progresso social; aumentará a competitividade e a mobilidade social individual, bem como a coesão social coletiva.

Essas transformações alteraram a morfologia da desigualdade dentro e fora da universidade. Muitos aspetos da desigualdade de género na Irlanda e no Reino Unido não são tão acentuados como costumavam ser, embora permaneçam muito marcados (Lynch et al, 2012). As desigualdades de classe social persistiram e, nalguns aspetos, aprofundaram-se, mas a experiência da classe trabalhadora no trabalho, na comunidade e em termos de política e estilo de vida é muito diferente do que era há uma geração. Isto

é especialmente verdadeiro para as mulheres da classe trabalhadora. Nos dois países, a universidade tornou-se um lugar mais representativo e diversificado. Os níveis de participação dos estudantes da classe trabalhadora na Irlanda aumentaram significativamente (Fleming et al., 2017). Houve, também, mudanças em relação ao gênero: dos anos 80 até 1995, os estudantes do sexo masculino superavam em número os do sexo feminino. Mas atualmente, 55% dos estudantes do ES são mulheres e têm maior probabilidade de estar em instituições conceituadas. Esta situação é idêntica no Reino Unido, onde em 2015-2016, 57,4% mulheres frequentavam o ES.

Seria um erro retratar esta história como leve e de progresso contínuo. A “verdade inconveniente” é que, apesar da retórica e da mudança institucional e política através do alargamento das políticas de participação, as desigualdades educacionais não evoluíram da maneira esperada (Fleming et al, 2017). As desigualdades de classe medidas por níveis comparativos de participação permanecem rígidas, e há uma quantidade significativa de estudos que indicam que as escolhas institucionais e disciplinares permanecem marcadas pela classe e pelo gênero (Reay et al, 2000). Ainda assim, espera-se que, contra as todas evidências, a expansão adicional e o aumento das medidas de participação anulem as disparidades na participação da classe trabalhadora e aumentem a igualdade social. Mas sabemos que a tendência social dos últimos trinta anos é o aumento da desigualdade social em termos de riqueza e poder (Sayer, 2015). Embora se possa argumentar que a expansão da participação no ES tenha melhorado a sociedade de várias maneiras, a proposição segundo a qual a educação, por si só, pode compensar desigualdades mais amplas, não é crível.

A pobreza da teoria nas políticas de participação e uma abordagem alternativa

Com a ampliação das políticas de participação, a complexidade, as tensões e as contradições do ES são raramente reconhecidas e os aspetos importantes dessas mudanças e continuidades da desigualdade ou são confundidos, ou são ignorados. Esta situação encontra explicação no paradigma teórico e

metodológico dominante, em que “as abordagens categoriais são vistas como as únicas que permitem concetualizar a relação entre desvantagem, classe social e acesso ao ensino superior” (Bernard, 2006, p. 32). A classe é tipicamente entendida através de um esquema baseado numa hierarquia de ocupações divididas entre sete a onze grupos socioeconómicos e classes distintas (empregadores e gestores, quadros superiores, profissionais com habilitações baixas, trabalhadores não manuais, trabalhadores manuais qualificados, trabalhadores manuais semiquilificados, trabalhadores manuais não qualificados, agricultores e trabalhadores por conta própria). Neste sistema de classificação, a classe trabalhadora é entendida no contexto dos quatro grupos socioeconómicos “mais baixos” - trabalhadores manuais e trabalhadores não qualificados. O género, quando discutido, é abordado em termos de um simples binário masculino / feminino. Estes modelos parcimoniosos são necessários para recolher dados sobre padrões de participação e para orientar um sistema que se sabe ser complexo; contudo, ele é tratado como suficiente, como uma “teoria” para fins de análise e desenvolvimento. Mas, como Scott (2010) observa:

a modelagem quantitativa. . . tem as suas limitações. Tem uma tendência a reduzir e, portanto, trivializar o que é complicado e o que é percebido como complicado pelos participantes num ambiente social. Assim, a imagem recebida é incompleta e, em alguns sentidos, uma distorção (Scott, 2010, p. 21).

Esta perceção tornou-se evidente quando realizámos alguns estudos sobre ENT com recurso à investigação biográfica. Optámos por métodos biográficos, por oferecerem “insights ricos sobre a interação dinâmica de indivíduos e história, mundos internos e externos, self e outros” (Merrill e West, 2009, p. 1), gerando descrições detalhadas da experiência quotidiana. A nossa abordagem tem incluído dados qualitativos e quantitativos, mas, principalmente, um foco na teorização da classe a partir dos relatos da experiência vivida. Muito frequentemente, temos optado por abordagens longitudinais: compreendendo as pessoas à medida que avançavam nos seus

percursos pela universidade e, nalguns casos, à medida que entravam no mercado de trabalho. Isto permitiu-nos perceber que os gestores políticos e os investigadores que querem ampliar a participação precisam de dar mais atenção às diversas dimensões do poder de classe; e como a classe se cruza com o género. Estes problemas são demasiadamente complexos para serem tratados de maneira simples e categorial. É nesta lógica que apresentamos de seguida um breve estudo de caso biográfico de uma estudante de classe trabalhadora do Reino Unido.

Julie tinha trinta e muitos anos quando se formou em Saúde e Política Social numa universidade de elite. Era uma mãe solteira que vivia num complexo habitacional social, tendo experimentado graves dificuldades financeiras antes e durante o seu percurso na universidade. Descreveu-se como sendo de classe trabalhadora e diferente dos estudantes mais jovens de classe média. Muitos dos seus professores “eram muito diferentes de mim e de diferentes origens”. A sua classe social tornava-se ainda mais visível quando participava em seminários onde “eu definitivamente senti que estava numa aula diferente da maioria das pessoas com quem eu estava a aprender, isso estava bem claro”. Julie identificou a classe com base em diferenças materiais, culturais e de linguagem: modos de ser e conversar. Estas características eram muito significativas em termos emocionais e de identidade. Lidar com a cultura de classe média da universidade foi conseguido com o apoio de alguns professores de Sociologia, que percebiam como era ser mãe solteira e viver na pobreza.

Julie teve que lutar muito para conseguir cuidar de uma criança e da casa, trabalhar em part-time e estudar. Este processo envolve trabalho emocional e muito tempo. À semelhança do que acontece com muitas mulheres, estudantes maduros, pais solteiros ou casais, o tempo no campus é limitado à participação nas aulas, pois as crianças precisam de atenção e cuidado. O tempo que têm para dedicar ao estudo é normalmente aquele que conseguem quando as crianças vão para a cama. Julie estava, nas suas palavras, determinada a ter sucesso nos seus estudos, pois não queria voltar

para a vida que tinha antes da universidade:

Estava determinada a fazer as coisas de maneira diferente para mim mesma e para o meu filho. É determinação eu querer mudar as coisas para mim mesma e fazer a diferença e ser capaz de me sustentar financeiramente e mudar de bairro.

Estudar teve um custo porque a distanciava da família e dos amigos, que consideravam que ela estava a ser desleal com os da sua classe social. Julie tinha “saído”, mas só um pouco. Observara o mundo da classe média na universidade e não queria participar nele, apesar de gostar de aprender. Depois de receber o diploma, continuou a descrever-se como sendo de classe trabalhadora, algo já incorporado e que fazia parte de sua identidade biográfica.

A história de Julie é uma das centenas que ouvimos. O relato tem as suas especificidades, mas muitos dos aspetos da sua experiência - questões de pertença e distanciamento, a natureza emocional e incorporada de classe e de género, as pressões específicas associadas ao cuidado - surgiram com frequência. Que tipo de abordagem teórica poderia ser adequada para teorizar sobre este tipo de histórias?

Teorizar sobre classe social: a perspetiva de Bourdieu

Existem muitas versões sobre o conceito de classe. Estão em causa mais de vinte anos de investigação sobre a desigualdade. O trabalho de Bourdieu (1984, 1985, 1986) fornece a base, mas não todas as ferramentas, para uma forma adequada de abordar o conceito. É muito diferente do esquema que recorre a categorias socioeconómicas estáticas baseadas em hierarquias ocupacionais que, frequentemente, excluem as mulheres. No seu entender, as ocupações profissionais são classificadas e o tipo de trabalho que fazemos tem uma influência considerável no rendimento e na riqueza de uma pessoa. Mas, para Bourdieu, a classe é mais do que isso e “a cultura não é o produto das relações de classe, mas constitui, em si mesma, um campo no qual as relações de classe operam” (Savage, 2000, p. 106). As relações

de classe não são determinadas unicamente pelas relações de propriedade e posse de riqueza económica (dinheiro, propriedades, ações), mas também pela quantidade de capital cultural e social dominante e à nossa disposição. Isso inclui credenciais educacionais e profissionais, acesso a redes sociais, ou formas de conhecimento e comportamento que denotam antecedentes e posições de classe. Bourdieu (1984) argumenta que classe deve ser planeada, em termos relacionais, de acordo com a distribuição e diferenciação de vários tipos de poder. A composição e o volume de capital económico, cultural e social à disposição, definiriam a posição de classe dentro do espaço social como um todo.

Bourdieu argumenta que a classe social é definida relacionalmente através de processos históricos dinâmicos. As classes só podem ser identificadas por meio de pesquisas empíricas e históricas. Uma das vantagens do tipo de análise de correspondência múltipla que Bourdieu utiliza é que permite identificar interesses variados dentro da classe dominante e da classe dominada. Por exemplo, as elites que têm um alto nível de capital económico, mas níveis comparativamente baixos de capital cultural, ocupam diferentes posições sociais, bem como o espaço das elites que dependem principalmente do capital cultural). No entanto, o seu trabalho aponta para uma forte tendência para a reprodução da vantagem social, em geral. Parte desta situação deve-se à forma como a riqueza económica é herdada e como isso pode ser convertido em poder institucional e político para defender a riqueza acumulada. Mas muitas formas de capital cultural e social também são “herdadas”, embora de maneira menos direta. Modos de ser e modos de interação e comunicação que são valorizados pelos grupos dominantes tendem também a ser “transmitidos”. Grande parte da “lógica da prática” é baseada na cognição social incorporada, que “tem a função primordial de enfatizar que o princípio das nossas ações é mais frequentemente prático do que racional” (Bourdieu, 2000, p. 64). Absorvemos, num nível profundo, certos princípios de visão e divisão de como o mundo social é e deveria ser.

Bourdieu utiliza o termo *habitus* para se referir à forma pessoal, prática

e situada de encontrar um sentido para como o mundo é, e qual o nosso lugar nele. Este processo resulta na formação de disposições duradouras e generativas que afetam a ação social. A noção de capital e de habitus foi certamente forçada (Reay, 2005), mas estas ideias foram especialmente úteis para académicos interessados no como e no por que - muitas vezes de maneiras subtis e tácitas - os estudantes se sentem “em casa”, ou como “um peixe fora da água”. Esta questão do ajustamento apareceu repetidamente nas entrevistas que realizámos - e um sentimento de pertença é tanto de classe como de género, além de também estar relacionado com conotações afetivas e morais de classe (Sayer, 2000; Reay, 2004).

Bourdieu não considera o espaço social como singular, se dividido por eixos económicos e culturais do poder de classe. No seu entender este espaço divide-se em vários campos e cada campo - por exemplo, o campo literário ou o educacional - tem a sua própria lógica em termos de prática, à qual estão associados apoios e recompensas (1984). Um campo é também definido através do modo como as várias formas de capital, ou seja, culturais, económicas, simbólicas e sociais, circulam e são empregadas nesse campo (Bourdieu, 1984, 1986a). Ao examinar até que ponto um determinado habitus funciona em resposta às demandas de um determinado campo e ao tipo de capital necessário para ter sucesso num campo específico, Bourdieu acredita, que podemos compreender adequadamente as dinâmicas sociais que sustentam as escolhas, preferências, estratégias e trajetórias dos atores sociais. Bourdieu está particularmente interessado em como as disposições são ativadas ou neutralizadas num determinado campo (1984, 2000): a relação entre habitus e campo pode ser comparada, respetivamente, à sensação do jogo e do próprio jogo (2000, p. 151). Bourdieu também sustenta que as fronteiras e práticas que constituem um campo são redefinidas pela luta ao longo do tempo.

Os conceitos de espaço social, habitus, capitais e campo permitem uma forma subtil e dinâmica de sociologia de classe que trata a cultura, a política e a economia como integrantes da experiência de classe (1984, 1985, 1989).

Ao prestar atenção à função da cultura na sociedade, através de uma análise em desenvolvimento e da desmistificação dos capitais não económicos (Sayer, 2005), Bourdieu fornece uma análise penetrante da reprodução de classe. Na sua perspetiva, tanto a formação do habitus, como a posse de capitais são, em grande parte, determinadas pela posição inicial numa classe; condições de classe compartilhadas levam ao desenvolvimento de disposições sociais compartilhadas e esses habitus são moldados e confirmados através da experiência. As secções dominadas da sociedade, que Bourdieu identifica como a classe trabalhadora, têm menos capital à disposição do que a classe dominante e têm essa expropriação naturalizada através da socialização inicial. Isso é confirmado e reforçado pelo limitado movimento ascendente através do espaço social e acesso restrito a campos sociais valorizados. A posição de classe de um determinado agente dentro do espaço social pode, assim, ser definida pelas posições que ele ocupa nos diferentes campos (1985, p. 724). Igualmente, os papéis de género na família, educação e sociedade são internalizados e reproduzidos através da socialização (Gianni Belotti, 1975; Sharpe, 1998). De particular importância para este processo é como as hierarquias e estruturas duradouras do espaço social são internalizadas e, muitas vezes, naturalizadas e reproduzidas através do acesso desigual como práticas culturais valorizadas, e supostamente neutras, incluindo a educação (Bourdieu & Passeron, 1974, 1990, 1994).

Teorizar sobre classe e género: um repensar feminista de Bourdieu

A maioria das teorias feministas surgiu da segunda vaga do feminismo, a partir dos anos 60, e foi desenvolvida por académicos feministas, principalmente no campo das Ciências Sociais. Contudo, a teoria feminista não é homogénea, pois existem diferentes feminismos e perspetivas teóricas (por exemplo, Friedan, 1963; Millett, 1970; Firestone, 1970). As feministas radicais argumentam que o patriarcado, a dominação e o controle dos homens sobre as mulheres, são as causas da opressão das mulheres e que essa opressão é universal. Segundo Millett (1970), a opressão de género

é a principal forma de desigualdade; as mulheres são a classe oprimida, e os homens a classe dominante. Também desafia as noções tradicionais de poder e política localizadas apenas na esfera pública. As feministas radicais afirmam que importa analisar o poder e a política na esfera privada da família e da sexualidade e que os homens exercem poder sobre as mulheres nas suas vidas públicas e privadas. O patriarcado é mantido através de múltiplos processos de socialização, mas é a família que desempenha um papel central na manutenção do poder do patriarcado, ao que Millett (1970) se refere como “política sexual”.

Algumas feministas marxistas e socialistas (Rowbotham, 1973; Hartmann, 1981; Delphy, 1977; Mitchell, 1971; Barrett, 1980; MacDonald, 1981) discordaram desta análise de poder e género e grande parte desse debate centrou-se na relação entre classe e género dentro da sociedade capitalista. Um tema unificador é o de que as relações de género, tal como as relações de classe, têm uma base histórica e material dentro da sociedade capitalista. Mitchell (1971) e Hartmann (1981) enfatizam que a sociedade é capitalista e patriarcal - uma teoria de “sistemas duais”. De especial importância tem sido o foco no trabalho remunerado e não remunerado em processos de reprodução social. Classe tem sido menos central na teoria feminista, mas o pós-modernismo e o pós-estruturalismo enfatizam os aspetos culturais e discursivos do género (Butler, 1990). Isto trouxe uma atenção redobrada às teorias da interseccionalidade, que emergiram nos EUA nos anos 80. O termo foi introduzido, em primeiro lugar, por Kimberlé Crenshaw (1989), que procurou teorizar “a simultaneidade de raça e género como processos sociais” (Crenshaw, 1992, p. 403). O conceito foi ampliado, de forma a incluir a interação entre outras formas de desigualdade, tais como a classe. Como afirma Anthias (2005), a interseccionalidade das desigualdades significa que as classes são sempre vista em função do género e raça, o género é sempre analisado em função da classe e raça, e assim por diante.

Estes debates colocaram uma série de questões desafiadoras e generativas, sobre os limites e os pontos cegos da análise de classe e focaram a nossa análise

na socialização, no trabalho, na família e na complexidade da experiência social e da desigualdade. O que é que isto significa para podermos recorrer ao trabalho de Bourdieu sobre capitais, campo e habitus no espaço social? No passado, as feministas criticaram Bourdieu por subestimar as mulheres e as questões de género. No entanto, autores feministas como Adkins e Skeggs (2006) argumentam que o trabalho de Bourdieu tem algo a oferecer à teoria feminista e vice-versa. Skeggs (1997), por exemplo, argumenta que muitas feministas se distanciaram da vida quotidiana das mulheres da classe trabalhadora. No nosso entender, são três os aspetos da sua abordagem que, devidamente adaptados e complementados, de forma crítica, com insights feministas, são especialmente úteis. Primeiro, a importância que dá à maneira como aprendemos a internalizar e incorporar o mundo social, com base numa divisão de trabalho vinculada ao modo historicamente específico de reprodução social, é importante em termos de compreensão de como classe e género se cruzam, ao nível mais básico da experiência social. Isto significa que para uma análise da desigualdade no ES, ou em qualquer outro local específico, é preciso considerar o papel da socialização precoce e da família na reprodução social. Segundo, Bourdieu presta muita atenção à diferenciação do espaço social dentro e entre grupos e classes sociais. Isto permite-nos construir um mapa do espaço social, onde as relações de classe se sobrepõem, mas não são idênticas às relações de género. Os homens da classe trabalhadora diferem, muitas vezes, de como as mulheres da classe trabalhadora são percebidas e interagem, assim como a experiência, o espaço social e em campos específicos, incluindo o ES (Bourgeois, 1995; Skeggs, 1997). Para relacionar estas perspetivas com a nossa investigação, importa considerar que muitas mulheres da classe média que entrevistámos possuíam, muitas vezes, altos níveis de capital económico e cultural, mas ainda eram responsáveis pela maior parte do trabalho doméstico.

Terceiro, as feministas desenvolveram o conceito de capitais de Bourdieu em novas direções bastante produtivas, introduzindo a noção de capital emocional (Nowotny, 1981; Allatt, 1993; Reay, 2006) e relacionando-o com a família e a escolarização infantil como sendo aspetos distintos do género.

Nowotny refere-se ao capital emocional como sendo:

Conhecimento, contactos e relações, bem como o acesso a habilidades e bens valorizados emocionalmente, que se sustentam em qualquer rede social caracterizada, pelo menos em parte, por laços afetivos (1981, p. 148).

Em quarto lugar, quer os autores feministas, quer Bourdieu concordam que o espaço social é dinâmico e constantemente feito e refeito através de atividades quotidianas e lutas políticas: género e classe, experiências classificadas de género, versões de género de classe, não são estáticas. O feminismo está mais sintonizado com questões de emancipação e agência. Isso é importante porque a conceção de espaço social, habitus e capitais de Bourdieu é orientada para explicar a reprodução estrutural e a adaptação reguladora e tende a subestimar o modo como as pessoas raciocinam, valorizam e intervêm, muitas vezes de maneira imprevisível, nas suas próprias vidas (Sayer, 2005).

Para uma síntese teórica

Argumentámos que a classe é uma divisão constitutiva na sociedade e na educação, ligada à propriedade e à ocupação. Mas como as feministas argumentam, as teorias de reprodução social e de classe focadas no local de trabalho são insuficientes. Este é estruturado pela sobreposição de desigualdades de propriedade, autoridade e acesso ao capital cultural legítimo e a experiência de “poder e impotência historicamente constituídos” no espaço social (Aronowitz, 2003, p. 141). Falar de classe não é simplesmente refletir sobre a exploração de trabalhadores ou ter uma ocupação específica, ou possuir um determinado rendimento. Falar de classe implica basearmos na experiência relacionalmente definida, e estruturalmente mantida, de acesso diferenciado a recursos materiais, modos de ser valorizados e oportunidades para o desenvolvimento coletivo e individual (Sayer, 2005). Esta perspetiva relaciona a experiência social de género de várias maneiras significativas.

Classe e gênero também são representados, e afetivos; isto afeta o nosso sentido de self inconsciente e consciente, os nossos modos de ser e os padrões de criação de significado. Assim, estamos a falar de questões políticas, quando falamos de classe e de gênero, mas que não são necessariamente experimentados com este sentido. O “significado” de classe não é dado, muito menos evidente, mas é uma experiência historicamente contingente, culturalmente mediada, feita e refeita através de continuidades na experiência quotidiana, baseadas na estruturação do espaço social e através de várias formas de luta simbólica. Nesta lógica, sugerimos que a classe pode ser enquadrada em vários níveis de abstração, o que pode, eventualmente, levantar problemas conceituais. Pensamos que o objetivo de uma teoria de classe crítica voltada para a educação deveria ser o de traçar as interconexões entre o histórico, o político, o cultural e o pessoal, sem colapsá-los prematuramente entre si.

Conclusão: Classe, gênero e contemporaneidade do ES

Se acreditamos que a classe se relaciona com outras estruturas sociais e dentro do espaço social, existem diferenças significativas em termos de poder, e dentro das próprias classes sociais, que são importantes para a investigação e para as lutas pela igualdade social. Os vínculos e encargos ocultos do trabalho doméstico são cruciais, mas também o são os vários modos através quais o capital cultural e simbólico circula em termos de classe e de gênero. Isto tem implicações no que acontece dentro das instituições de ES e na forma de pensarmos sobre a ampliação da participação no ES. Na verdade, entendemos que a capacidade de pensar em classes e gêneros de maneiras complexas, explorar a interação entre estrutura e agência, de continuidade e mudança, é vital para compreender o que está a acontecer no ES contemporâneo, inclusive o que limita o acesso. As taxas de participação são apenas uma pequena parte dessa história.

Este enquadramento teórico também nos permite manter a complexidade e o caráter dual da experiência dos estudantes. Muitos estudantes da classe trabalhadora podem sentir-se como “peixes fora d’água” na universidade,

mas este espaço também pode ser experienciado como transicional e, às vezes, transformador entre a vida doméstica, o trabalho e as vidas futuras. Em termos sociológicos, a universidade oferece um espaço e um lugar para trabalhar novas identidades, com base em novas aprendizagens e na possibilidade de construção de um novo “eu”.

Um ambiente universitário pode promover, formal e informalmente, a reflexão dos indivíduos sobre as suas experiências de vida passadas e o seu impacto no self presente, como a classe ou o género, bem como a reflexão acerca do seu futuro self e as suas transformações. “Um espaço transicional, assim, implica estar a meio caminho, em termos de identidade, quer um indivíduo abdique de parte ou de toda a sua antiga identidade, quer mude e assuma uma nova identidade” (Merrill, 2012, p. 28).

Por exemplo, estudantes da classe trabalhadora destacaram o facto de se perspetivarem de maneira diferente no final do curso; afirmam serem mais conhecedores, críticos e politicamente conscientes. Para algumas mulheres, isso resulta numa reavaliação da sua vida familiar e doméstica, com algumas a saírem de casa e abandonarem os seus companheiros, em virtude de quererem algo mais para si próprias, em vez de estarem presas à vida doméstica (Edwards, 1993; Merrill, 1999). De destacar que este processo de mudança pode estar relacionado com a tomada de consciência em relação às desigualdades de classe e de género como “sendo diferentes” e incorporando um habitus e capitais diferentes aos estudantes de classe média e à cultura institucional. O que a história de Julie, e muitas outras histórias, indicam, é que o conceito de classe é complexo e multidimensional e cruza-se de formas complexas com o género no espaço social. Tudo isto funciona de forma muito particular no ES. Na nossa perspetiva, uma abordagem feminista Bourdieusiana é a única que encontramos capaz de traçar e analisar estas complexas transições e as continuidades e mudanças na desigualdade social e no ensino superior.

Referências

- Adkins, L. & Skeggs, B. (Eds.) (2006). *Feminism after Bourdieu*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Allheit, P. (2005). Challenges of the postmodern 'Learning Society'; A critical approach. In A. Bron, Kurantowicz, E. Olesen, H. & West, L. (Eds), *'Old' and 'new' worlds of adult learning* (pp. 389-407). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE.
- Allatt, P. (1993). Becoming privileged: The role of family processes. In I. Bates & G. Riseborough (eds.) *Youth and inequality*, (pp139-159) Buckingham, Open University Press.
- Anthias, F. (2005). 'Social stratification and social inequality: Models of intersectionality and identity.' In F. Devine, M. Savage, J. Scott, & R. Crompton, (Eds.) *Rethinking Class: cultures, identities and lifestyle*. (pp 22-45). New York: Palgrave Macmillan.
- Aronowitz, S. (2003). *How class works: Power and social movement*. New Haven and London: Yale University Press.
- Barrett, M. (1980). Gender and class: Marxist feminist perspectives on education. In M. Arnott and Weiner, G (eds.) *Gender and the politics of schooling*. Milton Keynes, Open University Press.
- Bernard, J. (2006). Promoting access to higher education and identifying access students: how useful is research on participation by socio-economic group?. *International Studies in Sociology of Education*, 16(1), 19-35.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Theory and Society*, 14(6), 723-744.
- Bourdieu, P. (1986a). The forms of capital. In R. J. (Ed.), *Handbook of theory*

- and research for the sociology of education* (pp.241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1986b). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *The Berkeley Journal of Sociology*(32), 1–18.
- Bourdieu, P (2000). *Pascalian meditations*. Stanford, Stanford University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1974). *The inheritors: French students and their relation to culture* (1st ed.). Chicago ; London: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). London: Sage.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1994). *Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power*. Cambridge: Polity.
- Bourgois, P. (1995). *In search of respect: Selling crack in El Barrio*. New York: Cambridge University Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble*. London: Routledge.
- Clancy, P. (2015). *Irish higher education: A comparative perspective*. Dublin: IPA.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 14: 538-54.
- Crenshaw, K. (1992). 'Whose story is it anyway? Feminist and antiracist appropriations of Anita Hill' in T. Morrison, (ed.) *Race-ing justice, engendering power*. (pp402-440) New York, Pantheon Books.
- Delphy, C. (1977). *The main enemy: A materialist analysis of women's oppression*. London, Women's Research and Resources Centre.vv
- Edwards, R. (1993). *Mature women students: Separating or connecting family and education*. Abingdon, Taylor & Francis.
- Finnegan, F. & Merrill, B. (2017). 'We're as good as anybody else': A

- comparative study of working-class university students' experiences in England and Ireland. *British Journal of Sociology of Education*, 38:3, 307-324, DOI: 10.1080/01425692.2015.1081054.
- Finnegan, F., Merrill, B. & Thunborg, C. (Eds) (2014). *Student voices on inequalities in European Higher Education*. London: Routledge.
- Firestone, S (1970). *The dialectics of sex*. Indianapolis, Indiana University Press.
- Fleming, T., Loxley, A., Kenny, A., Finnegan, F. (2010). *Where next? A study of work and life experiences of mature students in three higher education institutions*. Dublin: Combat Poverty Agency.
- Fleming, T., Loxley, A. & Finnegan, F. (2017). *Access and participation in Irish Higher Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Friedan, B. (1963). *The Feminine mystique*. Harmondsworth, Penguin.
- Belotti, E. (1975). *Little girls*. London, Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Hartmann, H. (1981). The unhappy marriage of Marxism and feminism: Toward a more progressive union. In L. Sargent (ed.) *Women and revolution: A discussion of the unhappy marriage of Marxism and Feminism*, pp1-41) London: Pluto Press.
- Lynch, K, Grummell, B, & Devine, D. (2012). *New managerialism in education: Commercialisation, carelessness and gender* (second edition). London: Palgrave Macmillan.
- MacDonald, M. (1981). Schooling and the reproduction of class and gender relations. In R. Dals (ed.) *Politics, patriarchy and practice*. (pp29-49) London: Falmer Press.
- McCall, L. (1992). Does gender fit? Bourdieu, feminism, and conceptions of social order. *Theory and Society*, 21(6), 837-867.
- Merrill, B (2014). Gender and age: Negotiating and experiencing higher

- education in England in F. Finnegan, B. Merrill, B & C. Thunborg (Eds) (2014) *Student voices on inequalities in European Higher Education: Challenges for theory, policy, and practice in a time of change*. (pp74-85). London, Routledge.
- Merrill, B. (2012). Learning to become an adult student: Experiences in a UK university. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, (5)1 21-42.
- Merrill, B. (1999). *Gender, change and identity? Mature women students in universities*. Aldershot: Ashgate.
- Merrill, B., and West, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. London: Sage.
- Millett, K. (1970). *Sexual politics*. New York, Garden City.
- Mitchell, J. (1971). *Women's estate*. Harmondsworth, Penguin.
- Nowotny (1981). Women in public life in Austria. On C. Fuchs Epstein & Laub Coser (eds.) *Access to power: Cross national studies of women and elites*. London, Allen & Unwin.
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself?: Working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16(4), 333-346.
- Reay, D. (2003). A risky business? Mature working-class women students and access to Higher Education. *Gender & Education*, 15(3), 301-317.
- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444.
- Reay, D. (2005). Beyond consciousness? The psychic landscape of social class. *Sociology*, 39(5), 911-928.
- Reay, D (2006). Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. In L. Adkins, L. & B. Skeggs, (eds.) (2006)

- t *Feminism After Bourdieu*. (pp57-74) Oxford: Blackwell Publishing.
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Bristol, Policy Press.
- Reay, D., David, M. E. & Ball, S. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Stoke on Trent: Trentham.
- Reay, D. & Wiliam, D. (1999). 'I'll be a nothing': Structure, agency and the construction of identity through assessment. *British Educational Research Journal*, 25(3), 343-354.
- Robbins Report (1963). *Higher Education*. London: HMSO.
- Rowbotham, S. (1973). *Hidden from history: 300 years of women's oppression and the fight against it*. London: Pluto Press Ltd.
- Savage, M. (2000). *Class analysis and social transformation*. Buckingham: Open University Press.
- Savage, M. (2015). *Social class in the twenty first century*. London; Pelican Books.
- Sayer, R. A. (2005). *The moral significance of class*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Sayer, A. (2015). *Why we can't afford the rich*. Bristol: Policy Press.
- Scase, R. (1992). *Class*. Buckingham: Open University Press.
- Scott, D. (2010). *Education, epistemology and critical realism*. London: Routledge.
- Sharpe, S. (1994). *Just like a girl: How girls learn to be women*. Harmondsworth, Penguin.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender*. London: Sage.
- Thompson, J. (2000). *Women, class and education*. London, Routledge.
- Wright, E. O. (2015). *Understanding class*. London; New York: Verso.



Parte 2

**Estudar no Ensino Superior
enquanto Estudante
Não-Traducional**

Capítulo 5

Lucília Santos & Helena Quintas

Como potenciar a participação dos estudantes maiores de 23 anos no Ensino Superior?

Introdução

No presente capítulo pretende-se identificar formas, atitudes e procedimentos que diminuam as barreiras à participação dos estudantes maiores de 23 anos, no Ensino Superior (ES). Para tal, começaremos por identificar o que se entende por aluno M23 e o seu perfil em duas Universidades – do Algarve e de Aveiro. Em seguida, iremos identificar os fatores que os impedem de se envolverem mais ativamente na vida da academia. Tal envolvimento é, simultaneamente, condicionado e promovido por diversas circunstâncias que limitam o sentido de pertença e a capacidade de integração. Recolhendo as perspetivas de diferentes intervenientes no seu percurso académico – os alunos, os docentes e os Diretores de Curso – apresentam-se sugestões que podem melhorar o percurso académico destes estudantes.

Quem são os estudantes maiores de 23 anos?

Os estudantes M23 (EM23) estão incluídos na designação abrangente de estudantes “não tradicionais”. Esta expressão, que apresenta uma visão heterogénea na sua definição e com parâmetros variáveis de contexto para contexto, refere-se a diferentes grupos de estudantes que estão sub-representados no ES (Bamber, 2008) e cuja participação neste nível de ensino é limitada por fatores estruturais (RANLHE, 2009). Engloba estudantes maduros, adultos, estudantes com incapacidades, estudantes de “primeira geração” provenientes de famílias de classe trabalhadora, ou

grupos étnicos que não se encaixem no grupo dito “tradicional” (Fragoso et al., 2013a e 2013b).

Os aspetos que distinguem os EM23 dos estudantes tradicionais (ET) são vários e explicam formas de participação na universidade que se afastam dos padrões tradicionais (Correia & Mesquita, 2006). A idade, a multiplicidade de papéis sociais, tais como a atividade profissional e as responsabilidades familiares, surgem como fatores de extrema importância na distinção entre estes dois grupos (Hunter, 2018). Barros (2011) e Kirby et al. (2004) salientam, igualmente, a maior probabilidade de conflitos devidos à falta de tempo, ao aumento da tensão e à mudança de rotinas.

O que os leva ao ingresso no Ensino Superior

Alguns estudos (Kwong et al., 1997; Soares, Almeida & Ferreira, 2010), analisaram um conjunto de fatores que estão na origem do (re)ingresso de estudantes adultos no ES e verificaram que os fatores sociais são mais determinantes do que os fatores psicológicos - motivação intrínseca e extrínseca. Para além da aquisição de novas competências, os adultos procuram no ES atividades de aprendizagem com vista à promoção social, à obtenção ou mudança de emprego e ao alargamento da rede de amigos. Os autores afirmam, ainda, que a decisão dos adultos para prosseguirem estudos é influenciada, positiva ou negativamente, por variáveis relacionadas com o passado destes estudantes, como o background pessoal e familiar. Esta ideia, subjacente à noção de capital cultural, determina, por sua vez, as escolhas e as motivações dos estudantes adultos em duas esferas importantes da vida: a família e a vida académica. Estas condicionantes, estudadas em diferentes contextos culturais e internacionais, traduzem-se numa presença menor e mais focada de mulheres maduras no ES (Lin, 2016; Johnston, 2017) e no facto de a maioria destes estudantes terem idades superiores a 30 anos (Mallman & Lee, 2017).

A adaptação à vida académica significa uma etapa importante na vida do estudante adulto, marcada por sentimentos de ansiedade, alegria e algum

receio (Reay et al., 2002; Lakin, Mullane & Robinson, 2007; Larter, 2015). Esta fase é encarada como um novo desafio, na qual o adulto passa por um longo “processo emocional” (Christie et al., 2008, p.10), marcado por sentimentos como a excitação, a ansiedade e o prazer. É, igualmente, pautada por sentimentos negativos como o choque, o sentimento de culpa, o desencantamento, o descontentamento, o receio de falhar ou de reviver experiências negativas do passado, ou até mesmo não confiar nas suas próprias capacidades, sentir-se inseguro e “velho” para corresponder às exigências do mundo académico (Bowl, 2001; Soares, Almeida & Ferreira, 2010). Estes desafios à participação dos estudantes maduros no ES podem sistematizar-se em três categorias: académicas, pessoais e profissionais, e têm origem em barreiras de diferentes tipos: institucionais, situacionais e disposicionais (Ekstrom, 1972).

Desafios para o Ensino Superior

A entrada destes “novos públicos” no ES criou pressão nas universidades para que adaptassem os processos de formação à nova realidade. O acréscimo, e mesmo a diferença de idade entre eles – o grupo dos “maduros mais jovens” e o dos “mais de 30 anos” - (McCune et al, 2010; Amorim, 2013), a experiência profissional que possuem, as suas vivências pessoais, mas também as expectativas destes estudantes para que o ES lhes permita realizar uma aspiração antiga, configuram especificidades que aconselham processos de integração favoráveis ao seu sucesso no ES (Soares, Almeida & Ferreira, 2010).

Esta pressão expressa-se na definição de objetivos mais amplos que respondam à procura de outros públicos não tradicionais (Erb & Drysdale, 2017) e na atribuição de novos significados às práticas de ensino e de aprendizagem, ou seja, repensar os métodos e os processos de desenvolvimento curricular (Santos et al., 2016), dado que a maioria ingressa no ES após um período longo de abandono do ensino formal (Cervero, 1990; Wylie, 2015).

As aprendizagens anteriores, a multiplicidade de papéis (enquanto gestores

do seu próprio tempo), o empenho e a dedicação aos estudos constituem questões centrais no mundo dos adultos (Knowles, 1980; Burton et al., 2011; Quintas et al., 2014). Enquanto adultos, os EM23 revelam uma maior maturidade relativamente aos estudos, como explicam Zosky et al. (2004), e estão mais motivados para cumprir os objetivos em termos académicos do que os ET. Manifestam, também, vontade de exprimir as suas opiniões e reflexões críticas sobre assuntos do seu interesse, tendo por base a sua experiência de vida (Merriam & Clark, 2000; Jarvis, 2004). Knowles (1980) sublinhava dois fatores que contribuíam para a eficácia do ambiente de ensino e aprendizagem num contexto de educação de adultos. Um deles remetia para a “participação ativa do aluno” e o outro referia-se ao “significado de conteúdo”. Para o autor, os adultos aprendem melhor: a) quando compreendem o sentido da aprendizagem e esta 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 e se procura reconhecer as experiências que os adultos foram adquirindo ao longo da sua vida. Nesta prática de ensino, é criado um clima motivacional em que os estudantes se sentem valorizados através da partilha de experiências e responsabilização pela seleção de conteúdos, métodos, recursos e pela própria avaliação.

Relativamente aos docentes, a investigação mostra que as suas características contribuem para o maior envolvimento e participação dos estudantes adultos (Donaldson et al., 1999; Murphy & Flemming, 2000). Estes valorizam a capacidade dos professores para motivar e captar a sua atenção para os temas abordados em aula, e a disponibilidade para prestar esclarecimentos fora do horário letivo, através da discussão e da avaliação dos trabalhos que realizam. Os estudantes adultos privilegiam o contacto direto com o docente, embora tal nem sempre seja possível, pois os horários de atendimento tendem a ser diurnos. Frequentemente, existe incompreensão por parte dos docentes, que não consideram as características particulares dos estudantes adultos e tratam-nos da mesma forma que aos ET (Castle et al., 2006).

A missão das instituições de ES é a promoção do desenvolvimento integral do estudante, transformando-o em cidadão autónomo e crítico (Mallman, & Lee, 2014; Harman, 2017). É prioritária a implementação de uma cultura organizacional onde se desenvolvam aprendizagens sustentadas na investigação e na inovação, com práticas pedagógicas que apoiem uma comunidade de aprendentes ativos e participativos. Vários autores (Allen & Storan, 2005, Erb & Drysdale, 2017; Roksa et al., 2017) aduzem algumas recomendações que permitem reformular, neste sentido, a visão e a missão das instituições de ES. No contexto português, Monteiro e Gonçalves (2011) apresentam algumas medidas para melhorar a participação dos estudantes adultos:

- 1) Formação contínua dos docentes – como forma de produzirem inovação, a nível de metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem, traduzindo-se em práticas pedagógicas ativas, participativas e inclusivas;
- 2) Serviços de apoio – com técnicos especializados que possam constituir-se como um recurso disponível aos estudantes para colmatar as dificuldades sentidas no processo de desenvolvimento;
- 3) Atividades extracurriculares – que, na opinião dos autores, devem constituir experiências com significado para os estudantes e expandir o seu potencial de desenvolvimento;
- 4) Mudanças nos planos curriculares – que não devem ser sobrecarregados de tempos lectivos. Atividades não letivas poderão ser consideradas, em termos de avaliação, como espaços de aprendizagem e de formação de nível superior;
- 5) Maior participação dos estudantes na vivência diária da sua instituição– traduzida no seu envolvimento nas instâncias de decisão e na participação democrática das mesmas.

É, pois, importante, apoiar os EM23 desde a fase de adaptação inicial ao ES, garantindo as condições necessárias e propícias ao bom clima de

aprendizagem e ao seu sucesso académico (Santos et al., 2016).

Metodologia e contexto da investigação

No presente capítulo procuramos analisar que aspetos potenciam ou constroem a participação dos EM23. O nosso conceito de participação engloba o envolvimento nas atividades curriculares, aulas, trabalho autónomo, trabalhos de grupo e/ou a pares, entre outros; a vida académica e social, que se reflete na participação em festas, jantares de curso, semanas académicas, etc., mas também o envolvimento dos estudantes nos órgãos de gestão académica.

O estudo que agora se apresenta teve como objetivos conhecer as barreiras e desafios que os EM23 identificam face às suas expectativas de participação no ES e compreender como os podem ultrapassar. Para os atingir, foram analisados dados institucionais relativos aos EM23 em duas universidades e foram revisitados os dados obtidos através de um inquérito por questionário e de entrevistas semiestruturadas (Ghiglione & Matalon, 1992), recolhidos no âmbito de dois projetos de investigação sobre estudantes não tradicionais¹. São apresentados os resultados obtidos para atores intervenientes nas diferentes formas de participação ativa destes estudantes na vida da academia – estudantes, professores e diretores de curso.

Resultados

O perfil dos estudantes maiores de 23 anos

O universo dos EM23 foi de 1140 (484 da Universidade do Algarve e 656 da Universidade de Aveiro), não tendo sido efetuada composição/estratificação de uma amostra de estudantes, mas recolhendo o máximo possível de informação junto dos EM23 que entraram desde 2006/2007 até ao ano letivo de 2009/2010.

Ao estabelecer um perfil típico dos nossos estudantes maduros, verificou-

¹ Estudantes não-tradicionais no ES: investigar para guiar a mudança institucional PTDC/IVC-PEC/4886/2012, financiado pela FCT

se que algumas das diferenças pontuais entre as duas populações radicam na envolvente regional e académica onde se inserem as universidades de Aveiro (UA) e do Algarve (UALG). As características estudadas apresentam-se, assim, pelo valor da média ponderada à população de inquiridos em cada universidade. No que respeita à variável género, a distribuição dos EM23 encontra-se repartida de forma quase igualitária, embora em ambas as universidades haja uma maior percentagem de EM23 do sexo masculino (54,6%). De 2006 a 2010 a distribuição etária dos M23 mostra que mais de metade destes estudantes tem idade acima dos 30 anos (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição etária dos M23 à entrada nas universidades UA e UALG.

	<i>Idade</i>	<i>2006/7</i>	<i>2007/8</i>	<i>2008/9</i>	<i>2009/10</i>	<i>2010/11</i>	<i>Média</i>
UA	<30	41,90%	34,10%	44,60%	41,90%	38,80%	40,26%
	30a39	39,50%	41,30%	36,40%	38,50%	38,10%	38,76%
	40a49	18,60%	19,60%	16,50%	14,50%	20,40%	17,92%
	>50	0,00%	5,10%	2,50%	5,10%	2,70%	3,08%
UALG	<30	36,20%	37,50%	37,20%	37,50%	36,60%	37,00%
	30a39	37,40%	39,40%	37,90%	38,30%	37,30%	38,06%
	40a49	23,20%	19,30%	20,20%	20,40%	21,90%	21,00%
	>50	3,30%	3,80%	4,70%	3,80%	4,10%	3,94%

Os principais traços característicos dos EM23 (comparativamente com os ET) situam-se a nível dos aspetos que a seguir se enumeram.

O background educacional

São provenientes de famílias onde o nível de escolaridade parental é baixo (52% têm educação primária ou inferior) e entraram no ES com diferentes níveis de escolaridade: 53,9% apresentava o ensino secundário completo. A grande maioria inscreveu-se na universidade após um longo período de abandono do ensino formal: 29,2% após uma ausência de 6 a 11 anos, e 52,2% não frequentou a escola por um período superior a 11 anos.

A multiplicidade de papéis

A maioria destes estudantes não são solteiros (79,9%) e cerca de metade

(51,0%) tem filhos. A análise do agregado familiar mostra que uma grande percentagem dos consortes apresenta formação universitária (46,2%). O nível económico destas famílias é relativamente baixo: 38,9% tem rendimentos inferiores a mil € mensais. Mais de metade dos M23 tem um emprego a tempo inteiro (62,5%), enquanto 8,5% entraram na situação de desempregados. Apenas 39,6% dos estudantes trabalhadores se inscrevem na universidade a “tempo parcial”, e a grande maioria (75,6%) faz uso do estatuto de “trabalhador-estudante”.

As expetativas e a adaptação ao Ensino Superior

A partir da análise de conteúdo das entrevistas verifica-se que a escolha do curso universitário é, em grande medida, condicionada pela perceção de dificuldade que podem vir a ter em cursos onde supõem existirem disciplinas ditas “difíceis”, mas também pela acessibilidade/distância ao local de trabalho. O principal desafio que enfrentam é, no entanto, a dificuldade de adaptação inicial ao ambiente universitário. Os resultados mostram que o 1º ano na universidade constitui uma etapa decisiva em que o abandono pode ser uma realidade: os estudantes M23 consideram que o primeiro semestre é especialmente difícil.

Os nervos eram tantos que eu dos primeiros dias não me recordo, mas gostei, gostei da sensação e ainda hoje sinto como que uma sensação de dever cumprido por ter conseguido entrar, embora que pensasse muito «será que vou conseguir?». Eu tinha passado um obstáculo, e agora os outros que se vão seguir? (EM23-8)

Esta opinião relaciona-se com a ausência de hábitos e de métodos de estudo indispensáveis ao bom desempenho académico. Estes sentimentos são, no entanto, colmatados e atenuados no segundo semestre de aulas, período em que os EM23 já se sentem confortavelmente ambientados à “casa” e às regras do mundo universitário.

...não, não foi fácil. Não foi primeiro porque sou uma pessoa muito reservada e depois primeiro que consiga inteirar-me e socializar-me com

tudo leva muito tempo e já foi quase no final do primeiro ano que eu consegui sentir-me mais dentro da turma e mais o apoio e sentir mais apoio e não me sentir tão deslocada. (EM23-3)

Uma vez ultrapassado o grau de ansiedade inicial, os EM23 adquirem maior confiança e autonomia para desempenharem o “papel” de estudantes universitários. Sentem, por parte dos colegas e também dos professores, uma atitude de respeito resultante do reconhecimento de que possuem mais idade, mas também manifestações de carinho e de admiração, o que os ajuda a ultrapassar o receio de não serem aceites por serem muito mais velhos. Esperam adquirir novos conhecimentos que lhes permitam uma mudança de atividade ou área profissional, alargar a rede de contactos profissionais, realizar o curso sem pressão, e consideram ter a intenção e a capacidade de atingir os objetivos/metas que traçaram: “Quero subir no meu local de trabalho e um dos critérios é mesmo uma licenciatura. Então tive que optar por fazer a licenciatura” (EM23-5).

Para os EM23 o docente constitui um elemento-chave, revelando um papel decisivo na capacidade de orientar o estudante, de forma aliciante e motivadora, na aprendizagem dos diversos conteúdos programáticos: “Em termos dos professores, impecáveis, espetaculares, todos. (...) Os professores, impecáveis, tiram dúvidas, só não tiram mais, porque nós também não queremos” (EM23-4).

Barreiras à participação no Ensino Superior

As barreiras à participação dos EM23 na academia são identificadas nos questionários e nas entrevistas realizadas aos diversos atores sociais intervenientes no processo, os próprios EM23, os docentes e os Diretores de Curso.

Barreiras identificadas pelos estudantes

A primeira destas barreiras diz respeito ao perfil etário. Mesmo ultrapassados os receios iniciais, os EM23 assumem, nas entrevistas, que não se integraram

por completo na vida social universitária (festas, saraus, semanas académicas, etc.), que de todo é considerada como prioritária pelos estudantes maduros.

No entanto, há também aspetos positivos a destacar quanto à idade. O mundo académico revelou-se uma fonte de rejuvenescimento, provocou uma mudança de atitude perante a vida e, sobretudo, a experiência é uma mais-valia para os processos de ensino e aprendizagem em que estão envolvidos:

Quem está a estudar também tem mais agilidade a todos os níveis, a nível de memória, a nível de atenção, a vários níveis. E esse também é um dos fatores que eu acho importante as pessoas estudarem. (...). Nós sentimo-nos muito mais jovens. (...) Eu acho que eles acham que nós somos um mundo à parte, e até somos. Porque nós não temos medo de arregaçar as mangas, chegar aqui e trabalhar. Eu tenho consciência que tenho de trabalhar muito mais do que muitos deles, porque os programas eram diferentes, não tem nada a ver os programas antigos com os atuais. Porque nós temos experiência de vida... (EM23-9)

Mas os estudantes identificaram outro tipo de barreiras situacionais – como o trabalho, a família e a gestão da vida pessoal – que configuram obstáculos à aprendizagem e participação dos EM23 no ensino superior (Tabela 2).

Tabela 2. Obstáculos/dificuldades sentidas durante o processo de ensino e de aprendizagem

	<i>Média</i>
Motivos profissionais/incompatibilidade de horários	45,80%
Falta de condições de apoio específico para os estudantes M23	26,20%
Dificuldades em compreender determinados conteúdos programáticos	21,99%
Por motivos financeiros	16,85%
O curso que frequenta não corresponde às expectativas	10,77%
Falta de motivação	6,38%
Falta de condições ao nível dos equipamentos/serviços disponíveis	6,23%

No questionário os estudantes identificaram, como obstáculo principal, a dificuldade de conciliarem a sua atividade profissional e os estudos (45,8%).

Esta exigência obriga a um enorme esforço, dedicação, e compromisso, sendo crucial o apoio do cônjuge, do empregador, familiares e amigos.

As dificuldades de gestão do tempo entre o trabalho, a família e a universidade, têm outro tipo de consequências: os estudantes maduros têm que escolher quais as atividades prioritárias – e quase sempre escolhem a sala de aula –, limitando a sua participação a esse único contexto académico. Geralmente, a participação num conjunto alargado de atividades que a academia lhes oferece e que poderiam contribuir para o enriquecimento da sua formação – atividades culturais e desportivas, a semana académica, ou até eventos fundamentais como palestras ou seminários – é impossível para estes estudantes.

A par da incompatibilidade profissional, e enquanto grupo minoritário, os EM23 enfrentam barreiras institucionais: a falta de informação e ausência de estruturas de apoio específicas dirigidas a este grupo de estudantes por parte da instituição de ensino (26,2%). Os estudantes sinalizam ainda a dificuldade em compreender determinados conteúdos programáticos (22,0%) e consideram que estes são demasiado “teóricos”. Outros motivos que podem constituir obstáculos ao sucesso são os financeiros (16,5%) e o curso que frequentam não corresponder às expectativas (10,8%).

Nas entrevistas, os estudantes descreem das suas capacidades pessoais e, por serem mais velhos, temem que a idade e os diferentes interesses que os separam dos colegas condicionem as possibilidades de trabalho conjunto: “E depois o sentir-me muito velho em relação aos outros, não é? O sentir-me muito mais velho em relação aos outros e pensei “bom, isto não há-de ser nada, não hei-de ser o único, vamos ver” (EM23- 6).

Barreiras identificadas por docentes e diretores de curso

Da análise de conteúdo às entrevistas apura-se que os docentes veem as barreiras que se colocam à aprendizagem dos EM23 numa perspetiva focada na sala de aula: a) dificuldades em acompanhar a matéria, temas e tópicos que requerem alguns conhecimentos prévios que não advêm,

necessariamente, da experiência de vida; b) pouca assiduidade às aulas e dificuldade em conjugar trabalhos de grupo com outras obrigações; c) inexistência ou desconhecimento de hábitos de estudo (como estudar, o que estudar, em que se focar); d) pouco tempo dedicado ao trabalho autônomo em cada uma das Unidades Curriculares. No que se refere à avaliação das aprendizagens, os docentes procuram (na sua maioria) utilizar métodos de avaliação alternativos ao que usualmente fariam.

Os diretores de curso identificam barreiras à participação e à aprendizagem dos EM23, associadas a dois conjuntos de fatores: institucionais, que têm impacto no sucesso acadêmico específico dos estudantes e obstáculos situacionais, relacionados com dificuldades para conjugar a vida familiar, académica e o emprego.

Discussão e recomendações

Considerando que a participação é fundamental, porque consolida o sentimento de pertença, reforça as aprendizagens entre pares e confirma o envolvimento dos alunos com a instituição (Monteiro & Gonçalves, 2011; Erb & Drysdale, 2017; Roksa et al., 2017), tentámos perceber alguns aspetos relacionados com a participação destes estudantes na vida universitária.

Quem são os EM23 que estudámos? Quanto à idade, mais de metade dos EM23 que estudámos tem mais de 30 anos, valor que segue a tendência internacional (Mallman & Lee, 2017). No que concerne ao background educacional, a tendência percebida nesta investigação alinha com o descrito por autores como Cervero (1990) e Wylie (2015), já que a maioria dos EM23 retomou os estudos após um longo período de afastamento do ensino formal. A multiplicidade de papéis que desempenham constri as possibilidades de uma frequência plena do ES e os nossos resultados mostram que a conciliação das responsabilidades do triângulo Escola-Trabalho-Família parece pesar e é congruente com o que foi identificado por autores como Davies e Williams (2003) ou Kirby et al. (2004).

O grande desafio que reportam é ultrapassar o primeiro semestre do curso

e, consequentemente, ambientarem-se ao meio universitário, às suas regras e habitus, em suma, sentirem-se integrados no meio universitário. Estes são, igualmente, aspetos reconhecidos em investigações realizadas em outras instituições de ES (Almeida & Araújo, 2015; Larter, 2015). O apoio dos colegas e dos docentes, bem como o reconhecimento de que o acréscimo de idade pode representar uma mais-valia para o percurso académico que encetaram, são aspetos positivos que sinalizam e também referidos por vários autores (Castle, 2006; McCune, 2010; Erb & Drysdale, 2017).

As barreiras à participação que os resultados apuraram não são as mesmas para os dois grupos de EM23: o dos estudantes com idade até aos 30 anos, “Jovens Maduros” (McCune et al., 2010), e os mais velhos. São estes últimos quem mais sente os constrangimentos resultantes de obrigações profissionais e familiares, e referem a dificuldade para se integrarem nos ritmos, linguagens e modelos do mundo universitário (Quintas et al., 2011; Fragoso, et al., 2013b). Para estes, a entrada no ES representa uma etapa importante na sua vida, obrigando-os a um esforço maior e diferente na gestão diária do tempo destinado à família, ao trabalho e no seu novo estatuto de trabalhadores-estudantes. Estes resultados são suportados por outras investigações que salientam o facto de os estudantes maduros terem que assumir múltiplos papéis (Burton et al., 2011; Quintas et al., 2014).

Os estudantes do grupo etário mais jovem, por seu lado, acusam barreiras de tipo disposicional (Baharudin, 2012; Almeida, 2015, Owusu-Agyem, 2016) e referem sentir-se “fora do circuito” e “alienados” da cultura universitária. Veem-se como “aprendentes isolados”, pois desejam uma socialização académica, mas não se consideram nem “early leavers”, nem “estudantes maduros” (Malman & Lee, 2017).

A dificuldade de compreensão de determinados conteúdos programáticos é referida, tanto pelos EM23, como pelos diretores de curso, considerando-se que esta situação se justifica pelo longo afastamento dos processos de ensino e de aprendizagem (Donaldson et al., 1999; Murphy & Fleming, 2000; Santos et al., 2013). Em nosso entender, este obstáculo podia ser atenuado

se, nos processos de ensino, fossem adotados procedimentos de base andragógica, ou seja, se se rentabilizassem os conhecimentos prévios dos EM23 e estes fossem envolvidos, de forma ativa, nas decisões curriculares (Jarvis, 2004; Kirby et al., 2004). Ainda no campo dos obstáculos refram-se os financeiros, bem como o “desencanto” que os EM23 sentem quando o curso não corresponde às suas expectativas.

Em síntese, e à semelhança de outros estudos (Reay et al., 2002; Lakin, Mullane & Robinson, 2007), os resultados a que chegámos mostram que, desde a entrada no ES, estes estudantes experimentam sensações que os fragilizam relativamente aos colegas mais novos e que podem comprometer as possibilidades de participação.

Os vários grupos de informantes que consultámos (alunos, professores e diretores de curso) referem uma diversidade de obstáculos que não se afasta do que os estudos sobre esta problemática identificam: a diferença de idade, a situação sociofamiliar, a falta de tempo, dificuldades de compreensão de conteúdos curriculares, pouca assiduidade às aulas, fraca participação em trabalhos de grupo ou a pares, falta de hábitos de estudo e de trabalho, pouco tempo dedicado ao trabalho autónomo (Baharudin, 2012, Fragoso et al., 2013b; Almeida, 2015, Owusu-Agyem, 2016). Por outro lado, o repertório de experiências de vida e outras características pessoais próprias da sua condição de adultos pode não ser utilizado e rentabilizado nos processos de ensino e em outras vivências universitárias (Merriam & Clark; 2000; Jarvis, 2004). Como referem Harman (2017) e Mallman e Lee (2014), embora esses saberes e competências também “entrem” na universidade quando estes estudantes ingressam no ES, não é uma prática habitual incorporá-los curricularmente ou considerá-los como um contributo positivo em outras vivências académicas.

Um olhar mais atento a este conjunto de obstáculos mostra que, na sua maioria, se referem a aspetos pessoais dos EM23 e às suas circunstâncias de vida, e parecem sugerir que devem ser os EM23 quem se deve adaptar ao que o ES é, e não naquilo que o ES se deve tornar para ir ao encontro

destes estudantes. Deste modo, a questão que se coloca é a seguinte: devem os EM23 encontrar formas, sempre pessoais e ao arpejo das suas circunstâncias de vida, de modo a que a sua participação seja mais expressiva e colha os benefícios que os processos participativos prometem, ou devem as IES mudar e ajustar-se a estes novos contingentes de estudantes no ES? Como referem Hunter et al. (2018), não é fácil, para pessoas que são as primeiras na sua geração a entrar no ES, provenientes de contextos muito diferentes do mundo académico, participar na vida universitária em todas as suas valências. Os autores acrescentam que os programas que existem, tentando minimizar os problemas que estes estudantes enfrentam ao nível da participação, se têm centrado, prioritariamente, num nível individual e não estrutural, esquecendo que as diferenças entre os EM23 e os colegas ET só são notadas porque os primeiros estão integrados num sistema que não foi criado para pessoas com as características que apresentam, mas sim para os outros.

Neste sentido, somos de opinião que, mais do que tentar que os EM23 se “esforcem” para se tornarem “parecidos” com os colegas, o que é objetivamente impossível, importa que as IES mudem. Além disso, como referem Erb e Drysdale (2017), importa que mudem de modo a que os problemas e as características dos EM23 não sejam percebidos como problemáticos, mas assimiladas pelo ES na forma de objetivos que este nível de ensino também se propõe alcançar.

É com este propósito que apresentamos recomendações que, julgamos, contribuem para potenciar a participação dos EM23, centrando-se na dimensão estrutural do ES, e não na “pessoa” do estudante M23.

Instituição do “Ano Fundacional” – que permita apoiar os estudantes, em particular aqueles que estão afastados há mais tempo da educação, permitindo que recuperem e adquiram conceitos fundamentais e métodos de estudo.

Gabinete de apoio ao estudante – aconselhamento administrativo e de

procedimentos, atendimento personalizado e cujos funcionários têm formação numa perspectiva não apenas burocrática.

Criação da figura do “Mentor” – fomentando a interação entre pares e provocando pontes entre EM23 e ET, permite, ainda, que se realizem atividades que estão na base do crescimento dos estudantes enquanto cidadãos participativos e atentos, conhecedores das diferentes realidades sociais em que se podem envolver com uma prestação válida. O apoio de colegas mais experientes possibilita uma sensação de alívio face à pressão dos novos conteúdos científicos.

Mentorado – de cariz intergeracional – Usando como recurso as diferentes “gerações” que frequentam o ES, para o conhecimento da universidade enquanto Instituição, das relações entre os três corpos – administração, alunos e docentes – e das três missões da Universidade.

Pedagogia Universitária – Um esforço na formação de professores em metodologias inclusivas e inovadoras, com a valorização profissional correspondente.

Flexibilização de serviços – Adaptação dos horários das estruturas de apoio – bibliotecas, bares, salas de computadores, secretarias, creches, etc. – e elaboração de horários letivos que tenham em consideração a realidade dos M23.

Agradecimentos

Este artigo foi financiado através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), projeto UID/SOC/04020/2013.

Referências

- Almeida, L.S., & Araújo, M., (2015) *Sucesso académico: variáveis pessoais e respostas institucionais*, Seminário Sucesso Académico, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Amorim, J. P. (2013). “*Da abertura*” das instituições de Ensino Superior a “*novos públicos*”: o caso português. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Baharudin, S. N. A., Murad, M., & Mat, N. H. H., (2012). *Challenges of Adult Learners: A Case Study of Full Time Postgraduates Students*. 6th International Conference on University Learning and Teaching (InCULT 2012)
- Bamber, J. (2008). *Foregrounding curriculum: ditching deficit models of non-traditional students*. Paper presented to the Educational Journeys and Changing Lives. Seville, 10-12.
- Barros, A. (2011). Mudança, incerteza e percursos de vida: Intervenções vocacionais com jovens adultos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42,141-156.
- Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education, *Research Papers in Education*, 16(2), 141-160.
- Burton, K., Lloyd, M. G., & Griffiths, C. (2011). Barriers to learning for mature students studying HE in an FE college, *Journal of Further and Higher Education*, 35(1), 25-36.
- Castle, J., Munro, K., & Osman, R. (2006). Opening and closing doors for adult learners in a South African university. *International Journal of Educational Development*, 26, 363-372.
- Cervero, R. M., Kirkpatrick, T. E. (1990). The Enduring Effects of Family Role and Schooling on Participation in Adult Education, *American Journal of Education*, 99(1), 77-94. DOI: 10.1086/444282

- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). *A real rollercoaster of confidence and emotions: learning to be a university student*. Institute of Geography Online Paper Series: GEO-033. University of Edinburgh.
- Correia A. M. & Mesquita A. (2006). *Novos Públicos no Ensino Superior: Desafios da Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Donaldson, J. F., Graham, S. W., Martindill, W., Long, S., & Bradley, S. (1999). *Adult undergraduate students: how do they define success?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada, and April 21, 1999.
- Erb, S., & Drysdale, M. T. B. (2017). Learning attributes, academic self-efficacy and sense of belonging amongst mature students at a Canadian university. *Studies in the Education of Adults*, 49(1), 62-74. DOI: 10.1080/02660830.2017.1283754
- Ekstrom, Ruth B. & Educational Testing Service, Princeton, NJ. (1972). *Barriers to Women's Participation in Post-Secondary Education. A Review of the Literature*. [Washington, D.C.]: Distributed by ERIC Clearinghouse, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED072368>
- Fragoso, A., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. M. A. C., & Santos, L. (2013a). Mature students' transition processes to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 67-81.
- Fragoso, A.; Quintas, H.; Gonçalves, T. & Ribeiro, C. M. (2013b). *Estudantes M23 anos na Universidade do Algarve: uma contribuição para a melhoria do sucesso*. Documentos UAlg-12. Faro: Universidade do Algarve.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta. ISBN 972-8027-13-3.
- Harman, K., (2017) Democracy, emancipation and widening participation in

- the UK: Changing the 'distribution of the sensible', *Studies in the Education of Adults*, 49(1), 92-108, DOI: 10.1080/02660830.2017.1283757
- Hunter, K., Wilson, A., & McArthur, K. (2018). The role of Intergenerational Relationships in Challenging Educational Inequality: Improving Participation of Working-Class Pupils in Higher Education, *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 5-25, DOI: 10.1080/15350770.2018.1404382
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning. Theory and Practice*. (3^a ed.). London and New York: Routledge Falmer.
- Johnston, R. A. (2017). *Experiential Journey of Females Who Enter or Re-enter College Later in Life to Degree Completion*. Dissertations & Theses. 389. <http://aura.antioch.edu/etds/389>, pp20-27
- 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.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Revised Updated. New York: Cambridge, The Adult Education Company.
- Kwong, T. M., Mok, Y. F. & Kwong, M. L. (2006) Social factors and adult learners' motivations in re-entering higher education, *International Journal of Lifelong Education*, 16:6, 518-534, DOI: 10.1080/0260137970160605
- Lakin, M. B., Mullane, L., & Robinson, S. P. (2007). *Framing new terrain: older adults & higher education*. First Report — Reinvesting in the third age: older adults and higher education. Washington, DC: American Council on Education.
- Larter, S. (2005). *Stuck in the middle with youth*. (EducationGuardian.co.uk, June 28, 2005) <https://www.theguardian.com/education/2005/jun/28/highereducation.uk>, retrieved in 17Mar2018

- Lin, X., (2016). Barriers and Challenges of Female Adult Students Enrolled in Higher Education: A Literature Review. *Higher Education Studies*, 6(2), 122. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v6n2p119>
- Mallman, M., & Lee, H., (2014). Stigmatised learners: mature-age students negotiating university culture. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 684-701. DOI: 10.1080/01425692.2014.973017
- Mallman, M., & Lee, H., (2017). Isolated learners: young mature-age students, university culture, and desire for academic sociality. *International Journal of Lifelong Education*, 36(5), 512-525. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1302012>
- McCune, V., Hounsell, J., Christie, H., Cree, V., & Tett, L. (2010). Mature and younger students' reasons for making the transition from further education into higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 691. DOI - 702. 10.1080/13562517.2010.507303
- 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.
- Monteiro, A. M., & Gonçalves, C. M. (2011). Desenvolvimento vocacional no ES: Satisfação com a formação e desempenho académico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 15-27.
- Murphy, M., & Fleming, T. (2000). Between common and college knowledge: exploring the boundaries between adult and higher education. *Studies in Continuing Education*, 22(1), 77-93.
- Newstead, S., & Hoskins, S. (2003). Encouraging student motivation. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds), *A handbook for teaching & learning in higher education* (pp. 62-73). USA: Kogan Page.
- Owusu-Agyeman, Y. & Gritter, K. (2016) Investigating the determinants of adults' participation in higher education, *Cogent Education*, 3:1, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1194733

- Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. Miguel, Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., Santos, L., Fonseca, H.M., (2014) *Estudantes adultos no Ensino Superior: o que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica*. Revista Portuguesa de Educação, 27 (2), 33-56.
- RANHLE (2009). *Literature Review from the project Access and Retention: Experiences of Mature learners in HE*. Available at: http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Literature_Review_upd.pdf [Accessed 01-06-2012].
- Reay, D., Ball, S., & David, M. (2002). "It's taking me a long time but I'll get there in the end": Mature students on access courses in higher education choice. *British Education Research Journal*, 28(5), 5-19.
- Roksa, J., Kilgo, C. A., Trolan, T.I L., Pascarella, E. T, Blauch, C. & Wise, K. S. (2017). Engaging with Diversity: How Positive and Negative Diversity Interactions Influence Students' Cognitive Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 88(3), 297-322, DOI: 10.1080/00221546.2016.1271690
- Santos, B. S., Antunes, D. D. (2007). Vida Adulta, processos motivacionais e diversidade. *Educação*, 1, 149-164.
- Santos, L., Bago, J., Baptista, A. V., Ambrósio, S., Fonseca, H.M.A.C., & Quintas, H. (2016). Academic success of mature students in higher education: a Portuguese case study. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 57-73. DOI 10.3384/rela.2000-7426.rela9079.
- Soares, A. P. (2003). Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho
- Soares, D. L., Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. (2010) Percursos vocacionais e vivências académicas: o caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIV, nº1 pp. 203-214

Wylie, V. (2015). Access and widening participation in college HE. Briefing paper 1: Widening participation measures and indicators. Leicester: Action on Access.

Zosky, D., Unger, J., White, K., & Mills, S. (2004). Non-Traditional and Traditional Social Work Students. *Journal of Teaching in Social Work*, 23(3), 185-201.

Legislação

Decreto-Lei nº 64/2006 de 21 de março.

Capítulo 6

Helena Quintas, Henrique MAC Fonseca & Teresa Gonçalves

As relações sociais entre os estudantes maiores de 23 anos

Introdução

Neste capítulo iremos abordar a dimensão social dos estudantes maiores de 23 anos de idade (M23) no Ensino Superior (ES), que influencia os processos de aprendizagem e o sucesso académico. Queremos responder às seguintes questões de investigação (i) qual a perceção dos M23 sobre a forma como se integram socialmente na universidade?, (ii) que fatores dificultaram ou facilitaram os processos de socialização? e (iii) qual é o impacto percebido de uma socialização bem-sucedida no percurso académico e pessoal dos M23? Os M23 são um grupo heterogéneo de estudantes no qual podemos identificar um cohort etário de estudantes mais maduros, que nos processos de socialização aportam novas valências, ausentes nos estudantes tradicionais (ET). Por outro lado, estes M23 experimentam desafios no relacionamento social em contexto de ES, nomeadamente o receio e a insegurança decorrentes dos processos comunicacionais com os colegas mais novos e docentes, bem como em ambiente de trabalho e familiar. Dificuldades que se traduzem geralmente na compartimentação e fragmentação de identidade, na necessidade de adquirirem novos habitus e dominar novas linguagens. Contudo, estas dificuldades são geralmente ultrapassadas fruto da interajuda obtida nos novos processos relacionais, nos novos ciclos de amizades. O apoio recíproco entre pares é pois consentâneo com processos de socialização que se espelham no sucesso dos processos de aprendizagem.

Por uma questão de espaço selecionámos os temas que nos parecem mais importantes neste tema, cientes de que não é possível abranger todo o campo. Por outro lado, ao apresentar algumas linhas de interesse internacionais, esperamos conseguir chamar a atenção para pontos que possam, eventualmente, inspirar estudos futuros. Alguns dos temas que se levantarão neste primeiro capítulo, serão retomados mais tarde, noutras capítulos dos nossos colegas (sobretudo nas partes II e III deste livro), que divulgam resultados de investigação realizada no nosso país e que, nalguns casos, concretizam e especificam temas que, aqui, apenas podemos esboçar.

Contextualização da problemática

Nas últimas décadas o ES registou um aumento exponencial e deixou de ser um ensino de elites, passando a acolher estudantes de várias proveniências e com diferentes motivações para frequentar este nível de ensino. Por um lado, cada vez mais os estudantes decidiram ir para a universidade e fazer um curso superior antes de entrarem no mercado de trabalho (Martens & Stark, 2008). Por outro lado, foi dada oportunidade a que outros grupos de estudantes pudessem ingressar neste nível de ensino, como é o caso dos estudantes M23. Atualmente a universidade tem uma diversidade considerável na população estudantil, composta por estudantes com diferentes *backgrounds* culturais e sociais, em faixas etárias muito distintas, com diferentes níveis educacionais, distintas motivações, experiências de vida e expectativas.

Estas mudanças têm suscitado o interesse da investigação que procura perceber como é que o sucesso académico se comporta face a esta diversidade. Grande parte dos estudos tem-se centrado na motivação dos estudantes (Meece et al., 2006; Kassim et al., 2008, citados por Tomás-Miquel et al., 2016), mas tem sido dada pouca atenção à dimensão social que molda os contextos de interação que se verificam no ES (Rizzuto et al., 2009).

De facto, as relações sociais apresentam-se como um dos fatores decisivos que influenciam os processos de aprendizagem e determinam o sucesso

académico (Gasevic et al., 2013; Mihaela, 2014; Tomás-Miquel et al., 2016), já que medeiam um conjunto importante de resultados académicos, incluindo a mudança de valores e de atitudes.

Cada vez mais os estudantes olham para os colegas como parceiros, como “companheiros” nos processos de aprendizagem, e criam redes de trabalho entre pares nas quais as relações sociais se adensam (Basit et al., 2015). Estas interações são reconhecidas como facilitadoras do desenvolvimento e da aprendizagem, por se considerar que contribuem, de várias formas, para o sucesso académico (Gasevic et al., 2013; Christie, 2014). Por um lado, promovem o desenvolvimento cognitivo, pois quando o estudante verbaliza os conhecimentos que detém e os comunica ao(s) colega(s), reorganiza e sistematiza a informação que possui. Por outro lado, o relacionamento social que decorre do trabalho entre pares cria um clima emocional propício à aprendizagem, no qual os estudantes se motivam entre si e há uma redução da ansiedade.

A variedade de benefícios educativos que advém das interações sociais tem suportado uma multiplicidade de práticas de ensino, que procuram rentabilizar as vantagens da interação social enquanto favorecedoras de mais e melhores aprendizagens (Tomás-Miquel et al., 2016). Entre estas destacam-se as perspetivas socio-construtivistas da aprendizagem, com propostas pedagógicas assentes no trabalho colaborativo entre estudantes (Barkley et al., 2014, citado por Quilan, 2016; Christy, 2014), tais como o *peer learning* ou o *peer mentoring* (Brooks, 2007). Mas, independentemente das vantagens que as interações sociais colhem, importa considerar que podem existir diferentes padrões de relações sociais entre estudantes, e que uma interação formal e pontual para a realização de uma tarefa académica não tem o mesmo significado de uma relação de amizade, que pressupõe uma relação social que se estende para além do contexto académico (Tomás-Miquel et al., 2016). Também nem todas as tarefas académicas concretizam as vantagens que a investigação aponta. Estudos recentes vieram mostrar que o tipo de trabalho que é pedido aos estudantes contribui, decisivamente, para

que as vantagens das interações sociais sejam ativadas (Catanni & Ferrani, 2008). Quando as tarefas de aprendizagem apenas solicitam a partilha e a troca de informação e não requerem competências em termos de criatividade e de inovação, as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento ficam muito limitadas (Tomás-Miquel et al., 2016).

As interações sociais também favorecem outras dimensões da vida dos estudantes com enorme impacto na sua trajetória académica. Falamos dos sentimentos e das emoções que acompanham os processos de socialização. Embora o seu papel na aprendizagem tenha sido negligenciado na literatura educacional, em particular no ES, recentemente há um interesse crescente nesta área de estudo. De acordo com vários autores (Zepke & Leach, 2011; Quilan, 2016), as emoções são importantes nos ambientes estudantis na medida em que enriquecem as experiências sociais e relacionais que suportam o desenvolvimento dos estudantes. A vida social contribui para que vários sentimentos e emoções, tanto positivos como negativos, se manifestem e efetivem e, se atentarmos aos de sinal positivo, a literatura aponta inúmeras vantagens para os seus efeitos. Autores como O'Boyle (2015) e Quilan (2016) analisam sentimentos como a amizade e a solidariedade, e emoções como a alegria, a empatia e o ajustamento (entre outros), e salientam a sua importância, tanto para a construção de sentimentos de pertença a uma comunidade, como para a perceção de bem-estar. Por outro lado, Goetz et al. (2012) acrescentam que as experiências emocionais dos estudantes têm um efeito a longo termo no seu sentido de autoeficácia, bem como nas crenças que possuem sobre si próprios e sobre o controlo que têm sobre um determinado ambiente social ou académico. Os autores defendem que os estudantes transportam as suas experiências prévias para situações subsequentes, e as primeiras indicam-lhes como devem agir perante as novas.

Temos, portanto, duas perspetivas de análise das vivências sociais enquanto contributo para um percurso académico bem-sucedido: a) como coadjuvantes do sucesso académico; b) como contexto propício a afetos e sentimentos, que contribuem para a integração e para a construção de sentimentos de pertença. Neste capítulo propomo-nos analisar as relações sociais que os

estudantes M23 estabelecem na universidade. Queremos perceber como as vivenciam, se conseguem retirar das interações sociais que estabelecem as vantagens que a literatura aponta, com quem socializam preferencialmente, e se as especificidades da sua condição de pessoas adultas acrescentam algo de novo aos seus relacionamentos sociais em meio universitário.

Relativamente às características dos M23, a literatura é abundante (Reay et al., 2002; Howard & Davis, 2013), e refere aspetos distintivos destes estudantes relativamente aos ET e que constroem os processos de socialização. Os mais citados na literatura são a falta de tempo, as obrigações familiares, os compromissos profissionais, e diferenças ao nível dos interesses, motivações e expectativas relativamente à frequência do ES (Fragoso et al., 2013).

Para além das barreiras à socialização, estes estudantes enfrentam muitas outras. O seu capital cultural e a sua identidade são questionados quando ingressam na universidade, pois embora o espaço estudantil seja favorável à criação e à “troca de relações afetivas” (Santos & Antunes, 2007, p.158), também pode significar um enorme risco de perda de identidade social (Baxter & Britton, 2001; Young, 2000). De facto, ao mesmo tempo que os estudantes M23 experimentam uma enorme satisfação e o sentimento de “conquista” quando são aceites no ES, a entrada neste “novo mundo” requer que aprendam novas “linguagens” e adquiram *habitus* próprios da universidade (O’Boyle, 2015). As mudanças pessoais que entretanto ocorrem podem, igualmente, criar tensões imprevistas nas relações sociais anteriores (idem). Num estudo com estudantes não tradicionais, os autores constataram que a experiência alterou a sua personalidade bem como as relações sociais. Como referem O’Boyle et al. (2015), a identidade é “posicional”, “relacional” e “contínua e flexivelmente produzida” em função dos distintos contextos. Portanto, e do ponto de vista da sua identidade pessoal, o M23 pode ser visto como alguém que frequenta e se identifica com diferentes contextos (os que já conhecia e os que passou a frequentar), o que é o mesmo que dizer que a experiência de ser um estudante o transforma continuamente.

Um dos aspetos que define ou que contribui para a identidade é a

linguagem. Para os M23 a entrada na universidade, o contacto com este mundo e as interações sociais que lá estabelecem, levam-nos a adquirirem uma nova linguagem, a académica. Embora reconheçam que o seu domínio é fundamental para a integração social e a valorizem como essencial no processo de transformação pessoal, também reconhecem que coloca em risco as relações sociais que possuíam anteriormente. Dito de outra forma, aprender, dominar e usar a linguagem académica faz parte do processo de aquisição de novas relações sociais e é, muitas vezes, um sinal de mudança mas, como referem Baxter e Britton (2001), tem um efeito significativo nas relações que são estabelecidas com a família e com os amigos. Nos resultados que se apresentam neste capítulo os estudantes referem experiências pouco positivas quando utilizam a linguagem académica fora do contexto do ES, quer nas relações com os antigos amigos, como em contexto de trabalho. A consciência sobre as alterações na linguagem também pode revelar como é que estes estudantes gerem diferentes situações de relacionamento interpessoal pois, e de acordo com Baxter e Britton (2001), frequentemente os estudantes M23 experimentam uma compartimentação e uma fragmentação da sua identidade de acordo com o contexto social em que se encontram.

Metodologia

Este texto resulta da análise de dados apurados em dois projetos de investigação¹ que estudaram os estudantes M23 que ingressaram em duas instituições de ES Portuguesas, a Universidade do Algarve (UAlg) e a Universidade de Aveiro (UA), cujo objetivo principal consistiu em compreender, de forma detalhada, a situação destes estudantes. Revisitámos os dados na vertente das relações sociais que os M23 estabelecem quando cursam o ES, de modo a responder às questões de investigação acima apresentadas. Usámos, como técnicas de recolha de informação, inquéritos por questionário; entrevistas semiestruturadas (Ghiglione & Matalon,

¹ Estudantes não-tradicionais no ES: investigar para guiar a mudança institucional PTDC/IVC-PEC/4886/2012; Estudantes Não-Tradicionais no ensino superior: procurar soluções para melhorar o sucesso académico, PTDC/CPE-CED/108739/2008.

1992) dirigidas a estudantes M23, docentes, diretores de curso, diretores de Escola/ Faculdade/ Departamento; e, ainda, informação proveniente de seis focus group. As análises de conteúdo foram submetidas a um processo de categorização (Bardin, 2009).

Nos inquiridos por questionário tivemos como respondentes, 164 M23 na UAlg e 283 M23 na UA; e 140/128 docentes. Fizemos 68 e 72 entrevistas, partindo de uma amostra por conveniência: i) 36/39 dirigidas a estudantes M23 (escolhidos segundo a licenciatura, escalão etário, género, e levando em consideração o facto de terem ou não filhos), ii) 25/25 a docentes (escolhidos segundo o género, categoria profissional e unidade orgânica a que pertenciam) dos quais 12/11 a diretores de curso (escolhidos segundo o plano de curso que dirigiam e seleccionando aqueles ciclos de estudos que tinham maiores quantidades de estudantes M23) e iii) a 7/8 diretores de unidade orgânica (escolas, faculdades ou departamentos). Assim, no corpo do texto serão etiquetados os atores das citações provenientes de entrevistas: “D” docente/diretor de curso e “E” estudantes M23; e focus group “F” (estudantes M23).

Resultados

A análise dos nossos resultados divide-se em três grandes categorias. Primeiro, a questão da integração social na universidade. Segundo, analisaremos os fatores que facilitam ou dificultam a socialização dos M23 na universidade. E, por último, refletiremos sobre a socialização no percurso académico destes estudantes.

A Integração Social na Universidade

A primeira constatação a que chegámos ao analisar os dados por referência às relações sociais estabelecidas pelos M23 no contexto universitário, é que estes estudantes não se identificam como um grupo homogéneo. Consideram que não há “só” um grupo de estudantes M23, e que existem subdivisões que devem ser consideradas, sobretudo devido à disparidade de idades. Opinião partilhada pelos docentes entrevistados e bem escalpelizada

pela afirmação de um dos diretores de curso da seguinte forma:

M23 com mais de 30 anos e M23 com idades entre 23 e 30 anos. O primeiro é um grupo de gente que sabe o que quer, aparece pelo contingente M23, sabe especificamente aquilo que pretende, vem para a universidade para isto, para aprender este curso em concreto (...) Depois temos alguns que chegam aqui em cima dos 23, 24 anos. Ou seja, reuniram os mínimos requisitos, em termos de idade, para poderem candidatar-se. E esses não são diferentes dos que têm 18 anos e que chegaram à universidade. E o que é que acontece com esses? Como não têm motivação, não têm a maturidade, e também não têm parte do percurso que fizeram os outros que entraram pelo contingente geral, esses andam aí algum tempo, meio perdidos. E aí não são diferentes dos outros alunos, às vezes com um pouco menos de bases. (D1)

A percepção destas diferenças dentro deste grupo de estudantes só vem reforçar a ideia que o M23 “típico” apresenta particularidades, como o acréscimo de idade, responsabilidades familiares, profissionais, entre outras, e diferentes motivações e expectativas que afetam o(s) modo(s) como socializa(m) no mundo universitário.

Integrar-se socialmente não é um processo garantido para os estudantes M23 quando são aceites no ES. Confessam que tiveram receios, baseados em “medos” e “inseguranças” pessoais que, felizmente, não se confirmaram: “Eu vinha já condicionada por mim própria (...) Achava que a socialização ia ser muito mais complicada, quer com os colegas quer com os docentes, e não foi nada disso, foi muito mais fácil” (F1).

A confirmar a opinião desta estudante, os resultados obtidos através dos inquéritos por questionários mostram que os M23 consideram que existe uma boa relação com os colegas ET (41% de M23 da UALG e 53% da UA concorda/bastante/completamente, CBC). No geral, estes resultados são coerentes com os dados fornecidos pelos inquéritos aos docentes, 86% CBC que os estudantes têm uma boa relação entre si.

Os estudantes M23 sentem-se integrados no meio universitário e interagem

com “todos” os colegas. Estão bem integrados na comunidade académica em geral (37% CBC na UALG e UA) e na turma em particular (41% CBC na UALG e UA), não se sentem discriminados pelos restantes colegas (46% de M23 da UALG e 40% da UA discorda/bastante/completamente, DBC), nem olham para eles próprios como um grupo à parte (40% de M23 da UALG e 37% da UA DBC).

No geral, estes resultados são coerentes com os obtidos no inquérito aos docentes. Os docentes são de opinião que os estudantes estão integrados na comunidade académica (41% de M23 da UALG e 74% da UA CBC), e discordam da existência de discriminação face aos M23 (42% de M23 da UALG e 65% da UA DBC). Contudo, 30% dos docentes da UA concorda que estes alunos constituem um grupo à parte, situação não tão expressiva na UALG. Esta ideia consolida-se ao analisarmos a posição dos docentes face à afirmação “Os estudantes M23 estabelecem uma relação mais próxima entre si” (45% de M23 da UALG e 59% da UA CBC), e que na elaboração de trabalhos os M23 optam por formar grupos entre si (23% de M23 da UALG e 41% da UA CBC).

Tanto nas entrevistas como nos *focus group* identificámos tendências de resposta semelhantes que apontam para um quadro de integração social conseguida, mas também apurámos dados que revelam que nem todas as práticas sociais são vividas de igual forma quando se trata de M23 e de ET. Referimo-nos, por exemplo, ao uso do traje dos estudantes e ao conhecimento de simbologias que lhe estão associadas e que, indubitavelmente, constituem sinais de pertença à comunidade universitária. Sobre este aspeto, atentemos ao seguinte excerto apurado numa das sessões de *focus group*, e veja-se como esta estudante se refere aos colegas ET, usando a expressão “elas”, como um grupo a que não pertencesse:

Eu gostava de ter tido acesso a todas essas explicações que eles [os ET] tiveram quando entraram. Eu não tive a oportunidade de ter. O que eu sei é através do que vou lendo, do que vou pesquisando, e através delas [colegas ET]. Quando ainda agora, no final deste semestre, compraram todas um

‘lacinho’ para pôr na farda, eu ia perguntando que ‘lacinho’ era, para o que era (...), porque, para mim, eu não conheço nada daquilo. (F1)

Aos M23 conforta-os a existência de outros colegas nas mesmas circunstâncias e que se debatem com limitações semelhantes no que se refere às possibilidades de interação social, o que indicia uma tendência para que socializem, preferencialmente, entre si: “visto eu estar num curso noturno o qual é composto por pessoas a maior parte já casadas, com filhos e por aí... até tem sido bastante fácil em termos de relações sociais” (F2).

Num outro plano de análise dos processos de integração social dos M23 surgem os sentimentos e as emoções que experimentam. Dão um grande valor à “amizade”, enquanto afeição que os ajuda a sentirem-se mais integrados ou como suporte para ultrapassarem momentos menos positivos ou mais stressantes. Nesse sentido, afirmam que a entrada na universidade lhes proporcionou a oportunidade de alargarem o círculo de amizades, e referem algumas das vantagens que surgem associadas aos “novos” amigos: “Já fiz novas amizades e estabeleci outras relações que me alargaram horizontes” (F3). Também dão exemplos de como as relações de amizade se podem constituir como um apoio, tanto a nível pessoal, como académico:

O colega, acima de tudo, tem que ser amigo. Não, não basta ser só um simples colega: “Olá. Boa noite. Tudo bem? Fizeste o trabalho? Tiveste quanto?”. Não. Colega, para mim, é uma segunda família. Porque nós passamos mais tempo aqui do que passamos com outros amigos ou com os nossos familiares. (F4)

Eu gosto de ver atitudes dos colegas que, em algumas situações, puxam uns pelos outros. Às vezes pensamos: “Eu não vou a exame, não sei nada”. Opá! Se for preciso junta-se um grupo, vamos tirar as dúvidas àquele colega, vamos tentar que vá a exame. Há uma união e há uma entreajuda que é bonita de se ver, isso faz uma evolução na turma muito bonita. (F5)

Considerando a sua perceção sobre a integração social na universidade, procurámos saber como é que analisam os relacionamentos sociais que

tinham anteriormente. Os dados de que dispomos dizem que a entrada destes estudantes no ES, o processo de socialização a que foram expostos e a consequente aquisição de *habitus*, linguagens e aprendizagens afetou as relações sociais fora do meio universitário. A nível familiar sinalizam uma alteração de práticas sociais: “(...) acabaram-se os passeios!” (F6), mas também uma alteração de prioridades, antes dadas à família e que passaram a ser o estudo: “principalmente os meus mais velhos [filhos], já dizem: ‘Tu agora só ligas aos livros, nem nos conheces’. O facto é que a rotina também mudou, mudou, mudou e de que maneira” (F7). Quanto ao local de trabalho, dizem ser frequente ouvirem comentários dos colegas que acusam mudanças ao nível linguagem e da postura, tais como: “lá estás tu a usar coisas que a gente não sabe”; “já estás armada em doutora” (F8).

Fatores que dificultam ou que facilitam a socialização dos M23

A perceção de uma socialização bem conseguida não invalida a existência de fatores que constroem ou que tornam mais fáceis as interações sociais dos estudantes M23 no meio universitário. Procurámos dados que identificassem uns e outros.

No campo dos obstáculos o mais referido é a falta de tempo, dadas as responsabilidades familiares e profissionais dos M23. Mas também o propósito que levou à frequência do ES: “É certo que não me envolvi muito na vida académica, não tinha tempo (...) não, não tinha mesmo tempo para me estar, de certa forma, a desgastar com determinadas situações, não era esse o meu objetivo.” (E1).

A diferença de idades também é identificada com fator limitador de interações sociais mais intensas e consequentes. Esta diferença é percebida nos dois sentidos: os M23 distanciam-se dos ET sobretudo pelo “modo de estar” dos colegas mais novos, e estes mostram reserva em relação aos colegas mais velhos (M23) que veem como estudantes diferentes. A diversidade etária é, realmente, limitadora; são diferentes os interesses, as motivações e a

“agenda” dos dois grupos de estudantes:

Acho que, logo desde o início, juntamo-nos basicamente entre nós os três [Estudantes NT], porque nós, minimamente, resolvemos os nossos problemas, conflitos, e, muitas vezes, dúvidas. As raparigas da nossa turma, como são mais jovens, à hora de almoço gostam de ir ao shopping e passar não sei por onde.... A nós isso não nos diz nada, porque a idade é diferente. Não é que sejamos velhos, mas temos um estilo de vida diferente, então acabamos por não nos dar tanto. Mas acho que não é por eles também quererem; nós também acabamos por escolher outra forma de estar. (F9)

As tarefas académicas também podem contribuir, positiva ou negativamente, para a criação e intensificação de interações sociais entre estudantes. Quando se trata de trabalhos que requerem colaboração, tais como trabalhos de grupo ou a pares, os dados que analisamos mostram que estes são percebidos como uma “faca de dois gumes”. Se, por um lado, promovem o relacionamento social e contribuem para que o sentido de pertença dos M23 se construa e fortaleça, por outro lado podem acentuar as diferenças e avolumar a “guetização” dos M23. Referem que “os professores até disseram que seria bom os alunos que trabalham juntarem-se com os alunos que não trabalham, fiquem no mesmo grupo”, mas concluem que “não é isso que acontece” (E1). De facto, e tanto em ambiente de aula como nos trabalhos de grupo, observa-se que os M23 são frequentemente evitados pelos colegas mais novos. Como consequência, ficam apartados em grupos onde se encontram, sobretudo, trabalhadores estudantes. Eventualmente podem agrupar com ET, mas normalmente são aqueles tidos pelos colegas como personas non gratas em ambiente de estudo, ou seja, os piores alunos. Devido a estes e outros fatores (exemplo, pouco assíduos às aulas e ausentes das restantes atividades académicas), ocorre, com frequência, que os M23 se associem entre si para a execução de trabalhos de grupo.

É o mal dos trabalhadores-estudantes e de não irmos às aulas no início, é precisamente que se formam grupos... juntam-se os bons e as mochilas ficam para o fim (risos), as mochilas ficam para o fim e juntam-se aqueles

que ninguém quer. Eu, enquanto trabalhador-estudante, tinha de fazer grupo com os que sobravam, porque ninguém os queriam e já os conheciam de ginjeira, não é? (E2)

A preferência para realizarem tarefas académicas entre si também se explica porque consideram que as motivações e os hábitos de trabalho são diferentes mas, sobretudo, porque o grau de maturidade afasta uns dos outros: “trabalhámos juntos em alguns trabalhos de grupo e a coisa não correu nada bem, porque eles são muito infantis. (...) excelentes pessoas, mas muito infantis” (E3).

Ainda no campo dos obstáculos à socialização, a linguagem que é usada no mundo universitário também foi referida como impeditiva da integração social. Queixam-se que tanto os professores como os colegas usam uma linguagem que não dominam, e sentem-se, de alguma forma, excluídos desse universo vocabular. Por isso, preferem trabalhar e interagir com os colegas M23 do que com os ET. Sobre os professores, dizem, por exemplo: “Há certas disciplinas que aquilo que eles sabem não conseguem passar ao aluno (...) parece que não estamos a falar a mesma linguagem” (F10).

Sobre os aspetos facilitadores da integração social, o que é referido com maior frequência é a possibilidade de frequentar as aulas, o que muitos M23 não conseguem fazer por motivos que já conhecemos. Quando o M23 tem a possibilidade de frequentar a maioria das aulas a integração com os restantes colegas é geralmente boa e fluída. Essa integração aparece ainda majorada quando o M23 participa nas atividades académicas extracurriculares como praxes, jantares e outros convívios estudantis. Exemplificando:

..., claro que quem está, quem vem a correr às aulas, não cria laços. Ou seja, nós somos estranhos, àquela turma, àqueles indivíduos, portanto é difícil também integrarmo-nos. Pelo menos eu, que vou às aulas, chego em cima da hora, já atrasado, e saio a correr, vou embora, não chego a conhecer as pessoas... (F11)

O apoio que recebem dos ET é igualmente referido como um contributo

bastante positivo e facilitador da integração social. São várias as referências ao ambiente amistoso vivido e à importância das relações dentro de cada turma, sendo também evidente o apoio recíproco entre os próprios estudantes M23.

De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas e grupos focais, a possibilidade de interagirem em contexto de aula também depende de outras variáveis que não a vontade de trabalhar em conjunto e a capacidade de ultrapassar barreiras, tais como a idade. Dizem que a tipologia de aula (ou de curso) interfere de forma determinante na criação de oportunidades de trabalho em conjunto, de tornar os momentos de aprendizagem em ambientes de socialização: “O que eu noto é que os cursos, nas disciplinas que são mais práticas, acaba por facilitar muito a interação, quer com os docentes, quer com os alunos. Quando o curso é mais teórico, já é mais complicado” (F12).

Impacto do relacionamento e da socialização no percurso académico dos M23

A importância de uma boa integração social, e da consequente existência de um sentimento de pertença, tem impacto em vários âmbitos do percurso académico dos M23. A percepção de que fazem parte da comunidade académica adquirem-na, por exemplo, quando os colegas ET lhes facultam informação a que não tiveram acesso por não terem podido assistir às aulas, ou quando respeitam algumas das suas limitações e procuram resolver esses problemas. A este respeito, dizem-nos:

Tenho bons colegas que me ajudaram, no meu primeiro ano eu tive dificuldade em comparecer em algumas aulas, aliás, houve disciplinas em que eu não fui a uma única teórica, e depois tinha de estudar para os exames e eu pedia-lhes ajuda para eles me orientarem e tudo e tive, e tenho bons colegas. (E4)

Os colegas, o meu grupo de trabalho perceberam, foram incansáveis. Foram espetaculares, perceberam o que se estava a passar comigo, deram-me tempo

e no final fiz os trabalhos todos com eles, dentro das minhas limitações. E as frequências correram-me muito mal... mas fiz tudo. Não precisei de ir a exames. (risos) (...) É muito participativa, atropelam-se uns aos outros (risos). São todos muito interessados (risos), é e não estamos lá obrigados já é uma mais-valia para as coisas correrem melhores. (E5)

Em sentido inverso, também é lícito inferir que estamos perante um cenário de socialização conseguido e útil para a aprendizagem, quando os ET mostram interesse e encontram incentivo no convívio com os M23. De acordo com os dados que recolhemos, os ET acham vantajoso e importante interagir com os colegas mais velhos pois estes transmitem aspetos novos decorrentes da experiência profissional e de vida. Reconhecem, igualmente, que estes têm uma atitude crítica mais desenvolvida e que associam os assuntos que são discutidos nas aulas com os conhecimentos adquiridos em ambiente de trabalho.

Os outros colegas com idades inferiores olhavam para nós como alguém com experiência de vida e também queriam ter noção do que era o fim da Licenciatura e a entrada no mercado de trabalho. (E6)

Como último aspeto na análise do impacto do relacionamento e da socialização, referimos o reconhecimento da sua maturidade pessoal e o sentimento de segurança que podem emprestar aos colegas mais novos. Oportunamente já vimos que a frequência do ES contribui para que afetos e emoções como a amizade e a empatia se concretizem, mas existe uma outra vertente que é mencionada nos dados que recolhemos e que tem a ver com a valorização que os estudantes mais novos atribuem à maturidade emocional dos M23. O reconhecimento deste aspeto é patente quando, num dos focus group, uma estudante M23 diz: “Eu sinto que sou a ‘mãe’ delas todas!” (E7).

Discussão e conclusão

A realidade dos estudantes M23 nas nossas universidades propicia padrões diferenciados nas relações sociais em contexto académico. Assim, urge responder às perguntas se “no ES existem condições para que os processos de

socialização se efetivem?” e se “as suas circunstâncias de vida, as obrigações familiares e os compromissos profissionais permitem relacionamentos e interações com os colegas que colham as vantagens anunciadas dos processos de socialização no espaço universitário?” Tal como transparece dos dados recolhidos existem várias respostas para estas perguntas. Os contextos de interação destes estudantes no ES são diversos. Os M23 mais jovens são na maioria estudantes a tempo inteiro e posicionam-se de forma impercetível na dimensão social relativamente aos ET, ou seja, para estes casos nós encontramos respostas positivas a ambas as perguntas. O mesmo não se verifica para os M23 que são obrigados a encarar a frequência do ES como uma atividade subsidiária da sua vida profissional. Para estes, mais que as diferenças etárias, de género e mesmo as obrigações familiares, são os compromissos profissionais, destilados na componente de falta de tempo, que molda os contextos das interações destes estudantes no ES. Assim, para estes estudantes o ecossistema de vivências, de oportunidades e de desafios proporcionados pelas relações sociais universitárias fica aquém das necessidades destes M23. O aluno nestas condições, apesar da sua perceção positiva quanto à integração na universidade, vê-se muitas vezes privado de um conjunto importante de vivências essenciais facilitadoras da construção de um sentido de presença e de integração efetiva no ES. Privado de estabelecer e alargar os ciclos de amizade, que é condição essencial à construção de alicerces de suporte nas tarefas académicas (Quilan, 2016), na aquisição de métodos de estudo e de trabalho, na absorção da cultura e da “linguagem” académica. Em sùmula, a privação de um suporte que os processos sociais são capazes de fornecer, nos momentos menos positivos ou de maior stresse. Em sentido inverso, a vivências dos M23 com os ET é ela própria facilitadora do “crescimento” da maturidade destes estudantes mais jovens, pelo contacto com novos saberes decorrentes da experiencia profissional e de vida que os estudantes maduros aportam.

Em certos cursos estas dificuldades são mitigadas com a disponibilização de horários em regime pós-laboral, que proporciona ao estudante M23 condições otimizadas para a frequência a tempo inteiro do ES. Deste

modo há uma influência positiva nas interações sociais, e perspetivando Tomás-Miquel et al. (2016), nos processos de aprendizagem e consequente melhoria do sucesso académico. Permite ao estudante participar nas aulas, na vida social e sentir-se parte da academia, ou seja, viver o mundo das emoções, das relações sociais que se estabelecem no espaço universitário.

Por mais variadas que sejam as dificuldades que os M23 enfrentam no ES, o maior desafio deste grupo de alunos reside na escassa e dispersa presença na universidade. Nas salas de aula geralmente estão ausentes ou encontram-se em número muito reduzido, muito abaixo do limiar que permite o despoletar de políticas mais assertivas para a sua integração na universidade. Consideramos pois importante promover o ingresso dos M23 no ES tendo em conta as virtudes e os desafios que este perfil de estudante maduro traz à universidade. Pois como vimos, os processos de socialização destes alunos mais maduros potenciam vivências facilitadoras da construção de novas aprendizagens geradas na experiência profissional e de vida. Desta forma estabelecem-se relações cooperativas entre pares (Brooks, 2007) que de certo modo promovem tipos de mentorado informal e recíproco decorrente por um lado da maturidade e sentido de objetivo do aluno maduro e por outro da versatilidade e irreverência do estudante mais jovem, ambas as valências essenciais às múltiplas tarefas e ao sucesso académico.

Agradecimentos

Este artigo foi financiado através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), projeto UID/SOC/04020/2013.

Referências

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basit, T.N., Slack, K., Hughes, A., Eardley, A., Borup, R. & Shah, H. (2015). Higher education institutions and work-based learning in the UK: employer engagement within a tripartite relationship. *Higher Education*, 70(6), 1003-1015.
- Baxter, A., & Britton, C. (2001). Risk, identity and change: Becoming a mature student. *International Studies in Sociology of Education*, 11(1), 87-104.
- Brooks, R. (2007). Friends, peers and higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 28, 693-707.
- Cattani, G., & Ferriani, S. (2008). A core/periphery perspective on individual creative performance: Social networks and cinematic achievements in the Hollywood film industry. *Organization Science*, 19(6), 824-844.
- Christie, H. (2014). Peer mentoring in higher education: issues of power and control. *Teaching in Higher Education*, 19(8), 955-965.
- Fragoso, A., Quintas, H., Gonçalves, T. & Ribeiro, C. M. (2013). *Estudantes M23 anos na Universidade do Algarve: uma contribuição para a melhoria do sucesso*. Documentos UAlg-12. Faro: Universidade do Algarve.
- Gasevic, D., Zouaq, A., & Janzen, R. (2013). Choose your classmates, your GPA is at stake! The association of cross-class social ties and academic performance. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1460-1479.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Goetz, T., U. Nett, S. Martiny, N. Hall, R. Pekrun, S. Dettmers & U. Trautwein (2012). Students' Emotions During Homework: Structures, Self-concept Antecedents, and Achievement Outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22, 225-234.

- Howard, C. & Davies, P. (2013) Attracting mature students into higher education: The impact of approaches to learning and social identity, *Journal of Further and Higher Education*, 37(6), 769-785.
- Martens, K., & Starke, P. (2008). Small country, big business? New Zealand as education exporter. *Comparative Education*, 44(1), 3-19.
- O'Boyle, N. (2015) The risks of 'university speak': relationship management and identity negotiation by mature students off campus. *International Studies in Sociology of Education*, 25(2), 93-111.
- Quilan, K. M. (2016). How emotion matters in four key relationships in teaching and learning in higher education. *College Teaching*, 64(3), 101-111.
- Reay, D., Ball, S., & David, M. (2002). "It's taking me a long time but I'll get there in the end": Mature students on access courses in higher education choice. *British Education Research Journal*, 28(5), 5-19.
- Rizzuto, T. E., LeDoux, J., & Hatala, J. P. (2009). It's not just what you know, it's who you know: Testing a model of the relative importance of social networks to academic performance. *Social Psychology of Education*, 12, 175-189.
- Santos, B. S., & Antunes, D. D. (2007). Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. *Educação*, 1, 149-164.
- Tomás-Miquel, J. V., Langa, J. E., & Julia, D. N. (2016). The influence of relationship networks on academic performance in higher education: a comparative study between students of a creative and a non-creative discipline. *Higher Education*, 71, 307-322.
- Young, P. (2000). 'I might as well give up': Self-esteem and mature students' feelings about feedback on assignments. *Journal of Further and Higher Education*, 24(3), 409-418.
- Zepke, N. & L. Leach. (2011). Improving student engagement: ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11 (3), 167-177.

Capítulo 7

Maria Helena Martins, Maria Leonor Borges & Teresa Gonçalves

Desafios da Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: para onde vamos?

Introdução

Nas últimas décadas a Educação Inclusiva e o acesso ao Ensino Superior (ES) das pessoas com deficiência tem vindo a constituir-se como uma temática extremamente relevante, quer no âmbito nacional, quer internacional (Bisol & Valentim, 2012; UNESCO, 2017). Contudo, o acesso ao ES de estudantes com deficiência não tem sido consensual e a sua participação e sucesso académico enfrentam constrangimentos que urge analisar e responder, de forma a guiar a mudança institucional e levar à assunção das responsabilidades que o ES tem para com o desenvolvimento social.

O estudo que se apresenta tem como principal objetivo conhecer e analisar as atitudes e perceções face à inclusão de estudantes com deficiência no ES numa universidade portuguesa. Pretendeu-se conhecer e analisar o que pensam os próprios estudantes com deficiência, os seus colegas (focus group), os professores, diretores de curso, diretores de Escola/Faculdade e, ainda, outros atores institucionais, nomeadamente técnicos de Ação Social e Biblioteca, sobre a presença dos estudantes com deficiência no ES, os serviços e recursos institucionais disponíveis, as infraestruturas e acessibilidades, as suas motivações, expectativas no acesso ao ES, dimensão pedagógica, socialização, inclusão académica e social.

Enquadramento teórico

O compromisso assumido pelo Governo Português em Salamanca (UNESCO, 1994), em desenvolver uma política educacional para estudantes com deficiência, na defesa de uma Educação para Todos, revestiu-se de grande importância também para o ES. Esta é uma obrigação que o Estado Português volta a avocar com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) que determina ser o acesso ao ES um direito das pessoas com deficiência, sem discriminação e em condições de igualdade, cabendo ao Estado garantir o seu cumprimento e as adaptações razoáveis (Artigo 24.º, ponto 5) que tornem possível a sua permanência em igualdade e equidade com os demais estudantes. Os pressupostos da Educação Inclusiva, a implementação do Processo de Bolonha e o reconhecimento da Convenção abriram uma nova perspectiva, ao promoverem a democratização do ES e ampliarem o acesso aos estudantes com deficiência.

Apesar de estar previsto na legislação portuguesa o acesso ao ES destes estudantes, a sua permanência e sucesso ainda encontram muitas adversidades e obstáculos (Antunes & Faria, 2013; Fragoso, et al., 2015; França, 2014; Gonçalves, Borges, & Martins, 2014; Porfírio, Gronita, Carrilho, & Silva, 2016). De facto, se, em Portugal, para o Ensino Básico e Secundário, estão definidas orientações e legislação específica, no ES a legislação é praticamente inexistente (Bisol & Valentin, 2012; Santos, Gonçalves, Ramos, Castro, & Lomeo, 2015). A este respeito ressalve-se como decisivos, em 2004, o Protocolo de Cooperação entre Instituições do Ensino Superior Público para apoio a Estudantes com Deficiências, o Protocolo de Cooperação entre Instituições de Ensino Superior Público e a Direção Geral do Ensino Superior (DGES) e a criação do Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDDES).

Não obstante a ausência de um quadro legal, e por força, quer das orientações políticas internacionais e nacionais em prol da educação inclusiva, quer do aumento do número de estudantes com deficiência nas Instituições

de Ensino Superior (IES) nacionais, nos últimos anos a maior parte das instituições foram desenvolvendo internamente medidas de apoio que visam responder às necessidades deste público (GTAEDDES, 2014). A política das instituições é, no entanto, diversificada e vai desde a elaboração e aprovação de estatutos ou regulamentos específicos, ao enquadramento de artigo(s) em regulamentos de cariz geral, até à inexistência de qualquer medida específica (Melo & Martins, 2016).

Tendo como principal objetivo analisar como se processa o apoio/acompanhamento às necessidades educativas especiais (NEE) destes estudantes, foi recentemente conduzido um estudo pelo Gabinete da Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em colaboração com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). O inquérito referente a 2017/2918 pretendeu recolher dados sobre todas as IES públicas e privadas e respetivas Unidades Orgânicas (UO), com exceção das IES militares e policiais. De um total de 114 instituições de ES foram recolhidas 112 respostas (98,2%) e 265 respostas (92,3%) de um total de 287 unidades orgânicas (total que inclui as UO das IES e as próprias instituições (85) quando não estruturadas em UO) (DGEEC, 2018). Das IES que responderam, 63 (56,3%) referem a existência de algum tipo de regulamentação, sendo que 35 instituições (31,3%) assinalam disposições específicas através de regulamentos ou estatutos próprios para esses alunos (DGEEC, 2018).

Os serviços de apoio a estes estudantes são também diversificados: a criação de gabinetes/serviços especificamente orientados para este tipo de apoio; a atribuição de competências a gabinetes de apoio ao estudante, alguns deles designados, também, de gabinete de apoio pedagógico ou psicopedagógico, entre outras designações; ou a inexistência destes apoios. O estudo da DGEEC (2018) mostra a existência de serviços de apoio em 45,5% das IES e em 50,1% das UO, totalizando 184 serviços de apoio para estes estudantes, sendo que 34,8% tem entre 0 a 4 anos de funcionamento.

Embora seja uma necessidade cada vez mais sentida, atualmente persiste a

ausência de uma política global que enquadre as medidas e estratégias que são desenvolvidas em cada instituição de ES (Fragoso et al., 2015; Melo & Martins, 2016; ODDH, 2015).

À semelhança do que ocorre em outros países, os estudantes com deficiência no ES são uma minoria. Alguns estudos revelam que os seus percursos são marcados por abandono precoce, e por insucesso académico (Gonçalves & Cardoso, 2010), colocando às instituições novos desafios (Fernandes & Almeida, 2007; Rodrigues, et al., 2007). Estes estudantes encontram dificuldades diversas no processo de inclusão e de autonomia: barreiras pessoais, de acessibilidade, pedagógicas, faltas de equipamentos, recursos pedagógicos e do contexto académico. A identificação destas barreiras e a compreensão das repercussões que a sua presença tem nas universidades, bem como as mudanças institucionais necessárias a um contexto académico cada vez mais inclusivo, assumem particular relevância.

As motivações que levam estes estudantes a ingressar no ES, apontam para a necessidade de valorização pessoal, social e profissional. Obter uma formação certificada que lhes permita a progressão na carreira profissional ou novas alternativas de emprego é uma das motivações referidas (Gonçalves, Almeida, Alves, & Oliveira, 2011). A concretização das suas aspirações encontra muitas vezes dificuldades na ausência de colaboração com as escolas de ensino secundário e de um plano de transição estruturado para o ES (Castanheira, 2013; Fernandes & Almeida, 2007) que contribua para o sucesso académico e inclusão no ES. A perceção da falta de estruturas de apoio, de recursos e de equipamentos adaptados na universidade é apontada como obstáculo a limitar as aspirações destes estudantes (Fernandes & Almeida, 2007; Gonçalves & Cardoso, 2010).

Ultrapassadas as dificuldades no acesso ao ES os estudantes com deficiência e NEE encontram no contexto da academia novas dificuldades. Embora o estudo da DGEEC (2018) refira que mais de metade dos edifícios têm condições de acessibilidade para estes estudantes, constata-se que ainda persistem muitas barreiras nas estruturas físicas e arquitectónicas, que se

constituem como importantes obstáculos para os estudantes com limitações de mobilidade nos *campi*, no acesso aos edifícios, às salas de aula e serviços que, até muito recentemente, não estavam preparados para estes públicos (Riddell, Tinklin, & Wilson, 2005).

As barreiras pedagógicas são outro obstáculo importante para a concretização do projeto formativo dos estudantes com deficiência. Estas podem consubstanciar-se na não disponibilidade de equipamentos e recursos pedagógicos adequados, como por exemplo computadores e dispositivos de leitura adaptados para estudantes cegos ou com baixa visão, folheadores automáticos de páginas, ausência de intérprete de língua gestual, entre outros, dificultando a acessibilidade ao conhecimento. A sua inexistência, ou a fraca resposta a este nível, é identificada em diversos estudos como responsável pela elevada taxa de desistência e de reprovação entre estes estudantes (Gonçalves & Cardoso, 2010; Madriaga, Hanson, Kay, & Walker, 2011).

Obstáculos ao nível dos professores são mencionados também pelos estudantes em estudos nacionais e internacionais, nomeadamente, o desconhecimento sobre as problemáticas que apresentam e as suas necessidades, a falta de experiência nestas situações, a dificuldade em comunicar, a falta de apoio e a não adequação das aulas (Al-Hmouz, 2014; Gonçalves & Cardoso, 2010; Madriaga, et al., 2011; Marçal, 2013). Na base destas dificuldades está, muitas vezes, a perceção negativa do professor face à deficiência e às necessidades especiais destes estudantes e, conseqüentemente, a descrença nas suas capacidades, o que reflete o entendimento ainda muito predominante na sociedade em geral (Gonçalves & Cardoso, 2010). As barreiras atitudinais são apontadas como uma das principais dificuldades sentidas por estes estudantes no ES, na sua inclusão na aula, mas, de uma forma mais ampla, na vida académica (Al-Hmouz, 2014; Fernandes & Almeida, 2007; Gonçalves & Cardoso, 2010). As barreiras atitudinais podem assumir, desde uma rejeição expressa, a uma rejeição mais dissimulada e presente em muitos professores que alegam

que, quer a Universidade, quer os professores, não estão preparados para a diferença (Riddell, et al., 2005). Efetivamente, a pouca abertura quanto à presença e sensibilidade a nível institucional para acolherem estes estudantes nas suas aulas, expressa-se muitas vezes na prevalência de um sentimento de insensibilidade para com o outro diferente, associada a uma perceção negativa quanto às suas capacidades e competências (Madriaga, et al., 2011; Sachs & Schreuer, 2011).

Refira-se, ainda, que do ponto de vista desenvolvimental, a investigação tem vindo a sugerir a importância das variáveis mediadoras associadas ao aluno e que podem constituir-se com fatores de resiliência promotores do sucesso académico e de ajustamento psicológico ou como fatores de risco e vulnerabilidade (Fernandes & Almeida, 2007). Gonçalves e Cardoso (2010) identificam como barreiras pessoais a baixa autoestima, que se relacionam muitas vezes com o experienciar de sentimentos de inferioridade e insegurança na relação com o outro e as barreiras relativas ao sentimento de dependência física face a outrem.

Metodologia

O estudo é descritivo, transversal e interpretativo, seguindo uma metodologia qualitativa (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Com uma amostra de conveniência, não probabilística foram realizadas entrevistas semiestruturadas a estudantes com deficiência (16), a professores (6), diretores de curso (6), diretores de Escola/Faculdade (3) e a outros elementos da gestão académica (3), na Universidade do Algarve (UAlg)¹. Foi também realizado um focus group com os colegas destes estudantes.

Os estudantes apresentavam diversas deficiências e necessidades educativas especiais decorrentes de deficiência motora (7), perturbação do espectro do autismo (3), deficiência auditiva (1), dislexia (1), perturbação emocional (1) e doença neurológica (3). As suas idades estão compreendidas entre os 19 e os 38 anos. O focus group contou com a participação de 8 colegas

¹ Projeto PTDC/IVC-PEC/4886/2012, financiado pela FCT: Estudantes Não-tradicionais no ensino superior: investigar para guiar a mudança institucional

de estudantes com deficiência e NEE, que se mostraram disponíveis para colaborar no estudo.

Foram construídos guiões semiestruturados para as entrevistas e para o focus group. Os participantes foram informados sobre o objetivo do estudo e assegurado o anonimato e confidencialidade das respostas. O corpus da informação foi objeto de análise de conteúdo temática, segundo um sistema de codificação categorial (Bardin, 2009).

Resultados e discussão

Estudantes com deficiência no Ensino Superior?

Estes estudantes são uma minoria no ES. Embora alguns estudantes considerem que a sua presença se constitui uma mais-valia para as Universidades, referindo que a sua visibilidade tem contribuído para o despertar da consciência da comunidade, ao reconhecer a entrada na Universidade como um direito de todos, outros estudantes recusam ser conotados como exemplo de vida ou serem especiais. Este posicionamento vai ao encontro do paradigma da Educação Inclusiva que defende que todos somos diferentes, pensamos, agimos e sentimos de modo diferente (Ainscow, & Miles, 2013).

Apesar da fraca expressão há, contudo, a perceção que o número destes estudantes no ES tem aumentado progressivamente. Alguns professores afirmam que este aumento está relacionado com os apoios e respostas diferenciadas que têm sido implementadas. Estes dados são consonantes com o Parecer sobre os estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (Parecer n.º 1/2017). Na sequência do estudo do Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDDES, 2014), este parecer refere que em 2013/2014 existiam 1318 estudantes com NEE a frequentar o ES. Os resultados apontavam um aumento discreto de 502 estudantes, comparativamente ao ano 2006/2007, tendência identificada em outros países (Abu-Hamour, 2013; Berggren, Rowan, Bergbäck, & Blomberg,

2016; Couzens, et al., 2015; European Commission, 2012; Fossey, et al., 2017). Os resultados obtidos pela DGEEC (2018) referem a presença no presente ano letivo de 1644 estudantes referenciados com necessidades educativas especiais inscritos em IES, 91,5% no ensino público e 8,5% no ensino privado.

Serviços e Recursos institucionais: que respostas?

Para que os estudantes com deficiência possam usufruir dos mesmos direitos no ES é necessário que as instituições possam disponibilizar atendimento específico e garantam apoio, suporte e material pedagógico que propicie o seu bem-estar e sucesso académico (Couzens et al., 2015; Gonçalves & Cardoso, 2011; Fossey et al., 2017). A análise dos serviços e recursos ao dispor destes estudantes na UAlg reflete este princípio, embora alguns entrevistados tenham manifestado ainda desconhecimento sobre a existência do serviço de apoio. Este desconhecimento, igualmente apontado por alguns professores, diretores de curso e colegas do focus group, poderá ser justificado pelo pouco tempo de início de funcionamento do Gabinete (ano letivo 2013/2014), manifestando a necessidade de uma maior divulgação.

Assinale-se, contudo, a importância do trabalho desenvolvido pelo Gabinete de Apoio ao Estudante com NEE (GAENEE), referindo um dos estudantes que (...) a Universidade tem uma coisa boa...tem um gabinete de apoio aos estudantes, dou os meus parabéns... há Universidades que não têm esse tipo de apoio.

Os Diretores das Unidades Orgânicas referem que, antes da existência do GAENEE, a informação sobre estes estudantes chegava através do seu contacto direto. Atualmente, as respostas são dadas com maior rapidez. Como assume um dos técnicos de apoio social, o gabinete está em todo o lado, organizado de uma forma simples e eficaz, acessível a partir de qualquer ponto do campus universitário. Não obstante, diversos entrevistados referem que a Universidade ainda não está totalmente preparada para acolher estes estudantes. Também para os colegas destes estudantes (...), atendendo a

que os estudantes com NEE no ES ainda são uma minoria, muito pouco é feito por eles.

A importância das infraestruturas e acessibilidades

À semelhança de diversos estudos nacionais (Gonçalves & Cardoso, 2011; Santos et al., 2015) e internacionais (Berggren et al., 2016; Couzens et al., 2015; Fossey et al., 2017; Gumbi et al., 2015; Ndlovu & Walon, 2016; Venville, Street, & Fossey, 2014) são referidas pelos estudantes entrevistados diversas barreiras arquitetónicas, nomeadamente, questões de acessibilidade como portas pesadas e estreitas e acessos aos anfiteatros, ausência ou rampas demasiado inclinadas. Há dificuldades no acesso aos Serviços Académicos e Biblioteca. Estes problemas são também identificados por colegas no focus group.

Os professores, diretores de curso, diretores das unidades orgânicas e técnicos de ação social referem, também, diversas barreiras arquitetónicas: continuam a existir dificuldades nos acessos às salas de aula, aos anfiteatros, auditórios e bibliotecas, inexistência ou desadequação de elevadores ou em situação prolongada de avaria. Alguns edifícios são antigos, e alguns testemunhos salientam a falta de planeamento a longo prazo e até desrespeito pela legislação.

Estas questões de acessibilidade provocam sentimentos de revolta e indignação de alguns estudantes, espelhados também na literatura, refletindo a assunção de que o sistema de ES continua a não estar, ainda, preparado para receber estes estudantes (Abu-Hamour, 2013; Fossey et al., 2017).

“Vou para a Universidade”: motivações, expectativas e acesso ao Ensino Superior

Entre os estudantes, a perspetiva de uma vida melhor e arranjar emprego, aparece como principal motivação para o ingresso no ES, aliada ao desejo de independência económica e autonomia, e a vontade de atualizar e adquirir conhecimentos. Estas motivações vão ao encontro do que é referenciado na

literatura (Gonçalves, et al., 2011; Kim & Meriam, 2004).

Relativamente à escolha da universidade, o fator geográfico, aliado à proximidade dos familiares, é importante. Maioritariamente afirmaram que a opção esteve dependente da proximidade geográfica da instituição, da rede de suporte, relações familiares e amigos. A importância do suporte familiar e social na adaptação ao ES foi, também, documentada por Pinheiro e Ferreira (2002). Os dados sugerem que, quanto mais elevada é a percepção do suporte social disponível, mais positivas e satisfatórias tendem a ser as vivências acadêmicas dos estudantes, constituindo-se como fatores protetores para uma melhor adaptação à universidade.

A maioria dos estudantes aprecia positivamente o acesso e processo de candidatura. Salientam a importância da disponibilização de informações através de diversos meios, como pela Direção Geral de Acesso ao Ensino Superior, na página da Universidade, folhetos informativos ou através de familiares e amigos. Foi também mencionado o aconselhamento na Escola Secundária, dos professores de Educação Especial e da Psicóloga. Referem, ainda, como gratificante a atribuição das Bolsas de estudo e o apoio da Ação Social da Universidade.

Dimensão pedagógica: intolerância, falta de formação e disponibilidade

Embora registem a abertura dos professores para resolução de dificuldades resultantes de necessidades pedagógicas, como a disponibilização da matéria em suporte digital, ou mais tempo para a realização dos exames, os estudantes assinalam que ainda prevalecem atitudes menos tolerantes, dificuldades de comunicação, falta de apoio e a não adequação das aulas. Estes resultados são corroborados por outros estudos nacionais (Fernandes & Almeida, 2007; Gonçalves & Cardoso, 2010) e internacionais e apontados como obstáculos à inclusão e ao sucesso académico destes estudantes (Al-Hmouz, 2014; Madriaga, et al., 2011).

Relativamente aos professores, são reportadas a falta de formação,

sensibilização e até alguma falta de consciência do que significam as dificuldades dos estudantes com deficiência. Estas dificuldades são consonantes com investigações que destacam as barreiras atitudinais como uma das principais dificuldades sentidas por estes estudantes no ES (Al-Hmouz, 2014; Fernandes & Almeida; 2007; Gonçalves & Cardoso, 2010; Marçal, 2013; Rodrigues, et al., 2007). A falta de sensibilidade, formação e as atitudes dos professores são igualmente partilhadas pelos colegas no focus group: “(...) eles [estudantes com deficiência] ainda estão muito dependentes da sensibilidade dos professores”; “(...) fomos todos juntos, em aulas pedimos e eu até faço parte do Conselho Pedagógico... falei com os professores, com aqueles que se negaram... e eles dizem que não podem fazer nada”. Estes resultados, análogos aos de outros estudos, apontam para a necessidade de se implementar uma formação para os professores que lhes forneça suporte teórico e pedagógico adequado ao trabalho com estes estudantes não-tradicionais (Almeida, 2005).

Não obstante, o recurso a adequações pedagógicas é assinalado pelos professores, nomeadamente a adequação do processo de avaliação, dos instrumentos de avaliação, na lecionação das aulas, o apoio fora da sala, a utilização de material específico, e construção de materiais adequados. Do testemunho de um professor, importa assinalar que estas práticas parecem decorrer do reconhecimento de que os estudantes não estão a ser beneficiados, mas simplesmente estamos apenas a dar-lhes as mesmas oportunidades.

Viver a academia: socialização, inclusão académica e social

Diversos testemunhos indiciam a existência de uma boa relação destes estudantes entrevistados com os seus colegas: “(...) tenho uma boa relação com os meus colegas (...) sempre me dei bem”. “A turma é pequenina ... e os meus colegas não me deixam desamparado um minuto, estão sempre a proteger-me”. O companheirismo e a camaradagem são assinalados por alguns estudantes, bem como a disponibilidade para ajudar, ou ainda a amizade: “para além das questões relacionadas com as aulas, somos mais que

colegas, somos já amigas, boas amigas”.

O focus group também revelou a sua sensibilização, companheirismo e atenção face aos estudantes com deficiência, mesmo quando existem da parte destes atitudes que, não deixando de ser naturais face à sua situação, podem surpreender os colegas:

“(…) eu lembro-me num teste... nós maioritariamente temos as aulas na sala 115, mas às vezes fazemos testes no outro lado e ele [estudante com Perturbação do Espectro do Autismo] estava a ir para a sala 115 e eu lembro-me de ir atrás dele e disse-lhe que a sala era noutra sítio, mas ele por exemplo não sabe dizer obrigado... ou diz só que sim com a cabeça e foi-se embora!”

Os professores, diretores de curso e técnicos que participaram no estudo apresentam uma visão otimista. Saliente-se, contudo, que são assinalados alguns problemas de comunicação que levam à exclusão do aluno por parte dos colegas, autoexclusão, ou a uma fraca interação que, por vezes, é atribuída ao isolamento do próprio estudante, ou seja, barreiras associadas ao aluno (Fernandes & Almeida, 2007; Gonçalves & Cardoso, 2010).

Os estudantes com deficiência participam em atividades extracurriculares, fundamentalmente, nas praxes e na semana académica, o que representa uma oportunidade para conhecer melhor os colegas e socializar, integrar-se no grupo de estudantes, sensibilizar os colegas para as suas diferenças e necessidades especiais e, ainda, experienciar um sentimento de igualdade perante os demais estudantes. São relatadas também a participação na comissão de festas, o ser dirigente associativo e representante de curso. Os relatos positivos por parte dos estudantes com deficiência parecem indiciar que estes sentem uma maior abertura e aceitação da sua presença no ES. No entanto, no focus group os colegas referem que parece haver algum desconhecimento ou esquecimento por parte dos estudantes que fazem parte da Associação Académica, face à presença destes estudantes com deficiência.

Conclusões

Nas últimas décadas, temos assistido a um aumento da sensibilidade, no ES, para garantir aos estudantes com deficiência, o acesso e o direito a participarem na vida académica com igualdade de oportunidades. Não obstante esta evolução, da análise aos resultados do presente estudo ressalta, à semelhança de outros estudos nacionais (Abreu, 2011; Antunes & Faria, 2013; Castanheira, 2013; Curado & Oliveira, 2010; DGEEC, 2018; Fernandes & Almeida, 2007; Porfírio, et al., 2016), a existência e permanência das barreiras físicas e arquitetónicas, das atitudes, da disponibilidade e uso de equipamentos e recursos pedagógicos, da formação dos professores e do próprio contexto académico, com reflexos negativos no processo de inclusão académica e social. Estes são desafios que se colocam ao ES, registados de forma transversal pelos diferentes atores sociais. É necessário uma mudança mais significativa para proporcionar a estes estudantes oportunidades para prosseguirem a sua carreira académica no ES, desenvolvimento pessoal e a participação na vida social e económica e promover a sua inclusão (Borges, Martins, Lucio-Villegas, & Gonçalves, 2017).

Tendo em atenção os resultados obtidos, apresentam-se algumas recomendações que nos parecem urgentes para guiar a mudança institucional no ES, centrada nas seguintes dimensões:

- 1) Políticas educativas: sensibilização, informação e formação dirigidas a toda a comunidade académica, desmistificando as problemáticas e as atitudes discriminatórias, e fornecendo indicações para um atendimento e apoio eficazes a este público;
- 2) Serviços e recursos institucionais: os edifícios, instalações e espaços das universidades, incluindo os espaços virtuais, os serviços, procedimentos e informações, devem ser acessíveis, garantindo que nenhum membro da comunidade universitária encontre barreiras à sua participação na vida universitária. Deve-se proporcionar o acesso a tecnologias de apoio necessárias à inclusão, que possibilitem um melhor desempenho e autonomia de todos os estudantes;

3) Participação dos estudantes com deficiência nos órgãos de gestão acadêmica: dar voz aos estudantes, nomeadamente no Conselho Pedagógico e Associação Académica. Este envolvimento e participação são fundamentais para que se concretize um verdadeiro processo de inclusão e transformação social (Martins & Fontes, 2016);

4) Pedagógica: a promoção de uma “pedagogia justa socialmente” (Goodley, 2007) como forma de proporcionar a igualdade de oportunidades não apenas a estudantes com deficiência, mas dar resposta à heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a sociedade (Goodley, 2007; Madriaga, et al., 2011). A existência de práticas inclusivas apenas para estudantes com deficiência e/ou com NEE não cria espaços inclusivos, antes pode vir a segregar estes estudantes dos seus pares, desencadeando sentimentos de ressentimento para com os estudantes que recebem apoio institucional (Goodley, 2007; Madriaga, et al., 2011). A adoção no ES de uma “pedagogia justa socialmente” é defendida como uma forma de combater o sentido prevalecente de normalidade que categoriza e divide os estudantes (Goodley, 2007) e, parte do pressuposto de que existem categorias estanques de pessoas, com e sem deficiência, ou seja, aquelas que necessitam de adaptações e as que não necessitam (Meyer, Rose, & Gordon, 2014).

5) Acesso à informação e ao apoio do estudante com deficiência e NEE: o acesso é um direito que deve ser garantido pelas instituições de ES a todos os estudantes. Após a formação universitária, é, ainda, essencial que a universidade estabeleça contactos e parcerias com os serviços de orientação laboral, para impulsionar políticas de inclusão laboral.

À luz das recentes pesquisas parece-nos fundamental que as instituições de ES integrem uma política assente no princípio fundamental da Educação para Todos, de acordo com o paradigma do Desenho Universal para a Aprendizagem (Universal Design for Learning) e que responda eficazmente às necessidades de todos os estudantes (CAST, 2014). O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) desenvolvido no Center for Applied

Special Technology (CAST) na década de 90, estrutura-se num conjunto de princípios e estratégias que se centram no ensino e na aprendizagem, no desenvolvimento do currículo e noutros processos relacionados, como a avaliação. Fundamenta-se na investigação sobre os processos cerebrais e nas tecnologias da informação e comunicação, com a finalidade de responder às diferenças individuais na aprendizagem. Este paradigma postula que o currículo deve incluir alternativas para se tornar acessível e apropriado para indivíduos com diferentes origens, estilos de aprendizagem, habilidades e deficiências em contextos de aprendizagem amplamente variados (Meyer, et al., 2014).

A flexibilidade curricular, das estratégias e dos materiais permite que todos os estudantes possam aceder à aprendizagem. Os métodos devem ser continuamente ajustados às necessidades dos estudantes e contribuir para a construção de um ambiente colaborativo. A avaliação deve ser flexível e construtiva, dando informação sobre o progresso do estudante. Os materiais devem estar alinhados com os objetivos e envolver os estudantes proactivamente. A acessibilidade universal no ES, ao oferecer diferentes alternativas, não só beneficia todos os estudantes, com diferentes origens, estilos de aprendizagem, habilidades e deficiências, mas permite que estes possam escolher a opção que lhes seja mais adequada (Meyer, et al., 2014).

Assim, de acordo com Rose, Meyer e Gordon (2014), é fundamental que as IES desenvolvam práticas docentes e de planificação com base no Desenho Universal, de forma a minimizar barreiras e maximizar a aprendizagem e participação, operacionalizando três princípios:

- Proporcionar aos estudantes múltiplos meios ou formas de representação dos conteúdos (como o uso de diferentes *media*), que permitem uma exploração rica e redundante de conteúdos (o quê? da aprendizagem). Uma vez que os estudantes são distintos na forma como compreendem e aprendem, esta multiplicidade proporciona um espectro de opções de acesso à aprendizagem respondendo a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem;

- Proporcionar aos estudantes múltiplos meios de expressão que permitam que cada indivíduo demonstre a aprendizagem de acordo com o seu estilo próprio e com as suas preferências (o como? da aprendizagem). Uma vez que cada um tem as suas próprias habilidades e estratégias organizativas para expressar o que sabe, alguns métodos de expressão podem criar barreiras para alguns estudantes. Estas podem ser minimizadas ou ultrapassadas fornecendo alternativas flexíveis de demonstração de desempenho e avaliação, como ferramentas para construção, composição e expressão do conhecimento;

- Proporcionar aos estudantes múltiplos meios de motivação e envolvimento (software interativo, e-books, etc.) que permitam que cada indivíduo encontre o seu incentivo para a aprendizagem (o porquê? da aprendizagem), de forma que os estímulos externos se constituam como o seu foco endógeno de ação e ajudem a manter o interesse e persistência na aprendizagem.

A aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem no ES implica uma importante mudança e, embora existam já evidências com resultados encorajadores e positivos, é importante continuar a desenvolver mais pesquisas neste âmbito, para aumentar a acessibilidade universal no ambiente universitário (Meyer, et al., 2014).

Referências

- Abreu, S. M. (2011). Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no Ensino Superior (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Abu-Hamour, B. (2013). Faculty attitudes toward students with disabilities in a public university in Jordan. *International Education Studies*, 6(12), 74-81.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2013). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación?, In C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font, & E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Al-Hmouz, H. (2014). Experiences of students with disabilities in a public university in Jordan. *International Journal of Special Education*. 29(1): 1-8.
- Almeida, C. E. M. (2005). *A educação especial nos cursos de licenciatura das universidades de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, Dissertação Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco.
- Antunes, A. P. & Faria, C.P. (2013). A universidade e a pessoa com necessidades especiais: Estudo qualitativo sobre percepções de mudança social, institucional e pessoal. *Indagatio Didactica*, 5(2): 474-488.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berggren, U. J., Rowan, D., Bergbäck, E., & Blomberg, B. (2016). Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – a comparative institutional analysis. *Disability & Society*, 31(3): 339-356.
- Bisol, C. A., & Valentin, C. B. (2012). Desafios da inclusão: Uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2): 263-280.

- Borges, M., L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, E., & Teresa Gonçalves, T. (2017). Desafios Institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. CIED - Universidade do Minho, *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2): 7-31, doi:10.21814/rpe.10766
- CAST (2014). *Center for Applied Special Technology*. Disponível em <http://www.cast.org/udl/index.html>.
- Castanheira, L. (2013). *Integração de alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Superior: A evidência de um percurso*. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco, & R. Monginho (Orgs.), Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 5588-5595). Braga: Universidade do Minho.
- Conselho Nacional de Educação (2017). Parecer sobre estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. *Diário da República*, n.º 34/2017, Série II: 3100-3101.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Fifth Edition, Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). ONU. Disponível em: <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J., & Deb, K. (2015). Support for Students with Hidden Disabilities in Universities: A Case Study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1): 24-41, doi: 10.1080/1034912X.2014.984592.
- Curado, A. P. & Oliveira, V. (2010). *Estudantes com Necessidades Educativas Especiais na Universidade de Lisboa*. Gabinete de Garantia da Qualidade. Observatório dos Percursos dos Estudantes, Universidade de Lisboa.
- DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciências, 2018). Principais resultados do Inquérito às NEE no Ensino Superior – 2017/2018.

- European Commission – NESSE (2012). Education and disability / Special Needs - Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. European Union.
- Fernandes, E. & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. 14(7): 7-14.
- Fragoso, A., Ribeiro, C. M., Quintas, M.H., Fonseca, H. Marques, J.F., Santos, L., Martins, M.H., Borges, M.L., Doutor, C., Ferreira, J., Ambrósio, S., & Gonçalves, R. (2015). *Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior: Investigar para guiar a mudança institucional.*, Universidade do Algarve, Universidade de Aveiro, Relatório Final do Projeto Ref.: PTDC/IVC-PEC/4886/2012. Documento Policopiado.
- França, S. D. (2014). Inclusão de alunos com NEE no Ensino Superior: Um estudo de caso na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Tese de Doutoramento apresentada à UTAD: Vila Real.
- Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J., & Bigby, C. (2017). Navigating the complexity of disability support in tertiary education: Perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8): 822-832.
- Gonçalves, P., Almeida, L. S., Alves, A. F. & Oliveira, E. P. (2011). *Os novos públicos no ensino superior: Vivências académicas dos maiores de 23 anos na Universidade do Minho*. Livro de Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, (4691-4704). Universidade da Corunha.
- Gonçalves, T., Borges, M. L., & Martins, M. H. (2014). Students with Special Needs Education: Reflections around inclusion. In S. O'Rourke, A. P. L. Martins, T. P. Gumpel, A. Cruz-Santos, A. P. S. Pereira, A. S. Serrano, & H. J. Rodriguez-Hernandez (Orgs.), *Proceedings of Braga 2014, Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs*

- Conference* (pp. 156-160). Braga: CIED – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Gonçalves, I., & Cardoso, P. M. S. (2010). Percepção de barreiras da carreira: Estudo com estudantes universitários com incapacidade. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXI, 495-503.
- Goodley, D. (2007). Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3): 317-334.
- GTAEDES (Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior, 2014). *Inquérito nacional sobre os apoios concedidos aos estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior*. Disponível em: http://gtaedes.ul.pt/gtaedes/inq_superior
- Gumbi, D., Cekiso, M., Gqweta, Z., Makiwane, B., Majeke, L., Bojanyana, N., Dlava, B., & Ludabi, W. (2015). An Exploration of Challenges Related to Inclusion of Students with Disabilities at a University of Technology in South Africa. *International Journal Educational Sciences*, 8(2): 261-266.
- Kim, A. & Merriam, S. B. (2004). Motivations for learning among older adults in a Learning in Retirement institute. *Educational Gerontology*, 30(6): 441-455.
- Madriaga, M., Hanson, K., Kay, H., & Walker, A. (2011). Marking-out normalcy and disability in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 32(6): 901-920.
- Marçal, T. L. (2013), *Inclusão no ensino superior: retratos de estudantes com deficiência*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Martins, B.S., & Fontes, F. (2016). Deficiências insubmissas. In Martins, B.S. & Fontes, F. (Orgs.) (2016). *Deficiência e emancipação social. Para uma crise da normalidade*. Coimbra. CES: Almedina.
- Melo, F. R. L. V. & Martins, M. H. (2016). Legislação para estudantes com

- deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. *Acta Scientiarum*. Maringá, 38(3): 259-269, doi: 10.4025/actascieduc.v38i3.30491
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*, Wakefield MA: CAST.
- Ndlovu, S. & Walton, E. (2016). Preparation of students with disabilities to graduate into professions in the South African context of higher learning: Obstacles and opportunities. *African Journal of Disability*, 5(1), 1-8.
- ODDH (Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, 2015). Relatório paralelo sobre a monitorização dos direitos das pessoas com deficiência em Portugal. ISCPE.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2002). Suporte social e adaptação ao ensino superior. In A. Pouzada, L. Almeida & R. Vasconcelos (Edt.), *Contextos e dinâmicas de vida académica* (pp. 137-146). Guimarães: Universidade do Minho.
- Porfírio, J. A., Gronita, J., Carrilho, T., & Silva, H. V. (Coords.). (2016). Ensino Superior para pessoas com deficiência visual e auditiva em Portugal: Diagnóstico e contributos para uma efetiva inclusão. Lisboa: Universidade Aberta.
- Riddell, S, Tinklin, T. & Wilson, A. (2005). Disabled students in higher education: perspectives on widening access and changing policy. London: Routledge.
- Rodrigues, S. E., Fernandes, E. Mourão, J., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Veloso, A. (2007). Estudantes com deficiência no ensino superior: percepção dos fatores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso académico. In A. Barca, A. M. Peralbo, A. M. Porto, B. Duarte da Silva, B., & L. S. Almeida, (Eds.) (2007). *Atas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Corunha.
- Sachs, D. & Schreuer, N. (2011). Inclusion of Students with Disabilities in

Higher Education: Performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly*, 31(2): 99-106. doi: 10.1111/j.1467-8578.2011.00514.x

Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., & Lomeo, R. (2015). Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com NEE sobre o ingresso à Universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2): 251-270.

UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. The Global Education 2030 Agenda. Geneva: UNESCO IBE.

UNESCO (1994). The Salamanca statement on principles, policy and practice in special needs education. Salamanca: World Conference on Special Needs Education, Access and Quality.

Venville, A., Street, A., & Fossey, E. (2014). Good Intentions: Teaching and Specialist Support Staff Perspectives of Student Disclosure of Mental Health Issues in Post-Secondary Education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11): 1172-1188, doi:10.1080/13603116.2014.881568.

Capítulo 8

Catarina Doutor, João Filipe Marques & Susana Ambrósio

A cor da pele no Ensino Superior: Experiências de racismo no quotidiano dos estudantes provenientes dos PALOP em Portugal

Introdução

A entrada para o Ensino Superior em Portugal é, para muitos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a concretização de um projeto. Porém, uma vez alcançada essa meta, a vida destes estudantes não é isenta de obstáculos. Várias investigações têm vindo a apontar as diversas dificuldades que estes estudantes experimentam na sua adaptação ao Ensino Superior em Portugal (Rocha, 2012; Semedo, 2010). Muitas dessas dificuldades são de ordem económica (Doutor, Marques & Ambrósio, 2016; Pacheco, 1996), mas outras ficam a dever-se às diferenças de cultura e de valores relativamente aos países de origem (Duque, 2012; Ferro, 2010), outras ainda às manifestações de preconceito e de discriminação racial (Faria, 2011) que, infelizmente, parecem não estar ausentes do meio académico português.

Este capítulo explora os resultados parciais de um projeto de investigação mais vasto¹ sobre os processos de integração e as principais dificuldades encontradas pelos estudantes oriundos dos PALOP em duas universidades portuguesas. Outros resultados da mesma investigação podem ser encontrados em Ambrósio, Doutor, Marques e Lucio-Villegas (2014), Doutor, Marques e Fragoso (2014), Doutor, Marques e Ambrósio (2016) e

¹ Estudantes «Não Tradicionais» no Ensino Superior: Investigar para guiar a mudança institucional (PTDC/IVC-PEC/4886/2012), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT)

Ambrósio, Marques, Santos e Doutor (2017).

A análise que aqui se apresenta teve como objetivo principal identificar e compreender as experiências e percepções subjetivas de racismo no Ensino Superior e no contexto social envolvente. Para tal, recorreu-se à análise de um conjunto de entrevistas semiestruturadas realizadas a estudantes provenientes dos PALOP, a diretores de curso e a docentes das Universidades do Algarve (UALg) e Aveiro (UA). Em concreto, exploram-se as respostas às seguintes questões de investigação: (i) Existem preconceitos raciais relativamente a estes estudantes no Ensino Superior e no contexto social envolvente? (ii) Como são subjetivamente percebidos e vividos pelos atores sociais? (iii) Serão esses preconceitos objetivados em comportamentos discriminatórios? (iv) Em caso afirmativo, em que medida essas atitudes e comportamentos constituem obstáculos à integração e ao sucesso académico destes estudantes?

Dificuldades sentidas pelos estudantes dos PALOP na adaptação ao Ensino Superior em Portugal

A transição para o Ensino Superior constitui, claramente, uma das mais significativas alterações na vida dos estudantes (Costa & Lopes, 2008). Esta questão assume maior importância quando se trata dos estudantes provenientes dos PALOP que decidem prosseguir os seus estudos em Portugal. A transição para o Ensino Superior é, para estes estudantes, a concretização de um sonho (Azevedo & Faria, 2006), podendo, também, revelar-se um remoinho de vivências positivas e negativas (Almeida, 2013). Diversas investigações realizadas sobre este tema, têm vindo a demonstrar que os estudantes provenientes dos PALOP, a estudar em Portugal, enfrentam ainda um vasto conjunto de obstáculos que, com frequência, se refletem no seu sucesso académico, uma vez que, para além de vivenciarem a adaptação a um novo país, têm, igualmente que se adaptar a um novo sistema de ensino. As referidas dificuldades remetem, desde logo para os procedimentos burocráticos, nomeadamente aquando da obtenção dos vistos de entrada e as autorizações de permanência em Portugal. De igual modo, as

questões burocráticas, como o acesso ao Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), ao centro de saúde e a outros organismos públicos portugueses estão subjacentes às principais dificuldades sentidas pelos estudantes na integração (Rocha, 2012; Vinagre, 2017). Depois de resolvidas as questões dos vistos, os principais problemas com que estes estudantes se confrontam prendem-se, indubitavelmente, com as questões financeiras, uma vez que as bolsas de estudo que auferem nem sempre são suficientes para fazer face às necessidades relacionadas com as propinas, a alimentação, o alojamento, os livros e todas as despesas inerentes à estadia em Portugal (Doutor, Marques & Ambrósio, 2016; Duque, 2012). Aliado a esta dificuldade, está também o sistemático atraso no pagamento das bolsas e, naturalmente, o elevado custo de vida de Portugal quando comparado com o dos países de origem (Pacheco, 1996).

A par das sistemáticas dificuldades económicas, outros problemas de adaptação mencionados em diversas investigações prendem-se com as diferenças de cultura, valores e costumes relativamente aos países de origem destes estudantes (Pacheco, 1996). Com efeito, o «choque cultural» vivido pelos estudantes estrangeiros processa-se a vários níveis como o da alimentação, do clima, as diferentes formas de interação social, entre outros (Ferro, 2010). Rocha (2012) acrescenta ainda a distância da família e dos amigos, uma vez que muitos estudantes se encontram, pela primeira vez, num contexto sociocultural diferente e no qual “os relacionamentos são mais distantes, superficiais e conotados como frios” (p. 69). Na realidade, as pessoas que estudam longe do seu país, para além do normal sentimento de nostalgia e de um certo sentimento de desconforto ou desorientação, podem mesmo apresentar dificuldades de adaptação à cultura do país de destino (Duque, 2012). De uma forma global, as emoções mais intensamente sentidas pelos estudantes na fase de adaptação são o isolamento, a insegurança, as saudades de casa (Pacheco, 1996) ou ainda, a alegria, o medo e a tristeza (Semedo, 2010).

Neste contexto, Ferro (2010) realça que os diferentes hábitos culturais,

assim como os modos de estar, são aspetos que dificultam a adaptação e o sucesso académico destes estudantes. Para além disso, a literatura refere, igualmente, que estes estudantes apresentam sérias dificuldades no domínio da variante europeia da língua portuguesa (Pacheco, 1996). Ora, no contexto do ensino superior, as competências linguísticas, não são apenas indispensáveis para o sucesso educativo, como contribuem fortemente para a integração social. Embora frequentemente se assuma sem discussão que o português constitui um patamar de encontro entre professores e estudantes e uma espécie de garantia da integração destes últimos, na prática, o grau de domínio da língua portuguesa pode constituir um entrave, quer ao seu sucesso académico, quer à sua integração social (Ferro, 2010).

Contudo, outro grupo de obstáculos vividos pelos estudantes oriundos dos PALOP nas universidades portuguesas - e que já não esperaríamos encontrar no século XXI - é constituído pelas manifestações de racismo que experienciam no seu quotidiano e que originam, por vezes, “conflitos e sentimentos de culpabilidade social” (Ferro, 2010, p. 270). Mas o preconceito racial na universidade portuguesa não é, de todo, uma problemática nova. O estudo realizado por Margarida Faria (2011), sobre as diásporas académicas dos estudantes angolanos para o ensino superior português, evidenciava que ser estudante universitário dos PALOP em Portugal significa enfrentar preconceitos raciais, desconfianças sobre as suas competências e, ainda, representações coloniais sobre África. É, portanto, possível que estes estudantes sintam significativas dificuldades de adaptação ao ensino superior devido às atitudes de preconceito e comportamentos discriminatórios de que são vítimas.

Desde a viragem do milénio que algumas investigações realizadas no âmbito da Psicologia Social (Cabecinhas, 2007; Vala, Brito & Lopes, 1998; Vala, 1999), seguindo de perto ou adaptando a conceitualização e o modelo psicossociológico de Thomas F. Pettigrew e Roel Meertens (Pettigrew & Meertens 1993; Meertens & Pettigrew, 1999), têm vindo a defender que, em Portugal, à semelhança do que ocorreu noutras sociedades «formalmente

anti-racistas», as expressões mais «flagrantes» de racismo foram substituídas por manifestações de um racismo «subtil». Segundo as análises citadas, o racismo exprimir-se-ia agora em Portugal através de atitudes socialmente aceites que consistem, fundamentalmente, numa acentuação das diferenças culturais - e já não «raciais» - entre «brancos» e «negros» e na ideia segundo a qual os «negros» não partilham os valores necessários à adaptação à cultura dominante. Estas crenças seriam acompanhadas pela incapacidade em exprimir emoções positivas relativamente aos indivíduos categorizados como «negros». Outras vezes, porém, se têm vindo a insurgir contra estas conclusões, denunciando inclusive que a insistência na retórica da substituição do «racismo flagrante» pelo «racismo subtil» pode mesmo vir ter como consequência não desejada, a ocultação das manifestações mais flagrantes do racismo (Machado, 2001; Marques, 2006, 2012). Aliás, como escreveu Machado (2001),

A insistência tendencialmente exclusiva na temática do racismo subtil, nos termos em que tem sido veiculada especialmente pelos estudos de Thomas Pettigrew e pela sua réplica em Portugal, tem favorecido a ideia de que, hoje, todo ou quase todo o racismo é desse tipo, o que não deixa de contribuir para subestimar e ocultar as suas manifestações mais abertas. (p. 65)

Os resultados que em seguida se apresentam são consentâneos com esta última posição: parece haver muito pouco de subtil no racismo que é quotidianamente percebido e vivido pelos estudantes dos PALOP em Portugal. Estes estudantes são, antes, vítimas da forma de racismo que a investigadora holandesa Philomena Essed conceitualizou através da expressão «racismo quotidiano» (*everyday racism*). Nas suas formas empiricamente observáveis, o racismo possui uma dimensão comportamental (a segregação, a discriminação ou a violência) e uma dimensão cognitiva (os estereótipos negativos ou preconceitos). Na perspetiva teórica do «racismo quotidiano» que é aqui mobilizada, «os aspetos cognitivos e comportamentais do racismo combinam-se e operam em sincronia como partes de um mesmo processo. Perspetiva que é consistente com a visão de outros autores, segundo os quais

o pensamento quotidiano é inseparável do comportamento quotidiano (Essed, 1991, p. 50). Desta forma, o racismo quotidiano «envolve práticas racistas que estão infiltradas na vida quotidiana, fazendo parte daquilo que é visto como “normal” pelo grupo dominante. Tal como a vida quotidiana, o racismo quotidiano é heterogéneo nas suas manifestações e, ao mesmo tempo, unificado pela repetição de práticas semelhantes» (Essed, 1991, p. 288).

Metodologia e contexto da investigação

Como foi referido, neste capítulo analisamos alguns resultados de um projeto de investigação intitulado “Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior: investigar para guiar a mudança institucional”, o qual teve o propósito de compreender a situação geral dos estudantes não-tradicionais no Ensino Superior e, em particular, a dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

Com o presente estudo pretende-se responder às seguintes questões de investigação: (i) Existem preconceitos relativamente a estes estudantes no Ensino Superior? (ii) Como são subjetivamente percebidos e vividos pelos atores sociais? (iii) Serão esses preconceitos objetivados em comportamentos discriminatórios? (iv) Em caso afirmativo, em que medida essas atitudes e comportamentos constituem obstáculos à integração e ao sucesso académico destes estudantes?

Para alcançar esse objetivo, utilizou-se uma metodologia de cariz qualitativo, mais concretamente, um conjunto alargado de entrevistas semiestruturadas realizadas em ambas as Instituições de Ensino Superior. Após a transcrição na íntegra das entrevistas, recorreu-se à análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Neste contexto, foi efetuada uma análise de conteúdo temática, com o intuito de identificar as categorias/temas emergentes do discurso dos entrevistados relacionadas com os objetivos propostos (Bardin, 2009). Para facilitar a análise, recorreu-se ao programa de análise de dados qualitativos – NVivo. Desta forma, a análise de conteúdo, enquanto

técnica de análise de discurso, permitiu a identificação de cinco categorias: (i) dificuldades na integração em grupos de trabalho; (ii) crença de que os estudantes oriundos dos PALOP têm menos conhecimentos; (iii) falta de apoio por parte de alguns docentes; (iv) dificuldades no alojamento e (v) experiências de racismo na sociedade.

Relativamente aos procedimentos metodológicos, foi utilizada uma amostra de conveniência (Coutinho, 2011) dos estudantes provenientes dos PALOP, matriculados no ano letivo de 2013/2014, dos diretores de curso e dos docentes da UAlg. Para a constituição da amostra dos estudantes oriundos dos PALOP foram tidos em consideração os seguintes critérios: o género, o país de origem e a área científica do ciclo de estudos (licenciatura/mestrado). Para os diretores de curso e docentes foram estabelecidos como critérios de inclusão: o género e o ciclo de estudos lecionado, no sentido de entrevistar diretores de curso e docentes que lecionavam nos cursos frequentados pelos estudantes dos PALOP. Numa fase inicial, os estudantes foram contactados, por telefone, enquanto que os diretores de curso e os docentes foram contactados via e-mail, tendo sido explicados os objetivos do estudo e solicitada a sua participação. No momento das entrevistas, garantiu-se o anonimato dos participantes, assim como a confidencialidade das informações recolhidas.

Na Universidade do Algarve foram entrevistados 15 estudantes (oito mulheres e sete homens), de diferentes nacionalidades (dez de Cabo Verde, dois de Angola, dois de Moçambique e um da Guiné-Bissau) com idades compreendidas entre os 18 e os 38 anos. No que respeita ao 1º ciclo de estudos, dois estudantes frequentavam a licenciatura de Engenharia Civil e os restantes encontravam-se distribuídos pelas seguintes áreas científicas: Ortoprotesia, Farmácia, Património Cultural, Gestão Hoteleira, Línguas e Comunicação, Ciências Biomédicas, Assessoria de Administração, Dietética e Nutrição, Turismo, Biologia Marinha e Mestrado Integrado em Engenharia Eletrónica e Telecomunicações. Dois estudantes frequentavam o 2º ciclo de estudos, mais concretamente o Mestrado em Biologia. No

momento de realização das entrevistas, seis estudantes frequentavam o 1º ano; quatro estudantes o 2º ano; três estudantes o 3º ano e dois estudantes tinham quatro matrículas na licenciatura. Foram entrevistados cinco diretores de curso (três homens e duas mulheres) com idades que variavam entre os 34 anos e os 65 anos. Por fim, foram entrevistados quatro docentes (três mulheres e um homem) com uma experiência profissional na UAlg entre os 6 e os 30 anos.

Na Universidade de Aveiro foram entrevistados 16 estudantes (onze mulheres e cinco homens), com idades compreendidas entre os 19 e os 36 anos. Quanto à sua nacionalidade, dois estudantes eram angolanos, outros dois moçambicanos, quatro eram São-Tomenses e sete eram Cabo-Verdianos. No que diz respeito aos cursos de 1º ciclo frequentados, quatro estudantes frequentavam o curso de Administração Pública, três o curso de Engenharia Química, dois o curso de Meteorologia e Geofísica e outros dois o curso de Gestão. Os cursos de Turismo, Ciências Políticas, Engenharia Eletrónica e das Telecomunicações, Contabilidade e Ciências Marinhas foram a escolha dos restantes cinco estudantes entrevistados. Quanto aos diretores de curso, foram entrevistados seis diretores de curso (três mulheres e três homens) dos cursos com o maior número de estudantes oriundos dos PALOP.

Racismo no Ensino Superior: as experiências dos estudantes dos PALOP

Experiências do «racismo quotidiano» no Ensino Superior

Em primeiro lugar, a adaptação ao Ensino Superior pode constituir uma tarefa árdua para todos os estudantes. Na realidade, o primeiro ano do curso superior no qual ingressaram é um período crítico, dado que implica adaptação e integração num novo ambiente. Para os estudantes oriundos dos PALOP, esta adaptação assume uma maior importância. Para alguns estudantes as principais dificuldades de adaptação ao Ensino Superior foram o resultado dos preconceitos associados à cor da pele demonstrados por alguns colegas portugueses. Como fica bem evidente da leitura deste testemunho:

A minha adaptação aqui na universidade não foi tão fácil. Primeiro, porque infelizmente há pessoas que ainda dão mais importância à cor da pele, infelizmente! (...) porque basta olhar para biologia [e] geneticamente nós somos todos iguais, lá por dentro. Quer dizer são 46 cromossomas para um e 46 cromossomas para outro. Então, eu acredito que basta entender isso para perceber que a cor da pele não tem nenhuma relevância, não tem nenhum significado. E foi com isso, e até agora ainda a gente encara, nós sabemos, nós estamos conscientes que alguns conseguem fingir, mas não muito bem. (...) E então foi, foi difícil até certo ponto, por causa disso mesmo. Tu chegavas na cantina ou no quarto de banho e ainda há quem passava, não é toda a gente é claro, mas há sempre um ou outro que mostra esses comportamentos. (UAlg, F, 24, Angola, Mestrado em Biologia)

i. Dificuldades na integração em grupos de trabalho

O grau de participação nos trabalhos de grupo constitui uma variável suscetível de explicar a integração académica dos estudantes e de influir no seu sucesso escolar. Não poucos estudantes entrevistados apontaram sérias dificuldades na constituição de grupos de trabalho com os colegas portugueses, destacando a sistemática rejeição por parte dos colegas de turma, o que denota os processos de segregação com base na pertença «racial» que lhes estão subjacentes.

No primeiro ano tipo sofri uma atitude um bocado racista por parte da minha colega, na altura foi no primeiro dia quando eu entrei no laboratório, o professor fez uma revisão da matéria de química, que eu já sabia. Parece que ela estava assustada, não sei porquê. Então eu estava no mesmo grupo do que ela. Só que ela não queria ficar no mesmo grupo que eu. Então o professor disse assim: «- Então, mas porquê?» «- Então, porque ela vem de África e lá o ensino não é igual ao de cá, ela não sabe, ela não fala». (UAlg, F, 22, Cabo Verde, Dietética e Nutrição)

Eu, basicamente, não tive colegas de licenciatura, não tive mesmo, há uma divisão bem clara, havia grupos a quererem ficar com 5 ou 6 elementos enquanto eu estava sozinha e outros alunos sozinhos posso dizer que até

entrar na turma já havia lugares reservados só para aquele grupinho. (UA, F, 25, Cabo Verde, Gestão)

Também os Diretores de Curso referem as dificuldades sentidas pelos estudantes dos PALOP quando da constituição dos trabalhos de grupo:

É mais difícil. Ou se agrupam entre eles ou há exceções agradáveis, se são pessoas totalmente populares e que se integram com muita facilidade, mas se eu quiser generalizar, [tenho de dizer que] de um modo geral que dificilmente se integram nos grupos dos outros (UAlg, Diretor do Curso de Dietética e Nutrição)

Estes dados são consonantes com a investigação recente desenvolvida por Vinagre (2017), que demonstra que os estudantes provenientes dos PALOP vivem uma rejeição quotidiana por parte dos colegas portugueses, a qual é entendida como o resultado dos seus preconceitos. As situações descritas parecem ser responsáveis pela tendência de os estudantes africanos constituírem grupos quase exclusivamente entre si, fazendo com que a profecia se cumpra a si própria.

Contudo, alguns docentes das duas universidades estudadas negam veementemente a existência de atitudes preconceituosas ou de processos discriminatórios o que, por um lado, pode indiciar a «invisibilidade» do fenómeno – só perceptível por quem o vive «na pele» - e, por outro, pode ser sintoma de um certo efeito de «negação» tão típico do «não racismo» dos portugueses (Marques, 2007a, 2007b). A maioria dos diretores de curso defende que as turmas são coesas e que os estudantes oriundos dos PALOP estão bem integrados.

Eu acho que discriminação académica não sinto tanto, acho que academicamente isso não acontece. Dentro da universidade não me tenho apercebido. E dentro do grupo com que lido isso nunca foi um problema. A integração sempre correu bem. (UAlg, Docente no Curso de Ciências Biomédicas)

Eu acho que a integração, de forma geral, é boa, não há problemas de

integração. Nós temos até um aluno guineense que faz parte da direção do núcleo de estudantes, mas como em todo o lado há alunos mais... [retraídos]. No início eles retraem-se um pouco, até por questões até um pouco culturais, mas acho que a integração aqui não tem levantado problemas. (UA, D5)

ii. A crença de que os estudantes dos PALOP têm menos conhecimentos

Enquanto alguns estudantes dizem ter na universidade grupos mistos unidos e fortes, outros afirmam inequivocamente ter tido sérios problemas de relacionamento com os colegas, revelando assim a força do preconceito dos estudantes universitários portugueses. Por exemplo, os estudantes portugueses parecem ter como certo que os estudantes africanos «têm menos conhecimentos», «sabem pouco» ou «não sabem usar um computador ou um telemóvel»:

Infelizmente, temos tido problemas de pessoas com preconceitos. Eu, no 1º ano de Faculdade tive alguns colegas e não sei se é uma questão de cor ou de tradição, mas havia um certo preconceito de pensar que o estudante africano não sabe ou sabe pouco (...). Por exemplo, para fazer trabalhos em grupo, pelo menos eu tive dificuldades, em formar grupos. Eu quis formar um grupo e as pessoas vão-se esquivando (...). Mas quando formávamos os grupos havia algum preconceito... Eu acho que esse é um problema dos estudantes africanos no geral. (...), se estivéssemos em grupo e aquilo que é a tua ideia, as pessoas ouvem-na e olham um para o outro. Mas será que está certo? Há um certo receio, só quando um diz: “ah sim, sim, tem razão”, os outros dois depois já concordam também, (...) quer dizer [que] a tua ideia não é recebida logo de bom grado no princípio. (UAlg, M, 27, Moçambique, Engenharia Civil)

Ninguém fala comigo, vou para a sala, sento-me e só se eu falar com eles é que eles falam assim, assim. Até hoje, no curso, eu até posso encontrar um colega para fazer trabalho de grupo, hoje a gente faz trabalho de grupo, mas

quando me encontram na rua é como se não me conhecessem. (UA, F, 21, Cabo Verde, Meteorologia, Oceanografia e Geofísica)

iii. Falta de apoio por parte de alguns docentes

Aparecem também no discurso dos estudantes entrevistados descrições das atitudes de docentes que roçam efetivamente a discriminação. Trata-se, por exemplo, do «evitamento do olhar», da recusa do esclarecimento de dúvidas e de um generalizado «tratamento diferenciado» dos estudantes oriundos dos PALOP relativamente aos estudantes portugueses.

Chegamos a sentir talvez alguma recusa no olhar. Ainda nos olham assim. Olha, eu arrisco-me a dizer que o que eu senti com um docente, aquilo foi mesmo com o que se quer acabar no mundo, Racismo! Eu acredito que seja, mas eu não quero que isso seja levantado. Porque eu acho que por mais que a pessoa tenha um milhão de dificuldades, não merece ser tratada como nós fomos! E nós fomos tratados muito mal. (UAlg, M, 25, Angola, Mestrado em Biologia)

É ainda importante destacar o descontentamento de uma docente do curso de Biologia Marinha da Universidade do Algarve relativamente ao comportamento de um dos seus colegas, ao afirmar que:

Houve um professor aqui desta casa, da FCT, [...] que quando eles entraram, deve ter percebido, pela cor da pele, que eram novos, que eram [os] três [...] de Moçambique [e disse]: «- O que é que estão aqui a fazer? Vocês vão chumbar. Estão aqui a fazer o quê?» (UAlg, Docente no Curso de Biologia Marinha)

Os testemunhos deixam claro que os estudantes provenientes dos PALOP experimentam certas formas de racismo no ambiente académico. Na realidade, os comportamentos discriminatórios e segregacionistas de alguns colegas de turma na constituição de grupos de trabalho e a falta de apoio por parte de alguns docentes podem constituir obstáculos à integração e, naturalmente, ao sucesso académico destes estudantes.

O racismo quotidiano na sociedade portuguesa

Alguns dos entrevistados sentem-se vítimas de preconceitos e de atitudes discriminatórias na sua vida fora da universidade. As situações que descrevem demonstram vivências quotidianas do racismo relativamente aos africanos em geral:

As pessoas olham mesmo, quer dizer, como se você fosse diferente. Mesmo em situações do nosso dia-a-dia, em supermercados, a gente por exemplo chega num sítio, pergunta quanto é que é um determinado produto e as pessoas procuram dizer que têm um produto mais barato. Como se nós tivéssemos, pela nossa cor da pele, só possibilidade de comprar aquela coisa. (UAlg, M, 38, Moçambique, Assessoria de Administração)

i. Dificuldades no alojamento

Outros estudantes afirmam ter sentido alguma forma de discriminação aquando da tentativa de arrendar um quarto ou um apartamento, os quais aparecem subitamente ocupados quando os proprietários constatarem a cor da pele dos candidatos, ou então quando se apercebem que são estudantes oriundos dos PALOP. O testemunho seguinte ilustra esta situação:

Quando o senhor foi nos entregar a chave e para pagar tudo, então ele disse assim «- Ah! Mas eu não sabia que vocês eram africanos...». Então a minha amiga disse assim «- Sim, mas o que é que isso tem a ver?». «Não, porque vocês africanos fazem muito barulho, vocês não sabem conviver! Não sei quem vocês são porcos e não sei quê». E não nos deu a chave. (UAlg, F, 22, Cabo Verde, Dietética e Nutrição)

Estes resultados são concordantes com as conclusões das investigações desenvolvidas por Pacheco (1996), Rocha (2012) e Seibert (2013), que também assinalaram as dificuldades dos estudantes provenientes dos PALOP no que diz respeito ao alojamento em Portugal, principalmente por lhes ser negado o aluguer de um quarto por questões raciais ou de nacionalidade.

ii. Experiências de racismo no quotidiano

Questionados abertamente sobre as suas experiências de racismo no quotidiano, alguns estudantes africanos revelam, não sem algum pudor, as situações pelos quais passaram:

O racismo aqui em Portugal ainda é muito predominante, pelo menos eu já sofri racismo depois que eu cheguei cá; quer na Universidade, quer fora. Nas discotecas, vi muito racismo. (...) se os estudantes africanos forem para uma discoteca portuguesa mesmo como estudantes da UAlg não nos deixam entrar porque somos pretos. E se formos com raparigas portuguesas, se formos dois e tiver outros brancos, a gente entra. Se for com raparigas africanas não entramos! É uma coisa que ainda que se nota muito cá em Portugal, entre alunos, na Universidade também já sofri isto. (UAlg, F, 21, Cabo Verde, Património Cultural)

Compreensivelmente, ainda no âmbito da experiência do racismo na sociedade portuguesa, os estudantes revelam mais facilmente as situações vividas por outros colegas africanos do que aquelas vividas por si próprios.

Por exemplo, lembro-me de uma situação de uma colega minha estar na fila do McDonald's e tem uma mulher com uma criança à frente e a criança estava encostada na minha colega e a mulher afasta a criança e diz "Não toques na Negra!" Está a ver? Pronto, isso acontece. (UAlg, F, 18, Cabo Verde, Ciências Biomédicas)

É importante ressaltar que o tema do racismo é frequentemente abordado entre os próprios estudantes africanos:

Quando estamos todos juntos esse é um assunto [do racismo] que a gente está sempre a debater porque a gente não sente rejeitado porque a gente sabe que a gente é preto e a gente assume isso. Até um dia estava na brincadeira com um gajo e disse assim; "Se tu me chamares de preto, eu te chamo de branco, porque tu és branco eu sou preto. É uma realidade que é visível. (...). Agora qual é a diferença? Não sabes quem eu sou. Mas eu, pelo simples facto de tu me chamares de preto, já sei como é que tu és: és uma pessoa racista, uma pessoa preconceituosa, uma pessoa ignorante, porque uma pessoa que

chama outro preto ou de negro para mim essa pessoa é ignorante, porque é que vais chamar uma pessoa de preto sabendo que ele já o é? Não é preciso estar a lembrar que ele é preto, ele tem consciência disso.” Então pronto, acabou. (UAlg, F, 21, Cabo Verde, Património Cultural)

À semelhança dos estudantes entrevistados no estudo de Rocha (2012), também os nossos entrevistados provenientes dos PALOP referem que a insistência dos portugueses no que diz respeito às diferenças raciais e culturais é o resultado da existência de preconceitos raciais na sociedade.

Eu sinto alguma coisa [de racismo]. Eu acho que as pessoas ficam sempre com aquilo na cabeça, que temos alguma coisa diferente. (...) há discriminação sim, sem dúvida. Não deveria haver, mas há. Eu acho que a discriminação é apenas eles estarem a pensar que somos diferentes, isso já é discriminação. Estão sempre a falar do facto de que somos mais escuros, estão sempre com isso na mente. Mesmo a brincar, estão sempre a falar “ah, preto”, mas a brincar estão a mostrar a diferença entre eu e tu. Tu és preto e eu sou branco. Eu acho que deveríamos era esquecer disso porque isso fere as pessoas. Não é? Isso sente-se e essas formas provocam, às vezes, rebeldias nas pessoas africanas que depois fazem coisas que também não é correto, porque se sentem ameaçadas e começam a ser pessoas mais brutas. (UAlg, M, 19, Cabo Verde, Engenharia Civil)

Os resultados obtidos revelam também que os estudantes africanos vivem, no seu dia-a-dia, sentimentos como o medo e a desconfiança generalizada dos portugueses:

Mas, às vezes, o pessoal vê-nos e parece que fica com medo, que vamos fazer alguma coisa... isso acontece muito. Mas eu estou a falar de um modo mais geral do que só na universidade. (...) porque às vezes me veem na rua ou estamos a passar e desviam ou passam com a cara baixa. Como se estivessem com medo do mal que eu possa fazer para vocês. (UAlg, M, 19, Cabo Verde, Engenharia Civil)

Considerações finais

A adaptação dos estudantes oriundos dos PALOP, quer à sociedade portuguesa, quer às universidades portuguesas constitui um fenómeno complexo e, por isso mesmo, não é isenta de dificuldades e, conseqüentemente, aos problemas associados ao sucesso académico destes estudantes. Como vimos, essas dificuldades prendem-se com questões burocráticas relacionadas com os vistos, carências financeiras (Doutor, Marques & Ambrósio, 2016; Duque, 2012; Ferro, 2012), dificuldades no domínio do português europeu (e especificamente no português académico) (Ambrósio, Marques, Santos & Doutor, 2017; Pacheco, 1996) e, por conseguinte, dificuldades académicas (Pacheco, 1996), bem como implicações dos contrastes culturais entre Portugal e os seus países (Duque, 2012; Ferro, 2010; Pacheco, 1996). Em boa verdade, estas dificuldades e obstáculos já diagnosticados há mais de trinta anos, e recorrentemente reiterados por diversas investigações, perduram ainda hoje, facto que nos parece seriamente preocupante.

Contudo, recuperando as questões de investigação a que o presente estudo pretendeu dar resposta, é possível afirmar com algum grau de segurança que, apesar de a sociedade portuguesa se ter vindo a assumir como formalmente antirracista e apesar do fluxo dos estudantes dos PALOP para o Ensino Superior Português ter vindo a aumentar ao longo das últimas décadas, subsistem ainda preconceitos raciais num contexto institucional aparentemente insuspeito. Os preconceitos estão associados, por exemplo, à crença numa diferença de capacidades entre os estudantes nacionais e os estrangeiros parecem recorrentes. Estas atitudes são claramente percebidas e subjetivamente vividas pelos estudantes com um significativo desconforto.

É possível também concluir que, em certas circunstâncias, as atitudes dão lugar às práticas; concretamente à discriminação e à segregação, como é o caso das recusas sistemáticas em aceitar com normalidade estes estudantes nos grupos de trabalho. Não é, pois, de estranhar que este preconceito transformado em prática de um «racismo quotidiano», a somar ao conjunto de dificuldades com que estes estudantes se confrontam, venha a dificultar

ainda mais a integração e, conseqüentemente, o sucesso acadêmico dos estudantes oriundos dos PALOP.

As principais conclusões que se retiram deste capítulo são as seguintes: aos obstáculos típicos associados a estudar no estrangeiro já mencionados, se junta a experiência de um «racismo quotidiano», quer fora da universidade, quer dentro das suas «portas». A este respeito, já há alguns anos que a investigação levada a cabo por Margarida Faria (2011) indicava que, ser estudante dos PALOP no ensino superior em Portugal representa, portanto, enfrentar preconceitos raciais e desconfianças relativamente às suas competências. Também Duque (2012) evidenciou, na sua pesquisa, que a sociedade portuguesa continua a demonstrar atitudes discriminatórias e preconceitos face aos estudantes originários dos PALOP, posturas estas que, conseqüentemente, se instalam também em ambiente académico.

Desta forma, não pode deixar de constituir um verdadeiro imperativo que a agenda de investigação sobre as condições de vida e de ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior em Portugal passe a incluir, quanto antes, a pesquisa não apenas sobre as atitudes, mas fundamentalmente sobre as práticas de racismo neste contexto.

Agradecimentos

Este artigo foi financiado através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), projeto UID/SOC/04020/2013; e de uma bolsa individual de doutoramento (também financiada pela FCT) com a referência SFRH/BD/120463/2016.

Referências

- Almeida, A. N. (2013). Apresentação. In A. N. Almeida (Coord.), *Sucesso, Insucesso e Abandono na Universidade de Lisboa: Cenários e Percursos* (pp. 7-14). Lisboa: Educa.
- Ambrósio, S., Doutor, C., Marques, J. F., & Lucio-Villegas, E. (2014). Respostas institucionais à integração dos estudantes dos PALOP: pontos comuns e pontos divergentes entre duas Instituições de Ensino Superior. In M. J. Carvalho, A. Loureiro, & C. A. Ferreira (Orgs.), *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Ciências da Educação - Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 2140-2151). Vila Real: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).
- Ambrósio, S., Marques, J. F., Santos, L., & Doutor, C. (2017). Higher Education Institutions and International Students' hindrances: The case of the students from the African Portuguese Speaking Countries at two European Portuguese Universities. *Journal of International Students*, 7(2), 367-394.
- Azevedo, A. S. & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o Ensino Superior. *PSICOLOGIA*, XX (2), 69-83.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cabecinhas, R. (2007). Preto e Branco – A naturalização da discriminação racial. Porto: Campo das Letras.
- Costa, A. F. & Lopes, J. T. (2008). Os estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas. Relatório Final. Lisboa: CIES-ISCTE-UL & ISFLUP.
- Coutinho, C. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Lisboa: Almedina.
- Doutor, C., Marques, J. F., & Fragoso, A. (2014). "African student's perspectives in Higher Education in Portugal: integration and challenges". In M. Gołębniak, & M. Starnawski (Eds.), "*Multiculturalism*" today:

aspirations, realities and crisis debates International Conference Proceedings - ESREA Network on Migration, Ethnicity, Racism and Xenophobia (pp.34-42). Wrocław: University of Lower Silesia.

Doutor, C., Marques, J. F., & Ambrósio, S. (2016). Transição para Portugal: O caso dos estudantes provenientes dos PALOP no Ensino Superior. In J. F. Marques, M. H. Martins, C. Doutor, & T. Gonçalves (Eds.), *Universidade. Estudantes “Não Tradicionais” no Ensino Superior: Transições, Obstáculos e Conquistas* (pp. 22-34). Faro: Universidade do Algarve.

Duque, E. (2012). Representações e expectativas dos estudantes universitários dos PALOP. In APS (Org.), *Sociedade, crise e reconfigurações: actas do VII Congresso Português de Sociologia*, Porto: Universidade do Porto. Retrieved from http://historico.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP1384_ed.pdf.

Faria, M. L. (2011). Diásporas académicas: estudantes angolanos no ensino superior português. In M. C. Silva, et al. (Orgs.), *Sociedades Desiguais e Paradigmas em Confronto: livro de actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais* (pp. 810-817). Braga: Universidade do Minho.

Ferro, M. (2010). Teoria crítica e aconselhamento: para uma intervenção multicultural com os estudantes da cooperação na Universidade de Coimbra (Tese de Doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra.

Machado, F. L. (2001). Contextos e percepções de racismo no quotidiano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (36), 53-80.

Marques, J. F. (2007a). *Do «não racismo» português aos dois racismos dos portugueses*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI).

Marques, J. F. (2007b). Les racistes c'est les autres ; sur les origines du mythe du « non-racisme » des Portugais. *Lusotopie*, vol. XIV(1), 71-90.

Marques, J. F. (2006). Racismo na sociedade portuguesa contemporânea; «flagrante» ou «subtil»? In F. Cruz (Org.), *Actas do I Congresso Internacional: Imigração em Portugal e na União Europeia* (pp. 385-407). Vila Real de Santo António: Associação para a Investigação e o Desenvolvimento Sócio-cultural (AGIR).

- Marques, J. F. (2012). Racism in Portugal; the recent research. In H. Moser, A. P. Ortega, & A. Sprung (Eds), *Europe in crisis – migrations, racisms and belongings in the new economic order: Proceedings of the ESREA Network on Migration, Ethnicity, Racism and Xenophobia* (pp. 148-153). Austria: University of Graz.
- Meertens, R. W. & Pettigrew, T. F. (1999). Será o racismo subtil mesmo racismo? In J. Vala (Org.), *Novos Racismos. Perspectivas Comparativas* (pp. 11-29). Oeiras: Celta Editora.
- Pacheco, N. (1996). Tempos de “Sozinhos” em Pasárgada: Estratégias identitárias de estudantes dos PALOP em Portugal (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto, Porto.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1993). Le racisme voilé: dimensions et mesure. In M. Wiewiorika (Dir.), *Racisme et modernité* (pp. 109-140). Paris: La découverte.
- Rocha, E. (2012). Avaliação dos processos de integração dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no ISCTE (Tese de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Semedo, M. (2010). *Emoções mistas: integração social e académica dos alunos provenientes dos PALOP* (Tese de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Seibert, G. (2013). Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: Ensino Superior e Trajetórias em Portugal. In M. A. Barreto, & Costa, A. B. (Coord.), *II Coopedu – África e o Mundo - Livro de Atas* (pp. 282-308). Óbidos: ISCTE-IUL, CEA e ESECS- IPL.
- Vala, J., Brito, R., & Lopes, D. (1998). *Expressões do Racismo em Portugal*. Lisboa: ICS. Vala, J. (Org.) (1999). *Novos Racismos. Perspetivas Comparativas*. Oeiras: Celta Editora.
- Vinagre, V. (2017). Ser Estudante dos PALOP na Universidade do Algarve: uma abordagem a partir de histórias de vida (Tese de Mestrado). Universidade do Algarve, Faro.

Capítulo 9

Susana Ambrósio, Lucília Santos & Henrique MAC Fonseca

A permeabilidade entre o ensino vocacional e o ensino superior: análise dos percursos dos alunos dos CET da Universidade de Aveiro

Introdução

A permeabilidade entre os sistemas formais de Ensino Vocacional (EV) e de Ensino Superior (ES) tem adquirido *momentum* em toda a comunidade Europeia, muito devido ao crescente número de estagiários que concluíram formação de nível cinco¹ e pretendem continuar estudos para obter qualificações superiores. O surgimento de cursos de EV em instituições de ES, nomeadamente os extintos Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e os atuais Cursos de Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), apresentam-se como uma realidade incontornável que em muito contribuiu e contribui para esse *momentum*.

O presente capítulo incide, no âmbito da permeabilidade entre EV e ES, na análise da trajetória de diplomados dos CET que prosseguiram estudos no ES, designadamente na Universidade de Aveiro (UA). Pretende-se, por um lado, investigar se a permeabilidade promovida pela UA teve influência nessa mesma trajetória; por outro lado, ambiciona-se identificar que aspetos podem potenciar a permeabilidade desses estudantes. Espera-se, assim, contribuir para uma base de trabalho fundamental para o sucesso dos CTeSP no que diz respeito à permeabilidade entre EV e ES.

¹ O EV promovido pelas IES e que engloba a Educação Vocacional/ Educação Pós-secundária situa-se no nível cinco do Quadro Europeu de Qualificações (European Qualifications Framework, EQF)

A permeabilidade entre o ensino vocacional e o ensino superior

O mercado de trabalho exige cada vez mais um conjunto de competências sólidas e orientadas vocacionalmente, o que implica uma atualização constante dos seus atores, processos e instituições. A integração entre o conhecimento (ES) e as competências (EV) terá influenciado uma nova perspectiva da sociedade no que diz respeito ao EV, nomeadamente a nível pós-secundário, levando a que as IES expandissem as suas ofertas formativas para atender às necessidades da sociedade atual.

Um dos fatores que é considerado como potenciador para o desenvolvimento do EV com sucesso é a permeabilidade entre os percursos vocacionais e académicos (European Commission, 2017a), articulando-se com a adequação às novas competências exigidas pelo mercado de trabalho e pelas necessidades da economia (CEDEFOP, 2018).

Neste sentido, a permeabilidade remete para a possibilidade dos aprendentes se moverem entre o EV e o ES, de um modo mais fácil em termos de i. acesso (“a elegibilidade formal de candidatos com determinados perfis de aprendizagem para entrar numa oportunidade de aprendizagem”), ii. admissão (“os candidatos com determinados perfis de aprendizagem não são apenas formalmente elegíveis, mas selecionados para entrar com base nesses perfis de aprendizagem”) e iii. isenção ou equivalência parcial (“candidatos com certos perfis de aprendizagem podem omitir certas partes do programa alvo”) (CEDEFOP, 2014a, p.1).

A principal ideia subjacente ao conceito de permeabilidade é a possibilidade de os aprendentes serem reconhecidos e creditados o seu desempenho e os resultados das suas aprendizagens entre diferentes setores de educação e de formação, implicando a aceitação mútua de resultados de aprendizagens, créditos, graus e/ou diplomas (Archan & Schlögel 2007). A permeabilidade pode ser de dois tipos: horizontal (transição suave entre oportunidades de aprendizagem diferentes, mudando o tipo de estabelecimento de ensino ou as atividades formativas no âmbito do mesmo nível educativo) e vertical

(mudanças de percursos educativos entre diferentes níveis, como por exemplo a oportunidade de prosseguir estudos depois do EV para o ES) (idem).

Para alcançar esta permeabilidade entre os EV e ES, os países europeus desenvolveram e implementaram mecanismos que asseguram a mobilidade dos aprendentes entre os dois níveis de ensino, particularmente em termos de estruturas de qualificações, sistemas de transferência de créditos e procedimentos de validação: o Sistema Europeu de Créditos para o EV (ECVET) e o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos para o ES (ECTS) (European Council, 2009).

No entanto, o EV e o ES enfrentam desafios comuns, nomeadamente ao nível da transição dos seus aprendentes para o mercado de trabalho e dos requisitos de Educação e Formação em termos de conhecimentos e competências (CEDEFOP, 2014b). Neste sentido, surge um outro desafio relacionado com a permeabilidade entre os dois subsistemas, entre o sistema educativo e o mercado de trabalho. A permeabilidade entre os dois níveis implica abordagens e qualificações de garantia de qualidade, principalmente em relação à vinculação da acreditação com as qualificações (CEDEFOP, 2017). Esses desafios suscitam questões ao nível do papel dos sistemas de transferência de créditos do EV para o alargamento do acesso, da admissão e da equivalência e que soluções complementares e alternativas podem ser encontradas, não só no ensino formal mas, também, no âmbito da aprendizagem não formal e informal. Outra questão relaciona-se com a necessidade e a viabilidade de alcançar a compatibilidade, comparabilidade e complementaridade entre os dois sistemas.

Vários estudos concorrem com algumas respostas face a estas questões, sublinhando as vantagens da permeabilidade entre os dois sistemas. É frequentemente sugerido que a transferência de créditos e as estruturas de articulação entre os cursos do EV e do ES ampliam os diferentes percursos destes estudantes e encorajam a frequência do ES para este grupo de estudantes não tradicionais (McKenzie, 2006). Contudo, se o EV se pretende impulsionador de aprendizagens futuras (CEDEFOP, 2011),

parece ser fundamental que as competências que os estudantes adquirem ou desenvolvem no EV sejam reconhecidas no sistema de ES de modo a promover a sua progressão nos estudos (Hatt & Baxter, 2003) e que, por exemplo no caso de países como a Áustria, a Alemanha e a Suíça, seja tida em consideração a complexidade da hibridização ao combinar elementos organizacionais e institucionais dos dois sistemas (Graf, 2013).

Quanto aos obstáculos associados à permeabilidade, estes podem surgir a nível institucional, designadamente a nível do gabinete de admissão (Ertel, Hayward & McLaughlin, 2012) em que são evidenciados um conjunto distinto de critérios para os estudantes não tradicionais, quando comparados com os dos estudantes que terminaram o ensino secundário” (idem, p. 77) associados a conceitos de meritocracia e ao facto de “o sistema principal de acesso ao ES parece favorecer candidatos tradicionais [...] e as qualificações profissionais não serem reconhecidas como equivalências adequadas por grande parte do setor de ES [...]” (idem, p. 78). Outros obstáculos poderão estar ocultos, nomeadamente ao nível dos programas de EV que não incluem qualificações que permitam o acesso ao ES (Spöttl, 2013).

Atualmente assiste-se a um esforço a nível Europeu no sentido de promover a continuidade da aprendizagem e qualificação entre EV e ES. São exemplos os *Degree Apprenticeships* (Antcliff & Fuller, 2018) e os *Istituti Tecnici Superiori* (HTI - Institutos Superiores Técnicos Italianos) que provêm EV a nível terciário, embora os certificados atribuídos não sejam graus académicos. Neste último exemplo, após 4 a 6 semestres, 1800 a 2000 horas letivas, é obtido um *Diploma di Tecnico Superiore*, semelhante ao que sucede com os CTeSP (European Commission, 2017a). Um dos principais obstáculos prende-se com o facto de a qualificação de nível 3 a 5, incluir uma definição de estágio que não é compatível com o que se passa no ES: para os cursos de Medicina e de Direito, por exemplo, este modelo de aprendizagem conduz a profissões graduadas, mas, na maioria dos cursos, não é esse o caso.

Outro ponto importante no âmbito da permeabilidade reporta-se à perceção que os cidadãos têm sobre a mesma. De acordo com o Inquérito

do CEDEFOP (2017), e considerando as respostas de 35 000 europeus oriundos dos 28 países da CE, a grande maioria já ouviu falar do EV (86%), sendo que este está associado geralmente a uma educação que prepara para uma ocupação específica e raramente ligada ao ES (universidade). O facto de não haver perceção do EV como oferta de oportunidade de progressão para o ES tende a reduzir a sua atratividade. Esta conceptualização do EV está em consonância com o motivo da escolha do EV pelos seus estudantes de EV que tendem a relatar que foi a probabilidade de encontrar um emprego que os orientou na escolha do percurso educativo no nível pós-secundário (46%), enquanto estudantes de educação geral tendem a justificar a sua escolha com base na possibilidade de continuar a educação superior (45%). No que diz respeito à permeabilidade vertical, os resultados do inquérito indicam que pouco mais de metade dos europeus (54%) concorda que é fácil continuar para o ES, após o EV pós-secundário.

Há, pois, um caminho longo a percorrer, em relação à dicotomia entre o EV e o ES, sendo a permeabilidade um conceito altamente conciliador. No presente capítulo, e pese embora que possa ser considerado algo redutor, assumimos o conceito de permeabilidade associado à transferência de créditos entre os dois sistemas de ensino, uma vez que procuramos compreender se o percurso dos diplomados dos CET no ES, nomeadamente a decisão de prosseguir estudos e a escolha do curso de ES, é influenciado pela possibilidade de transferência de créditos do CET para o novo curso.

O ensino vocacional em Portugal

No que diz respeito ao EV ministrado por IES em Portugal, podemos considerar dois períodos distintos: o dos (i) Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e o dos (ii) Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP). Os primeiros foram implementados no ano letivo de 2002/2003 e terminaram o seu funcionamento nas IES até ao dia 31 de dezembro de 2016, sendo substituídos, em 2014/15, pelos CTeSP.

(i) Cursos de Especialização Tecnológica (CET) - Foi somente a partir de

2002² que os CET passaram a constar da oferta das IES. De acordo com a Direção-Geral do ES, no ano de 2013 estavam registados 565 CET em IES, estando a grande maioria (383, 68%) em instituições públicas, mais concretamente em Institutos/Escolas Politécnicas (Tabela 1).

Devido à sua representatividade no leque de ofertas das IES e à sua especificidade, foram várias as investigações que se debruçaram sobre esta oferta formativa, tal como o projeto internacional PRILHE³ (*Promoting Reflective Independent Learning in HE*), realizado em 2004, e do qual Portugal fez parte (Correia et al., 2008) e o projeto nacional “A formação Profissional Pós-Secundária em Portugal: da sua caracterização à apresentação de propostas que potenciem a sua qualidade” que decorreu entre 2003 e 2006 (Costa et al., 2009). Para além destes projetos de investigação coletivos, também foram efetuados projetos de investigação individuais de mestrado (Inocentes, 2006) e de doutoramento (Pereira, 2006; Pereira, 2009 e Santos, 2010).

De um modo geral, todas as investigações mostraram vários pontos fortes dos CET, evidenciando i. a adequabilidade das áreas formativas oferecidas (Pereira, 2006; Inocentes, 2006; Santos, 2010); ii. uma razoável valorização por parte dos empregadores (Pereira, 2006); iii. a valorização, pelos vários atores envolvidos no curso, das componentes formativas dos planos de estudo (Pereira, 2006); iv. o impacto positivo ocorrido, essencialmente na formação a nível de formandos desempregados (Pereira, 2006); v. o CET como um meio efetivo para a aquisição e atualização de novos conhecimentos e competências (Pereira, 2009); vi. o CET como facilitador de regresso ao sistema de ensino de pessoas com níveis de formação intermédios e experiência profissional (Pereira, 2009; Santos, 2010) e vii. o CET como via alternativa de prosseguimento de estudos e de entrada no mercado de trabalho para os mais jovens (Pereira, 2009; Santos, 2010).

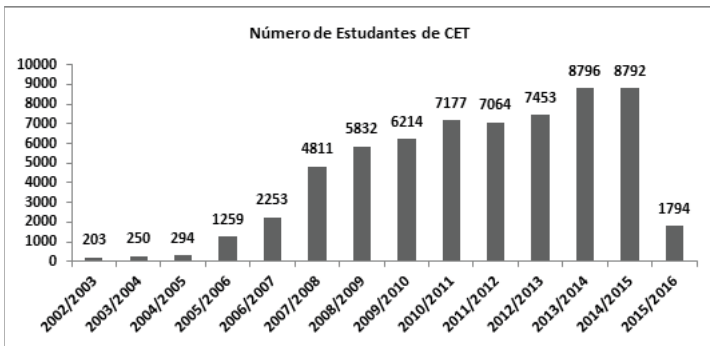
² Portaria n.º 392/2002, de 12 de abril

³ Projeto financiado pelo Programa Socrates Grundtvig da Comissão Europeia - 113869-CP-1-2004-1-UKGRUNDTVIG-G1

Nos estudos foram ainda indicados alguns aspetos que necessitavam de melhoria: i. comunicação entre os diferentes intervenientes do processo formativo (Costa et al., 2009; Pereira, 2006; Santos, 2010); ii. metodologias de ensino e plano curricular (Costa et al., 2009; Pereira, 2006); iii. promoção da imagem social destes cursos junto da sociedade em geral, e dos alunos do ensino secundários e empregadores em particular (Costa et al., 2009; Pereira, 2009; Santos, 2010); iv. envolvimento dos empregadores na conceção dos cursos (Pereira, 2009) e v. processos de avaliação externa e indicadores de qualidade (Pereira, 2006; Pereira, 2009). Investigadores como Pereira (2006) e Pereira (2009) consideram ainda que seria importante fazer o estudo do percurso académico dos estudantes do ES que ingressaram por esta via de acesso.

Desde o seu início, em 2002/2003, até ao seu término, em 2015/2016, estiveram inscritos nos CET mais de 60.000 estudantes, havendo um crescendo claro ao longo dos anos, se excluirmos o último ano de funcionamento (Figura 1).

Figura 1. Número de estudantes que frequentaram os CET (por ano letivo)



Fonte: DGES, 2018 (www.dges.gov.pt)

Quanto ao acesso ao ES, os diplomados dos CET podiam beneficiar de uma via especial de acesso. No que diz respeito à permeabilidade vertical (Schlögel & Archan, 2007), importa ressaltar que a implementação do Sistema de ECVT, que pretende “facilitar a compatibilidade, comparabilidade e

complementaridade dos sistemas de transferência de créditos utilizados no Ensino Vocacional e no Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS), utilizado no ES” (CEDEFOP, 2014a), não parece ser necessário no caso português, uma vez que todos os CET estão organizados em ECTS (entre 60 e 90 ECTS), o que pode potenciar a permeabilidade entre os dois sistemas de ensino.

(ii) Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) - Desde 2016, os CET nas IES foram substituídos pelos CTeSP⁴ que não conferem grau académico, mas atribuem um diploma técnico superior profissional. Também os CTeSP estão organizados em ECTS, mais concretamente em 120 créditos, com uma duração de quatro semestres curriculares. Estão estruturados em componentes de formação geral e científica, incluindo formação técnica e formação em contexto de trabalho (estágio). Os diplomados dos CTeSP podem candidatar-se ao ES através de uma via específica e, caso continuem na mesma área de estudos, obter um plano de creditações para o novo curso do ES, tal como acontecia nos CET. No que respeita a esta tipologia de formação, aplicada na Universidade de Aveiro (UA) em 2014/15, apenas a 1ª edição terminou o percurso pelo que não há, ainda, dados sistemáticos quer sobre o perfil dos alunos, quer da sua trajetória, na e depois da UA.

O perfil dos estudantes do ensino vocacional

Relativamente ao perfil dos estudantes do EV, encontramos na literatura alguns traços comuns, independentemente da sua nacionalidade. A grande maioria dos estudos debruça-se sobre características tais como o género, a idade, as qualificações prévias ao EV, a atividade profissional e os percursos académicos, permitindo traçar um perfil dos estudantes do EV e entender melhor quem são os que procuram o EV.

(i) Género - De acordo com vários estudos, a maioria dos estudantes são predominantemente homens, quer em contexto nacional (e.g., Correia, Sá,

⁴ Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro e Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março

Costa & Sarmiento, 2008; Costa, Simões, Pereira & Pombo, 2009; Inocentes, 2006; Pereira, 2006; Petiz, 2006), quer em contexto internacional (e.g. Colley, James, Tedder & Diment, 2003; Koul, Clariana, Kongsuwan & Sujivorakul, 2009; Misra, 2011; Rivera-Batiz, 1998). No entanto, resultados opostos foram obtidos por Pereira (2009) e por Menon (2002), indicando que o número de mulheres era significativamente superior ao número de homens a frequentar os cursos de EV. Estas diferenças de género podem estar relacionadas com a área do curso, designadamente Serviço Social e Jornalismo (Haasler & Gottschall, 2015) ou com a área da saúde, por exemplo, uma vez que se constata uma reprodução de profissões dominadas por questões de género e que são perpetuadas pelo sistema de EV (Colley et al., 2003; Høst, Seland, & Skålholt, 2015). O sistema de Ensino Dual de EV da Alemanha evidencia a escolha de determinada ocupação tendo por base o género, mas também os dois subsistemas em que “o Ensino Dual de EV é predominantemente masculino ao passo que o ramo escolar profissional a tempo inteiro atrai principalmente mulheres jovens” (Kraus, 2006, p. 418).

(ii) Idade – Por um lado, os resultados analisados indicam que a grande maioria de estudantes do EV são jovens adultos, com idades inferiores os 24-25 anos (Colley et al., 2003; Costa et al., 2009; Petiz, 2006) ou que a grande maioria tem menos de 30 anos, com idades compreendidas entre os 24 e os 29 anos (Pereira, 2009). Por outro lado, outros estudos indicam que a grande maioria de estudantes de EV são adultos (ou adultos maduros), com idades entre os 25 e os 30 anos ou com mais de 30 anos (Correia et al., 2008; Inocentes, 2006; Pereira, 2006).

(iii) Contexto Familiar - Alguns resultados apontam para um ambiente familiar onde a maioria dos progenitores tem apenas o primeiro ciclo de escolaridade (Rivera-Batiz, 1998). Os estudos concluem também que, tendencialmente, as famílias destes estudantes são de classe socioeconómica baixa (Colley et al., 2003; Harkin, 1998; Menon, 2002; Rivera-Batiz, 1998).

(iv.) Qualificações prévias ao EV - Alguns estudos concluem que os

estudantes possuíam o ensino secundário, a grande maioria com uma qualificação profissional de nível 3 (Pereira, 2009).

(v.) Atividade Profissional – Os resultados indicam que a maioria dos estudantes estão empregados, entre 65% a 85% do total (Correia et al., 2008; Costa et al., 2009; Inocentes, 2006; Pereira, 2009; Pereira, 2006) e, desses, a maioria trabalha em empresas na área do curso de EV que frequentam (Costa et al., 2009; Pereira, 2009). Importa ainda referir que os sujeitos que participarem em cursos de EV têm tendência a ter melhores salários do que os que não têm qualquer formação pós-secundária (Rivera-Batiz, 1998).

(vi.) Percurso Académico – Os estudos concluem que estes estudantes evidenciam tendencialmente dificuldades académicas no início da sua formação (Bandias, Fuller & Pfitzner, 2011) o que pode ser relacionado com o facto de a grande maioria dos estudantes ter estado fora do sistema educativo durante cinco ou mais anos (Correia et al., 2008; Pereira, 2006; Petiz, 2006) e terem frequentado anteriormente instituições educativas diferentes, como escolas profissionais e centros de formação.

Metodologia e contexto da investigação

No presente capítulo, pretende-se i. caracterizar o perfil dos estudantes dos CET da UA; ii. caracterizar o percurso académico destes estudantes na UA e iii. compreender o papel da transferência de créditos (permeabilidade) nesse percurso.

Para atingir estes objetivos, fez-se uso de uma metodologia quantitativa, mas também de uma metodologia qualitativa. Num primeiro momento foram analisados dados institucionais relativos aos percursos dos estudantes dos CET na UA, entre os anos de 2006/2007 e 2015/2016, num total de 2142 diplomados dos CET. A análise dos dados foi realizada com recurso ao programa SPSS. Num segundo momento, foram revisitados os dados obtidos num projeto de investigação sobre estudantes não tradicionais⁵, com particular enfoque nos resultados obtidos sobre os motivos que levaram

⁵ Projeto de investigação PTDC/IVC-PEC/4886/2012

estes alunos a candidatarem-se ao CET na UA e sobre a adequação da premissa que o CET é uma via alternativa para o acesso ao ES. Assim, com recurso ao programa SPSS, foram analisados os dados obtidos através do inquérito por questionário aplicado nos 19 CET da UA, ao qual responderam 257 estudantes de CET. Foram igualmente considerados os dados obtidos em 12 entrevistas semiestruturadas (Ghiglione & Matalon, 1992) realizadas com estudantes dos CET. Quanto à análise dos dados obtidos, após a transcrição das entrevistas, estas foram analisadas recorrendo ao programa NVivo.

Perfil dos estudantes dos CET

À semelhança de estudos anteriores (Costa et al, 2009; Misra, 2011) a maioria dos estudantes dos CET da UA são do género masculino (73%), talvez justificado pela tendência em reproduzir profissões dominadas por questões de género no sistema de EV, tal como identificaram, por exemplo, Haasler & Gottschall (2015).

Quanto à idade, o intervalo de idade destes estudantes situa-se entre os 17 e os 61 anos, sendo que a maioria dos estudantes tem entre 17 e 21 anos (n=218, 60%) e apenas 6% (21) são maiores de 36 anos. Estes resultados indicam, tal como nos estudos de Colley et al. (2003) e Costa et al. (2009), que os CET atraem predominantemente jovens adultos.

Quanto ao contexto familiar, de acordo com os dados analisados, os pais da maioria dos estudantes têm o 9º ano de escolaridade ou equivalente, o que contraria os resultados indicados por Rivera-Batiz (1998) em que a maioria os pais dos estudantes do EV tinha apenas o primeiro ciclo. No entanto, os dados do presente estudo corroboram as conclusões de Colley et al. (2003) e Menon (2002), que indicavam que as famílias dos estudantes do EV são tendencialmente de classe socioeconómica baixa.

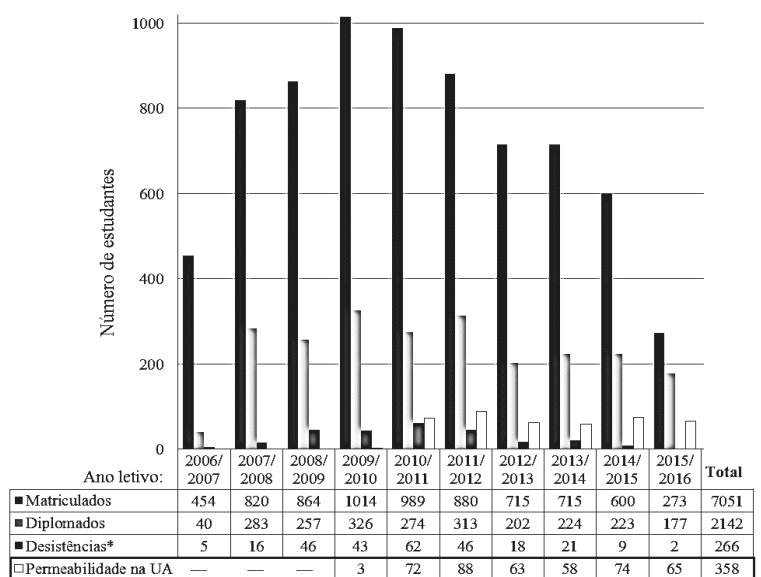
Quanto às qualificações dos estudantes prévias ao seu ingresso no CET e respetivo percurso académico, tal como apontado por Pereira (2009), a grande maioria dos estudantes (52%) em análise tem o ensino secundário completo ou uma certificação profissional de nível 4. Contudo, apenas 29%

dos estudantes interrompeu a sua educação formal antes de ingressar no CET o que contraria os estudos de Correia et al. (2008), Pereira (2006) e Petiz (2006), que concluíram que a grande maioria está afastada do seu percurso formal antes de ingressar no CET.

Caracterização do percurso académico dos diplomados CET na UA

De acordo com os dados institucionais disponíveis, entre os anos letivos de 2006/2007 e 2015/2016, matricularam-se em CET na UA 7051 estudantes, dos quais 46% se diplomaram e 3,8% desistiram. Os anos letivos de 2009/2010 e 2010/2011 foram aqueles respetivamente com maior número de diplomados, 326, e maior número de abandonos, 62 (Figura 2).

Figura 2. Número de estudantes a frequentar os CET (matriculados, diplomados e desistências por ano letivo) e permeabilidade de diplomados CET no ES



(*) “Desistências” refere-se a alunos que anularam o CET à instituição. Fonte SIGACAD, UA.

É importante salientar que, no mesmo ano académico, o número de inscrições e de diplomados não está relacionado com os mesmos alunos. Por

exemplo, os 40 graduados em 2006/2007 são estudantes que iniciaram o CET no ano letivo de 2004/2005 (Figura 2).

Os diplomados dos CET matriculados no ES são oriundos de 19 CET. De acordo com os dados analisados, os CET com mais diplomados no ES são Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação, com 53 alunos, e Instalações Elétricas e Automação Industrial, com 44 alunos. Os CET com menos diplomados no ES são Desenvolvimento de Software, Administração de Sistemas e Produtos Multimédia e Logística, cada um com dois alunos. Os cursos de Design de Calçado e Produtos Multimédia são, cada um, a origem de apenas um aluno de CET no ES.

A análise dos dados indica que os sete cursos de ES mais escolhidos pelos diplomados dos CET são Engenharia Eletrotécnica (n=64), Tecnologias da Informação (n=45), Gestão da Qualidade (n=23), Finanças (n=21), Contabilidade (n=20), Engenharia Mecânica (n=19) e Marketing (n=17) (Tabela 1). Importa ainda referir que os cursos de Finanças, Marketing e Contabilidade são também disponibilizados em regime pós-laboral e que Contabilidade também é disponibilizado em sistema de e-learning (Tabela 1).

Tal como referido anteriormente, todos os CET da UA estão organizados em ECTS. A UA disponibiliza igualmente um plano de acreditação que permite, tendo em conta os curricula quer do CET, quer do curso do ES, que os diplomados dos CET beneficiem de transferência de créditos do sistema do EV para o sistema do ES (permeabilidade).

Os dados indicam que são 18 os cursos do ES que possibilitam a transferência de créditos a partir dos diversos CET. Os cinco cursos de ES que permitem transferência de créditos a partir da grande maioria dos CET (17) são: Engenharia Eletrotécnica, Secretariado e Comunicação Empresarial, Gestão Pública e Autárquica, Gestão da Qualidade e Gestão Comercial. O curso de Tecnologias da Informação possibilita a transferência de créditos provenientes de 15 CET distintos e o curso de Contabilidade possibilita a transferência de créditos a partir de 5 CET (Tabela 1).

Tabela 1. Comparação entre os cursos de ES mais procurados pelos diplomados dos CET e os cursos de ES com mais transferência de créditos oriundos dos diferentes CET

Cursos de ES mais procurados pelos diplomados dos CET	Cursos de ES com maior acreditação proveniente dos diferentes CET
Engenharia eletrotécnica ($n=64$)	Engenharia eletrotécnica ($n'= 17$)
Tecnologias da informação ($n=45$)	Secretariado e comunicação empresarial ($n'= 17$)
Gestão da qualidade ($n=23$)	Gestão pública e autárquica ($n'= 17$)
Finanças ($n=21$)	Gestão da qualidade ($n'= 17$)
Contabilidade ($n=20$)	Gestão comercial ($n'= 17$)
Engenharia mecânica ($n=19$)	Tecnologias da informação (15)
Marketing ($n=17$)	Contabilidade ($n'= 5$)

Na coluna da esquerda n indica o número de diplomados CET; Na coluna da direita n' refere o número de CET, em 19, dos quais os cursos do ES permitem transferência.

Se, por um lado, considerarmos os cursos de ES mais procurados pelos diplomados dos CET e, por outro lado, considerarmos os cursos de ES com maior número de CET associados em termos de transferência de créditos, podemos constatar que nem sempre a escolha dos cursos de ES parece estar associada à possibilidade de transferência de créditos entre o EV e o ES. Confrontando os sete cursos de ES mais procurados pelos diplomados dos CET com os sete cursos de ES com mais planos de transferência de créditos oriundos dos CET, conclui-se que apesar de cursos como Secretariado e Comunicação Empresarial, Gestão Pública e Autárquica e Gestão Comercial possibilitarem, cada um deles, que os diplomados de 17 CET distintos possam usufruir do plano de transferência de créditos, não constam dos cursos de ES mais procurados pelos diplomados dos CET. Estes resultados contrariam os estudos de Pereira (2009) e Santos (2010) em que o ingresso no CET era visto como uma via de acesso alternativa ao ES.

Influência da permeabilidade no percurso dos estudantes dos CET

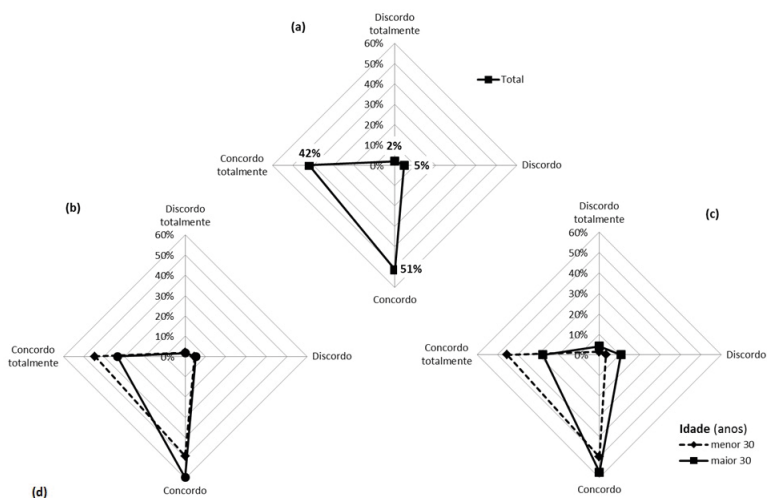
Em relação à permeabilidade entre o EV e o ES, e tendo em consideração os dados institucionais, dos 2142 diplomados dos CET, 358 (16,7%) candidataram-se e ingressaram em cursos do ES da UA. O ano letivo de 2009/2010 foi o primeiro em que houve diplomados dos CET a ingressar no ES por via especial ($n=3$). Nos anos seguintes houve um aumento significativo da presença dos diplomados dos CET no ES (30,2%) (Figura 2). Dos 358 alunos que ingressaram no ensino superior via CET, 155 (43,3%) ainda mantêm o estatuto de estudantes ativo na UA, o que significa que estes ex-alunos CET ainda continuam a prosseguir o seu objetivo. No entanto, os números de matrículas canceladas ($n = 72$, 20,2%) e de matrículas caducadas (63, 17,7%) também são dignos de nota, pois juntos perfazem 135 estudantes (37,9%) que abandonaram o ES. De acordo com os dados analisados, 35 alunos (9,8%) suspenderam a matrícula e 33 alunos (9,2%) terminaram o grau de ES.

Os números que acabamos de descrever alimentaram a nossa curiosidade quanto à estratégia premeditada dos alunos em usarem os CET como veículo para contornarem as dificuldades que tiveram no processo “normal” de candidatura ao ES. Ao revisitarmos os dados de um inquérito e de entrevistas semiestruturadas dirigidas a estudantes CET sobre os motivos subjacentes à inscrição nos CET da UA, os resultados mostram que a grande maioria utiliza o CET como via alternativa de acesso ao ES. De um total de 257 respondentes 93% respondem que o percurso académico que escolheram é uma via alternativa para entrar num curso superior (Figura 3a). Valores semelhantes foram encontrados em termos de género ($\chi^2(3, n=257) = 2.365, p>0.50$) (Figura 3b). Em termos de idade notou-se uma maior divergência de opiniões ($\chi^2(3, n=257) = 9.205, p<0.03$), 95% dos alunos mais novos concordam ou concordam totalmente que o CET é uma via alternativa para entrar num curso superior. Já os alunos com mais de 30 anos (que são apenas cerca de 18% dos respondentes, Figura 3d) 85%

corroboram a opinião dos colegas mais novos (Figura 3c). Esta citação das entrevistas ilustra as nossas conclusões:

[O que é que a levou a escolher o CET?] “Bem, eu não tive muito boas notas nos exames nacionais, então não me consegui candidatar à licenciatura. O CET foi uma oportunidade de recorrência, porque não tinha passados nos exames nacionais.” [Foi então um plano B?] “Exato.” (feminino, 19 anos)

Figura 3 – Opinião de 257 alunos CET respondentes ao inquérito sobre a concordância acerca de terem escolhido o CET como uma via alternativa para entrar no ES. (a) Distribuição da opinião global dos alunos; (b) Opiniões diferenciadas por género ($P > 0.50$); (c) Opiniões diferenciadas por idade ($P < 0.03$). (d) Número de respondentes.



entre os dois sistemas de ensino promovidos pela UA, o que indica uma aposta institucional na permeabilidade como incentivo à frequência do ES após o EV e consequente promoção da aprendizagem ao longo da vida

(Baxter, 2003; Graff, 2013; Hatt, 2003; Mackenzie, 2006). Contudo, os resultados obtidos também sublinham que, apesar do número considerável de diplomados com estatuto ativo no ES, há uma discrepância significativa entre os cursos mais procurados pelos diplomados dos CET e os cursos de ES que possibilitam um maior plano de acreditação. Constata-se, assim, que nem sempre o facto de haver permeabilidade entre os dois sistemas de ensino é suficiente ou necessário para incentivar os estudantes do EV a prosseguir estudos. Esta constatação vem enfatizar a necessidade já identificada por Pereira (2006) e Pereira (2009) de continuar a estudar o percurso dos diplomados de EV no ES, de modo a que as instituições possam ajustar a sua oferta, tendo em conta as necessidades e motivações destes estudantes e, por conseguinte, responder às necessidades do mercado de trabalho.

Considerações Finais

Os resultados analisados permitem-nos observar que os alunos dos CET na UA têm um perfil semelhante ao da maioria dos que foram alvo dos estudos referidos noutras instituições, nacionais e/ou internacionais. 18,6% dos diplomados prosseguiram estudos para o ES fazendo uso da transferência de créditos instituída, o que evidencia que a UA oferece permeabilidade entre os dois sistemas de ensino, sublinhando a ideia que é acessível continuar para o ES após o EV pós-secundário (CEDEFOP, 2017) e que a flexibilidade e a diversidade de oferta de programas de formação pós-secundária fortalecem os percursos dos alunos que vêm do EV inicial (UNESCO-UNEVOC, 2017).

No entanto, observa-se que os cursos do ES mais procurados pelos diplomados dos CET não são os que permitem um maior plano de acreditação. Tal poderá dever-se ao facto de, à semelhança do concluído no Inquérito do CEDEFOP (2017), a motivação para procurar uma certificação profissional não ser a mesma que para uma qualificação académica.

É, pois, uma constatação, entre outras, que deverá ser tida em conta em estudos futuros sobre a eficácia da permeabilidade, esperando-se que o debate gerado por investigações sobre os CET constitua uma base de trabalho fundamental para o sucesso dos CTeSP.

Agradecimentos

Este trabalho foi elaborado com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto de investigação - Estudantes «Não Tradicionais» no ES em Portugal: Investigar para guiar a mudança institucional (PTDC/IVC-PEC/4886/2012).

Referências

- Antcliff, V & Fuller, A. (2018). SRHE Network – Post-Compulsory and Higher Education: “Degree Apprenticeships: What does research tell us already?”, London, UK.
- Archan, S. & Schlögl, P. (2007). From Apprenticeship Training to Postsecondary Education: A Study and Models on the Permeability of the Austrian Education System. Vienna: BMWA.
- Bandias, S., Fuller, D. & Pfitzner, D. (2011) Vocational and higher education in Australia: a need for closer collaboration. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(6), pp. 583-594.
- CEDEFOP (2011). Vocational education and training is good for you. The social benefits of VET for individuals. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2014a) The role of credit transfer systems in opening access, admission and exemption between vocational education and training (VET) and higher education (HE). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2014b). Quality assurance in VET and higher education for improving their permeability. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2017) CEDEFOP European public opinion survey on vocational education and training. Luxembourg: Publications Office. CEDEFOP research paper; No 62.
- Colley, H., James, D., Tedder, M. & Diment, K. (2003). Learning as Becoming in Vocational Education and Training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, 4, pp. 471–496.
- Correia, A. M., Sá, D., Costa, A. & Sarmento, A. (2008). Building a Knowledge

- and Learning Society in Portugal - Adult Students in Technological Schools and Higher Education Institutions In Merrill, Barbara (ed.). (2008). *Learning to Change? The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education*. Hamburg: Peter Lang Publishers.
- Costa, N. M. V. N., Simões, A. R., Pereira, G. A., Pombo, L. (2009). Cursos de Especialização Tecnológica em Portugal: caraterização e sugestões de melhoria. *European Journal of Vocational Training*, 46, p151-173.
- DL nº 43/2014 de 18 de março, <https://dre.pt/application/file/a/571869>.
- DL nº 88/2006, de 23 de maio, <https://dre.pt/application/file/a/633197>
- European Commission (2017a). D-G Empl, SA & Inclusion, Directorate E-Skills, Unit E.3 – VET, Apprenticeships & adult learning “Business cooperating with vocational education and training providers for quality skills and attractive futures”.
- European Commission (2017). Business cooperating with vocational education and training providers for quality skills and attractive futures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Council (2009). Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). Luxembourg: Official Journal of the European Union.
- Ertl, H, Hayward, G & McLaughlin, J (2012). The transition from vocational to higher education from the perspective of higher education admission staff. In Pilz, M. (Ed.). *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World*. 63-82.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Graf L. (2013). *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland*. Opladen: Budrich UniPress.

- Haasler, S. R. & Gottschall, K. (2015). Still a perfect model? The gender impact of vocational training in Germany. *Journal of Vocational Education & Training (JVET), Special Issue on "Gender in vocational education and training: pathways, process and practice"*, 67(1), pp. 78 - 92.
- Harkin, J. (1998). Constructs Used by Vocational Students in England to Evaluate Their Teachers. *Journal of Vocational Education and Training: The Vocational Aspect of Education*, 50(3) pp.339-53.
- Hatt, S. & Baxter, A (2003) From HE to FE: studies in transition. A comparison of students entering higher education with academic and vocational qualifications. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 5 (2), pp. 18-29.
- Høst, S., & Skålholt, A. (2015). Gender Policies Meet VET Practices--The Case of Health and Social Care in Norway. *Journal of Vocational Education and Training*, 67(1) pp. 109-126.
- Inocentes, E. (2006). *O Processo Supervisivo na Formação em Contexto de Trabalho*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado
- Koul, Clariana, Kongsuwan & Suji-Vorakul (2009). Students' Goal Orientations and Perceptions of Professional Competencies. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(3) pp. 307-318.
- Kraus, K. (2006). Better educated, but not equal – women between general education, VET, the labour market and the family in Germany. *Journal of Vocational Education and Training*, 58, pp. 409–422.
- McKenzie S (2006). 'Adult and Vocational Education for social sustainability: a new concept for TVET for sustainable development', paper presented at the UNESCO-UNEVOC International Expert's Meeting on TVET for Sustainable Development, Ho Chi Minh City, Vietnam, 2-5 July.
- Menon, M. F. (2002). The Mission of Universities and the Vocational Paradigm: an investigation of students' perceptions. *Journal of Vocational Education and Training*, 54 (4), pp. 515-532.

- Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: Policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(1), 27–45.
- Pereira, G. A. (2006). Formação Pós-Secundária Não Superior Os Cursos de Especialização Tecnológica do Programa Aveiro-Norte da Universidade de Aveiro - um estudo de avaliação da concepção ao impacte. Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento
- Pereira, N. (2009). Cursos de Especialização Tecnológica em Portugal. Um novo modelo de formação pós-secundária não superior para a qualificação da população portuguesa. Universidad de Extremadura: Tese de Doutoramento.
- Petiz, S. (2006). O e-learning como instrumento de inovação no ensino e na formação – o caso do Programa Aveiro Norte. Aveiro: Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial. Universidade de Aveiro.
- Rivera-Batiz, F. L. (1998). *A profile and analysis of students in vocational training: Literacy skills, demographics, and socioeconomic characteristics*. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.
- Santos, R. (2010). Fundamentos e estratégias na formação pós- secundária de curta duração. Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento.
- Spöttl, G. (2013). Permeability between VET and higher education – a way of human resource development. *European Journal of Training and Development*, 37(5), pp.454-471.
- UNESCO-UNEVOC (2017). *Virtual conference: Pathways between technical and vocational education and training and further education*. Retrived from: <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=e-Forum%20-%20Message%20Board>

Capítulo 10

Liliana Paulos, Sandra T. Valadas & Leandro S. Almeida

Transição de diplomados do Ensino Superior para o mercado de trabalho: desafios e oportunidades na educação e no acesso ao emprego

Introdução

As questões da transição para o mercado de trabalho de diplomados do Ensino Superior (ES) assumem particular relevância no contexto socioeconómico atual. Um estudo recente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2018) continua a evidenciar vantagens no acesso ao emprego e na remuneração auferida por parte de quem possui maiores níveis de qualificação académica: (1) em média, nos países da OCDE, a taxa de desemprego dos adultos mais jovens (25-34 anos) que não concluíram o ensino secundário é de 15% face aos 7% daqueles que têm um nível de ensino superior; (2) em média, os adultos (25-64 anos) que possuem qualificações *de nível superior obtêm 54%* mais em termos salariais face aos adultos que terminaram o ensino secundário, enquanto que os adultos que não concluíram o ensino secundário ganham 22% menos (OECD, 2018). Todavia, apesar das evidências de que a formação superior aumenta consideravelmente as possibilidades em matéria de emprego, de condição socioeconómica, de realização pessoal, mobilidade e coesão social, ainda é frequente assistir-se ao questionamento face à obtenção de tais benefícios (Vieira, 2018). De facto, no Século XXI, a esfera da vida profissional apresenta-se com contornos e configurações muito diferentes daquelas vividas no século passado. Se, nas gerações anteriores, o acesso ao mercado de trabalho de diplomados do ES parecia estar imediatamente garantido, nas últimas décadas, o significado e o valor do diploma do ES

têm sido questionados (Alves, 2009; Vieira, 2018).

Os fenômenos que têm caracterizado o funcionamento do mercado de trabalho, como a globalização, a diversificação e flexibilização das formas de emprego ou o facto de o trabalho se ter tornado mais instável e precário, parecem aumentar a complexidade e incerteza no mundo das organizações e do trabalho (Valadas, 2017). Nestes tempos de mudança e incerteza, a transição da universidade para o mercado de trabalho tem vindo a tornar-se um processo cada vez mais complexo e dilatado no tempo (Alves & Korhonen, 2016). Para além disso, a transição é um período crucial e significativo na vida dos graduados, caracterizado por um nível elevado de incerteza, com consequências, quer a nível individual, quer a nível societal (Jappinen & Maunonen-Eskelinen, 2012). Os graduados enfrentam uma multiplicidade de novos desafios que podem ir, desde a compreensão das tendências do mercado de trabalho que visam prever as necessidades futuras dos postos de trabalho e mão-de-obra (Vieira, 2018), até à capacidade de adaptação face ao incremento de novos requisitos como, por exemplo, a ênfase crescente dos empregadores nas competências transversais que possam ser transferidas para contextos fora da área científica dos graduados (Stiwne & Jungert, 2010). Esta representação significa que a compreensão do fenómeno da transição exige uma abordagem sistémica e dinâmica do processo, de forma a entender a natureza mutável das transições ao longo da vida dos indivíduos e os fatores que determinam o processo de transição.

Nesta lógica, iniciamos este capítulo explorando o caráter multivariável do processo de transição do Ensino Superior para o mercado de trabalho e a diversidade de abordagens no estudo deste fenómeno. Refletimos sobre a relação entre o ES e o mercado de trabalho, discutindo, não só, as implicações na (des)valorização do diploma do ES devido à expansão da procura e frequência deste nível de ensino, mas também as questões de igualdade de oportunidades no acesso e na qualidade do emprego graduado. Por fim, o processo de transição para o mercado de trabalho será debatido, tendo em conta a relevância de competências transversais dos graduados no

contexto do mercado de trabalho atual e as perspectivas dominantes sobre o conceito de empregabilidade.

Transição do Ensino Superior para o mercado de trabalho: um processo multivariável

A frequência e o término de um curso universitário exigem que o graduado repense o seu percurso pessoal e acadêmico e construa projetos para o futuro, tendo em vista a transição para a vida ativa. A transição da universidade para o mercado de trabalho, ao implicar a mudança de um contexto para outro contexto (Johansson, Kopciwicz, & Dahlgren, 2008), é encarada como um processo alargado no tempo, que foi deixando de poder ser equacionado como um momento bem delimitado. O início do processo de transição pode ser considerado ainda durante o período de educação/ formação (Nicholson, 1990) ou quando parte do tempo dedicado ao lazer e aos estudos passa a ser dedicado à procura de um emprego remunerado (Vincens, 1997). Quanto à delimitação do fim do processo, para alguns autores (e.g., Nicholson, 1990; Vernières, 1997), o processo de transição terminaria quando os graduados obtinham uma posição estabilizada no mercado de trabalho (e.g., contrato a tempo indeterminado, mas também quando se obtém uma posição instável, mas duradoura, no sistema de emprego); para outros, a delimitação do fim do processo não seria assim tão clara nem objetiva, uma vez que a transição seria um processo em constante construção, ao longo do qual os indivíduos operacionalizavam estratégias que lhes permitiam delimitar as suas identidades social e profissional (e.g., Dubar, 1991).

As investigações sobre o fenómeno da transição para o mercado de trabalho de diplomados do ES podem assumir várias abordagens, considerando, por exemplo, diferentes fases do processo de transição (Nicholson, 1990): período durante a educação, período depois da educação e antes da entrada no mercado de trabalho, e período após a entrada no mercado de trabalho. Tratando-se a transição de um processo cada vez mais institucionalizado, deve ser analisada, também, tendo em conta as perspectivas e os comportamentos dos vários atores envolvidos no processo (Grosemans & Kyndt, 2017): os

graduados que vivem a transição (e.g., Monteiro, Almeida & Aracil, 2016); os educadores (e.g., *staff*académico) que facilitam o processo (e.g., Jappinen & Maunonen-Eskelinen, 2012); e os empregadores que têm, certamente, uma expectativa sobre os seus futuros trabalhadores (e.g., Braun & Brachem, 2017). Contudo, na literatura, o mais comum não são os estudos que contemplam as várias fases do processo de transição, nem os estudos que procuram relacionar as perspetivas dos vários atores envolvidos (Braun & Brachem, 2017). Por um lado, alguns autores focam-se, por exemplo, numa fase específica do processo, estudando o papel da educação e de que forma a formação superior pode contribuir para facilitar a transição (e.g., Teichler, 2007), tendo em conta, por exemplo, as características da formação do estudante, como o tipo de curso ou o grau obtido (e.g., Giret, 2011) ou o tipo/ prestígio da Instituição de Ensino Superior (IES) frequentada (e.g., Landrum, Hettich, & Wilner, 2010); outros autores centram-se na fase em que os graduados estão ativos no mercado de trabalho, tentando compreender o papel do trabalho no processo de transição. Nestes casos, referam-se os estudos focados nas características da posição que os graduados assumem no mercado de trabalho, através de indicadores como o tipo de contrato (e.g., Bonassi & Wolter, 2002) ou o rendimento (e.g., Buonanno & Pozzoli, 2009); mas, também, estudos em que se pretendeu compreender as trajetórias através de critérios subjetivos, como o reconhecimento por parte de outros, face ao seu desempenho profissional e *a própria capacidade do graduado em adaptar-se ao contexto de trabalho* (e.g., Vieira & Coimbra, 2006). Por outro lado, outros autores, não se centrando numa fase específica do processo de transição, consideram nas suas investigações aspetos que remetem para os percursos e perspetivas de atores isolados, como os graduados/ estudantes (e.g., Tymon, 2013) ou os empregadores (e.g., Jayasingama, Fujiwaraa, & Thurasamy, 2018).

Neste contexto, a transição do ES para o mercado de trabalho assume um carácter multivariável e pode ser considerada um vasto campo de interesse científico (Grosemans & Kyndt, 2017), ainda que nem sempre tenha constituído um objeto de atenção social e científica. O estudo das relações

entre educação e trabalho/ emprego inscreve-se num determinado contexto histórico-social, adquirindo sentido e pertinência quando os espaços de trabalho e educação começam a estar dissociados e, por essa razão, se coloca a questão da transição entre eles (Alves, 2005).

Ensino Superior e mercado de trabalho

A partir da Segunda Grande Guerra Mundial, num contexto de reorganização económica e social, economistas e sociólogos começaram a interessar-se, com maior intensidade, pelas relações entre educação e mercado de trabalho, e entre sistema educativo e desenvolvimento económico (Alves, 2005). Foi, sobretudo, a partir dos anos 60, com os trabalhos de Theodore Schultz (1961) e Gary Becker (1993), que a Teoria do Capital Humano emergiu e, com ela, a introdução, no plano teórico, da ideia de que o investimento na educação corresponderia a um maior desenvolvimento económico. Neste contexto, o capital humano é encarado como a soma dos investimentos do indivíduo no que se refere à aquisição de conhecimentos e competências (adquiridos, sobretudo, nas escolas e universidades), os quais revertem em benefícios económicos para o próprio indivíduo (e.g., obtenção de melhores empregos) (Schultz, 1961). A mesma linha de investigação foi seguida por Becker (1993), que se centrou no valor “marginal” associado às qualificações de nível superior no mercado de trabalho, sugerindo que o capital humano adquirido através da formação superior capacita os indivíduos, tornando-os mais produtivos.

Na lógica da Teoria do Capital Humano, um dos principais pressupostos é o de que um indivíduo, ao investir na sua educação, aumenta a sua produtividade, o que, por sua vez, proporciona o acesso a melhores níveis salariais e a postos de trabalho socialmente (mais) valorizados, possibilitando um retorno do seu investimento na educação (Becker; 1993; Schultz, 1961). Nesta perspetiva, os diplomados do ES, por terem um elevado nível de instrução, são mais produtivos e recebem salários mais elevados. De facto, ao longo das últimas décadas, vários estudos sugerem que o investimento na educação é considerado um instrumento fundamental para promover, não só

a qualidade de vida das populações, mas também o crescimento económico. Jorgenson, Stiroh, Gordon e Sichel (2000), por exemplo, realizaram um estudo nos Estados Unidos da América, entre 1959 e 1998, demonstrando que a educação contribuiu em 8,7% para o crescimento económico e que o rendimento per capita cresceu 13%. Um outro estudo mais recente, levado a cabo por Rodríguez-Pose e Tselios (2012), em várias regiões da União Europeia, com o objetivo de determinar em que medida as diferenças nos rendimentos individuais são o resultado de (1) nível educacional do indivíduo, (2) nível de escolaridade dos membros do agregado familiar, (3) média do nível educacional da região onde o indivíduo vive, ou (4) média do nível educacional das regiões vizinhas, destacou que, para além dos retornos positivos esperados em termos de realização educacional pessoal, os níveis mais elevados de educação a nível das regiões e supra regiões geram benefícios pecuniários significativos para os trabalhadores. Em Portugal, os resultados do estudo de Sá e colaboradores (2014), ao estimar os eventuais retornos individuais/ privados da educação, entre a população empregada, no período de 1986 a 2009, sugere que estes existem, são positivos e, em particular, são mais elevados entre aqueles que possuem formação superior, pelo que estudar, em termos salariais, compensa. De facto, a formação académica de nível superior tem sido reconhecida como um argumento a favor da entrada no mercado de trabalho de graduados, estimando-se, atualmente, que o número de empregos que exigem qualificações de ES aumente 34% até 2020, paralelamente ao decréscimo da quantidade de empregos que exigem baixos níveis de formação (OECD, 2016).

No entanto, muito por influência da globalização da economia, do renascer das políticas neoliberais e, também, da massificação do ES verificada em vários países, nomeadamente em Portugal, esta relação tradicionalmente linear tem sido questionada (Alves, 2009; Vieira & Marques, 2014). Ainda que a expansão e massificação do ES tenha contribuído para uma maior democraticidade no acesso à formação superior, este facto nem sempre se refletiu nas mesmas oportunidades de acesso a um emprego graduado (Vieira, 2018).

A (des)valorização do diploma do Ensino superior e a (des)igualdade no acesso ao emprego graduado

Uma das tendências mais significativas na educação nos últimos 40 anos foi a sua massificação a todos os níveis. Nos últimos vinte anos, o número de estudantes matriculados em IES, a nível mundial, duplicou. Na Europa, este fenómeno ocorreu em grande parte após meados da década de 80 do século XX (Schofer & Meyer, 2005). Em Portugal, em 1980, havia cerca de 81.000 indivíduos a frequentar os ES e, em 2016, eram aproximadamente 357.000 (PORDATA, 2017). Neste contexto, na maioria dos países europeus, os perfis dos estudantes que ingressam no ES são altamente reconfigurados: grupos de estudantes bastante heterogéneos em termos de preparação académica anterior, motivação e autonomia, bem diferentes da elite sociocultural que ingressava no ES umas décadas atrás (Almeida, Marinho-Araujo, Amaral, & Dias, 2012); estudantes de grupos socioeconómicos mais desfavorecidos e estudantes de primeira geração no ES estão cada vez mais presentes (Marinho-Araujo & Almeida, 2016); maior participação de estudantes maduros, que abandonaram o ES e reingressaram mais tarde (Almeida, Quintas & Gonçalves, 2016), entre outros.

No entanto, a expansão deste nível de ensino não tem sido sinónimo de igualdade de acesso ao emprego para todos os diplomados, continuando a registar-se acentuadas disparidades. No que respeita ao acesso a oportunidades reais de emprego, parece que existe um subgrupo alargado de diplomados, denominados por Morey e colaboradores (2003, p. 4) de estudantes não-tradicionais (tema desenvolvido noutros capítulos deste livro), que está, muitas vezes, em desvantagem no mercado de trabalho devido à sua etnia, género, classe social, deficiência ou idade (e.g., Burke, 2014); alguns autores destacam a necessidade de estes públicos necessitarem de mais tempo para encontrar emprego (e.g., Purcell, Wilton, & Elias, 2007); e sabe-se que as desigualdades em termos de rendimento se tornaram mais nítidas no mesmo período em que o ES se expandiu (e.g., Sayer, 2015).

Klausen (2014), por exemplo, percebeu que os graduados maduros tendem

a ter mais dificuldades no acesso ao mercado de trabalho, comparativamente com os pares mais jovens, na obtenção de emprego, às vezes enfrentando discriminação e, pelo menos inicialmente, estão restringidos a empregos de menor qualidade (e.g., Purcell & Elias, 2007). Experimentam, também, menores retornos em termos de carreira e remuneração (e.g., Brennan & Shah, 2003). Também os antecedentes em termos de classe social e família parecem influenciar o tipo de emprego que os graduados de origens desfavorecidas conseguem garantir (Holmes, 2013). Em Portugal, Cardoso e colaboradores (2012), por exemplo, sugerem que os empregadores penalizam diretamente os diplomados maduros, como todos aqueles que têm trajetórias de formação não-lineares, escolhendo prioritariamente as mais altas qualificações entre jovens diplomados que não têm experiências intermédias de trabalho nos seus percursos. Também Almeida, Quintas e Gonçalves (2016) constataram que a barreira mais significativa entre os diplomados maduros, quando se fala no acesso ao emprego graduado, tem a sua origem na idade. Quanto ao género, o estudo de Costa, Carvalho e Breda (2011), em que foram analisadas as desigualdades de género existentes no emprego na área do Turismo, sugere que há uma forte segregação vertical neste setor. Apesar de a mão-de-obra ser predominantemente feminina, são os homens que tendem a ocupar as posições de topo. Para além disso, as mulheres deste setor têm piores condições de emprego, auferem salários mais baixos e estão sujeitas a jornadas de trabalho mais longas e a contratos mais precários.

Neste sentido, acentuam-se as evidências de que as qualificações são apenas um dos elementos que compõem o perfil que os empregadores procuram num graduado. Para além de fatores estruturais, como a etnia, género, classe social, deficiência ou idade, que parecem constituir desvantagem na obtenção de um emprego (Burke, 2014), os empregadores demonstram cada vez mais interesse nas competências, nomeadamente as transversais e transferíveis para contextos fora da área científica dos graduados (Tymon, 2013). Contudo, e embora se assuma que os graduados que possuem o nível mais desejável de competências são mais empregáveis, a empregabilidade

dos graduados parece ser algo mais amplo e complexo (Holmes, 2013). É neste contexto que o estudo do fenómeno da transição para o mercado de trabalho de diplomados do ES ganha relevo, à luz da reflexão sobre as competências que podem melhorar a sua empregabilidade e de uma visão crítica acerca das várias perspetivas sobre empregabilidade.

Empregabilidade e competências na transição para o emprego

Ainda que o conceito de empregabilidade seja utilizado desde o início do século XX (Gazier, 1990), ganha visibilidade com a sua introdução na política da União Europeia (UE), no final da década de 80, tornando-se numa das principais orientações para as políticas de educação e formação e para as políticas ativas de emprego (Moreau & Leathwood, 2006). Apesar de alguns autores defenderem que a empregabilidade deve ser encarada como uma responsabilidade partilhada entre os indivíduos, as IES, os Governos e as entidades empregadoras (Guilbert et al., 2015), as perspetivas dominantes centram-se na responsabilidade do indivíduo em investir na sua educação e no aumento da sua empregabilidade (Hillage & Pollard, 1998; Yorke, 2004; Yorke & Knight, 2006). A empregabilidade, definida como empregabilidade de *iniciativa*, é considerada como um conjunto de características pessoais que permite aos indivíduos construir e mobilizarem recursos sociais indispensáveis para manter ou obter um emprego (Gazier, 1990). A empregabilidade depende de conhecimentos, competências e atitudes que os indivíduos possuem, da forma como usam esses recursos e os apresentam aos empregadores (Hillage & Pollard, 1998). Na mesma linha de raciocínio, Yorke (2004) descreve a empregabilidade como um conjunto de competências e atributos pessoais que torna os graduados mais aptos para obterem um emprego e terem sucesso nas suas escolhas profissionais. Para além dos conhecimentos e das capacidades específicas numa determinada área científica, o foco parece estar, mais uma vez, na aquisição de competências, especialmente num conjunto de competências-chave (aritmética, análise crítica, criatividade, comunicação

escrita) ou competências processuais (resolução de conflitos, resolução de problemas ou competências de decisão) (Yorke & Knight, 2006).

O desenvolvimento de um leque cada vez mais alargado de competências (e.g., competências transversais e transferíveis), para além da aprendizagem académica formal, é visto como uma forma de aumentar a empregabilidade dos graduados, preparando-os para os desafios que vão encontrando num mercado de trabalho pautado por incertezas e grande flexibilidade (Tomlinson, 2017). Neste sentido, defende-se como oportuna e necessária a reflexão acerca de uma ampliação das categorizações de competências, em especial das competências transversais (Marinho-Araujo & Almeida, 2016). Entendem-se essas competências como um conjunto diversificado de recursos individuais e socioculturais, mobilizados com intencionalidade pelos sujeitos numa situação de formação ou exercício profissional, com o objetivo de resolver um determinado problema ou adaptar-se a situações profissionais complexas e imprevisíveis. Tais competências pressupõem a articulação entre as várias dimensões – cognitivas, emocionais e sociais – e o conhecimento teórico no desenvolvimento do perfil profissional (Cabral-Cardoso, Estevão, & Silva, 2006). Podem expressar-se por “pensamento crítico, autonomia, criatividade, empreendedorismo, trabalho em equipa, organização, persistência, perseverança, flexibilidade, respeito à diversidade e responsabilidade social, entre outros” (Marinho-Araujo & Almeida, 2016, p. 6). As competências transversais são, também, comuns a diferentes profissões e atividades profissionais, facilitando a empregabilidade de quem as possui (Vieira & Marques, 2014).

Neste contexto, tem-se assumido progressivamente que a construção de um perfil profissional integra, em conjunto com competências e conhecimentos técnicos específicos, as dimensões inerentes ao próprio desenvolvimento intra e interpessoal do estudante, enquanto dimensões-chave na formação dos estudantes do ES (Marinho-Araujo & Almeida, 2016). Todavia, esta perspectiva não deixa de ser criticável e a verdade é que se destacam alguns autores que analisam criticamente a ligação entre a formação formal

centrada em competências e qual o seu valor sobre os resultados de emprego dos graduados (e.g., Mason, Williams, & Cramner, 2009; Wilton, 2011). Segundo James e colaboradores (2013), as competências dos graduados são altamente diversificadas e desenvolvidas através de múltiplos contextos e não apenas no contexto académico. Uma das questões a ter em conta são as barreiras contextuais entre a aprendizagem formal na universidade e o local de trabalho, e o grau em que as competências adquiridas no ES são transferíveis ou transversais (Mason et al., 2009). Neste contexto, muitas das competências adquiridas formalmente, não podem ser simplesmente transferidas, uma vez que, muitas dessas competências, são referenciadas através do contexto real de trabalho em que são utilizadas pelos graduados (James et al., 2013; Mason et al., 2009).

Na tentativa de detalhar as competências que abrangem o que, de facto, tem impacto na transição dos graduados para o mercado de trabalho, Bridgstock (2009) desenvolveu o conceito de competências de gestão de carreira. Estas incluem as competências de autogestão, proatividade e tomada de decisão no processo de transição. A estas competências, juntam-se a capacidade de os graduados estabelecerem metas futuras no plano profissional, mas também a capacidade para aumentarem a sua autoconfiança e auto percepção de empregabilidade. Também nestes casos, é discutida a melhor forma de se desenvolverem estas competências, pelo que há autores que sugerem que a maioria são desenvolvidas de forma lenta e progressiva, e através de várias e diversas experiências, ao longo da vida, e não apenas durante o ES (e.g., Bridgstock, 2009; Tomlinson, 2017). A este propósito, as oportunidades de trabalho e experiência de vida por meio de estágios (Harvey, 2005), a aprendizagem integrada por trabalho (WIL) (Freudenberg, Brimble & Cameron, 2011) e os intercâmbios no exterior (Crossman & Clarke, 2010) são algumas das propostas que encontramos na literatura, a fim de promover o desenvolvimento do perfil profissional baseado em competências e facilitar a transição para o mercado de trabalho. Também Allen e van der Velden (2011) propõem um conjunto de competências que os indivíduos devem desenvolver e que podem servir para impulsionar as práticas educativas: (1)

experiência profissional, o que implica um alto grau de conhecimento e habilidades relevantes no domínio do trabalho; (2) flexibilidade funcional, relacionada com a capacidade de se adaptar às mudanças no ambiente de trabalho; (3) inovação e gestão do conhecimento; e, (4) orientação internacional, ou seja, a necessidade de desenvolver competências interculturais, como o domínio das línguas estrangeiras e conhecimento de outras culturas.

Considerações finais

Pensar a transição da universidade para o mercado de trabalho obriga a uma reflexão sobre os vários fatores que podem influenciar este processo. Uma primeira consideração prende-se com a questão do valor do diploma do ES no acesso ao emprego. Com mais graduados a competir no mercado de trabalho, parece que as qualificações representam apenas um fator, entre tantos outros, nas decisões de contratação por parte dos empregadores. Ainda que os empregadores selecionem trabalhadores com melhores qualificações, a seleção é feita com base em muitos outros fatores: competências (transversais, técnico-científicas, etc.), mas, também, características individuais como, por exemplo, o género e a idade. A ênfase na procura de graduados que demonstrem certas competências e capacidades pode estar associada ao facto de, para os empregadores, os graduados representarem um valor agregado no que respeita a produtos e serviços, avanços tecnológicos e sucesso na atividade económica em causa (Tomlinson, 2017). Do ponto de vista dos empregadores, os graduados devem sair da universidade dispostos e capazes de contribuir de forma imediata no local de trabalho e que consigam, não só demonstrar o conhecimento técnico e as competências na sua área de formação, mas também um conjunto de competências transferíveis para o contexto laboral. Contudo, tal como referem Marinho-Araujo e Almeida (2016), é necessário perceber qual a melhor forma de possibilitar a expressão de competências nas etapas e nos processos de desenvolvimento profissional, permitindo aos estudantes projetarem para a sua vida profissional as experiências, posturas e vivências aliadas aos conhecimentos e competências

desenvolvidos no ES. Também as questões de (des)igualdade no acesso ao emprego graduado merece particular atenção, uma vez que, por exemplo, os graduados mais velhos, ditos maduros, e as mulheres, parecem enfrentar desigualdades significativas quando transitam para o mercado de trabalho ou quando tentam mudar de carreira. Neste sentido, as políticas e práticas de recrutamento por parte dos empregadores devem ser alvo de análise, uma vez que, apesar de todos os discursos pró igualdade no acesso a um emprego, existem evidências de que estes graduados enfrentam diversos constrangimentos no ES e no mercado de trabalho (e.g., Almeida, Quintas & Gonçalves, 2016; Klausen, 2014).

A crescente responsabilidade reclamada às IES na preparação de indivíduos para o mercado de trabalho e no aumento da sua empregabilidade leva-nos a uma segunda consideração. Considerando que a sociedade e o mundo organizacional estão a exigir uma atitude proativa por parte das IES na formação dos indivíduos para o emprego (e.g., McCowan, 2015), importa analisar como estas pensam a transição da universidade para o mundo do trabalho e que medidas formativas promovem para facilitar essa transição. Na verdade, um dos grandes desafios que se coloca hoje na formação superior é a necessidade de transferir o que se aprendeu para situações novas ou diferentes, quer em contexto educativo, quer em contexto profissional (Tymon, 2013). Assume-se a diversidade de competências a desenvolver nos estudantes ao longo da sua formação, indo para além de conhecimentos especializados e de competências técnico-científicas relacionados com a área de formação. A literatura sugere que tais competências alargadas, ditas transversais, podem ser deliberadamente desenvolvidas por vias formais e informais, aproveitando as oportunidades de formação e de desenvolvimento dos indivíduos (Tomlinson, 2017). Algumas delas, adquiridas de forma lenta e progressiva (Bridgstock, 2009), refletem uma atitude proativa dos sujeitos na sua formação ao longo da vida. Não sendo justo colocar no indivíduo toda a responsabilidade da sua situação face ao emprego, em virtude da responsabilidade também das políticas, do contexto social e do próprio mercado de trabalho, parece que o desenvolvimento de competências

de empregabilidade, assim como de um projeto de carreira profissional, depende, em grande parte, do seu nível de investimento, autonomia e autodeterminação (Marinho-Araujo & Almeida, 2016). Também estas são características ou competências a que o ES não pode ficar alheio na sua missão formativa. Todavia, consideramos que remeter a formação superior ao desenvolvimento de competências não significa colocar o ES ao serviço das demandas económicas do mercado de trabalho.

Como última consideração, importa referir que a preparação e a transição de estudantes para o mercado de trabalho é um processo sistémico e demorado, que envolve a construção de uma identidade profissional, de acordo com os traços pessoais e as especificidades da prática profissional (Marinho-Araujo & Almeida, 2016). Neste contexto, Tomlinson (2017) refere-se à importância de encarar a empregabilidade como sendo, em grande parte, constitutiva da acumulação e implementação de um conjunto de formas interativas de *capitais* (e.g., capital humano, capital social, capital psicológico). Estes *capitais* são definidos como recursos-chave que conferem benefícios e potencialidades aos graduados, quer durante o seu percurso educativo quer na transição para o mercado de trabalho. Esses recursos abrangem uma gama de dimensões educacionais, sociais, culturais e psicossociais, sendo adquiridos através de experiências formais e informais dos graduados ao longo da vida (Tomlinson, 2017).

Agradecimentos

Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito do projeto UID/SOC/04020/2013, e também por meio da Bolsa SFRH/ BD/132068/2017.

Referências

- Allen, J., & van der Velden, R. (2011). The Flexible Professional in the Knowledge Society: general results of the REFLEX project. In J. Allen & R. van der Velden (eds.), *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education* (pp. 9-54). Netherlands: Springer. DOI:10.1007/978-94-007-1353-6
- Almeida, L.S., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17, 899-920.
- Almeida, A., Quintas, H., & Gonçalves, T. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 2(1), 97-111. DOI:10.24115/S2446-6220201621122
- Alves, M.G. & Korhonen, V. (2016). Transitions and trajectories from higher education to work and back - A comparison between Finnish and Portuguese graduates. *European Educational Research Journal*, 15(6), 676-695. DOI: 10.1177/1474904116661200
- Alves, M. G. (2005). Como se entrelaçam a educação e o emprego? Contributos da investigação sobre licenciados, mestres e doutores. *Interações*, 1, 179-201.
- Alves, N. (2009). Inserção Profissional e Formas Identitárias. O caso dos licenciados da Universidade de Lisboa. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Becker, G. (1993). Human Capital: theoretical and empirical analysis with special reference to education (3rd ed.), Chicago: Chicago University Press.
- Braun, E., & Brachem, J.-C. (2017). The labour market's requirement profiles for higher education graduates. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne (eds.), *Higher Education Transitions: Theory and Research* (pp. 219-237). London and New York: Routledge.

- Brennan, J. & Shah, T. (2003). *Access to what? Converting Educational Opportunity into Employment Opportunity. Final Report*. London: Centre for Higher Education Research & Information.
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research and Development*, 28(1), 31-44.
- Bonassi, T., & Wolter, S:C: (2002). Measuring the success of transition: the results of a pre-study in Switzerland. *Education + Training*, 44, 199-207. DOI:10.1108/00400910210432086
- Buonanno, P., & Pozzoli, D. (2009). Early labour market returns to college subject. *Labour*, 23, 559-588. DOI:10.1111/j.1467-9914.2009.00466.x
- Burke, C. (2014). *Culture, capitals and graduate futures*. London: Routledge.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006). Competências Transversais dos Diplomados do Ensino superior – Perspectiva dos Empregadores e Diplomados. Guimarães: Tecminho.
- Cardoso, J.L., Escária, V., Ferreira, V.S., Madruga, P., Raimundo, A. Varanda, M. (2012). *Empregabilidade e ensino superior em Portugal* (A3ES Readings, nº 3). Lisboa: A3ES.
- Costa, C., Carvalho, I., & Breda, Z. (2011). Gender inequalities in tourism employment: The Portuguese case. *Revista Turismo e Desenvolvimento*, 15, 39-54.
- Crossman, J. E., & Clarke, C. (2010). International Experience and Graduate Employability: Stakeholder Perceptions on the Connection. *Higher Education*, 59(5), 599-613. DOI:10.1007/s10734-009-9268-z
- Dubar, C. (1991). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freudenberg, B., Brimble, M., & Cameron, C. (2011). WIL and Generic Skill Development: The Development of Business Students' Generic Skills Through Work-integrated Learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative*

Education, 12(2), 79-93.

- Gazier, B. (1990). L'employabilité: brève radiographie d'un concept en mutation. *Sociologie du Travail*, 4, 575-584.
- Giret, J.-F., (2011). Does vocational training help transition to work? The 'new French vocational bachelor degree'. *European Journal of Education*, 46, 244-256.
- Grosemans, I., & Kyndt, E. (2017). Transitions from Higher Education to the Labour Market: State of the Art. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne (eds.), *Higher Education Transitions: Theory and Research* (pp. 209-218). London and New York: Routledge.
- Guilbert, L., Bernaud, J.L., Gouvernet, B., & Rossier, J. (2015). Employability: review and research prospects. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(1), 69-89.
- Harvey, L. (2005). Embedding and Integrating Employability. In R. Voorhees & L. Harvey (eds.), *New Directions for Institutional Research* (pp. 13-28). Chichester: Wiley.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis* (DFEE Research Briefing). Disponível em: <http://www.employment-studies.co.uk/report-summaries/report-summary-employability-developing-framework-policy-analysis>
- Holmes, L. (2013). Competing Perspectives on Graduate Employability: Possession, Position or Process? *Studies in Higher Education*, 38(4), 538-554.
- James, S., Warhurst, C., Tholen, G., & Commander, J. (2013). What we know and what we need to know about graduate skills. *Work, Employment and Society*, 27(6), 952-963.
- Jappinen, A.-K., & Maunonen-Eskelinen, I. (2012). Organisational transition challenges in the Finnish vocational education – perspective of distributed pedagogical leadership. *Educational Studies*, 38, 39-50.

- Johansson, K., Kopciwicz, L., & Dahlgren, L.O. (2008). Learning for an unknown context: a comparative case study on some Swedish and Polish Political Science students' experiences of the transition from university to working life. *Compare*, 38(2), 219-231. DOI: 10.1080/03057920701582764
- Jorgenson, D.W., Stiroh, K.J., Gordon, R.J., & Sichel, D.E. (2000). Raising the Speed Limit: U.S. Economic Growth in the Information Age, *Brookings Papers on Economic Activity*, 1, 125-235.
- Klausen, T.B. (2014). Earnings among young and mature Danish university graduates. *Journal of Education and Work*, 29(4), 494-518. DOI:10.1080/13639080.2014.960374.
- Landrum, R.E., Hettich, P.I., & Wilner, A. (2010). Alumni perceptions of workforce readiness. *Teaching of Psychology*, 37, 97-106.
- Marinho-Araujo, C., & Almeida, L.S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(esp), 1-10. DOI:10.1590/0102-3772e32ne212
- Mason, G., Williams, G., & Cramner, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), 1-30. DOI: 10.1080/09645290802028315
- McCowan, T. (2015). Should universities promote employability? *Theory and Research in Education*, 13(3), p. 267-285, 2015.
- Monteiro, S., Almeida, L.S., & García-Aracil, A. (2016). Graduates' perceptions of competencies and preparation for labour market transition. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(2), 208-220. DOI:10.1108/HESWBL-09-2015-0048
- Moreau, M.P., & Leathwood, C. (2006). Graduate's employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), 305-324. DOI:10.1080/13639080600867083.

- Morey, A., Harvey, L., Williams, J., Saldaña, A., Mena, P., Watson, S., & MacDonald, M. (2003). HE Careers Services and Diversity: How Careers Advisory Services can enhance the employability of graduates from non-traditional backgrounds. Manchester: Higher Education Careers Service Unit (HECSU).
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: causes, outcomes, processes and forms. In S. Fisher and C.L. Cooper (eds.), *On the Move: The Psychology of Change and Transition* (pp-83-108). Chichester: Wiley.
- OECD. (2018). Education at a glance: OECD indicators. OECD Publishing.
- OECD. (2016). Education at a glance: OECD indicators. OECD Publishing.
- PORDATA (2017). Retrato de Portugal. Resumo de indicadores da sociedade portuguesa contemporânea desde 1960 até ao último ano disponível. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Purcell, K., & Elias, P. (2007). Hard lessons for lifelong learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 57-82.
- Purcell, K.; Wilton, N.; Elias, P. (2007). Hard Lessons for Lifelong Learners? Age and Experience in the Graduate Labour Market. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 57–82.
- Rodríguez-Pose, A., & Tselios, V. (2012). Individual earnings and educational externalities in the European Union, *Regional Studies*, 46(1), 39 – 57. DOI: 10.1080/00343404.2010.485351
- Sá, C., Oliveira, C., Cerejeira, J., ..., Sousa, S. (2014). *Educação e mercado de trabalho em Portugal: retornos e transições*. Braga: Universidade do Minho.
- Sayer, A. (2015). *Why we can't afford the rich*. Bristol: Policy Press.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.

- Schofer, E., & Meyer, J.W. (2005). The world-wide expansion of Higher Education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70, 898–920.
- Stiwne, E. & Jungert, T. (2010). Engineering student's experiences of transition from study to work. *Journal of Education and Work*, 23, 417-437.
- Teichler, U. (2007). Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education*, 42, 11-34.
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338-352. DOI: 10.1108/ET-05-2016-0090
- Tymon, A. (2013). The Student Perspective on Employability. *Studies in Higher Education*, 38(6), 841-856. DOI:10.1080/03075079.2011.604408
- Jayasingam, S., Fujiwara, Y., & Thurasamy, R. (2018). “I am competent so I can be choosy”: choosiness and its implication on graduate employability. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1119-1134. DOI: 10.1080/03075079.2016.1221918
- Valadas, C. (2017). Crise e novas tendências do mercado de trabalho. In M.C. Silva, P. Hespanha & J.C. Caldas (Coords.). *Trabalho e Políticas de Emprego. Um retrocesso evitável* (pp. 79-119). Coimbra: Actual.
- Vernières, M. (1997). La notion d'insertion professionnelle. In Vernières, M. (Org.). *L'insertion professionnelle: analyses et debates* (pp. 9-22). Paris: Economica.
- Vieira, D. A. (2018). Determinantes e Significados do Ingresso dos Jovens no Ensino Superior: Vozes de Estudantes e de Profissionais do Contexto Educativo. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Vieira, D.A., & Coimbra, J.L. (2006). Sucesso na Transição Escola-Trabalho: A Percepção de Finalistas do Ensino Superior Português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(1), 1-10.

- Vieira, D. A., & Marques, A.P. (2014). *Preparados para trabalhar? Um Estudo com Diplomados do Ensino Superior e Empregadores*. Lisboa: Fórum Estudante / Consórcio Maior Empregabilidade.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, 60, 21-36. DOI: 10.3406/forem.1997.2252
- Wilton, N. (2011). Do employability skills really matter in the UK graduate labour market? The case the business and management graduates. *Work, Employment and Society*, 25(1), 85-100.
- Yorke, M. (2004). *Employability in higher education: what it is – what it is not*. Learning and Employability Guides. York: LTSN_ESECT.
- Yorke, M., & Knight, P.T. (2006). *Embedding employability into the curriculum*. York: Higher Education Academy.

Capítulo 11

Mariana Gaió Alves

Reconfigurações contemporâneas da relação entre ensino superior e mercado de trabalho – uma abordagem crítica a partir dos contextos português e inglês

Introdução

Depois do final da II^a grande guerra mundial generalizou-se um modelo de desenvolvimento dos países e das regiões no qual a aposta na expansão e diversificação dos sistemas educativos assume um papel crucial. É nesse enquadramento que o ensino superior tem estado em expansão desde meados do século XX, o que significa, no plano quantitativo, o crescimento do número de alunos, de professores, de cursos e de instituições e, no plano qualitativo, a respetiva diversificação, ou seja, são crescentemente heterogêneos os públicos discentes e docentes, bem como a oferta formativa e as instituições de ensino superior existentes.

No século XXI a aposta no setor educativo é reforçada, estendendo-se à educação ao longo da vida e à expansão e diversificação dos públicos que, em diferentes etapas do ciclo de vida, e não apenas nas idades mais jovens, frequentam os sistemas educativos. Neste contexto, o ensino superior é entendido como parte de um sistema de educação ao longo da vida que se considera crucial para promover o desenvolvimento dos países, em especial na Europa, de acordo com as orientações de política educativa emanadas da Comissão Europeia. Assim sendo, se, desde o início da expansão do ensino superior, este tem vindo a acolher públicos diversos, do ponto de vista das respetivas origens sociais e culturais, e em termos de género, nos anos mais recentes essa crescente diversificação também remete para o acolhimento de

alunos de várias idades e com diferentes experiências e percursos de vida.

Esta tendência observável de expansão do ensino superior tem subjacentes alterações nos sentidos e significados atribuídos aos respetivos diplomas, assim como é acompanhada de modificações nas políticas e práticas das instituições de ensino. Nesses processos de mudança, as relações com o mercado de trabalho emergem com grande visibilidade e influenciam significativamente os modos de organização e funcionamento dos sistemas de ensino superior e também as aspirações e expectativas sobre os mesmos por parte de estudantes, diplomados, académicos e outros grupos sociais. Concomitantemente, os percursos estudantis e de inserção profissional são fortemente condicionados pelas características pessoais e sociais dos estudantes e diplomados, bem como por fatores contextuais relativos aos sistemas de ensino superior e às dinâmicas do mercado de trabalho.

É este contexto que é analisado no presente capítulo, considerando especialmente os casos português e inglês, bem como sugerindo elementos reflexivos sobre os estudantes não-tradicionais no ensino superior. Reconhecendo a diversidade de formas para definir o conceito de estudante não-tradicional, explicita-se que se opta, nesta reflexão, por um entendimento amplo que abrange todos os estudantes cuja participação no ensino superior é dificultada por fatores estruturais, de que são exemplo os que ingressam com idades mais avançadas, os que apresentam necessidades educativas especiais, as mulheres, os que são a primeira geração das suas famílias a frequentar o ensino superior, os originários de minorias étnicas, os emigrantes e os provenientes de classes sociais mais desfavorecidas (Paulos, Valadas & Fragoso, 2017).

Ensino superior e mercado de trabalho: massificação, mercantilização e mensuração

A problemática da inserção profissional dos diplomados assume hoje uma visibilidade significativa que foi aumentando à medida que o ensino superior se expandiu e diversificou. No plano internacional, a identificação das

dificuldades de acesso e estabilização no mercado de trabalho sentidas pelos jovens diplomados, com particular veemência a partir da década de 1970, constituiu-se como um problema social que suscitou debates públicos e políticos em torno do valor do ensino superior. Em simultâneo, é observável a emergência de uma problemática científica que se apoia, quer nos vários estudos conduzidos pelas próprias instituições e organismos nacionais, os quais procuram conhecer os percursos e situações de inserção profissional dos diplomados, quer nas pesquisas académicas que permitem aprofundar e problematizar as relações entre ensino superior e mercado de trabalho.

A investigação sobre inserção profissional e os dados estatísticos nacionais e internacionais sobre esta matéria têm permitido concluir que os diplomados de ensino superior experienciam situações mais favorecidas no mercado de trabalho, do ponto de vista dos rendimentos salariais médios e da menor probabilidade de se encontrarem desempregados. Estes resultados são importantes para questionar visões catastrofistas que desvalorizam a relevância do prosseguimento dos percursos escolares até ao ensino superior, bem como para informar os debates políticos sobre educação, trabalho e emprego. Não obstante, também se tem evidenciado o modo como os diplomas de ensino superior não protegem os seus detentores de vivenciarem uma deterioração geral das condições de trabalho e emprego ao longo das últimas décadas, a qual afeta os diplomados de todos os níveis de ensino e é visível, designadamente, na precariedade crescente dos vínculos contratuais e na redução das remunerações médias.

Acresce, ainda, que a generalização dos diplomas de ensino superior inerente à expansão do número de alunos deste nível de ensino, resulta no surgimento de outros elementos de diferenciação dos diplomados no acesso ao mercado de trabalho, articulados seja com as características e experiências pessoais e sociais de cada indivíduo, seja com as instituições frequentadas e áreas disciplinares de estudo. A este propósito, sublinhe-se que existem indícios de que os estudantes não-tradicionais consideram que vivenciam dificuldades especialmente agravadas na transição para o mercado de

trabalho (Paulos, Valadas & Fragoso, 2017). De facto, tratando-se do caso específico de estudantes e diplomados já adultos, os indivíduos poderão estar menos disponíveis para determinadas situações e experiências profissionais (por exemplo, aquelas que requerem maior mobilidade e disponibilidade) pelo facto de conciliarem a profissão com responsabilidades familiares mais prementes. Mas, para além do caso específico dos adultos, é expectável que os estudantes não-tradicionais em geral protagonizem percursos escolares que os encaminham para instituições e áreas de estudo que têm menos probabilidades de potenciar o acesso a situações profissionais mais estáveis e qualificantes. Noutros termos, “tudo indica que uma parte considerável da reprodução das desigualdades se desenrola por via da distribuição dos indivíduos provenientes de lugares distintos na estrutura social pelas diferentes áreas de formação” (Chaves & Morais, 2014, p. 102).

Com efeito, ainda que se tenha vindo a assistir à disseminação de perspetivas sobre a inserção profissional como algo que depende fortemente da vontade individual ao nível dos debates públicos e políticos, a multiplicidade de fatores e variáveis que condicionam os percursos, estratégias e opções individuais tem sido evidenciada sistematicamente nos estudos empíricos. Ou seja, a investigação nacional e internacional tem contribuído para um entendimento de inserção profissional como o “resultado de um conjunto amplo de fatores e variáveis centradas nos próprios indivíduos, nas características da formação académica, nas dinâmicas do mercado de trabalho, sendo também condicionada por políticas económicas, educativas e sociais que configuram contextos nacionais e internacionais com determinadas especificidades” (Alves, 2015, p. 896).

Não obstante, as instituições de ensino superior na atualidade tendem, em grande número, a propagandear a qualidade dos seus cursos associando-a à divulgação de informação favorável sobre a inserção profissional dos respetivos diplomados. Em muitos casos tal resulta, inclusivamente, numa lógica de mercantilização dos cursos e das instituições de ensino superior, como se um curso e/ou uma instituição pudessem, por si só, garantir aos

respetivos alunos um futuro profissional auspicioso. De acordo com esta lógica, o estudante tende a ser entendido enquanto consumidor de serviços educativos providenciados pelas instituições de ensino superior, mediante o pagamento de propinas e outros custos de frequência, expressando uma reconceptualização dos sentidos e significados da experiência acadêmica e dos diplomas de ensino superior que terá tido início dos anos de 1970 nos Estados Unidos da América, alastrando posteriormente a outros países, com destaque para o Reino Unido (Naidoo & Williams, 2015).

A difusão de perspectivas mercantilistas é indissociável da crescente visibilidade da inserção profissional dos diplomados, pois ao se conceptualizar o ensino superior como um bem privado e um investimento individual, tende-se a avaliar o retorno desse investimento considerando a situação e o percurso profissional dos diplomados. Pelo contrário, advogar o entendimento do ensino superior como um bem público, confere relevância a um conjunto de efeitos da frequência acadêmica que não se restringem ao futuro profissional de cada indivíduo, mas que remetem para benefícios coletivos e extensíveis a aspetos, tanto económicos, como sociais, que contribuam para a formação de cidadãos mais informados, para o aprofundamento da democracia e para uma sociedade mais inclusiva (Williams, 2016). Na contemporaneidade, a conceção dos estudantes e diplomados como consumidores que procuram vantagens individuais quando frequentam o ensino superior, coexiste em tensão com a ideia dos mesmos enquanto cidadãos que beneficiam de um bem público, que tem como elementos basilares a equidade social, a literacia e a cidadania coletiva (Marginson, 2014).

A visibilidade crescente da inserção profissional de diplomados, que emerge no quadro da massificação do ensino superior e da difusão de lógicas de mercantilização, faz com que a relação do ensino superior com o mercado de trabalho seja uma vertente considerada nos mecanismos de mensuração, que têm vindo a afirmar-se cada vez mais como instrumentos de regulação do ensino superior. Neste âmbito, a inserção profissional passou a estar associada a métricas que pretendem capturar o desempenho das instituições,

aferindo em que medida as respectivas atividades educativas representam um valor adicional para os estudantes e diplomados na transição para o mercado de trabalho.

Por um lado, os cursos, as instituições e as próprias carreiras dos professores do ensino superior têm sido, nas últimas décadas, crescentemente avaliadas em função de instrumentos que quantificam os vários aspetos do respetivo funcionamento. Por outro lado, sublinhe-se o modo como os lugares ocupados em diversos tipos de rankings de cursos e/ou de instituições de ensino superior têm vindo a surgir como garantias do respetivo nível de qualidade e prestígio. A inserção profissional é um dos domínios considerados, com resultados que se procuram quantificar, quer nos sistemas de avaliação de qualidade, quer nos rankings. Ainda que os rankings constituam uma simplificação da realidade que facilita a comparação entre cursos e instituições de ensino superior por parte do público em geral (Montané, Beltrán & Teodoro, 2017), importa sublinhar que nem tudo se pode medir e que promover e avaliar a qualidade remete para abordagens holísticas não universais, bem como para processos tão diversos quanto a heterogeneidade dos públicos, profissionais e tipo de instituições de ensino superior.

Em síntese, massificação, mercantilização e mensuração constituem três dinâmicas que têm reconfigurado o ensino superior, tanto no que respeita aos seus modos de organização e funcionamento, quanto no que respeita às aspirações e expectativas sobre o mesmo. Nessa reconfiguração, as questões relacionadas com a inserção profissional de diplomados assumiram uma centralidade crescente na regulação do ensino superior nas últimas décadas, ao mesmo tempo que existem, cada vez mais, incentivos ao estreitamento das relações entre instituições educativas e mercado de trabalho, seja no plano do ensino e da aprendizagem, seja no que respeita às atividades de investigação.

Em consequência da massificação, as instituições de ensino superior têm, hoje, públicos discentes profundamente heterógenos, em que os designados estudantes não-tradicionais são em cada vez maior número, constatando-se

que os diplomas constituem uma condição necessária, mas não suficiente, para alcançar condições de trabalho e emprego mais vantajosas. Neste contexto, os estudantes não-tradicionais requerem uma atenção específica, procurando explicitar em que medida os seus percursos escolares e pessoais são mais ou menos propícios ao alcançar de situações mais favorecidas no mercado de trabalho. Uma vez que a massificação do ensino superior comporta a diferenciação da oferta educativa e das instituições de ensino superior, importa esclarecer quais as oportunidades de acesso e sucesso dos estudantes tradicionais e não-tradicionais nos diferentes cursos e instituições. A este propósito, interroga-se de que modo o alargamento dos públicos do ensino superior, que abre espaço para a participação de estudantes não-tradicionais, coexiste com a necessidade de as instituições assegurarem os melhores resultados possíveis para os seus alunos em matéria de inserção profissional, bem como no que respeita ao lugar que ocupam nos rankings, que é de grande importância numa lógica de mercantilização do ensino superior.

O confronto dos casos português e inglês: breve nota metodológica

Na análise das relações entre ensino superior e mercado de trabalho, o confronto dos casos português e inglês é particularmente estimulante, por várias razões. Desde logo, considerando que o processo de expansão do ensino superior nos dois países se revestiu de ritmos bastante diferenciados: em Portugal a expansão é tardia e resulta da democratização do país a partir de 1974, tendo sido assumida em Inglaterra como uma prioridade a materializar desde o final da IIª Grande Guerra Mundial. O confronto entre estes dois casos nacionais é, também, estimulante pelo facto de, em Inglaterra, as relações entre ensino superior e mercado de trabalho terem uma mais longa e incisiva tradição do que em Portugal, no que respeita ao modo como estão presentes nas orientações políticas a nível nacional e nas formas de organização institucional. A relevância da análise que se propõe sobre os contrastes entre Portugal e Inglaterra deriva, então, dos

contributos que encerra para identificar diferenças e semelhanças entre os dois países num contexto internacional com características comuns e transversais. Pressupõe-se que eventuais diferenças possam ser indissociáveis de especificidades culturais, socioeconómicas e históricas de cada um dos dois países e que estejam correlacionadas com o entendimento do ensino superior como um bem público e/ou como um bem privado nas orientações políticas nacionais. Consequentemente, a análise realizada não pretende, de modo algum, estabelecer leis gerais sobre as tendências evolutivas do ensino superior e das suas articulações com o mercado de trabalho no plano internacional, nem aferir o estágio de desenvolvimento de cada sistema de ensino superior.

A estratégia metodológica adotada tem uma natureza eminentemente qualitativa (Gonçalves, 2010), no sentido em que se traduziu num itinerário flexível de pesquisa empírica que, com base na experiência teórica e metodológica prévia da investigadora, visou compreender a reconfiguração das relações entre ensino superior e mercado de trabalho. Nesse âmbito, recorreu-se a vários procedimentos de recolha e análise de dados, designadamente análise documental, conversas informais e entrevistas não-diretivas com estudantes, professores e pessoal não-docente, bem como observação em instituições de ensino superior dos dois países.

Em Portugal, o RJIES (Lei nº 62/2007 – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior) e o RJAES (Lei nº 38/2007 – Regime Jurídico de Avaliação do Ensino Superior) constituem documentos fundamentais e a respetiva análise, complementada com observação e conversas informais, já havia sido previamente apresentada (Alves, 2015). Em Inglaterra, a análise documental priorizou o recente TEF (*Teaching Excellence Framework*) e diversos relatórios a este associados, sendo complementada com conversas informais, entrevistas não-diretivas e observação de duas instituições de ensino superior inglesas durante a estadia da autora como investigadora visitante na *Southampton Education School* em 2017. Uma dessas universidades apresenta-se como antigo politécnico e a outra assume-

se como uma instituição de topo, sendo que em ambas foram realizadas entrevistas não-diretivas com académicos (duas em cada) e com responsáveis de gabinetes de estágios e saídas profissionais (três em cada), para além da observação quotidiana e das conversas informais com alunos, professores e profissionais não-docentes.

Reconhecendo as reconfigurações das relações entre ensino superior e mercado de trabalho na contemporaneidade enunciadas na secção anterior, a exploração de semelhanças e diferenças presentes no confronto dos dois casos nacionais que se apresenta na secção seguinte orienta-se em torno de três perguntas: quais as implicações dessas reconfigurações nos modos de organização interna das instituições de ensino superior? De que modo essas reconfigurações afetam a imagem pública das instituições de ensino superior? Como é que essas reconfigurações influenciam os papéis e as experiências dos estudantes e dos professores do ensino superior? Procura-se, adicionalmente, identificar eventuais implicações das reconfigurações analisadas para os estudantes não-tradicionais.

Portugal e Inglaterra: contrastes nas relações entre ensino superior e mercado de trabalho

A presença das questões da inserção profissional de diplomados na agenda política para o ensino superior, bem como a respetiva relevância para definir prioridades no funcionamento das instituições de ensino superior, são observáveis tanto em Portugal como em Inglaterra. Não obstante, um primeiro elemento de contraste entre os dois países corresponde ao modo como essa presença só se tornou marcante em Portugal já no século XXI, enquanto em Inglaterra se trata de uma tendência que se tem vindo a afirmar ao longo das últimas duas décadas.

Com efeito, no caso português os documentos legais publicados em 2006 e 2007 (nomeadamente, Decreto Lei nº 74/2006 que visa adaptar o ensino superior português aos princípios subjacentes ao Processo de Bolonha; e ainda o RJIES e o RJAES) significam, no seu conjunto, um marco a partir

do qual as questões da inserção profissional estão formalmente reconhecidas no enquadramento jurídico das instituições de ensino superior, nas suas atividades de ensino-aprendizagem e nos processos de avaliação dos cursos pela Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior - A3ES (Alves, 2015). Já no caso inglês se constata que, desde o célebre relatório *Dearing*, publicado em 1997, os principais documentos de orientação política no Reino Unido têm sempre incluído referências às questões da inserção profissional, nomeadamente exaltando a finalidade económica das universidades (Tomlinson, 2017).

No que respeita aos modos de organização interna das instituições de ensino superior em Portugal, é relevante que, no RJIES, sejam definidas responsabilidades das instituições de ensino superior no apoio à inserção na vida ativa dos diplomados. Consequentemente, assiste-se a uma multiplicação de gabinetes de estágios e saídas profissionais nas universidades e politécnicos e é também notória, em algumas instituições, a implementação de reformas curriculares e pedagógicas que têm como objetivo primordial favorecer o desenvolvimento de competências que facilitem a entrada no mercado de trabalho e a estabilização da situação profissional dos diplomados. No caso das universidades inglesas, constata-se que múltiplas iniciativas no sentido da promoção de estágios e de valorização de experiências profissionais já haviam emergido anteriormente, mais precisamente no decorrer da década de 1980 (Rothwell & Rothwell, 2017).

O facto de os gabinetes de estágios e saídas profissionais terem em Inglaterra uma já mais longa tradição, enquanto estruturas de apoio que existem na generalidade das instituições de ensino superior, não deverá ser dissociado de as entrevistas com responsáveis destes serviços em duas universidades inglesas sugerirem que as atividades desenvolvidas nesses gabinetes são mais numerosas e diversificadas do que em estruturas similares existentes em instituições de ensino superiores portuguesas. Com efeito, o estabelecimento da comunicação e de inter-relações entre estudantes e/ou diplomados, por um lado, e potenciais empregadores, por outro lado, bem

como o desenvolvimento de atividades com os estudantes, no sentido de os mesmos prepararem adequadamente os currículos e as entrevistas de seleção inerentes a processos de recrutamento pelos empregadores, parecem ser atividades muito comuns neste tipo de estruturas, tanto em Portugal, como em Inglaterra.

Contudo, nas universidades inglesas visitadas, estes gabinetes desenvolvem, igualmente, estratégias de ação que visam intervir sobre as práticas pedagógicas dos docentes, no sentido de as orientar para o desenvolvimento de competências que favoreçam a inserção profissional, por exemplo induzindo a reflexão sobre formas alternativas de avaliação dos estudantes, para além dos tradicionais exames e/ou encorajando a participação de empregadores nas atividades académicas promovidas pelos docentes. Para além disso, também se observou a determinação destes gabinetes na promoção de oportunidades de emprego e estágio para os estudantes em geral e para os estudantes não-tradicionais em particular, considerando que se antecipa que estes últimos possam sentir maiores dificuldades na transição para o mercado de trabalho, dadas as suas características pessoais e sociais. Numa das universidades visitadas, na qual os públicos estudantis não-tradicionais são particularmente significativos, as entrevistadas expressaram grande preocupação com este tipo de iniciativas especificamente destinadas a incluir grupos sociais diversos no ensino superior e a facilitar a respetiva transição para o mercado de trabalho. A este propósito, importa destacar que um relatório de comparação europeia revela que o Reino Unido, em conjunto com a Estónia e a Grécia, são os únicos países nos quais é conferida atenção à questão da transição para o mercado de trabalho de grupos de estudantes não-tradicionais por parte das instituições de ensino superior, através da organização de programas de estágio e da criação de oportunidades de orientação vocacional específicas para esses públicos (Eurydice, 2014) .

Ainda no que respeita aos modos de organização interna das instituições de ensino superior, é relevante notar que, no caso português, os documentos

normativos de 2007 acima mencionados resultaram, também, numa multiplicação de iniciativas no domínio da recolha e análise de dados sobre inserção profissional de diplomados por parte de universidades e politécnicos. Neste domínio, o contraste entre os dois países é expressivo, pois em Portugal não existe informação rigorosamente exata e comparável a nível nacional sobre esta matéria, sendo aliás um dos poucos países em que apenas se dispõe de informação a nível institucional (Eurydice, 2014). Ao invés, em Inglaterra, e mais amplamente no Reino Unido, a inquirição de diplomados vem sendo realizada desde 1994/95 por organismos nacionais (presentemente a *Higher Education Statistics Agency* - HESA), sendo essa inquirição designada como *First Destinations Supplement* até 2002/03 e desde aí como *Destinations of Leavers of Higher Education* (DLHE).

Não obstante, no quadro da avaliação dos cursos de ensino superior realizada em Portugal pela A3ES, é imperativo que as instituições disponham de informação sobre a percentagem de diplomados que estão empregados e desempregados e, no caso dos empregados, se trabalham em setores de atividade relacionados com a área de estudo e quanto tempo demoraram a obter emprego. Adicionalmente, é observável que a participação de empregadores é hoje obrigatória em processos de avaliação de cursos e/ou de instituições, assim como em órgãos de decisão e/ou consultivos das instituições de ensino superior.

Já no caso inglês se constata que os critérios relativos à inserção profissional de diplomados não eram obrigatoriamente considerados em processos de avaliação da qualidade do ensino superior e que os empregadores pouco ou nada participavam nesses processos (Eurydice, 2014). Porém, antecipa-se que a centralidade deste tipo de critérios foi reforçada de forma inequívoca com a introdução recente do TEF, em 2016. Neste âmbito, uma das três dimensões de avaliação da excelência das instituições – Resultados dos Estudantes e Ganhos de Aprendizagem – remete precisamente para as questões de inserção profissional de diplomados, ao estabelecer que importa avaliar em que medida os estudantes: atingem os seus objetivos

educativos e profissionais, em particular a progressão para estudos pós-graduados e desempenho de empregos altamente qualificados; desenvolvem conhecimentos e competências valorizadas pelos empregadores por favorecerem o desenvolvimento pessoal e/ou profissional; têm resultados positivos, independentemente das suas características sociais e pessoais, considerando em especial aqueles que têm origens desfavorecidas ou que se encontram em maior risco de não alcançar resultados positivos. Este último elemento revela, com clareza, a importância conferida à necessidade de caracterizar, especificamente, os percursos estudantis e de inserção profissional dos estudantes-não tradicionais, a qual não surge de modo evidente nos critérios de avaliação da inserção profissional considerados em Portugal.

No que respeita à imagem pública das instituições de ensino superior é notório que a existência de relações estreitas entre essas instituições e entidades do mercado de trabalho se tornou, nos últimos anos, um aspeto muito valorizado na construção de uma imagem pública de elevada qualidade. Nomeadamente, é frequente, tanto em Portugal como em Inglaterra, que os dados relativos à inserção profissional dos diplomados sejam utilizados pelas instituições de ensino superior para publicitar a sua oferta formativa e atrair novos estudantes. Não obstante, também neste âmbito existem contrastes entre os dois países.

Em Portugal, a inexistência de dados nacionais, que permitam comparar os percursos de inserção profissional dos diplomados das várias instituições de ensino superior, não tem impedido algumas instituições e/ou cursos de integrar rankings internacionais nos quais também alguns indicadores relativos ao emprego/desemprego dos anteriores estudantes são considerados. Em Inglaterra, os rankings de instituições nacionais têm um enorme destaque e baseiam-se, em grande medida, na *National Student Survey* (NSS), que afere a satisfação dos estudantes relativamente aos cursos e instituição que frequentam, bem como nos resultados da inquirição *Destinations of Leavers of Higher Education* (DLHE), que procura esclarecer não só níveis de

emprego/desemprego, mas também em que medida os diplomados ocupam posições profissionais adequadas à sua formação académica. Se, no caso português, apenas alguns cursos e instituições procuram integrar rankings internacionais, publicitando posteriormente os lugares que ocupam como sinal de prestígio, no caso inglês, os rankings de instituições nacionais são um elemento crucial na generalização das tendências de mercantilização e mensuração no ensino superior. Todavia, a importância dos rankings no processo de escolha de instituições e cursos de ensino superior pelos futuros alunos parece ser variável, sendo particularmente significativa para estudantes internacionais, para candidatos mais jovens e/ou com desempenhos escolares de sucesso e origens sociais elevadas, mas menos relevante para estudantes não-tradicionais, como sejam os adultos e os provenientes de origens socioeconómicas menos favorecidas (Naidoo & Williams, 2015).

Reconhecendo que as relações entre ensino superior e mercado de trabalho assumem centralidade crescente na organização interna e na imagem pública das instituições, tanto em Portugal, como em Inglaterra, ainda que com configurações contrastantes entre os dois, importa refletir sobre as implicações deste contexto nos papéis e nas experiências vivenciadas por estudantes e professores no ensino superior na contemporaneidade. Neste domínio, a presença mais incisiva de lógicas de mercantilização do ensino superior em Inglaterra significa que os estudantes tendem a ser predominantemente entendidos como investidores no seu futuro, que privilegiam formas de aprendizagem passivas e instrumentais, o que pode implicar uma redução da abrangência das áreas disciplinares e um elemento dissuasor da inovação de práticas pedagógicas (Naidoo & Williams, 2015). Adicionalmente, quando o estudante tende a ser representado como um consumidor, o professor será correspondentemente entendido como um prestador de serviços educativos, ao mesmo tempo que a sua prática profissional poderá ser escrutinada e orientada, como vimos anteriormente, até por pessoal não-docente sem formação em pedagogia que integra os gabinetes de estágios e saídas profissionais.

No caso português, ainda que a figura do estudante como consumidor tenha alguma influência, não é considerada adequada e suficiente para explicitar as escolhas e os percursos dos alunos do ensino superior, ilustrando as variações assinaláveis que existem na Europa em termos dos papéis e experiências desses estudantes (Brooks, 2017). Também Tavares e Cardoso (2013) argumentam, com base num estudo qualitativo realizado em Portugal, que a metáfora do estudante enquanto consumidor que realiza escolhas racionais tem de ser relativizada; sugerem que os estudantes portugueses tendem a comportar-se como consumidores racionais quando decidem ingressar (ou não) no ensino superior, mas não quando escolhem a instituição e o curso a frequentar com base num conjunto complexo de elementos, nos quais as recomendações e opiniões de amigos e familiares têm grande importância. Correspondentemente, é expectável que a conceptualização dos professores como prestadores de serviços não seja predominante, conferindo maior autonomia pedagógica e liberdade académica a estes profissionais.

É importante sublinhar que estas tendências genéricas terão certamente, em cada um dos dois países, variações significativas consoante o perfil dos alunos e as instituições que frequentam. Reconhecendo a elevada probabilidade de estudantes não-tradicionais frequentarem sobretudo instituições de ensino superior menos prestigiadas em ambos os países, importa futuramente aprofundar em que medida essas circunstâncias se interligam com configurações específicas dos papéis e experiências de estudantes e professores. Numa universidade inglesa visitada, em que os estudantes não-tradicionais têm uma presença muito expressiva, reuniram-se indícios sobre a existência de uma estratégia institucional que valoriza o contributo da instituição para o alargamento da participação a públicos diversos, desenvolvendo-se um conjunto de práticas organizacionais que visam promover o sucesso escolar desses públicos específicos e facilitar a sua transição para o mercado de trabalho.

Conclusão

O alargamento da participação no ensino superior a estudantes não-tradicionais é indissociável da respetiva massificação, constituindo-se como uma tendência transversal no plano internacional que tem mais longa e expressiva manifestação em Inglaterra do que em Portugal. Na pesquisa realizada reuniram-se diversos indícios de que essa tendência de alargamento do acesso a diversos grupos sociais suscita o desafio de promover a equidade entre os diversos grupos no interior do sistema e das instituições de ensino superior, e também nos processos de inserção profissional. Tal é particularmente premente se verificarmos que os estudantes não-tradicionais tendem a protagonizar percursos académicos e de inserção profissional nos quais enfrentam maiores dificuldades do que os restantes alunos. Essas dificuldades estão associadas a escolhas escolares prévias, designadamente por instituições e cursos de ensino superior menos prestigiados, mas também se articulam com características pessoais e sociais destes públicos, que podem originar obstáculos específicos na transição para o mercado de trabalho.

Face a este panorama, observou-se que a retórica sobre a necessidade de inclusão de todos os grupos no ensino superior parece estar mais presente nos documentos políticos nacionais em Inglaterra do que em Portugal, sendo que, no primeiro caso, há até a preocupação de sugerir indicadores que permitam aferir a transição para o mercado de trabalho dos estudantes não-tradicionais. A pesquisa empírica também sugeriu a existência, em universidades inglesas, de ações especificamente dirigidas à integração dos estudantes não-tradicionais no ensino superior e à facilitação da respetiva inserção profissional, o que parece corresponder a uma prática existente apenas num reduzido conjunto de países europeus. Não obstante, é igualmente no caso inglês que a conceptualização do ensino superior como investimento individual, com retorno no plano da inserção profissional, é predominante nas orientações políticas nacionais e também nas opções das instituições de ensino superior, tanto em matéria de organização interna,

como de imagem pública.

Assim sendo, coloca-se a hipótese de que exista uma clara diferenciação entre instituições focadas no ensino, correspondendo sobretudo a politécnicos que se transformaram em universidades a partir de 1992 e que acolhem em grande número estudantes não-tradicionais, e outras universidades essencialmente centradas em atividades de investigação, que são determinantes para ocuparem os lugares de topo nos rankings e nas quais a presença de estudantes não-tradicionais é pouco significativa (Naidoo & Williams, 2015). Concomitantemente, poderá verificar-se alguma tensão entre, por um lado, o alargamento dos públicos do ensino superior que abre espaço para a participação de estudantes não-tradicionais e, por outro lado, a necessidade de as instituições assegurarem os melhores resultados possíveis para os seus alunos em matéria de inserção profissional, bem como no que respeita ao lugar que ocupam nos rankings enquanto elemento fundamental de uma lógica de mercantilização do ensino superior.

Esta mesma tensão está presente em Portugal, ainda que de modo menos generalizado e incisivo, fazendo emergir a relevância da ideia de bem público, no quadro da qual a participação de uma diversidade de grupos de estudantes, e dos não-tradicionais em particular, não pode ser associada exclusivamente, ou mesmo predominantemente, à vertente da inserção profissional. Para além de não sobrevalorizar a preparação para a inserção profissional no quadro do ensino superior, a ideia de bem público veicula um entendimento amplo sobre os múltiplos benefícios individuais e coletivos da participação no ensino superior, que inclui a valorização da equidade social entre os vários grupos sociais de alunos e diplomados do ensino superior (Naidoo & Williams, 2015, Williams, 2016). Ora, tal como argumenta Marginson (2014), a conceptualização e a prática da educação como bem público é hoje fundamental para a valorização do setor pelos governos nacionais, permitindo também considerar e reforçar a heterogeneidade de alunos, cursos, instituições e profissionais do ensino superior em cada país na contemporaneidade.

Referências

- Alves, M. G. (2015). O emprego de diplomados e a regulação do ensino superior português: tendências evolutivas e paradoxos atuais. In M. L. Rodrigues & M. Heitor (organização) *40 Anos de Políticas de Ciência e Ensino Superior* (pp. 883-898), Coimbra: edições Almedina.
- Chaves, M. & Morais, C. (2014). Nivelção e desigualdade na inserção profissional de diplomados de ensino superior. *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 76, 87-108.
- Eurydice, E. (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. G. Alves & N. R. Azevedo (editoras). *Investigar em Educação – desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-62), Caparica: edições UIED.
- Williams, J. (2016). A critical exploration of changing definitions of public good in relation to higher education, *Studies in Higher Education*, 41:4, 619-630.
- Marginson, S. (2014). Higher Education and Public Good. In P. Gibbs & R. Barnett (editors) *Thinking about Higher Education* (pp. 53-70), London: Springer.
- Montané, A.; Beltrán, J.; Teodoro, A. (2017). La medida de la calidad educativa: acerca de los rankings universitarios, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE) 2017*, vol. 10, n.º 2, 283-300.
- Paulos, L.; Valadas, S.; Fragoso, A. (2017). Empregabilidade e transição para o mercado de trabalho: perspetivas de estudantes/diplomados não-tradicionais do ensino superior. In A. P. Marques, C. Sá, J. Casanova & L. Almeida (orgs.) *Ser Diplomado do Ensino Superior: escolhas, percursos*

e retornos (pp. 119-138), Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- Brooks, R. (2017). Understanding the higher education student in Europe: a comparative analysis, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2017.1318047
- Naidoo, R. & Williams, J. (2015). The neoliberal regime in English higher education: charters, consumers and the erosion of the public good, *Critical Studies in Education*, 56, 2, 208- 223.
- Rothwell, A. & Rothwell, F. (2017). Graduate employability: a critical oversight. In M. Tomlinson & L. Holmes, *Graduate Employability in Context: Theory Research and Debate* (pp. 41-64), London: Palgrave MacMillan.
- Tavares, O. & Cardoso, S. (2013). Enrolment choices in Portuguese higher education: do students behave as rational consumers? *Higher Education*, 66, 297–309.
- Tomlinson, M. (2017). Introduction: Graduate Employability in Context: Charting a Complex, Contested and Multi-Faceted Policy and Research Field. In M. Tomlinson & L. Holmes, *Graduate Employability in Context: Theory. Research and Debate* (pp. 1- 40) London: Palgrave MacMillan.

Capítulo 12

Sílvia Monteiro

Estudar e trabalhar, barreira ou oportunidade: Estudo comparativo entre estudantes trabalhadores e estudantes não trabalhadores

Introdução

O ensino superior Português tem atravessado profundas transformações ao longo das últimas décadas, nomeadamente em torno dos perfis estudantis que acedem às instituições. De uma população relativamente homogénea em termos de características pessoais e académicas, passou-se progressivamente para um corpo discente cada vez mais heterogéneo, ao nível das suas características sociodemográficas (idade, classe social, estatuto socioeconómico), mas também ao nível dos percursos educativos antecedentes ao acesso ao ensino superior. Dentro desta última dimensão, uma das medidas que mais impacto teve na integração dos “novos públicos” foi a criação de uma nova via de acesso para estudantes com mais de 23 anos, que valoriza, entre outros aspetos, a experiência profissional dos candidatos (Quintas et al., 2014). Desta forma, permitiu-se o acesso a públicos com características e necessidades distintas, usualmente designados na literatura como “estudantes não tradicionais” (ENT).

O conceito de ENT, revisto por Kim (2002), tem assumido três abordagens distintas: uma primeira, relaciona-se com a idade, concretamente, ser maior de 23 ou 25 anos; uma segunda, prende-se com características diferenciadoras dos estudantes, tais como o estatuto socioeconómico, a etnia, ou o ser “estudante de primeira geração”; a terceira, considera essencialmente os fatores de risco para o abandono, como por exemplo,

a entrada tardia no ensino superior (isto é, não surge na continuidade imediata do ensino secundário), trabalhar a tempo parcial ou integral, ser financeiramente independente, ter dependentes a cargo ou, ainda, não ter um diploma de ensino secundário. Dentro desta última abordagem, situa-se o caso dos estudantes trabalhadores, que irão ser o foco do nosso estudo. Por forma a obtermos uma visão mais completa sobre o tema, iremos de seguida efetuar uma breve revisão transversal a estas três abordagens em torno dos ENT, focando, concretamente, a relação entre os ENT e a empregabilidade dentro deste grupo específico, tema que tem sido muito pouco estudado até à data.

As barreiras do estudante trabalhador

Num estudo apresentado em 2010, Woodfield refere-se a uma “narrativa de desvantagem” em torno da literatura existente sobre a experiência educativa dos ENT. Isto reflete, de certa forma, um panorama menos positivo em torno daquilo que se conhece até hoje acerca das dificuldades financeiras, sociais e pessoais deste público específico das instituições de ensino superior. Se, por um lado, os ENT parecem ingressar nos cursos superiores pela procura de valorização pessoal, social e profissional, com vista à progressão ou procura de novas oportunidades de emprego (Santiago, Rosa, & Amaral, 2002; A. P. Soares, Guisande, & Almeida, 2007; D. Soares, Ferreira, & Almeida, 2010), por outro lado, estes estudantes parecem apresentar expectativas mais baixas relativamente às interações sociais, formação para o emprego, carreira e cidadania e envolvimento político (Costa, Araújo, Gonçalves, & Almeida, 2013; Osborne, Marks, & Turner, 2004).

A par disto, alguns trabalhos têm evidenciado dificuldades acrescidas por parte destes estudantes, tendencialmente mais velhos, como a falta de autoconfiança, as dificuldades financeiras, maiores dificuldades de integração no ensino superior face aos estudantes regulares e dificuldades de gestão de tempo, concretamente, em conciliar a vida académica com responsabilidades profissionais ou familiares (Humphrey, 2006; Osborne et al., 2004; Quintas et al., 2014). Alguns estudos apontam ainda para

uma menor confiança, por parte dos ENT, em relação ao retorno do investimento feito em perspetivas de emprego (Brine & Waller, 2004; Egerton & Parry, 2001). As atitudes generalizadas de discriminação para com os graduados com mais idade parecem representar um dos fatores que estão na base desta falta de confiança por parte dos ENT (Almeida, Quintas, & Gonçalves, 2016; Egerton & Parry, 2001; Vitória, Rego, & Boas, 2016; Woodley & Wilson, 2002). Para além disso, alguns trabalhos empíricos têm evidenciado uma desvantagem real por parte de graduados mais velhos no momento de integração profissional após a conclusão da formação superior. Concretamente, parecem levar mais tempo a encontrar emprego a tempo inteiro, apresentado maiores probabilidades de exercerem funções profissionais abaixo dos seus níveis de qualificação (subemprego), de auferirem salários mais baixos ou de caírem em situação de desemprego (Blasko, Brennan, Little, & Shah, 2002; Egerton & Parry, 2001; Purcell, Wilton, & Elias, 2007; Woodley & Wilson, 2002). Estas diferenças parecem, no entanto, esbater-se progressivamente, chegando a alcançar o mesmo nível de resultados que os seus pares mais novos ao longo do tempo (Egerton & Parry, 2001).

As oportunidades do estudante trabalhador

Apesar das dificuldades acrescidas, e empiricamente demonstradas, alguns estudos apontam, porém, algumas características dos ENT que poderão traduzir-se em vantagens no percurso académico. Especificamente, os ENT parecem orientar-se por uma motivação mais intrínseca para a aprendizagem (Richardson, 2005; Swain & Hammond, 2011), demonstrar um maior conhecimento de si próprios e uma menor apetência para acederem ao ensino superior por motivos instrumentais (Reay, Ball, & David, 2002; Woodfield, 2010). Para além destas evidências, afigura-se também relevante considerar, nesta revisão, o impacto que as experiências de trabalho ocorridas durante a frequência do ensino superior parecem ter em termos de desenvolvimento pessoal, social e económico e profissional, e que poderão ajudar a enquadrar a forma como estes alunos, estudantes trabalhadores, experienciam a transição para o mercado de trabalho após a sua formação superior. De

facto, a literatura tem demonstrado a existência de benefícios associados às experiências de trabalho durante o ensino superior. No domínio pessoal, aponta-se o aumento da autoconfiança e autoeficácia, autoconhecimento e desenvolvimento da identidade (Billett & Ovens, 2007; Creed, Patton, & Prideaux, 2007; Curtis, 2007; Edwards, 2014; Swain & Hammond, 2011; Van Dinther, Dochy, & Segers, 2011). No domínio social, económico e profissional, os estudos empíricos descrevem um aumento do sentido de competência e entendimento do mundo do trabalho, demonstração de atitudes positivas aos empregadores, como a determinação e persistência, protegendo, assim, de situações de desemprego futuro (Beavis, Curtis, & Curtis, 2005; Bennion, Scesa, & Williams, 2011; Blasko et al., 2002; Edwards, 2014; Jamieson, Sabates, Woodley, & Feinstein, 2009; Swain & Hammond, 2011; Wang, Kong, Shan, & Vong, 2010; Yorke, 2004). Benefícios concretos ao nível da carreira, como a mudança de emprego, promoções, aumento da satisfação laboral, aumento das oportunidades de emprego, aumento dos salários são, também, reportados em diversos estudos (Blasko et al., 2002; Jamieson et al., 2009; Smith & Green, 2005; Staff & Mortimer, 2007). No entanto, importa ter em conta que o impacto das experiências de trabalho parece variar em função de diversos aspetos, tais como o facto de a atividade estar, ou não, relacionada com a área de estudo, ou a capacidade para aprender e de aplicar essas aprendizagens (Allen & van der Velden, 2011; Blasko et al., 2002; Harvey, 2005; Knight & Yorke, 2003).

Por outro lado, os estudos em torno das competências de gestão de carreira atualmente existentes demonstram uma relação clara entre o desenvolvimento deste conjunto de competências e as experiências de trabalho e a idade, que não pode ser ignorada quando se procura compreender a preparação para o mercado de trabalho, num sentido holístico do termo. Esta relação positiva parece ter por base a capacidade de ativação e mobilização de competências relacionadas com o trabalho e o planeamento no momento de transição (Phillips, Blustein, Jobin-Davis, & White, 2002), mas, também, níveis mais elevados de maturidade na carreira, capacidade de tomada de decisões face

à carreira e autoeficácia (Creed et al., 2007; Edwards, 2014; Van Dinther et al., 2011). A autoeficácia, por sua vez, assume uma presença importante nos atuais modelos de empregabilidade (Pool & Sewell, 2007; Yorke & Knight, 2004), na medida em que esta parece desempenhar uma ligação crucial entre os conhecimentos, as competências, os atributos pessoais e a empregabilidade (Jackson, 2014; Lent, Hackett, & Brown, 1999; Pool & Qualter, 2013; Turner, 2014). Pool e Sewell (2007), por exemplo, referem que aquilo que os estudantes fazem e experienciam durante a sua formação superior tem um impacto na sua autoestima, sendo que a empregabilidade tem por base o desenvolvimento de uma autoestima positiva. Por essa razão, as perceções de competência desenvolvidas ao longo da formação superior assumem marcada importância para a compreensão da futura empregabilidade dos estudantes.

O presente estudo

De um modo geral, a literatura em torno dos ENT parece reunir um conjunto de vantagens e desvantagens em torno dos percursos menos tradicionais no ensino superior, não sendo, no entanto, claros os fatores que poderão contribuir para que estas características se manifestem em oportunidades em detrimento de barreiras, no domínio da empregabilidade desta população estudantil. Pretende-se, assim, com este estudo, contribuir para a compreensão dos fatores preditores da perceção de preparação para o mercado de trabalho. Assumindo que as perceções de competência e eficácia representam importantes preditores do desempenho futuro (Alvarez, López Miguens, & Caballero, 2017; Caricati, Chiesa, Guglielmi, & Mariani, 2016; Qenani, MacDougall, & Sexton, 2014), importa perceber como se percecionam os estudantes trabalhadores, em termos de capacitação global, face aos seus colegas, não trabalhadores, num momento em que se perspetiva a transição para o mercado de trabalho após a formação superior. Neste sentido, este estudo¹ procura analisar as perceções dos ENT e dos

¹ Trabalho financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SRFH/BPD/92331/2013)

estudantes tradicionais (ET), explorando fatores individuais e de percurso de formação que contribuem para a percepção de preparação para a transição para o mercado de trabalho. Considerando que não apenas as competências desenvolvidas determinam os percursos profissionais, mas também as competências que permitem ativar e mobilizar essas mesmas competências face às exigências contextuais, este estudo irá também integrar as percepções de adaptabilidade na carreira e de empregabilidade percebida.

Metodologia

Participantes

Como referido na introdução, o grupo de ENT será, neste estudo, definido pelo critério formal de estarem inscritos na universidade como estudantes trabalhadores, ou não (estudantes ditos tradicionais). Este estatuto enquadra-se legalmente e é transversal a estudantes de qualquer nível de ensino, desde que a formação tenha duração igual ou superior a seis meses (artigo 89º do Código de trabalho). Este foi, por isso, o critério estabelecido para a formação dos dois grupos que abaixo se descrevem (Tabela 1) em termos de perfil sociodemográfico. É possível observar que os ENT participantes deste estudo apresentam uma média de idades substancialmente superior aos seus pares, ET. Relativamente à distribuição por género, o padrão apresenta-se mais homogéneo entre os dois grupos analisados. A maioria dos ENT são provenientes da área da Economia, enquanto o grupo de ET participantes neste estudo é maioritariamente proveniente da área das Engenharias. Relativamente à situação sociofamiliar, verifica-se que cerca de metade dos ENT vive com os seus pais, enquanto que no grupo de ET esta situação ocorre em 80% dos participantes. Vinte por cento dos ENT reportam, ainda, ter dependentes a seu cargo, situação que é descrita em apenas 6% dos ET.

Tabela 1 - Perfil sociodemográfico dos participantes

		ET (n=302)	ENT (n=81)
Variáveis		Média (DP)	Média (DP)
Idade		22.48 (2.78)	31.03 (9.10)
		n (%)	n (%)
Género	Feminino	177 (59%)	55 (68%)
	Masculino	123 (41%)	26 (32%)
Área de estudo	Economia	47 (16%)	45 (62%)
	Ciências Sociais	95 (32%)	14 (19%)
	Direito	7 (2%)	8 (11%)
	Engenharia	151 (50%)	6 (8%)
Com quem vive	Sozinho/a	18 (6%)	6 (7%)
	Com um/a companheiro/a	12 (4%)	26 (33%)
	Com os pais	243 (80%)	42 (53%)
Dependentes a cargo	Outro	26 (9%)	6 (7%)
	Sim	18 (6%)	17 (21%)
	Não	276 (94%)	63 (79%)

Instrumentos

Questionário de caracterização pessoal e de percurso de formação

Foi desenvolvido um questionário para efetuar a caracterização sociodemográfica e do percurso de formação dos participantes. Para este trabalho em concreto, foram desenvolvidos itens relativos à autoavaliação de competências, apresentados do seguinte modo: “Como avalia, de modo global, a qualidade da formação obtida na universidade relativamente à sua capacitação em cada uma das seguintes áreas de conhecimentos/competência”. Estes itens encontram-se formulados numa escala de Likert de 5 pontos, em que 1 significa “muito baixo/” muito fraca” e 5

significa “muito elevado”/”muito boa”, respetivamente. As competências surgem organizadas em quatro grupos: (i) competências teóricas – focam-se nos conteúdos teóricos aprendidos ao longo do curso; (ii) competências práticas – dizem respeito à preparação técnica para exercer a profissão; (iii) competências transversais – conjunto de competências transferíveis para variadas atividades profissionais. Para este grupo, utilizou-se a classificação apresentada por García-Aracil e van der Velden (2008) e que integra, especificamente: competências de comunicação – saber utilizar ferramentas e recursos, como analisar problemas, utilizar tecnologias de informação, falar línguas estrangeiras; competências interpessoais – saber como trabalhar e interagir com os outros, liderar, gerir conflitos, trabalhar em equipa, motivar os outros, etc.; competências participativas – integram a capacidade de iniciativa, autonomia, automotivação, tomada de decisão, identificação de oportunidades, inovação, aprendizagem ao longo da vida, etc.; competências de organização – saber organizar-se face às tarefas, planear, recolher e processar informação, ter atenção ao detalhe, etc.; competências socio-emocionais – saber gerir emoções, como tolerar o stress, ter autoconfiança, autocontrolo, etc. competências genéricas – refere-se ao conhecimento geral, sentido de cidadania, consciência ética, etc.. O último grupo de competências representa as (iv) competências de empregabilidade – relacionadas com as estratégias de procura de emprego, adaptabilidade e capacidade de tomada de decisões de carreira. O conjunto dos itens relativos à perceção de competências apresenta um valor de consistência interna de .81. Foi, ainda, conduzida uma análise de componentes principais, obtendo-se um fator único com 45.5% da variância explicada.

Além destes, foi apresentado um item que procurou avaliar a perceção global de preparação para o mercado de trabalho, formulado numa escala de Likert de 5 pontos, em que 1 significa “muito baixo”/ ”muito fraca” e 5 significa “muito elevado”/”muito boa”, respetivamente: “De um modo geral, quão bem se sente preparado, com a formação que teve, para a transição para o mercado de trabalho?”

Empregabilidade percebida

A escala, adaptada (Monteiro, García-Aracil, & Almeida, submetido) da versão original desenvolvida por Rothwell, Herbert e Rothwell (2008), avalia as percepções de empregabilidade, conjugando uma dimensão interna e externa ao sujeito, e abarca quatro dimensões: (i) a minha universidade – avalia o impacto da reputação da universidade frequentada na percepção de empregabilidade – e é composta por 4 itens (ex.: O prestígio desta universidade constitui uma mais-valia no momento de procurar emprego); (ii) a minha área de estudo – avalia o impacto da área vocacional na percepção de empregabilidade – e é constituída por 2 itens (ex.: A área de formação que eu escolhi é altamente conceituada socialmente); (iii) mercado de trabalho – avalia os fatores externos, como o estado geral do mercado de trabalho – e é representada através de 4 itens (ex.: Presentemente, existe uma elevada procura geral de graduados); (iv) percepções de autoeficácia – avalia os fatores internos que incluem as percepções dos alunos acerca dos seus atributos, crenças, habilidades e envolvimento com as tarefas académicas – e é composta por 3 itens (ex.: As competências e capacidades que eu possuo correspondem àquilo que os empregadores procuram). Os valores de consistência interna das subescalas e escala total, são, respetivamente, de .76, .77, .82, .72 e .80 para a escala total (valores adequados, mais ainda atendendo ao número reduzido de itens por dimensão). As análises fatoriais confirmatórias apontaram para um modelo de 4 fatores, com índices de ajuste considerados aceitáveis (CFI= .952; RMSEA= .059; SRMR=.047).

Adaptabilidade na carreira

A escala foi adaptada (Monteiro & Almeida, 2015) da versão original desenvolvida por Savickas e Porfeli (2012), que avalia a adaptabilidade na carreira em 4 dimensões: (i) preocupação – que permite aos indivíduos estarem conscientes e planearem o seu futuro vocacional – é composta por 6 itens (ex.: Considero que sou capaz de planear as coisas importantes antes de começar); (ii) controlo - diz respeito à autodisciplina que permite aos indivíduos tornarem-se responsáveis pelo ajustamento do self e do

ambiente, de modo a serem capazes de lidarem com o que vem a seguir – composta por 6 itens (ex.: Considero que sou capaz de tomar decisões por mim próprio(a)); (iii) curiosidade - relacionada com a tendência para explorar diferentes dimensões do self e cenários alternativos - composta por 6 itens (ex.: Considero que sou capaz de explorar alternativas antes de fazer uma escolha); (iv) confiança – reflete a autoeficácia na gestão de decisões de carreira – composta por 6 itens (ex.: Considero que sou capaz de resolver problemas). No presente estudo, os valores de consistência interna foram: preocupação = .81; controlo = .82; curiosidade = .85; confiança = .87. As análises fatoriais confirmatórias apontaram para um modelo de segunda ordem composto por 4 fatores, com índices de ajuste considerados adequados (GFI= .89; CFI= .92; RMSEA= .06)

Procedimentos

Os instrumentos foram aplicados em contexto de sala de aula, após a explicação dos objetivos gerais do projeto de investigação aos participantes. A decisão de participação foi voluntária, tendo os participantes assinado um formulário de consentimento informado, do qual constavam os objetivos do projeto, assim como a garantia de confidencialidade das informações recolhidas. Posteriormente, os dados foram analisados no software de análise estatística IBM SPSS (versão 23.0).

Resultados

A Tabela 2 permite caracterizar e contrastar os dois grupos em função das variáveis de percurso académico e das variáveis psicológicas relevantes para se perceber as perceções de preparação dos estudantes para a transição para o mercado de trabalho. Numa avaliação geral, verifica-se que os ENT superam os seus colegas em todas as competências avaliadas e nas quatro dimensões da adaptabilidade na carreira. Contudo, ao nível das perceções de empregabilidade, o padrão parece inverter-se nas dimensões relativas à área de estudo e ao mercado de trabalho, mais positivas para os ET, enquanto que ao nível das perceções de autoeficácia os dois grupos apresentam perceções

semelhantes. Analisando o item relativo à preparação para a transição para o mercado de trabalho, verificam-se percepções mais positivas no grupo dos ENT, o que se coaduna com a tendência geral dos resultados obtidos.

Tabela 2- Médias e Desvios-padrão das variáveis de percurso educativo e variáveis psicológicas

Variáveis	ENT (n=81)	ET (n=302)	
	Média (DP)	Média (DP)	
Variáveis de percurso académico			
	Teóricas	3.07 (.61)	
	Práticas	3.46 (.91)	
	Comunicação	3.88 (.77)	
	Metodológicas	3.88 (.75)	
	Interpessoais	3.94 (.68)	
	Participativas	3.91 (.71)	
	Organização	3.98 (.77)	
Percepções de competências	Socioemocionais	3.72 (.91)	
	Genéricas	3.87 (.80)	
Variáveis psicológicas	Empregabilidade	3.49 (.85)	
	Empregabilidade Percebida	A minha universidade	3.70 (.58)
		A minha área de estudo	3.29 (.81)
		O mercado de trabalho	2.83 (.75)
		Autoeficácia	3.50 (.66)
Adaptabilidade na Carreira	Preocupação	4.04 (.49)	
	Controlo	4.23 (.55)	
	Curiosidade	4.05 (.55)	
Preparação para a transição	Confiança	4.33 (.50)	
		3.59 (.68)	
		3.06 (.82)	

A Tabela 3 apresenta os resultados de uma análise de regressão hierárquica com as variáveis preditoras da percepção de preparação para a transição, para o grupo de ENT e para o grupo de ET. As variáveis pessoais e de área de formação, que integram o modelo 1, explicam cerca de 11% da variância no caso dos ENT, sendo este valor incrementado para cerca de 35% no modelo 2, que integra as restantes variáveis ($F_{\text{mudança}} = 2.29$, $p = .012$). No caso dos ET, o modelo 1 explica 6% da variância, com um valor incrementado para 35% da variância no modelo 2 ($F_{\text{mudança}} = 7.421$, $p = .000$). Diferentes fatores parecem prever as percepções de preparação para o mercado de trabalho para ENT e ET. No caso dos ENT, no modelo 1, constata-se que a idade apresenta um contributo significativo para a preparação para a transição. Contudo, esta variável parece perder significância ao integrarem-se as restantes variáveis, no modelo 2, passando a destacar-se o peso significativo da dimensão da preocupação da adaptabilidade na carreira. Relativamente aos ET, ser da área da Economia e ter mais idade, constituem as variáveis significativas do modelo 1. No modelo 2, a par destas variáveis, surge também as percepções de competências práticas, de empregabilidade, as percepções do mercado de trabalho e de autoeficácia como variáveis com peso significativo na explicação da percepção de preparação para o mercado de trabalho.

Tabela 3 – Perceções dos ENT e ET sobre a preparação para o mercado de trabalho

Modelo	Variáveis predictoras	ENT			ET		
		Preparação para o MT			Preparação para o MT		
		B	B padronizado	Sig.	B	B padronizado	Sig.
	Sexo [grupo REF: Feminino]						
Modelo 1	Sexo: Masculino	.177	.124	.278	.139	.085	.237
	Área de estudo [grupo REF: Engenharia]						
	Área de Curso: Direito	.279	.121	.361	.402	.073	.234
	Área de Curso: Ciências Sociais	.123	.063	.656	-.102	-.059	.435
	Área de Curso: Economia	.399	.289	.058	.384	.169	.011**
	Idade	.025	.347	.003*	.047	.151	.014**
	Sexo [Grupo REF: Feminino]						
Modelo 2	Sexo: Masculino	.343	.240	.062	-.065	-.040	.536
	Área de estudo [Ref: Engenharia]						
	Área de Curso: Direito	.200	.087	.529	.284	.052	.331
	Área de Curso: Ciências Sociais	-.224	-.114	.482	-.047	-.027	.719
	Área de Curso: Economia	.014	.010	.951	.316	.139	.020'
	Idade	.011	.144	.278	.037	.120	.022'
	Competências teóricas	.091	.079	.556	.079	.065	.228
	Competências práticas	.136	.172	.208	.231	.263	.000**
	Competências de comunicação	.022	.025	.868	.111	.094	.150
	Competências metodológicas	.128	.141	.386	.009	.008	.898
	Competências interpessoais	-.197	-.193	.315	-.043	-.042	.546
	Competências participativas	.150	.151	.350	.054	.047	.534
	Competências de organização	-.059	-.067	.673	-.017	-.015	.821
	Competências socioemocionais	-.187	-.234	.159	.064	.069	.279
	Competências genéricas	.149	.173	.225	.006	.005	.932
	Competências de empregabilidade	.202	.247	.094	.123	.134	.044'
	A minha universidade	.250	.217	.146	.041	.029	.622
	A minha área de estudo	-.159	-.186	.202	-.116	-.123	.084
	O mercado de trabalho	.073	.080	.564	.155	.157	.026'
	Autoeficácia	-.234	-.227	.143	.276	.211	.001**
	Preocupação	.488	.348	.027'	.034	.024	.727
	Controlo	.086	.070	.699	-.031	-.020	.779
Curiosidade	-.313	-.240	.249	-.013	-.011	.851	
Confiança	.289	.216	.251	.026	.017	.820	

Discussão

Este estudo teve como objetivo descrever as percepções de competência, empregabilidade e adaptabilidade na carreira, explorando os fatores que contribuem para as percepções de preparação para o mercado de trabalho entre ET e ENT. Este trabalho justificou-se, em primeiro lugar, pela escassez de estudos atualmente existentes no contexto português relativamente a este grupo específico de ENT. Torna-se relevante o desenvolvimento de trabalhos empíricos nesta área, com vista à compreensão das características e dificuldades sentidas por parte dos ENT, bem como a identificação de fatores facilitadores de uma (re)integração profissional bem-sucedida junto dos indivíduos que escapam ao perfil tradicional do corpo discente do ensino superior em Portugal.

No que respeita aos resultados obtidos, verifica-se que os ENT participantes neste estudo se diferenciam, pela positiva, dos seus colegas ET na grande maioria das variáveis analisadas, o que se reflete num nível de percepção global de preparação para a transição para o mercado de trabalho superior. Isto poderá refletir um maior envolvimento e motivação face ao estudo, como alguns autores apontam como sendo característico destes alunos (Swain & Hammond, 2011), e apetência para avaliar de forma mais positiva os contributos da formação superior para o desenvolvimento de competências. Para além disso, uma compreensão mais profunda do mundo do trabalho (Beavis et al. 2005), decorrente das suas experiências, poderá permitir extrair mais benefícios das competências desenvolvidas por parte dos ENT, refletindo-se estas percepções na avaliação destas competências. Relativamente aos recursos de adaptabilidade na carreira, os dados obtidos refletem, no geral, aquilo que seria expectável a partir da literatura atual, que aponta para a relação entre as experiências de trabalho e a maturidade na carreira, capacidade de tomada de decisão e autoeficácia (Creed & Patton, 2003; Creed et al., 2007). Os ENT parecem, ainda, distinguir-se dos seus colegas nas percepções de empregabilidade, apresentando percepções menos positivas ao nível dos fatores externos relacionados com a empregabilidade,

nomeadamente o estado geral do mercado de trabalho, o que provavelmente reflete uma maior consciência dos entraves sentidos no mundo do trabalho, resultante da experiência acumulada, contrariamente aos ET. É plausível, também, a hipótese de que os indivíduos que procuram formação superior sejam aqueles que menor integração e/ou satisfação encontram no mundo do trabalho, e que essa seja precisamente a razão do ingresso “tardio” no ensino superior, e, por esse motivo, apresentam perceções menos positivas acerca da situação atual do mundo profissional. Apesar disto, é curioso verificar-se que, mesmo percecionando maiores obstáculos resultantes de um contexto laboral menos positivo, os ENT reportam maior preparação para o mercado de trabalho.

Diferentes fatores parecem contribuir para as perceções de preparação para o mercado de trabalho de ET e ENT. A idade e a área de formação parecem ter um contributo mais significativo para os ET, enquanto que, no caso dos ENT, o peso destes fatores parece diluir-se quando se integram as restantes variáveis do percurso de formação, sendo a dimensão da preocupação que parece destacar-se com contributo mais significativo para a forma como os ENT se percecionam face à transição. Esta dimensão da adaptabilidade na carreira reflete a capacidade de orientação para as oportunidades e de planeamento de tarefas relacionadas com a carreira, mudanças e desafios (Rudolph, Lavigne, Katz, & Zacher, 2017). Integrando estes resultados com as evidências prévias de que o ingresso no ensino superior por parte dos ENT reflete uma decisão refletida e planeada (Reay et al., 2002; Woodfield, 2010) (mais do que um percurso “natural”, como acontece tipicamente no caso dos ET), é possível que os ENT se percecionem mais bem preparados, na medida em que tendem a apresentar níveis mais elevados de consciência da relação entre as escolhas e oportunidades e os possíveis resultados. Por outro lado, os ET parecem depender de outros fatores para se sentirem preparados para o mundo profissional, nomeadamente, das competências práticas e das competências de empregabilidade, assim como das suas perceções acerca do mercado de trabalho e da sua autoeficácia face à procura de emprego. Assim, aquilo que parece ser mais relevante na perceção de preparação para

o mercado de trabalho dos ENT centra-se sobretudo na capacidade de planejar a carreira, numa perspetiva menos focada nas competências técnicas e transversais que são desenvolvidas ao longo da formação superior.

Considerações finais

Procurando dar resposta à questão inicialmente formulada, ser estudante trabalhador neste contexto parece representar mais uma oportunidade do que uma barreira, na medida em que os ENT desta amostra demonstram uma visão mais otimista da sua preparação para o mercado de trabalho. Destacam-se, contudo, algumas reflexões finais derivantes deste trabalho e do seu enquadramento face à literatura atual focada nos ENT. Grande parte da investigação em torno dos ENT atualmente existente assume um critério de definição do conceito e/ou seleção dos participantes baseado na idade dos participantes, como é, por exemplo, o caso dos estudantes que ingressam no ensino superior pela via “maiores de 23 anos” ou, na literatura internacional, os “mature students”. Mesmo quando este critério não é explícito, a natureza das amostras de participantes considerados “ENT” acaba, frequentemente, por refletir uma tendência para idades mais avançadas. Face a isto, é necessário, por um lado, ter em consideração que existem atualmente alguns indicadores de que diferentes faixas etárias, dentro dos ENT, podem refletir diferentes resultados (Woodfield 2010). Por exemplo, o estudo de Purcell e colegas (2007) sugere que, até aos 30 anos, os estudantes “maduros” apresentam experiências semelhantes às dos seus pares mais novos. Blasko e colegas (2002) chegam, inclusivamente, a referir que os estudantes que ingressam no ensino superior na faixa etária entre os 21 e os 24 anos experienciam algumas vantagens no mercado de trabalho, face ao grupo etário inferior, tais como, exercer atividade profissional num nível adequado à graduação e maior satisfação laboral. Por outro lado, alguns autores chamam, inclusivamente, a atenção para o facto de a variável “idade” ser difícil de desenredar de outras variáveis, particularmente à medida que se avança na idade (Froehlich et al. 2015). Quanto mais idade os indivíduos apresentam, maior será a experiência acumulada e, por conseguinte, mais

heterogéneos se tornam, razão pela qual se apela à necessidade de cautela na interpretação de dados (Staudinger & Bowen, 2011). Esta reflexão poderá, assim, ajudar a enquadrar os dados obtidos neste estudo, cuja faixa etária dos ENT, aqui selecionados pelo critério de serem estudantes trabalhadores, se situa em torno dos 31 anos. Isto significa que, num grupo com uma faixa etária superior ou selecionado pelo critério de “maiores de 23 anos” no momento de ingresso no ensino superior, diferentes resultados poderiam ser obtidos.

O conceito de ENT, bastante abrangente, remete, assim, para a necessidade de uma definição clara dos critérios de seleção das amostras. Para além disso, importa ressaltar que a atribuição do estatuto de estudante trabalhador pressupõe um aproveitamento escolar positivo (artigo 89º do código de trabalho) e este requisito poderá aqui estar também a selecionar, indiretamente, a amostra deste estudo. Ressalva-se, contudo, a necessidade e importância da adoção de diferentes perspetivas nos estudos desenvolvidos em torno dos ENT. Desta forma, tornar-se-á possível uma visão mais abrangente, mas também mais discriminada, da(s) realidade(s) dos ENT atualmente existentes no ensino superior português, que não representam necessariamente um grupo homogéneo.

Por último, os dados obtidos neste estudo suscitam a necessidade de reflexão acerca de medidas interventivas dirigidas às necessidades específicas dos ENT, neste caso, estudantes trabalhadores, nomeadamente ao nível da gestão e integração de competências adquiridas ao longo da experiência profissional e da formação superior, no sentido de potenciar oportunidades de melhoria efetiva da qualidade de (re)inserção profissional. A literatura em torno da empregabilidade dos graduados tem, aliás, valorizado esta componente metacognitiva e de reflexão final acerca da importância da valorização das experiências profissionais anteriores (Pool & Sewell, 2007; Turner, 2014; Yorke, 2004). No caso dos estudantes trabalhadores, esta abordagem poderá tornar-se ainda mais relevante.

Referências

- Allen, J., & van der Velden, R. (2011). *The flexible professional in the knowledge society: General Results of the REFLEX Project*. (J. Allen & R. van der Velden, Eds.). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Almeida, A. C. P. F. de, Quintas, H. L., & Gonçalves, T. I. C. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: Barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage Em Revista*, 2(1), 97. <http://doi.org/10.24115/S2446-6220201621122p.97-111>
- Alvarez, P., López Miguens, M. J., & Caballero, G. (2017). Perceived employability in university students: developing an integrated model. *Career Development International*, 22(3), 280–299. <http://doi.org/10.1108/CDI-08-2016-0135>
- Beavis, A., Curtis, D., & Curtis, N. (2005). What do students know about work? Senior secondary school students' perceptions of the world of work. Sydney: The Smith Family.
- Bennion, A., Scesa, A., & Williams, R. (2011). The benefits of part-time undergraduate study and UK Higher Education policy: A literature review. *Higher Education Quarterly*, 65(2), 145–163. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00482.x>
- Billett, S., & Ovens, C. (2007). Learning about work, working life and post-school options: Guiding students' reflections on paid part-time work. *Journal of Education and Work*, 20(2), 75–90. <http://doi.org/10.1080/13639080701314613>
- Blasko, Z., Brennan, J., Little, B., & Shah, T. (2002). *Access to what: Analysis of factors determining graduate employability*. London:[HEFCE].
- Brine, J., & Waller, R. (2004). Working-class women on an Access course: Risk, opportunity and (re)constructing identities. *Gender and Education*, 16(1), 97–113. <http://doi.org/10.1080/0954025032000170363>

- Caricati, L., Chiesa, R., Guglielmi, D., & Mariani, M. G. (2016). Real and perceived employability: a comparison among Italian graduates. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(4), 490–502. <http://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1182668>
- Costa, A., Araújo, A. M., Gonçalves, P., & Almeida, L. (2013). Expectativas académicas em alunos tradicionais e não tradicionais de Engenharia. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 63–74.
- Creed, P. A., & Patton, W. (2003). Differences in Career Attitude and Career Knowledge for High School Students with and without Paid Work Experience. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3(1), 21–33. <http://doi.org/10.1023/A:1022674528730>
- Creed, P. A., Patton, W., & Prideaux, L.-A. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of Adolescence*, 30(3), 377–392. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.003>
- Curtis, S. (2007). Students' perceptions of the effects of term-time paid employment. *Education + Training*, 49(5), 380–390. <http://doi.org/10.1108/00400910710762940>
- Edwards, M. (2014). The impact of placements on students' self-efficacy. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 4(3), 228–241. <http://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2014-0015>
- Egerton, M., & Parry, G. (2001). Lifelong debt: Rates of return to mature study. *Higher Education Quarterly*, 55(1), 4–27. <http://doi.org/10.1111/1468-2273.00171>
- Garcia-Aracil, A., & van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: Labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55(2), 219–239. <http://doi.org/10.1007/s10734-006-9050-4>

- Harvey, L. (2005). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research*, 2005(128), 13–28. <http://doi.org/10.1002/ir.160>
- Humphrey, R. (2006). Pulling structured inequality into higher education: The impact of part-time working on English university students. *Higher Education Quarterly*, 60(3), 270–286. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00317.x>
- Jackson, D. (2014). Testing a model of undergraduate competence in employability skills and its implications for stakeholders. *Journal of Education and Work*, 27(2), 220–242. <http://doi.org/10.1080/13639080.2012.718750>
- Jamieson, A., Sabates, R., Woodley, A., & Feinstein, L. (2009). The benefits of higher education study for part-time students. *Studies in Higher Education*, 34(3), 245–262. <http://doi.org/10.1080/030757070802597010>
- Kim, K. A. (2002). ERIC Review: Exploring the meaning of “nontraditional” at the community college. *Community College Review*, 30(1), 74–89. <http://doi.org/10.1177/009155210203000104>
- Knight, P., & Yorke, M. (2003). Employability and good learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 3–16. <http://doi.org/10.1080/1356251032000052294>
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *Career Development Quarterly*, 47, 297–311.
- Monteiro, S., & Almeida, L. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 106–112. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.006>
- Monteiro, S., García-Aracil, A., & Almeida, L. S. (submitted). Self-Perceived Employability Scale: Relation with biographical and contextual factors. *Paideia*.

- Osborne, M., Marks, A., & Turner, E. (2004). Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education*, 48(3), 291–315. <http://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000035541.40952.ab>
- Phillips, S. D., Blustein, D. L., Jobin-Davis, K., & White, S. F. (2002). Preparation for the School-to-Work Transition: The Views of High School Students. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 202–216. <http://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1853>
- Pool, L. D., & Qualter, P. (2013). Emotional self-efficacy, graduate employability, and career satisfaction: Testing the associations. *Australian Journal of Psychology*, 65(4), 214–223. <http://doi.org/10.1111/ajpy.12023>
- Pool, L. D., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277–289. <http://doi.org/10.1108/00400910710754435>
- Purcell, K., Wilton, N., & Elias, P. (2007). Hard lessons for lifelong learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 57–82. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00338.x>
- Qenani, E., MacDougall, N., & Sexton, C. (2014). An empirical study of self-perceived employability: Improving the prospects for student employment success in an uncertain environment. *Active Learning in Higher Education*, 15(3), 199–213. <http://doi.org/10.1177/1469787414544875>
- Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., ... Fonseca, H. M. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior : O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33–56.
- Reay, D., Ball, S., & David, M. (2002). “It’s taking me a long time but I’ll get there in the end”: Mature students on access courses and Higher Education choice. *British Educational Research Journal*, 28(1), 5–19. <http://doi.org/10.1080/0141192012010971>

- Richardson, J. T. E. (2005). Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*, 31(1), 7–27. <http://doi.org/10.1080/0141192052000310001>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., Katz, I. M., & Zacher, H. (2017). Linking dimensions of career adaptability to adaptation results: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 102(October 2016), 151–173. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.06.003>
- Santiago, R., Rosa, M., & Amaral, A. (2002). *O Ensino Superior aberto a novos públicos*. Matosinhos: CIPES - Fundação das Universidades Portuguesas.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Smith, E., & Green, A. (2005). How Workplace Experiences While at School Affect Career Pathways. A National Vocational Education and Training Research and Evaluation Program Report. Adelaide.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753–765.
- Soares, D., Ferreira, J. A. G., & Almeida, L. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: O caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIV(1), 203–214.
- Staff, J., & Mortimer, J. T. (2007). Educational and work strategies from adolescence to early adulthood: Consequences for educational attainment. *Social Forces*, 85(3), 1169–1194. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1858630/>
- Staudinger, U. M., & Bowen, C. E. (2011). A systemic approach to aging in the work context. *Journal for Labour Market Research*, 44(4), 295–306.

<http://doi.org/10.1007/s12651-011-0086-2>

- Swain, J., & Hammond, C. (2011). The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education: The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education. *International Journal of Lifelong Learning, 30*(5), 591–612. <http://doi.org/10.1080/02601370.2011.579736>
- Turner, N. K. (2014). Development of self-belief for employability in higher education: ability , efficacy and control in context. *Teaching in Higher Education, 19*(6), 592–602. <http://doi.org/10.1080/13562517.2014.901951>
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review, 6*(2), 95–108. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Vitória, A., Rego, A., & Boas, M. V. (2016). Atitudes perante os Trabalhadores mais Velhos: A Perspetiva dos Estudantes Universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 32*(2), 1–11. <http://doi.org/10.1590/0102-3772e322210>
- Wang, H., Kong, M., Shan, W., & Vong, S. K. (2010). The effects of doing part-time jobs on college student academic performance and social life in a Chinese society. *Journal of Education and Work, 23*(1), 79–94. <http://doi.org/10.1080/13639080903418402>
- Woodfield, R. (2010). Age and first destination employment from UK universities: Are mature students disadvantaged? *Studies in Higher Education, 36*(4), 409–425. <http://doi.org/10.1080/03075071003642431>
- Woodley, A., & Wilson, J. (2002). British higher education and its older clients. *Higher Education, 44*(3–4), 329–347. <http://doi.org/10.1023/A:1019857315244>
- Yorke, M. (2004). *Employability in Higher Education: What it is – what it is not*. Learning and Employability Series 1. York: Higher Education Academy.
- Yorke, M., & Knight, P. (2004). *Embedding employability into the*

curriculum. Learning and Employability Series 1. York: Higher Education Academy.

Capítulo 13

Sandra T. Valadas, Liliana Paulos & Scott Revers

A transição de estudantes não-tradicionais para o mercado de trabalho: género, idade, experiência e insegurança

Introdução

Neste capítulo focamo-nos nas perceções de estudantes não-tradicionais sobre a empregabilidade no ensino superior (ES), considerando os seus discursos sobre a transição para o mercado de trabalho, fatores de desigualdade associados à idade, experiência e género, e insegurança no trabalho.

O termo “estudantes não-tradicionais” é útil para descrever grupos de estudantes que estão, de alguma forma, sub-representados no sistema e cuja participação é constringida por fatores de ordem estrutural (RANHLE, 2009). Falamos de estudantes com deficiência, estudantes maduros, mulheres, estudantes de primeira geração, ou oriundos de grupos étnicos que não encaixam na categoria dos estudantes ditos “tradicionais” (Valadas, Fragoso, Vilhena, & Conceição, 2016). Estes estudantes enfrentam as suas tarefas, geralmente, com maior sentido de responsabilidade; e não conseguem dedicar-se a tempo inteiro à Universidade, face às responsabilidades laborais e familiares (Bowl, 2001). Desempenham, com frequência, múltiplos papéis (Davies & Williams, 2003), mas, ainda assim, parecem mais motivados do que os estudantes tradicionais em relação às tarefas académicas (Zosky, Unger, White, & Mills, 2004).

Estas (e outras) características podem configurar situações de desigualdade, para estes estudantes, no que se refere à sua participação no ES (Almeida,

Quintas & Gonçalves, 2016; Kirby, Biever, Martinez, & Gómez, 2004) e à consequente integração no mercado de trabalho. A complexidade desta integração aconselha a que não ignoremos os significados associados ao conceito de empregabilidade. Afinal, os próprios estudantes e graduados têm a tendência de internalizar estes discursos dominantes. A empregabilidade pode, assim, relacionar-se com os “novos arranjos” laborais (Lima, 2014), que definem o que se entende por flexibilização das condições de trabalho e precarização do emprego.

Empregabilidade, ensino superior e insegurança

As primeiras referências à empregabilidade remontam ao período pós-guerra, quando os empregadores tentavam motivar os trabalhadores a gerir o seu próprio desenvolvimento profissional, aumentando a possibilidade de encontrar novas oportunidades de emprego (Hillage & Pollard, 1998). Esta dinâmica associava-se ao início da instabilidade profissional, bem como à emergência da ênfase nas competências no quadro da competitividade no mercado de trabalho. Ao nível das políticas Europeias, o conceito de empregabilidade foi introduzido no final da década de 80 (Moreau & Leathwood, 2006), assumindo-se como um dos quatro pilares da Estratégia Europeia de Emprego. A partir dessa altura, encontramos na literatura diferentes significados associados ao conceito.

Uma primeira tendência vê a empregabilidade como o conjunto das competências individuais que preparam estudantes e diplomados para a integração no mercado de trabalho, nomeadamente as capacidades para aceder ao primeiro emprego, mantê-lo e encontrar um novo emprego (Hillage & Pollard, 1998). A empregabilidade representaria, assim, a capacidade de os trabalhadores se movimentarem de forma autossuficiente no mercado de trabalho, potenciando as suas capacidades e concretizando a ideia de emprego sustentável (Yorke, 2004). Algumas destas capacidades diziam respeito a características pessoais, como a capacidade de adaptação, iniciativa ou autoconfiança e, em particular, um conjunto de competências-chave (cálculo mental, análise e reflexão críticas, criatividade, comunicação

escrita) ou competências processuais, tais como a resolução de problemas e a tomada de decisão (Yorke & Knight, 2006).

A segunda tendência tem por base as teorias do capital humano, que continuam a afirmar a necessidade crescente de investimento em capital humano para atingir o sucesso da economia global. Os discursos políticos têm considerado que o investimento na aprendizagem ao longo da vida representa uma prioridade (Thompson, 2004), sendo o ES o principal mecanismo para formar trabalhadores altamente qualificados, que respondam às necessidades do mercado de trabalho. A formação obtida no ES promoveria a procura de melhores empregos, geraria prosperidade económica e estimularia a empregabilidade (Keep & Mayhew, 1999). Nesta perspetiva, e de acordo com o preconizado pelas teorias do capital humano, o investimento em educação e formação traria benefícios sociais, ao criar uma força de trabalho altamente qualificada que potenciase os *outputs* da economia; mas também benefícios individuais, sob a forma de progressão nas carreiras, ganhos individuais e maior mobilidade no mercado de trabalho. Não é de estranhar, assim, que nas últimas décadas se tenha promovido a empregabilidade como responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES), e Portugal não é exceção. É neste âmbito que importa referir as transformações que ocorreram nos sistemas de ensino superior europeus.

Na maioria dos países europeus, os sistemas de ES sofreram mudanças substanciais, na maior parte dos casos relacionadas com a massificação do ensino, associada a um aumento da diversidade em termos de *background* dos estudantes. A massificação do ES teve implicações na (des)valorização dos diplomas, acompanhada da ênfase crescente nas competências e personalidade dos diplomados (Moreau & Leathwood, 2006). O próprio mercado de trabalho sofreu mudanças radicais em resultado das políticas governamentais que permitiram a abertura do acesso ao ES (Purcell & Elias, 2007). A passagem de um sistema de elites para um sistema de massas teve um impacto significativo na estrutura e organização do mercado de trabalho, colocando desafios não só a empregadores, mas também em

relação às percepções dos diplomados sobre as relações entre ES e emprego.

Beck (2001), por exemplo, afirmava que o valor dos diplomas académicos era relativizado aquando da entrada dos diplomados no mercado de trabalho e que apenas permitiam “aceder à antecâmara onde as chaves para o mundo do trabalho são, agora, distribuídas” (p. 328). Alves (2008) defende que foi a partir dos anos 70 que a situação se alterou profundamente; a passagem linear do sistema educativo para o mercado de trabalho foi dando lugar a percursos mais ou menos “sinuosos”, mais complexos, que se prolongam no tempo.

No contexto português, Alves (2008) considera que a procura de um emprego que corresponda às expectativas deixa de ter critério, dando lugar à procura de um qualquer emprego; a mudança de emprego deixa, muito frequentemente, de ser voluntária e passa a ser imposta; o acesso a um emprego remunerado é, muitas vezes, mediado pela passagem por situações de desemprego, por empregos precários, deixando o diploma de garantir o acesso à categoria profissional correspondente.

As transformações socioeconómicas e políticas que caracterizam o panorama nacional e europeu vieram, assim, legitimar a substituição de formas de emprego formal por formas mais flexíveis (Leite, 2009), com recurso ao uso frequente de contratos temporários em detrimento de contratos sem termo. Segundo Marques (2012), os processos de contratação profissional fogem às tendências conhecidas, assistindo-se a uma orientação para a criação de empregos atípicos, normalmente precários e inseguros. O emprego estável passou a ser substituído pelo trabalho temporário, a tempo parcial e limitado no tempo de contratação. Esta precariedade das condições de emprego tem surgido associada à flexibilização das relações de trabalho, entendida quase como inevitável, face às novas formas de estruturação e organização da economia e do trabalho (Rebelo, 2005). O conceito de precariedade opõe-se à ideia de estabilidade e segurança no emprego, e quase todos os autores associam precariedade à instabilidade, incapacidade económica, alteração dos ritmos e condições de vida e à vulnerabilidade (Sá, 2010). Ainda assim,

o conceito adquire significados mais amplos, até porque o vínculo estável deixou de constituir a relação padrão de inserção profissional entre os mais jovens (Ramos, Parente & Santos, 2014).

A entrada no mundo do trabalho vai perdendo o seu sentido de linearidade e pode trazer consigo precariedade, instabilidade e insegurança (Charlot & Glasman, 1998). Alves (2008) enfatiza ainda a responsabilização individual dos graduados pelos sucessos e fracassos no processo de inserção profissional, que devem, nestes cenários macroeconómicos, tornar-se objetos empregáveis. Contudo, a ideia de que o indivíduo é responsável pela sua empregabilidade, não só pode estar revestida de problemas concetuais, como pode não reconhecer a importância de outros fatores estruturais. É, pois, importante compreender quais os fatores estruturais que condicionam os graduados não-tradicionais nas suas tentativas de manter um emprego, mudar ou melhorar as suas carreiras profissionais. Isto obriga-nos a refletir sobre as questões da igualdade face ao mercado de trabalho.

Empregabilidade e igualdade

Em muitos países Europeus, temos assistido ao aumento da frequência de estudantes não-tradicionais no ES. O problema que se coloca é que não são evidentes as vantagens que estes estudantes não-tradicionais têm em frequentar o ES (Brown, 2003; Moreau & Leathwood, 2006). Alguns estudos mostram que estes estudantes têm maior probabilidade de ser oriundos de contextos socioeconómicos familiares baixos, de estudar em universidades mais recentes e de possuir qualificações de entrada diferentes das requeridas nos contingentes gerais de acesso (Egerton, 2001). Egerton (2000) e Egerton e Parry (2001) reconheceram que os estudantes maduros revelavam, frequentemente, dificuldades nos seus percursos, o que podia ser atribuído a diversos fatores, incluindo o *background* social e os tipos de IES que frequentavam (Rees & Shah, 1995).

Para estes estudantes, o ES representa uma oportunidade. A investigação tem demonstrado que os diplomados beneficiam do facto de possuírem

um grau acadêmico (Figueiredo et al., 2017; OCDE, 2017), em particular, quando consideramos mulheres, grupos étnicos minoritários e trabalhadores-estudantes. Mas encontramos diferenças importantes em termos de oportunidades de emprego e/ou salários. Blasko, Brennan, Little, e Shah (2002) identificaram diferenças ao nível do emprego em função da etnia, área científica de estudo e tipo de instituição; Smetherham (2004) mostrou que a influência do gênero persiste mesmo entre os graduados que possuem um “first class degree”; Moreau e Leathwood (2006) perceberam que as minorias étnicas e as mulheres têm maior probabilidade de obter empregos em *part-time* e que graduados não-tradicionais estão em desvantagem na procura de emprego em virtude da sua etnia, gênero, classe social, deficiência ou idade. Egerton (2001), Brennan e Shah (2003), Egerton e Parry (2001), e Purcell e Elias (2007) observaram que os estudantes maduros têm maiores dificuldades do que os seus pares mais jovens quando se trata de encontrar um emprego: por vezes, sendo alvo de discriminação e, pelo menos numa fase inicial, limitam-se a trabalhos “menores”, que requerem baixas habilitações. Têm menos oportunidades no mercado de trabalho e, frequentemente, culpabilizam-se pelos seus insucessos na obtenção de emprego.

Ora, o discurso dominante sobre a empregabilidade parece encorajar os indivíduos a considerar as suas características pessoais (classe social, gênero ou raça) como irrelevantes (Hesketh, 2003). Mas num contexto em que empregabilidade e igualdade contribuem para a construção de um mercado de trabalho meritocrático, a impossibilidade de encontrar um emprego acaba por ser vista como uma falha individual – esta perceção parece ser reforçada pela ênfase crescente nas competências pessoais (Moreau & Leathwood, 2006). Neste sentido, permanece por responder uma questão: até que ponto os discursos dos diplomados sobre a empregabilidade reproduzem (ou não) as desigualdades, quando falamos de estudantes não-tradicionais?

A investigação tem concebido a empregabilidade como estando relacionada com as competências individuais, dependente do conhecimento, das capacidades e das competências (Hillage & Pollard, 1998). As IES tentam

incluir nos seus currícula o treino de competências (Atlay & Harris, 2000; Chapple & Tolley, 2000; Harvey, Locke, & Morey, 2002), apesar da controvérsia que rodeia o conceito de competência (Moreau & Leathwood, 2006). Importa não esquecer que as competências são influenciadas pelo género (Blackmore, 1997), classe social e raça (Connor et al., 2004; Brown & Hesketh, 2004; Smetherham, 2004); além de que os empregadores possuem representações distintas sobre as competências individuais. Frequentemente, o que é assumido como evidência e demonstração de competências depende do que o trabalhador é enquanto pessoa e das circunstâncias em que se movimenta.

Apesar de a abertura do acesso ao ES poder ser uma ambição legítima, o desafio parece ser como assegurar que os diplomados beneficiem do sistema, sem ser prejudicados pela idade, género, etnia ou classe social. Não obstante as preocupações das IES, o padrão de desigualdades pode persistir.

As perspetivas dos estudantes não-tradicionais nem sempre são consideradas e foi nesta lógica que quisemos explorar as perceções deste grupo relativamente aos desafios que enfrentam na transição para o mercado de trabalho.

Método

O objetivo principal da investigação que enquadra este capítulo¹ foi o de compreender e melhorar a empregabilidade de estudantes não-tradicionais. Neste texto, o nosso objetivo foi mais específico: analisar a influência de fatores como o género, idade e experiência na transição para o mercado de trabalho.

Considerámos a investigação biográfica como a abordagem mais adequada para atingir os nossos objetivos, na medida em que nos permite reconstruir as trajetórias dos estudantes, relacionando a sua experiência de vida com

¹ Projeto 2014-1-UK01-KA203-001842-T, financiado pelo programa Erasmus+, Enhancing the employability of non-traditional students in Higher Education (EMPLOY).

eventos, situações, interações com outras pessoas, grupos ou instituições (Clandinin & Connelly, 2000). Nesta lógica, atendemos aos significados das memórias e da subjetividade situados num contexto cultural específico (Atkinson, 2002). Recorremos a entrevistas (biográficas) não-estruturadas (Ruiz, 1999), tendo os participantes sido questionados relativamente a três temas: percurso de vida, perceções sobre empregabilidade e transições para o mercado de trabalho.

Foram entrevistados 21 estudantes que frequentavam o último ano dos seus cursos (de licenciatura ou mestrado) e com um *background* não-tradicional. Nove (9) eram do sexo masculino e doze (12) do sexo feminino, a maioria de nacionalidade Portuguesa (19) e com uma média de idades de 35.6 anos. Doze (12) eram oriundos de meios socioeconómicos baixos, treze (13) tinham pais com habilitações literárias baixas e eram estudantes de primeira geração no seio familiar. Apenas dois (2) estudantes eram migrantes e oito (8) tinham abandonado o ES e regressado posteriormente. Os participantes frequentavam cursos nas mais diversas áreas científicas, tais como Educação Social, Sociologia, Análises Clínicas, Design de Comunicação, Biologia Marinha, Secretariado, Gestão, Agronomia ou Psicologia. A análise dos dados permitiu-nos identificar algumas categorias e subcategorias emergentes (Kondracki & Wellman, 2002), numa tentativa de encontrar padrões de significados através de um procedimento de análise indutiva.

Resultados e discussão

Empregabilidade, género, idade e experiência

Entre as categorias emergentes consideradas, o género parece constituir um fator determinante. As mulheres entrevistadas afirmaram que raramente falavam de forma voluntária da maternidade nos seus locais de trabalho, porque tinham receio de ser prejudicadas de alguma forma. Este aspeto é relevante porque ilustra uma situação recorrente que permanece encoberta. Além disso, estas participantes relataram que, nas entrevistas de emprego, eram frequentemente questionadas pelos empregadores sobre os seus planos

para terem filhos no futuro, como ilustra o excerto seguinte:

Penso que, pelo facto de ser mulher, é mais difícil encontrar um emprego... ainda para mais, uma mulher com a minha idade, que ainda pode vir a ser mãe. Já fui a diversas entrevistas de emprego em que me perguntaram se tencionava vir a ser mãe um dia. Penso que essa pergunta devia ser proibida, mas eles perguntam-me a mesma coisa continuamente. É por isto que acho que, para ser empregável, tem que se ser homem, proativo, dinâmico, estar disposto a entrar de cabeça e todas as outras palavras-chave que estão na moda... (mulher, 34 anos, Sociologia).

Para além da questão da maternidade, duas das entrevistadas alegaram que tinham conhecimento de colegas homens que entraram para a empresa depois delas, desempenhavam atividades profissionais similares e tinham um salário mais alto, sem qualquer motivo aparente e objetivo. Segundo Grebennikov e Skaines (2009), não obstante o facto de estudantes do género feminino geralmente serem em maior número e superarem os homens no ES, estes parecem ser favorecidos quando iniciam as suas vidas profissionais. Estas diferenças em função do género parecem também aumentar ao longo do tempo, refletindo-se no nível de satisfação demonstrado pelos graduados: os homens têm maior grau de satisfação nas suas trajetórias de carreira do que as mulheres (Monteiro, Almeida & Garcia-Aracil, 2016).

No que se refere ao fator idade, os participantes consideraram que os estudantes maduros são menos empregáveis. Possuem, muito frequentemente, responsabilidades (familiares) que limitam a sua disponibilidade para trabalhar. Trabalhadores com crianças procuram, muitas vezes, empregos perto da sua área de residência e são mais relutantes em abraçar mudanças. A transição para o emprego implica, muitas vezes, uma inserção profissional marcada pela incerteza. É frequente haver períodos de voluntariado, estágios profissionais, ou salários baixos, para os quais os estudantes mais jovens, sem responsabilidades familiares, podem estar mais disponíveis. Contudo, os estudantes maduros não se podem comprometer com estas modalidades

de emprego precisamente porque têm, muitas vezes, família para sustentar. Também Roberts (2011) realçou a falta de tempo e a existência de constrangimentos financeiros como fatores de extrema importância que não podem ser esquecidos quando falamos dos estudantes não-tradicionais. Este tipo de barreiras pode resultar em experiências negativas durante a frequência do ES, além de discrepância entre as expectativas individuais e a realidade aquando da transição para o mercado de trabalho.

Os graduados maduros revelam ainda maiores dificuldades quando se trata de mudar de profissão/ carreira, sobretudo depois dos 30 anos de idade. Mais, a idade parece ter determinado previamente as suas escolhas. Uma das entrevistadas, cujo sonho era ser psicóloga, aos 40 anos optou por um curso relacionado com o seu emprego atual (Secretariado) porque considerou cuidadosamente as dificuldades expectáveis, associadas a uma eventual mudança de profissão:

Eu não queria fazer um curso de Secretariado. Mas como estou a trabalhar nesta área, pensei que seria útil. Não posso imaginar que vou ser psicóloga aos 40 anos de idade. Existem muitos diplomados jovens que querem ser psicólogos e, para mim, não é, de todo, realizável. Foi por isso que optei por fazer um curso na minha área profissional (mulher, 40 anos, Secretariado).

Embora a idade possa constituir um problema de várias formas, talvez a mais problemática seja o desemprego após uma certa idade:

Quando se tem 50 anos, não se pode pensar na empregabilidade porque o mercado de trabalho não está preparado para pessoas com esta idade. Estou desempregado há dois anos e o problema foi precisamente a minha idade (43 anos). Não tinha oportunidades no mercado, pois naquela altura não era um desempregado comum: não era jovem e tinha formação superior; não podia aceitar qualquer trabalho (homem, 50 anos, Gestão da Qualidade e Marketing).

Os sujeitos acreditam que a experiência é valorizada pelos empregadores

e alguns afirmaram que a maturidade, aliada à experiência, seria uma mais-valia para a empregabilidade. A experiência de trabalho potenciaria a transição para o emprego, afetando positivamente a possibilidade de mudar de emprego, de carreira ou de funções profissionais:

Comecei a trabalhar nos pomares dos meus pais quando tinha 14 anos (...) Penso que um estudante não-tradicional com uma experiência profissional na área de formação consegue mais facilmente um emprego na área (Agronomia). Pelo menos entre os meus colegas, todos têm tido propostas de emprego e trabalham, assim como eu próprio (homem, 27 anos, Agronomia).

O setor de atividade não é indiferente para os nossos entrevistados. Os graduados que estão, neste momento, a trabalhar no setor público esperam mudar de função/ carreira de acordo com o grau adquirido, continuando a trabalhar na mesma instituição. Para os que trabalham no setor privado, a experiência de trabalho é considerada uma oportunidade para se tornarem mais competitivos. Mesmo aqueles que são trabalhadores não qualificados defendem que a experiência adquirida tem contribuído para o seu crescimento pessoal e profissional, capacitando-os para aprender a ser adaptáveis a diferentes contextos profissionais, estabelecer relações e adquirir conhecimento. Na perspetiva dos estudantes, estes fatores são valorizados pelos empregadores num processo de recrutamento.

Emprego, precariedade e instabilidade profissional

Os fatores estruturais que afetam o emprego e geram desemprego foram centrais nas narrativas dos entrevistados. Os constrangimentos económicos existentes em Portugal, como consequência da recente crise financeira e económica, foram apontados como barreiras, em particular no setor público, em que a redução do financiamento limitou a contratação de novos trabalhadores e congelou as progressões na carreira. A crise, segundo os entrevistados, afetou também a capacidade do terceiro setor contratar graduados em condições justas. Estes constrangimentos económicos, segundo os entrevistados, aumentaram os níveis de instabilidade profissional:

Estou neste momento a trabalhar no setor público (Ministério da Saúde) e, honestamente, a minha ambição, depois de me formar, é mudar para o Ministério da Educação. Gostaria de trabalhar nas escolas como psicóloga educacional porque penso que é importante para a comunidade. Há muita falta de profissionais nesta área. Todos os dias ouvimos falar, mas as escolas não estão a contratar novos profissionais. As portas estão fechadas (mulher, 35 anos, Psicologia).

A maior parte dos entrevistados tinha experiência profissional e cerca de metade trabalhou na mesma área do curso que escolheu frequentar. Lowe e Gayle (2016) destacam estes casos, considerando que os estudantes que trabalham enquanto estudam podem transitar mais facilmente para o mercado de trabalho, porque os empregadores valorizam a experiência de trabalho quando recrutam. Existe, contudo, um nível elevado de precariedade e de instabilidade profissional – apenas três pessoas possuem um contrato estável de trabalho. Encontrámos estudantes maduros cujos contratos de trabalho dependem da duração de projetos de dois/ três anos, o que significa que, após o término dos mesmos, é provável que enfrentem uma situação de desemprego ou uma nova situação incerta.

A precariedade parece ser uma forma comum de inserção no mercado de trabalho. A forma como os graduados lidam com esta situação é crucial. Ao aceitar que a inserção profissional é um processo individual, ainda que estruturado socialmente, identificámos dois tipos de percursos profissionais: inserção precária e estabilidade na precariedade (cf. Alves, 2009), esta última significando que os graduados têm sistematicamente contratos a termo certo. Ambas as perceções parecem aplicar-se à maior parte dos estudantes maduros que entrevistámos e afirmações como a que se segue são bastante comuns: “Eu ainda não tenho uma situação profissional estável. Provavelmente o meu contrato de trabalho vai ser renovado por alguns meses, mas não sei ao certo por quantos” (mulher, 28 anos, Educação Social).

Os entrevistados acreditam que as ofertas de emprego qualificado são insuficientes na região. Em determinados setores económicos, obter um

emprego com salário digno, funções e tarefas adequadas ao grau académico, significa muitas vezes ter que abandonar a região, ou até o país.

Os entrevistados afirmam que a crise também afetou negativamente as relações entre a responsabilidade profissional e os salários. Os estudantes maduros entendem o ES como um investimento: não se importam de fazer sacrifícios financeiros, mas esperam que isso compense, no futuro. Contudo, mais de metade dos sujeitos relata que o seu trabalho não é valorizado pelos empregadores, quer em termos salariais, quer através do reconhecimento profissional:

Os empregadores não valorizam um licenciado. Não me importo de ganhar 500€ a trabalhar num supermercado, mas importo-me de ganhar 500€ num emprego que exija uma qualificação superior. Os empregadores não pagam pela responsabilidade em certos empregos e senti isto quando estava a trabalhar na área da saúde. Temos que tomar decisões de vida ou de morte, colocamos as nossas próprias vidas em risco quando conduzimos em excesso de velocidade ou quando entramos nas casas das pessoas, e pagavam-me 600€ por mês. Trabalhava aos fins-de-semana, de noite, à chuva... (...) Em Portugal posso conseguir um emprego, mas é sempre numa base de sobrevivência. Quando temos experiência de trabalho e investimos muitos anos e dinheiro na nossa formação, penso que este tipo de situações é injusto (mulher, 32 anos, Psicologia).

Esta situação também afeta a possibilidade de mudar de emprego, carreira ou categoria profissional. A maior parte dos estudantes maduros possui uma família para cuidar, o que dificulta mudar de uma situação profissional relativamente estável (ainda que possa não ser satisfatória) para uma nova, completamente imprevisível. Este facto pode ser ilustrado através do caso de um estudante que já trabalhava na polícia quando ingressou no ES. Mesmo depois de completar a licenciatura e o mestrado em Educação Social, as oportunidades que o mercado de trabalho lhe oferecia eram muito limitadas: “(...) provavelmente vou ficar onde estou atualmente, porque ninguém me vai pagar mais. (...) Não

vou deixar a polícia para aceitar uma posição como educador social, porque não vou ganhar mais” (homem, 40 anos, Educação Social).

Conclusões

Uma primeira conclusão que queremos apontar baseia-se numa mudança dos discursos, uma vez que antes discutíamos o emprego e o desemprego num contexto alargado da reflexão sobre como os fatores estruturais afetam os coletivos. Mas o discurso da empregabilidade (típico de uma ideologia neoliberal) parece ter desalojado estas reflexões, substituindo-as pela vitimização individual dos graduados, como se tudo dependesse das suas competências e características pessoais. Ainda que o ES possa ajudar indivíduos a moldarem-se melhor às necessidades do mercado de trabalho, este facto pode não ter nenhum efeito global: McCowan (2015) afirma que a empregabilidade é um “zero-sum game” e estudantes e graduados podem aprender estratégias determinantes para encontrar emprego mais facilmente, o que significa que, num contexto de oportunidades raras, uns terão mais sorte do que outros, ganhando vantagens pela frequência de um curso superior – mas isso não significa que obtenham benefícios em termos sociais.

Uma segunda conclusão remete para a internalização, por parte dos estudantes, dos discursos sobre empregabilidade baseados no papel das competências e capacidades (Yorke, 2004; Yorke & Knight, 2006). Fatores como a escassez de emprego ou as políticas ativas de emprego baseadas na Estratégia Europeia para o Emprego (Valadas, 2012), que vieram alterar o contrato social entre o Estado e os cidadãos (Hespanha & Matos, 2000), parecem contribuir para esta situação. A importância destes fatores macroestruturais é significativa e está refletida nas narrativas dos entrevistados: os seus maiores problemas não são de ordem técnica, trazendo vantagens em termos de posicionamento quando enfrentam um processo de recrutamento; o seu primeiro desafio reside no ultrapassar da crise económica e nas preocupações que daí decorrem em termos de emprego.

O que nos parece relevante é que os estudantes acreditam que as oportunidades de emprego dependem sobretudo dos seus esforços individuais, muito mais do que de fatores estruturais relacionados com decisões políticas ou empregadores. O discurso comum acaba por despolitizar o debate sobre a empregabilidade, deixando de lado o capital social e cultural e as práticas dos empregadores (Morley, 2001).

O domínio do discurso da empregabilidade também significa a passagem do coletivo para o indivíduo, da responsabilidade social para o fracasso individual (Moreau & Leathwood, 2006). Neste cenário, importa adotar um posicionamento crítico sobre a concetualização da empregabilidade que culpabiliza as vítimas (Brown, Hesketh & Wiliams, 2003). Em termos concetuais, tal seria possível se considerássemos outras dimensões como o papel das políticas, o Estado, os empregadores, entre outros (Guilbert, Bernaud, Gouvernet, & Rossier, 2015), além de uma reflexão sobre políticas de emprego que incluísse também estes últimos.

Uma última conclusão diz respeito às questões da igualdade. Os estudantes não-tradicionais que entrevistámos enfrentam desigualdades significativas no que ao mercado de trabalho diz respeito e sentem-se discriminados por motivos relacionados com o género e a idade. Estes estudantes são, naturalmente, mais renitentes a mudanças que visam o ajustamento dos trabalhadores ao mundo do trabalho; e está também demonstrado que precisam de mais tempo para encontrar emprego (Purcell & Elias, 2007). Recentemente, Klausen (2016) percebeu que a idade, muitas vezes valorizada como experiência em certos discursos, representa uma barreira significativa, com influência na condição salarial. Mas um dos problemas que estes estudantes enfrentam está no facto de muitas ofertas de emprego obrigarem à realização de estágios profissionais, deixando de fora muitos diplomados não-tradicionais (Almeida, Quintas & Gonçalves, 2016). Num relatório sobre a empregabilidade no ES em Portugal (Cardoso et al., 2012) percebemos que os empregadores parecem preferir trajetórias lineares e contínuas, escolhendo prioritariamente as mais altas qualificações entre

aqueles que tentam entrar para o mercado de trabalho pela primeira vez. Nesta lógica, aqueles que possuem vantagem competitiva pelo emprego são jovens diplomados com grau de doutor ou mestre, que não têm experiências intermédias de trabalho nos seus percursos. Assim, não só os empregadores penalizam diretamente os diplomados mais velhos, como todos aqueles que têm trajetórias de formação não-lineares (Almeida, Quintas & Gonçalves, 2016).

Há práticas que, sendo correntes no mercado de trabalho, estão ausentes do discurso da empregabilidade. Apesar de existirem discursos globais que recorrem à igualdade enquanto argumento, os nossos resultados indicam que estes estudantes enfrentam diversos constrangimentos no ES, sugerindo que as desigualdades se reproduzem no mercado de trabalho – conclusão que aparece noutros estudos e contextos como, por exemplo, em Finnegan, Merrill e Thunborg (2014).

Agradecimentos

Este artigo foi financiado através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), projeto UID/SOC/04020/2013, e programa Erasmus+ (Projeto EMPLOY: 2014-1-UK01-KA203-001842-T), e também por meio da Bolsa SFRH/BD/132068/2017.

Referências

- Almeida, A., Quintas, H., & Gonçalves, T. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 2(1), 97-111. DOI: <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-6220201621122p.97-111>
- Alves, N. (2009). *Inserção profissional e formas identitárias*. Lisboa: EDUCA.
- Alves, N. (2008). *Juventudes e Inserção profissional*. Lisboa: Educa /UI&DCE.
- 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.
- Atlay, M., & Harris, R. (2000). An institutional approach to developing students' "transferable" skills. *Innovations in Education and Training International*, 37(1), 76-81.
- Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Editions Flammarion.
- Blackmore, J. (1997). The gendering of skill and vocationalism in twentieth-century Australian education, in: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Stuart Wells (Eds), *Education: Culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press.
- Blasko, Z., Brennan, J., Little, B., & Shah, T. (2002). *Access to what? Analysis of facts determining graduate employability. A report to the HEFCE*. London: Centre for Higher Education Research and Information.
- Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, 16(2), 141-160.
- Brennan, J., & Shah, T. (2003). *Access to what? Converting Educational Opportunity into Employment Opportunity. Final Report*. London: Centre for Higher Education Research & Information.

- Brown, P. (2003). The opportunity trap: education and employment in a global economy. *European Educational Research Journal*, 2(1), 141-179.
- Brown, P. & Hesketh, A. (2004). The mismanagement of talent: employability and jobs in the knowledge-based economy. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a Knowledge-driven Economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126.
- Cardoso, J.L., Escária, V., Ferreira, V.S., Madruga, P., Raimundo, A. e Varanda, M. (2012), *Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal, A3ES Readings*, n.º 3, Lisboa: A3ES.
- Chapple, M., & Tolley, H. (2000). Embedding key skills within a traditional university. Final Project report. London: University of Nottingham, DfEE.
- Charlot, B. e Glasman, D. (1998). Introduction. In B. Charlot e D. Glasman (dir). *Les jeunes, l'insertion et l'emploi*. Paris: PUF, pp. 11-26.
- Clandinin, D., & Connelly, F. (2000). *Narrative Inquiry*. S. Francisco. Jossey-Bass Editors.
- Connor, H., Tyers, C., et al. (2004). Why the difference? A closer look at higher education minority ethnic students and graduates. Research Report 552 (Bristol, Institute for Employment Studies, University of Bristol – DfES).
- Davies, P. & Williams, J. (2003). For me or not for me? Fragility and risk in mature students' decision-making. *Higher Education Quarterly*, 55(2), 185-203.
- Egerton, M. (2000). Pay differentials between early and mature graduate men: the role of State employment. *Journal of Education and Work*, 13(3), 289-306.
- Egerton, M. (2001). Mature graduates I: occupational attainment and the effects of labour market duration. *Oxford Review of Education*, 27(1), 135-150.

- Egerton, M., & Parry, G. (2001). Lifelong debt: rates of return to mature study. *Higher Education Quarterly*, 55(1), 4-27.
- Figueiredo, H., Portela, M., Sá, C., Cerejeira, J., Almeida, A., & Lourenço, D. (2017). *Benefícios do Ensino Superior*. Lisboa: FFMS.
- Finnegan, F., Merrill, B., & Thunborg, C. (2014) (eds.). Student Voices on Inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change. London. Routledge.
- Grebennikov, L., & Skaines, I. (2009). Gender and higher education experience: a case study. *Higher Education Research and Development*, 28(1), 71-84.
- Guilbert, L., Bernaud, J.L., Gouvernet, B., & Rossier, J. (2015). Employability: review and research prospects. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(1), 69-89.
- Harvey, L., Locke, W., & Morey, A. (2002). Enhancing employability, recognizing diversity. Making links between higher education and the world of work. London: Universities UK.
- Hesketh, A. (2003). Employability in the knowledge economy: living the fulfilled life or policy chimera? Working paper. Lancaster University Management School, 49.
- Hespanha, P., & Matos, A. R. (2000). Compulsão ao trabalho ou emancipação pelo trabalho? Para um debate sobre as políticas ativas de emprego. *Sociologias*, 2(4), 88-109.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). Employability: Developing a framework for policy analysis (DFEE Research Briefing). Retrieved from: <http://www.employment-studies.co.uk/report-summaries/report-summary-employability-developing-framework-policy-analysis>
- Keep, E., & Mayhew, K. (1999). The Assessment of Knowledge, Skills and Competitiveness, *Oxford Review of Economic Policy*, 15(1), 1-15.
- 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.
- Klausen, T.B. (2016) Earnings among young and mature Danish university graduates. *Journal of Education and Work*, 29(4), 494-518, DOI: 10.1080/13639080.2014.960374.
- Kondracki, N. L., & Wellman, N. S. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34, 224-230.
- Leite, M. (2009). El Trabajo y sus reconfiguraciones: las nuevas condiciones de Trabajo discutidas a partir de conceptos y realidades. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 21, 7-33.
- Lima, T.M. (2014). Precariedade laboral e acidentes de trabalho: relações e evidências no contexto Português. *Organizações e Trabalho*, 41-42, 39-56.
- Lowe, J., & Gayle, V. (2016). From lifelong learning to youth employment: back to the future for higher education in Scotland's colleges. *Journal of Further and Higher Education*, 40(3), 351-371.
- Marques, A.P. (2012). Empregabilidade e (novos) riscos profissionais. In: Brandão, A. M.; Marques, A. P. (Orgs), *Jovens, trabalho e cidadania: Que sentido(s)?* (pp. 20-36, 2012). Braga: Universidade do Minho.
- McCowan, T. (2015). Should universities promote employability? *Theory and Research in Education*, 13(3), 267-285.
- Monteiro, S., Almeida, L. & Garcia-Aracil, A. (2016). Graduates' perceptions of competencies and preparation for labour market transition - The effect of gender and work experience during higher education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(2), 208-220.
- Moreau, MP., & Leathwood, C. (2006). Graduate's employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), 305-324.

- Morley, L. (2001). Producing New Workers: Quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), 131-138.
- OCDE (2017). *Education at a glance*. Brussels: OCDE.
- Purcell, K., & Elias, P. (2007). Hard lessons for lifelong learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 57-82.
- Ramos, M., Parente, C., & Santos, M. (2014). Os licenciados em Portugal: uma tipificação de perfis de inserção profissional. *Educação e Pesquisa*, 40(2), 383-400.
- RANHLE (2009). Literature Review from the project Access and Retention: Experiences of Non-traditional learners in HE.
- Rebelo, G. (2005), “Alternativas à precariedade laboral: propostas para uma flexibilidade tendencialmente qualificante”, *Encontro Científico Internacional Trabalho, Emprego e Precariedade Laboral*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 191-202.
- Rees, H., & Shah, A. (1995). Public-private sector wage differentials in the UK. *Manchester School*, 63(1), 52-68.
- Roberts, S. (2011). Traditional practice for non-traditional students? Examining the role of pedagogy in higher education retention. *Journal of Further and Higher Education*, 35(2), 183-199.
- Ruiz, J. I. O. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sá, T. (2010). Precariedade e trabalho precário: consequências sociais da precarização laboral. *Configurações*, 7, 91-105.
- Smetherham, C. (2004). First class women in the world of work: Employability & labour market orientations. *Working Paper Series*, 45, 1-63.
- Thompson, P. (2004). *Skating on Thin Ice – The Knowledge Economy Myth*.

Glasgow: University of Strathclyde/Big Thinking.

- Valadas, C. (2012). Políticas públicas para o emprego em Portugal: de ação reguladora a potencial emancipatório? *Configurações*, 10, 83-94.
- Valadas, S.T., Fragoso, A., Vilhena, C., & Conceição, M.C. (2016). Non-traditional students transitions to higher education. A case study in the University of Algarve. In J.F. Marques, C. Doutor, T. Gonçalves, & M.H. Martins (Eds.), *Univers(al)idade. Estudantes “não tradicionais” no ensino superior. Caminhos, obstáculos e conquistas* (pp. 9-21). Faro: CIEO e Universidade do Algarve (E-book). ISBN: 978-989-8472-65-6.
- Yorke, M. (2004). Employability in higher education: what it is – what it is not. Learning and Employability Guides. York: LTSN_ESECT.
- Yorke, M., & Knight, P. T. (2006). *Embedding employability into the curriculum*. York: Higher Education Academy.
- Zosky, D., Unger, J., White, K., & Mills, S. (2004). Non-traditional social work students. *Journal of Teaching in Social Work*, 23(3), 185-201.

Capítulo 14

António Fragoso & Liliana Paulos

Competências e práticas de recrutamento no mercado de trabalho: perspectivas de estudantes e graduados não-tradicionais, e empregadores

Introdução

O conceito dominante de empregabilidade foca-se, sobretudo, nas competências que servem aos graduados para aceder e manter um emprego, conforme podemos observar, por exemplo, em Hillage e Pollard (1998). Já neste volume fizemos uma crítica a este conceito dominante (ver capítulo 13) que, grosseiramente definido desta forma, representa uma versão neoliberal que substitui o emprego/ desemprego pela empregabilidade, e canaliza uma discussão que poderia envolver um conjunto alargado de atores institucionais, para uma vitimização dos estudantes e graduados do ensino superior (Brown, Hesketh & Williams, 2003). Ainda assim, é inegável que o tema das competências dos graduados assume uma importância central no discurso dominante da empregabilidade. Encontramos, em consequência, um grande número de estudos internacionais e alguns estudos nacionais dedicados ao tema, se bem que as suas perspectivas filosóficas, metodológicas e disciplinares variem (mais adiante, faremos referência a alguns destes estudos). De igual forma, já vão aparecendo investigações à volta das transições dos graduados, do ensino superior para o emprego e, neste caso, de novo aparecem as competências em grande destaque: parece aumentar a preocupação dos estudantes e dos graduados com as competências que adquirem no ensino superior, sendo senso-comum afirmar que é de competências que os empregadores andam à procura. Saber ao certo que competências serão mais importantes para os empregadores seria de

importância central para os graduados que, legitimamente, procuram o seu lugar no mercado de trabalho. Para além dos conhecimentos específicos de uma determinada área disciplinar, contribuiriam, pretensamente, para a empregabilidade qualidades pessoais (como a capacidade de iniciativa, ou autoconfiança), competências-chave (como a análise crítica, criatividade, ou comunicação escrita) e competências processuais, como resolução de conflitos, ou resolução de problemas (Yorke & Knight, 2004).

Não obstante, é importante sublinhar que este raciocínio encerra alguns problemas. Desde já, uma boa parte das investigações centra-se na recolha de perceções: algumas de estudantes e de graduados, outras de empregadores, outras ainda de professores universitários ou outros membros da academia. Sem querer colocar de lado a importância da experiência acumulada de muitos destes atores sociais, temos que admitir que existe, pelo menos, a possibilidade de haver uma distância considerável entre as perceções das pessoas e as várias versões da realidade social. Muitos discursos de atores sociais que representam instituições (sejam elas empresas ou outras) dos mais variados setores de atividade, poderão não passar de discursos socialmente corretos, com poucas ligações com a prática quotidiana. Daqui decorre a intenção principal deste texto: não ignorando a experiência dos atores sociais, queremos centrar-nos nas *práticas de contratação* seguidas por um conjunto de empregadores. É ainda nossa intenção refletir sobre as experiências de graduados que passaram por estes procedimentos e práticas de contratação. Isto seria fundamental, não só para a orientação das políticas do ensino superior, mas também para informar o mercado de emprego, em rápida mutação.

Os dados que aqui apresentamos foram obtidos no contexto do projeto EMPLOY¹, em que tentámos estudar as transições para o emprego de

¹ Projeto 2014-1-UK01-KA203-001842-T, financiado pelo programa Erasmus+, "Enhancing the employability of non-traditional students in Higher Education" (EMPLOY). Instituição coordenadora: Universidade de Warwick. Instituições parceiras: Universidade do Algarve (Portugal), Universidade da Lower Silesia (Polónia), Universidade de Estocolmo (Suécia), National University of Maynooth (Irlanda), Universidade de Sevilha (Espanha).

estudantes não-tradicionais. Embora o volume total de dados do projeto seja muito significativo, juntando as contribuições de todos os parceiros, os estudos nacionais têm que ser vistos como estudos exploratórios (Yin, 1993) – mais talhados para levantar questões a aprofundar posteriormente, do que para obter respostas sólidas às questões iniciais do projeto. Também neste capítulo temos um objetivo modesto: analisar, de forma crítica, as consequências de resultados exploratórios sobre práticas e experiências de recrutamento.

As competências dos graduados do ensino superior

Nas últimas décadas, têm surgido numerosas investigações, a nível internacional, que estudam este tema, a partir de várias orientações disciplinares e com múltiplas intenções, utilizando instrumentos metodológicos muito variados. É impossível, neste espaço, realizar uma revisão sistemática destes estudos e das respetivas conclusões, pelo que iremos reportar-nos, apenas, a alguns destes estudos internacionais, numa lógica de enquadrar o tema de forma breve.

O Tuning Educational Structures in Europe (González & Wagenaar, 2003) foi um estudo apoiado pela Comissão Europeia, realizado em mais de 100 universidades Europeias. Esteve intimamente ligado aos objetivos políticos e educativos do Processo de Bolonha e, mais tarde, foi vinculado à estratégia de Lisboa para o ensino superior. Os autores defendiam que se deviam encontrar pontos de compreensão comum que pudessem servir como referência, sem intenção de afetar as naturais especificidades contextuais, nacionais ou outras. Ao nível das competências, a investigação produziu questionários que levaram em conta, não só as perceções dos diplomados de todos os níveis educativos, mas também as opiniões dos empregadores. Trabalhando com uma classificação de competências que as dividia em três categorias básicas (sistémicas, interpessoais e instrumentais), alguns dos resultados foram sintetizados em rankings combinados. Por exemplo, as dez competências mais importantes (para graduados e empregadores) incluíam: cinco competências sistémicas (capacidade de aprender, capacidade de

aplicar conhecimento à prática, capacidade de adaptação a novas situações, preocupação pela qualidade e capacidade para trabalhar autonomamente), quatro competências instrumentais (capacidade de análise e síntese, capacidade de resolver problemas, capacidade para gerir a informação e capacidade para organizar e planificar) e, surpreendentemente, apenas uma competência interpessoal (capacidade de trabalhar em equipa) (González & Wagenaar, 2003). É de realçar que as competências sistémicas pareceram, neste estudo, muito relevantes, contrariando uma certa insistência na tecnicização do ensino superior.

Um outro estudo, o *Careers after Higher Education: a European Research Study (CHEERS)* é, no contexto deste capítulo, importante, porque forneceu informações sobre o emprego de cerca de 3.000 graduados do ensino superior, quatro anos depois de terminada a sua formação académica. Algumas das conclusões foram muito interessantes, como, por exemplo, o facto de, enquanto os graduados do Norte e Leste da Europa conseguirem fazer refletir os seus conhecimentos e competências para uma inserção relativamente bem-sucedida no mundo do emprego, os diplomados da Europa do Sul encontraram maiores problemas em encontrar e manter um emprego dentro da sua área de formação, após a graduação (CHEERS, 2002). Importa, contudo, destacar, que foram “apenas” considerados 12 países Europeus e Portugal não constava desta lista.

Ao longo do tempo, foram-se realizando muitos outros estudos sobre o tema das competências. Por exemplo, o HEGESCO (Higher Education as a Generator of Strategic Competences); ou o muito conhecido PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Justifica-se uma breve referência ao AHELO (Assessment of Learning Outcomes in Higher Education), porque está ainda em curso e porque será, previsivelmente, o estudo mais abrangente, neste tema, a nível Europeu. O seu objetivo é produzir informação detalhada que possa servir os governos, as instituições de ensino superior e os próprios estudantes. O estudo principal do AHELO (OCDE, 2015) irá estender-se até 2019 e, durante o ano de

2020, será realizada a análise dos dados e redigidos os relatórios finais. Prevê-se que se possam ouvir cerca de 23.000 estudantes e 250 instituições de ensino superior de 17 países diferentes. O foco estará nas competências genéricas – que outros estudos denominam como transversais.

A nível nacional, merece destaque o estudo “Preparados para trabalhar?” levado a cabo pelo consórcio “Maior Empregabilidade”. Esta investigação incluía uma dimensão quantitativa e uma qualitativa em termos de ferramentas e estratégias metodológicas. Responderam a um questionário 6.444 diplomados, que concluíram a licenciatura ou o mestrado entre 2007-2008 e 2012-2013; e 781 empregadores distribuídos a nível nacional. Foram, ainda, realizados 21 focus groups, com um total de 155 participantes, diplomados ou empregadores de todos os setores de atividade. Gostaríamos de destacar dois pontos sobre os resultados desta investigação (Vieira & Marques, 2014): i) contrariamente ao que parecia acontecer no passado, as *soft skills* parecem ser hoje muito importantes para os empregadores, ao passo que também os graduados vão ganhando consciência da sua centralidade; ii) nesta investigação, perguntou-se quais seriam as cinco competências mais importantes para o desempenho profissional nos próximos cinco anos. As quatro primeiras foram identificadas, tanto por graduados, como por empregadores: análise e resolução de problemas, criatividade e inovação, adaptação e flexibilidade, e planeamento e organização. Tratando-se de competências transversais (algumas já identificadas, anos antes, pelo Tunning), entendemos que existe espaço para interpretações diversas destes resultados. Por exemplo, as características pessoais e de caráter estão intimamente associadas à criatividade e inovação, à adaptação e flexibilidade. Devemos também realçar que adaptação e flexibilidade podem encerrar sentidos diferentes, consoante a posição de partida: para os empregadores, significa, provavelmente, uma organização de trabalho mais eficaz e a possibilidade de fazer face a contingências variadas e a rápidas mudanças no seio das suas instituições; mas para um trabalhador, provavelmente significa ter que cumprir funções para os quais não foi formado, adaptar-se às exigências do serviço sem aviso, ou assumir uma flexibilidade temporal

e espacial que pode não se coadunar com a sua vida familiar, entre outros possíveis significados.

Metodologia

Como referimos na primeira secção, os resultados que aqui apresentamos foram obtidos no contexto do projeto EMPLOY, em que se pretendia promover a empregabilidade de estudantes não-tradicionais no ensino superior. Recorremos a estratégias de investigação qualitativa (Denzin & Lincoln, 1994) e, em termos de instrumentos de recolha de dados, a entrevistas não-estruturadas, tal como definidas por Ruiz (1999). A nossa intenção foi a de conhecer as perspetivas de estudantes, graduados, empregadores e staff académico no que se refere à empregabilidade e às dimensões que lhe estariam associadas (estratégias para encontrar emprego). Foram realizadas 64 entrevistas: 21 a estudantes a frequentar o último ano das suas licenciaturas ou mestrados (10 voltaram a ser entrevistados um ano depois, para tentarmos compreender as alterações entretanto verificadas); 10 graduados de áreas científicas distintas, com um mínimo de três anos de experiência profissional; 13 empregadores dos setores económicos mais representativos na região (do terceiro sector, privado e público); e 10 membros da comunidade académica (diretores de curso, representantes dos serviços relacionados com empregabilidade e da reitoria). As entrevistas foram transcritas e analisadas, recorrendo a uma codificação temática, emergente: não foram realizadas codificações prévias, mas pretendemos interpretar as categorias emergentes (Kondracki, Wellman & Amundson, 2002), no sentido de descobrir padrões de significado, com recurso a um procedimento indutivo.

São estes resultados que apresentamos de seguida.

Resultados: estratégias para encontrar emprego

Elaborar um *curriculum vitae*-modelo e distribuí-lo por uma multiplicidade de instituições, continua a ser uma estratégia que alguns dos nossos entrevistados seguem, para tentar encontrar emprego. No entanto, os

resultados dizem-nos que esta estratégia já não é maioritária e, certamente, não é eficaz do ponto de vista dos empregadores. Um número significativo de graduados começa já a estudar os seus potenciais empregadores, selecionando as ofertas de trabalho que correspondem aos seus interesses profissionais. Também começam a adequar o seu currículo em função da instituição a que se candidatam. Estes graduados procuram apresentar o seu currículo de forma clara e concisa, tentando realçar os aspetos mais relevantes do seu percurso académico e profissional. Alguns graduados deixaram de distribuir as suas candidaturas através dos meios de comunicação eletrónica, preferindo entregar os seus currículos pessoalmente, para demonstrar aos empregadores que estão disponíveis e motivados para trabalhar:

Peguei em mim, fui a todas as Câmaras Municipais do Algarve, fui a Albufeira, a Vila do Bispo... (...). Entreguei tudo e como fui lá e falei com a senhora e fui simpática (...), e ela perguntou “o que é que você dá? Já tenho professores de Português, o que é que você dá?”, “posso dar Língua Gestual”, e começo a falar sobre isso e ela achou-me simpática. Um mês depois, ela lembrou-se, ela disse que tinha imensos currículos, mas lembrou-se de mim pela conversa, porque fui lá! Os outros mandam currículos, eu fui e falei com ela. O facto de ter estado, aparecido, dado a cara... A sra. telefonou-me “quer dar?”, “claro que quero”, pronto, foi aí, entrei. (GRAD²)

No primeiro dia em que recebi o meu certificado corri Faro. Corri a cidade de Faro inteira. Depois fui mudando, fui a Quarteira, fui mudando de zonas e de regiões aqui do Algarve. (Mas foi pessoalmente?). Sim. Para alguns sítios fui mandando também os currículos, mas fui insistir com eles pessoalmente e mostrar que tenho vontade de trabalhar e que não estou sentada no sofá à espera que me liguem e que me chamem. (GRAD)

Passa muito por percebermos por onde é que queremos ir. Irmos ao encontro daquilo que pretendemos, em vez de enviarmos CV para todo o lado, tudo

² Neste texto utilizaremos a abreviatura GRAD para indicar excertos das entrevistas de estudantes e graduados; e a abreviatura EMP quando se trata de excertos das entrevistas realizadas aos empregadores.

o que mexesse ali com a palavra Psicologia eu tentava atacar. Mas, agora, embora haja pouca oferta, tento perceber a credibilidade de cada uma das ofertas, perceber se aquilo me iria trazer alguma coisa de novo, se permite algum tipo de crescimento, alguma mudança em relação àquilo que tenho atualmente. Mas tem muito que ver com a imagem que nós queremos ter no mercado e a forma como nos queremos encaixar nas ofertas. (GRAD)

Neste ponto há uma concordância quase total entre graduados e empregadores. No geral, também os empregadores valorizam um currículo bem organizado, claro e simples, se possível apresentando os méritos adequados para a posição a que os graduados se candidatam numa página A4. Em certas áreas, os empregadores valorizam a criatividade, tanto na elaboração do currículo, como na sua apresentação personalizada.

De acordo com os nossos dados, uma das estratégias mais eficazes utilizadas pelos graduados para obter um emprego baseia-se no capital social (cf. Field, 2006). A capacidade de criar uma rede de contactos úteis, quando ocorre durante a frequência do ensino superior, revela-se crucial para a vida profissional dos graduados. Estes contactos podem ser estabelecidos, desde logo, com os potenciais empregadores, através de visitas de campo, estágios curriculares, seminários ou encontros técnicos ou científicos. Mas é mais frequente que incluam professores ou colegas de trabalho que, tendo um conhecimento personalizado dos estudantes e graduados, fazem a função de mediadores em relação ao emprego. Alguns dos nossos entrevistados conseguiram um emprego através de algum tipo de ação mediada entre os seus professores e os empregadores. Para uma minoria de estudantes, estas práticas representam um ato reprovável, uma vez que criam uma política de contratação informal de acesso limitado e servida por critérios não-verificáveis, nem escrutináveis. Os limites éticos estariam a ser ultrapassados e estes procedimentos poderiam ser rotulados de fraudulentos.

Mas, isso abriu-me bastantes portas porque o meu orientador (num estágio de CET, a trabalhar num campo de golfe), que era também meu professor, depois gostou bastante de mim e já recebi bastantes propostas de trabalho

por causa disso. Inclusive, onde estou a trabalhar também foi muito através desse professor. (GRAD)

Fazer muitos contactos, porque todas as pessoas que se conhecem na vida são possíveis contactos para alguma coisa e, na minha área, especialmente porque eu gostava de fazer ilustração, sempre tive montes de gente a solicitar o meu serviço para desenhar, e muitas vezes por pequenas coisas que vão aparecendo (...). Mesmo dentro do meu grupo de amigos começo a ter alguns que se tornam clientes também, que têm as mais variadas profissões, como fotógrafo, dentista, médico, e que, por uma razão ou por outra, precisam de materiais de comunicação gráfica, logótipo, e recorrem a mim porque já me conhecem, são meus amigos e é mais fácil chegar até mim. (GRAD)

Recebi um contacto de dois professores meus a dizer que havia ali uma oferta, se eu queria enviar o currículo. E assim fiz. Enviei o currículo, mas sem esperança nenhuma, como tinha trabalho também estava mais descansada. Eu só deixei as telecomunicações quando arranjei este trabalho. Enviei o currículo e chamaram-me para ir a uma entrevista. Fui à entrevista (...), que correu bem e passados dois ou três dias soube então que tinha ficado selecionada, mas foi uma surpresa. (GRAD)

O tema do capital social, nesta perspetiva, não é muito fácil de introduzir junto dos empregadores. Ainda assim, alguns empregadores admitiram sem reservas (especialmente os do setor privado) que é muito frequente admitirem para entrevistas de trabalho pessoas indicadas por “contactos pessoais”, algumas das quais não passam pelo crivo da seleção documental. Há, também, empregadores que passam informação, internamente, nas suas instituições ou empresas, para que os trabalhadores possam identificar pessoas conhecidas que vão ao encontro dos requisitos definidos para determinada oferta de emprego. Percebemos, ainda, que em algumas instituições do terceiro setor é frequente receberem contactos de pessoas interessadas em integrar a equipa, através de amigos ou ex-colegas empregados na instituição, os quais divulgam o trabalho desenvolvido e o gosto de trabalhar nela.

Resultados: competências e a entrevista de emprego

Todos os empregadores fazem uma análise curricular, de forma a triarem os candidatos antes da realização de uma entrevista. No geral, os empregadores mencionaram que os candidatos estão em igualdade de circunstâncias num processo de recrutamento e seleção, independentemente da idade, do sexo e da nacionalidade. Contudo, a declaração generalista admite vários matizes. Parece-nos inquietante a verificação de que a vasta maioria dos empregadores admite, ou pede, explicitamente, currículos identificados com uma fotografia. Alguns deles vão mesmo mais longe, como se pode verificar no excerto seguinte:

Um Licenciado que a única coisa que fez foi estudar, tirou muito boas notas e veio trabalhar, como ele há muitos. Ele pode ser muito melhor que os outros, mas é difícil, numa primeira fase, ele destacar-se dos outros. Então como é que ele se vai destacar dos outros? Para vir à entrevista, a única forma de se destacar dos outros é pelo quadrado que está aqui, que é uma fotografia. E as pessoas podem dizer tudo “ah, o aspeto físico não conta”, mas, na minha opinião, isso é tudo mentira. Tudo mentira! As pessoas não precisam de ser lindas e maravilhosas, e estrelas de *Hollywood*, não é isso que se pede. Mas, as pessoas têm que ter bom ar e ter bom aspeto, aquelas regras básicas: banho, higiene (risos). Com 2 CV iguais, porque há muitos CV iguais nessa fase, obviamente que vamos chamar a pessoa que tem melhor aspeto. Só se não gostarmos dela é que o outro virá. Eu sei que é injusto, mas é a realidade, não há nada a fazer. Nessa fase é só o aspeto físico. (EMP)

Naturalmente que estes empregadores justificam as suas opções. Mas não nos parece legítimo que, por um lado, uma pessoa que esteja em contacto com o público tenha que ter um “bom aspeto”, independentemente do significado da expressão. Por outro lado, graduados migrantes ou de *background* migrante afirmam ter sido vítimas de discriminação por causa do seu “aspeto” e elaboram os seus currículos sem fotografia e sem referências a esse mesmo *background* (que, no entanto, em áreas como a hotelaria e turismo pode ser mesmo uma vantagem competitiva). É de destacar que

apenas um empregador declarou ter como política institucional *impedir* que os candidatos a emprego coloquem fotografias nos seus currículos (talvez significativamente, trata-se de uma grande empresa). O excerto seguinte é claro:

Não pedimos fotografia. E a razão é muito simples: antes de conhecermos a pessoa, só de olharmos para a fotografia, já fizemos uma interpretação da pessoa, qualquer que ela seja. Se é bonito, se é feio, se é gordo, se é magro, se está arranjado, se não está arranjado, se está despenteado, se por pentear, se é careca, se não é careca, mas já fizeram qualquer coisa, que não tem necessariamente a ver com aquilo de a pessoa ser válida ou não ser válida para aquilo que vai fazer. E, portanto, eu procuro obviamente desfocar isso e elas (equipa de recursos humanos), por acaso, aqui há uns tempos tiveram exatamente uma situação em que uma delas veio dizer-me “realmente tens razão, porque chegou-me este currículo com fotografia, olhei para a fotografia, e não faço a mínima ideia se ela vale alguma coisa ou não, mas eu já ia pôr isto de lado”. Uma senhora para uma posição de cozinha; a senhora, na fotografia que enviou, vinha toda espampanante, com o decote acentuado e, portanto, a primeira leitura que ali foi feita, foi a mais negativa possível em relação àquilo que estavam ali a ver. Portanto, procuramos obviamente, pelo menos nós, não sermos influenciados por isto e montar aqui defesas para que isso não aconteça. (EMP)

Não é tão fácil, quanto poderia parecer à primeira vista, avaliar quais as competências mais valorizadas pelos empregadores. Em primeiro lugar, porque a situação do setor público é distinta da dos restantes, muitos dos concursos públicos beneficiam de uma definição prévia de um perfil de competências para o lugar vago, dando-se mais indicações aos candidatos. Além disso, é frequente a realização obrigatória de testes escritos eliminatórios, para além de outro tipo de provas, que podem ser exigidas aos candidatos.

Quanto ao terceiro setor e setor privado é, geralmente, na situação de entrevista que se avaliam as competências (há instituições que optam por

duas entrevistas, enquanto a maioria apenas uma). Fatores comumente identificados, pelos graduados, como importantes – como, por exemplo, a experiência profissional – não encontram eco nas práticas dos empregadores. Apenas como exemplo (não desenvolveremos o tema da experiência, porque já foi analisado no capítulo 13), muito poucos empregadores valorizam a experiência profissional como os graduados esperariam. Para a generalidade dos empregadores, não é a experiência enquanto recurso para o trabalho que é avaliada, mas aquilo que o facto de trabalhar evidencia em termos de qualidades pessoais: por exemplo, motivação global para o trabalho, capacidade de enfrentar novos desafios, etc. Ou seja, a experiência entra em avaliação da mesma forma que os pequenos cursos, o voluntariado, a realização de *workshops* ou pequenos estágios. Estão em causa, no fundo, características comportamentais e atitudes que demonstram, globalmente, a capacidade do trabalhador para se dedicar ao trabalho sem reservas (e, muitas vezes, sem respeito pela sua própria vida pessoal), ter vontade e motivação para a função exigida, entre outros. O exemplo de um empregador, falando da entrevista de trabalho de uma candidata que era atleta de alta competição, é ilustrativo:

Numa destas entrevistas que eu fiz havia uma Arquiteta que estava claramente muito nervosa, mas que tinha um percurso interessante: tinha sido atleta de alta competição, tinha tirado o curso numa Universidade pública, até com uma nota razoável, mas na entrevista estava completamente bloqueada (...). Mas é isso, um atleta de alta competição, tudo bem que eles têm benefícios no acesso ao ensino superior, mas se conseguem conciliar o curso com treinos, acho que isso diz já alguma coisa da pessoa: que a pessoa é perseverante, resistente, que lida bem com a pressão. E é isso, às vezes são pequenas coisinhas que, às vezes, o candidato nem sabe que aquilo constitui uma mais-valia. E ela acabou por ser escolhida, porque de certeza que ela tinha competências que não estava a conseguir transmitir. E isso foi determinante para a escolha. (EMP)

Para os graduados, os fatores que, em teoria, lhes concedem vantagens são

vistos numa lógica sumativa (o que tenho eu no meu percurso que possa ir acumulando vantagens?) e relativamente linear. Para a generalidade dos empregadores, no entanto, trata-se de um exercício prospetivo relativamente complexo (e, na perspetiva de uma minoria, algo falível): o de conseguir compreender que vantagem trará o trabalhador para a organização, tendo em vista as suas necessidades. Neste sentido, a avaliação de competências, na situação de entrevista, não é um exercício simples nem linear e implica uma avaliação global do perfil do candidato. Mais, nem sempre o que é assumido como vantagem se revela enquanto tal, na mente dos empregadores, como mostra o excerto que se segue:

Um miúdo, alguém, que em certa altura da sua vida vai fazer intercâmbios e andar por fora ou fazer voluntariado, acrescenta aqui algum valor? Não sei. Confesso que não sei. Mostra que tem uma *open mind*. Acrescenta uma *open mind*? Sim. Vem acrescentar valor na organização? Pode ser que sim, pode ser que não! (EMP)

O tipo de instituição empregadora pode fazer a diferença, quer na valorização relativa dos candidatos, quer nos formatos específicos e formas de conduzir uma entrevista de emprego. Por exemplo, médias e grandes empresas têm serviços de recursos humanos com muita experiência. Também parece ser uma realidade que a decisão final de contratação, nestes casos, não cabe apenas aos recursos humanos, mas, em última instância, às “chefias”:

Se calhar vai soar mal, muito mal (risos), mas, nos primeiros 5 minutos de entrevista eu já sei se aquela pessoa serve ou não serve para a nossa empresa. É muito raro enganar-me. E, muitas vezes, as chefias têm menos experiência do que os recursos humanos a fazer entrevistas e insistem, “mas eu gostei mais deste candidato”, e nós “ok”, a palavra da chefia é sempre a última, raramente é a nossa, porque eles é que vão lidar com as pessoas no dia-a-dia, e depois enganam-se (risos). É uma questão de prática e muitas vezes estas coisas têm a ver com uma questão de sensibilidade. (EMP)

Neste ponto, destacamos algo que as entrevistas nos permitiram evidenciar

e que remete para o papel das competências. Em primeiro lugar, as *soft skills* parecem ser, de facto, fundamentais e, com frequência, são decisivas no contexto de um recrutamento. Em segundo lugar, o foco da vasta maioria dos empregadores parece estar, essencialmente, na avaliação do perfil pessoal e comportamental dos candidatos, por oposição ao perfil académico (que parece passar de critério preferencial para simples requisito de admissão à entrevista) e ao perfil técnico.

A lógica que eu defendo é fundamentalmente uma lógica de procura de análise comportamental, mais do que propriamente grandes qualificações técnicas (...). Nós procuramos, nas Universidades, ensinar aos miúdos tudo aquilo que é técnico e esquecemo-nos que o sucesso das pessoas das organizações, na minha leitura, faz-se pelo comportamento e não por saberem que $1 + 1$ são 2. As empresas, pelo menos aqueles casos de sucesso que eu pelo menos vou conhecendo, é fundamentalmente aqui que apostam, na parte comportamental. (EMP)

Não é tanto pelos conhecimentos, não me lembro de ter abordado numa entrevista “sabe fazer isto e isto e aquilo, explique-me como é que se faz isto”, não é tanto por aí. Nós avaliamos o perfil, eu quero é conhecer aquela pessoa e saber se aquela pessoa tem aquilo que nós temos como habitual [na instituição]: se tem bom íntimo, se tem valores éticos, a forma como ela está no dia-a-dia. É isso que nós na área dos recursos humanos avaliamos. (EMP)

E é isso que a gente procura, eu tenho é que recrutar aqui e focar-me nos comportamentos, porque são esses que vão decidir (...). Portanto, se eu me focar, no recrutamento, nas *soft skills*, ok, a minha possibilidade de sucesso desta pessoa na organização é muito maior do que se eu me for focar só nos perfis técnicos. (EMP)

No recrutamento aplicamos alguns testes de seleção mais comportamentais, estamos a falar de análise de perfil pessoal, porque entendemos que para que um colaborador tenha sucesso no desempenho da função para a qual é esperado, os aspetos comportamentais são críticos, nomeadamente a

atitude, a entrega, a paixão, pela forma como se entrega à posição. Depois, é óbvio que tem que ter as competências técnicas, específicas para a função, mas existem ali alguns componentes de enquadramento organizacional que são críticos. Por isso, normalmente, fazemos os chamados análise de perfil pessoal, os aspetos mais comportamentais para podermos verificar o enquadramento da pessoa na organização. (EMP)

Nesta linha de pensamento, a questão que se coloca é a que se segue: Quais são, na ótica da nossa investigação, as capacidades mais procuradas pelos empregadores? Embora seja difícil esta tipificação, pelo menos com as metodologias a que recorreremos neste estudo, aquelas mais mencionadas pelos empregadores são: motivação, honestidade, humildade, responsabilidade, bom senso para distinguir o excessivo e o desnecessário, respeito, simpatia, dedicação, adaptabilidade, flexibilidade, disponibilidade para as necessidades do trabalho, postura correta, prontidão para trabalhar e para exercer variadas funções, resistência a situações de pressão, stresse e contrariedade, noção de cultura organizacional. Trata-se de um lote impressionante, que inclui uma enorme quantidade de características pessoais e comportamentais. Os graduados com alguma experiência de trabalho estão conscientes, não só do que se espera deles, mas também das dificuldades em atingir os padrões de muitos empregadores. No discurso irónico dos graduados:

Nesta altura do campeonato, uma pessoa que seja polivalente (risos). Que faça tudo. Uma pessoa que seja de boas relações, que se integre facilmente numa empresa, numa instituição, numa associação. Uma pessoa que tenha boas relações, que não crie conflitos, que seja uma pessoa empenhada, dedicada ao trabalho, que trabalhe muito, muito, muito, muito!! É o que, nesta altura do campeonato, eles procuram. Uma pessoa que faça o trabalho de várias pessoas e que seja flexível, e que seja capaz de desempenhar a função para a qual é requisitada (...), mas que seja capaz de tirar fotocópias, de substituir um outro técnico numa reunião, manter um espaço, fazer compras, fazer uma listagem, organizar, pronto... É o que eu vejo. (...) É-me exigido que faça tarefas que não têm a ver necessariamente com a minha

formação. Cada vez mais. (GRAD)

Polivalência. (Risos) Cada vez mais, polivalência (risos). Competitividade. Competência, acho que sim. Obediência, cumprirmos as regras, os horários. Disponibilidade, também. Atualmente, acho que é mais isso. Polivalência, obediência e competitividade. Flexibilidade. Acho que a flexibilidade, sim. Seremos flexíveis, para já, pelo próprio sistema. (GRAD)

Por último, importa realçar que este conjunto de capacidades não é exclusivamente valorizado em Portugal. Como podemos ver em EMPLOY (2017), também em Espanha, na Suécia, na Polónia, no Reino Unido e na Irlanda, a lógica é a mesma: os empregadores procuram nos graduados sobretudo *soft skills* e um conjunto de características pessoais que lhes permitam um máximo de eficiência das suas organizações.

Discussão

Neste capítulo não foi possível uma análise aprofundada das recentes mudanças estruturais no mundo do trabalho, que formam parte de um contexto social complexo que enquadra, quer as ações e procedimentos dos empregadores, quer a procura incessante dos graduados para se adaptarem a estes procedimentos. Ainda assim, quisemos demonstrar que os procedimentos e práticas de recrutamento não são tão óbvios quanto parecem à primeira vista. Por um lado, existem critérios em avaliação que são mutáveis, fluídos e relativamente impenetráveis aos graduados. Os processos de recrutamento parecem fugir às tendências conhecidas (Chaves et al, 2009). Por outro lado, a quantidade impressionante de critérios em avaliação torna a tarefa dos graduados numa situação de quase “roleta russa”. Nestas condições, a insistência discursiva que se vai apoderando do espaço público, para que os graduados se transformem em objetos empregáveis e dupliquem os seus esforços para adquirir competências que lhe deem vantagens competitivas (o discurso maioritário da empregabilidade), pode bem significar uma tarefa impossível.

Existem consequências para o novo foco dos empregadores nas *soft skills* e

nas características comportamentais, tanto para os graduados, como para o próprio setor do ensino superior. Estas práticas de recrutamento pedem aos graduados que façam prova constante do seu investimento subjetivo no trabalho, tendo por quase único critério as necessidades imperiosas dos empregadores, ao mesmo tempo que se pede um esforço muito significativo que pode obliterar a esperança de uma vida pessoal preenchida. Ou seja, estas práticas de recrutamento parecem-nos extremamente vulneráveis a novas formas de exploração laboral (Alves, 2007), disfarçadas com outras designações – flexibilidade, adaptabilidade, dedicação, etc.

Finalmente, parece esperar-se que o ensino superior possa ser responsável pelas competências adquiridas pelos seus diplomados. Ora, entendemos que esta expectativa é falaciosa, por vários motivos. Primeiro, reduzir a importância do ensino superior à questão das competências dos estudantes e dos graduados significa, não só ter uma visão estreita da missão do ensino superior, mas também ignorar que outros contextos da vida individual e coletiva, muitos deles extra-escolares, “produzem” competências. Não parece lógico, assim, que o ensino superior se responsabilize por uma fração reduzida da vida de uma pessoa, e ainda menos quando estamos a falar de características pessoais que, muitas vezes, estão fora das possibilidades de ação da academia. Aliás, de forma global, nenhum dos atributos genéricos comumente associados à empregabilidade é exclusivo do ensino superior (McCowan, 2015). Esperemos, por isso, que possam surgir mais perspetivas críticas sobre este tema, resultantes de investigações que permitam esclarecer alguns equívocos consideráveis. Desconstruir a retórica existente, substituindo-a por dados de investigação que possam ser uma base para a tomada de decisões, parece-nos ser urgente e fundamental.

Agradecimentos

Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito do projeto UID/SOC/04020/2013, e também por meio da Bolsa SFRH/ BD/132068/2017.

Referências

- Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo*, 2, 59-68.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a Knowledge-driven Economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126.
- Chaves, M., Morais, C. & Nunes, J. S., (2009). Os diplomados do ensino superior perante o mercado de trabalho: velhas teses catastrofistas, aquisições recentes. *Fórum Sociológico*, 19 (II Série, 2009), 83-98.
- CHEERS (2002). Careers after Higher Education: a European Research Study. Higher Education and Graduate Employment in Europe - European Graduate Survey. In <http://www.qtafi.de/cheers-european-graduate-survey.html>, acessado a 22/10/2018.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: sage Publications.
- EMPLOY (2017). À procura de um trabalho digno depois da Universidade. Manual do estudante. Faro: Universidade do Algarve. (versão PT). Disponível em: <http://employ.dsw.edu.pl/wp-content/uploads/2017/11/Studnets-handbook-portugal.pdf>
- Field, J. (2004). *Social capital*. London: Routledge.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Education Structures in Europe. Final Report*. Bilbao: University of Deusto.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). Employability: Developing a framework for policy analysis (DFEE Research Briefing). Retrieved from: <http://www.employment-studies.co.uk/report-summaries/report-summary-employability-developing-framework-policy-analysis>
- Kondracki, N.L, Wellman, N.S., & Amundson, D.R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal*

of Nutrition Education and Behavior, n. 34, p. 224-230, 2002. [https://doi.org/10.1016/S1499-4046\(06\)60097-3](https://doi.org/10.1016/S1499-4046(06)60097-3)

McCowan, T. (2015). Should universities promote employability? *Theory and Research in Education*, 13(3), 267–285, 2015.

OECD (2015). AHELO Main Study. In <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ahelo-main-study.htm>.

Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Vieira, D. A., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar?* Lisboa: Fórum Estudante/ Consórcio Maior Empregabilidade.

Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Yorke, M., & Knight, P. T. (2004). Embedding employability into the curriculum. Retrieved from [http://qualityresearchinternational.com/eseectools/eseectpubs/Embedding employability into the curriculum.pdf](http://qualityresearchinternational.com/eseectools/eseectpubs/Embedding%20employability%20into%20the%20curriculum.pdf)

Capítulo 15

Sandra T. Valadas & António Fragoso

Conclusões: uma contribuição analítica para a investigação com estudantes não-tradicionais

Introdução

As diversas partes deste livro tentam dar-nos uma imagem alargada da situação, dilemas, potencialidades e contradições que afetam os estudantes não-tradicionais no ensino superior. Não acreditamos, como esperamos que tenha ficado claro, que sejam “públicos” – o que, desde logo, lhes tiraria a dignidade, per se, de membros (da) e participantes na academia. Acreditamos, sim, que se trata de grupos não homogéneos de estudantes influenciados por uma série de condições (algumas estruturais), lutando por uma melhoria de vida e acreditando que o ensino superior é uma via legítima para conseguir essa melhoria. Acreditamos, ainda, que ficou claro que a investigação internacional sobre estudantes não-tradicionais tem algumas décadas de avanço em relação à investigação que se faz em Portugal (ou, já agora, na Europa do Sul). De facto, a população universitária Portuguesa parece ter permanecido homogénea e tradicional até relativamente tarde. Apenas nos últimos anos vimos aumentar o número de estudantes não-tradicionais nas nossas instituições de ensino superior (IES), colocando a necessidade de olhar para estes fenómenos de forma séria. Tanto quanto sabemos, no entanto, os esforços da comunidade científica Portuguesa estão ainda no início. Este livro pode ser visto, assim, como uma tentativa para realizar uma contribuição sistemática, alargada, para a compreensão de uma série de fenómenos que influenciam a vida destes estudantes.

A importância dos estudos sobre estudantes não-tradicionais pode ser argumentada em dois níveis diferentes. O primeiro, é relativo a questões puramente funcionais e institucionais: partindo do princípio que o *habitus* acadêmico (Bourdieu, 2008) não é adequado para estes estudantes que, muitas vezes, se sentirão aqui como “peixes fora de água”; e que o nível de consciência dos decisores políticos acadêmicos sobre estes fenômenos é ainda incipiente, é normal que as nossas universidades não estejam preparadas para recebê-los. É importante, assim, que a investigação possa analisar problemas e, em consequência, sugerir soluções para melhorar a vida destes estudantes. O segundo, tem que ver com a responsabilidade social, que não se pode esgotar numa retórica vazia sobre as vantagens que a atividade das IES terão sobre as comunidades, graças ao papel formador e promotor das economias locais, por exemplo. Sabemos, como parece evidente, que as IES têm sido importantes, de uma forma ou de outra, no desenvolvimento das comunidades e regiões. Mas a questão fundamental é o seu papel no desenvolvimento social e humano. Já em 1998, a *World Conference on Higher Education*, organizada pela UNESCO, afirmava que as IES deviam responder a este desafio, fazendo do desenvolvimento humano e social uma parte integrante da sua atividade regular (Corbett, 2008). Não podemos, por isso, esquecer que o bem-estar dos nossos estudantes deve ser uma preocupação primária das IES, mesmo sem atentarmos a princípios éticos ou questões mais ou menos óbvias de justiça social que, normalmente, deveriam nortear a nossa ação.

Os primeiros quatro capítulos, incluídos na parte I deste livro, trazem-nos uma série de elementos fundamentais para construir as bases de uma teoria sobre estudantes não-tradicionais. Nos capítulos cinco a nove (parte II deste volume) damos conta de algumas dimensões de análise relativas aos estudantes não-tradicionais no ensino superior, obtidas a partir de projetos de investigação. Apresentámos dimensões de análise sobre os estudantes maiores de 23 anos, sobre os estudantes com necessidades educativas especiais, oriundos dos PALOP e aqueles que fazem o seu trajeto alternativo a partir da formação vocacional. Na parte III deste livro falamos sobre aspetos,

teóricos e de investigação, relativos à transição destes estudantes do ensino superior para o emprego. Acreditamos que embora ainda fique muito para dizer sobre o tema, cobrimos com alguma amplitude os contextos principais em que se movem estes estudantes: desde os percursos alternativos que tomam nas suas transições para o ensino superior, até às potencialidades e barreiras que enfrentam no ensino superior, até aos problemas que enfrentam depois do ensino superior. No presente capítulo faremos um exercício de reflexão final: tomando em consideração os contributos de todos estes investigadores, e de um número considerável de projetos de investigação, realçamos alguns aspetos que consideramos importantes. Representam uma escolha dos editores deste livro, tão subjetiva como uma parte considerável dos elementos que formam o mundo destes estudantes não-tradicionais.

Conclusões sobre a investigação com estudantes não-tradicionais

A primeira conclusão que queremos sublinhar é que se torna crucial, neste tipo de investigação, compreender as dinâmicas de desigualdade no interior da própria academia. Estas desigualdades percorrem transversalmente as vidas dos estudantes não-tradicionais. Foram, maioritariamente, as desigualdades estruturais e o velho binómio entre estrutura e agência que influenciaram as suas trajetórias educativas, antes mesmo da universidade, numa variedade de dimensões. Histórias de abandonos precoces por dificuldades económicas, sociais e educativas, dos progenitores e famílias; percursos de formação não lineares na escolaridade obrigatória e secundária; entradas prematuras no mercado de trabalho, através de posições não qualificadas... Estes e outros fatores marcam a vida educativa e social dos estudantes não-tradicionais, até conseguirem entrar para a universidade – esse crivo que limita o acesso com as consequências sociais que já conhecemos.

Como vimos em vários capítulos deste livro, estes estudantes procuram, no ensino superior, uma oportunidade de mudar a sua vida – os que chegam à Universidade. Mas a sua frequência do ensino superior não muda automaticamente, nem a sua situação de desigualdade face aos seus colegas

mais afortunados, nem, para muitos, a sua trajetória. O facto de o ensino superior se apresentar, para muitos, como um verdadeiro espaço transicional (cf. Winnicott, 1971), em que podem aspirar a construir novas identidades (Merrill, 2012) e a aumentar o seu capital social (cf. Field, 2004) não é, igualmente, uma garantia de um caminho ascendente na escada da mobilidade social. Como vimos, é muito frequente que estes estudantes tenham que trabalhar e cuidar das suas famílias, ao mesmo tempo que assumem as novas responsabilidades académicas. Como descrevemos em Fragoso et al (2013), este facto cria desde logo uma enorme desvantagem em relação aos estudantes tradicionais. Cansaço extremo, stress, sentimentos de culpa em relação aos seus próprios filhos e, obviamente, altas taxas de abandono, marcam a vida de muitos destes estudantes no ensino superior. Neste volume descrevemos ainda outras barreiras. De facto, a falta de tempo destes estudantes não-tradicionais, emparedados entre a universidade, o trabalho e as responsabilidades familiares, obriga a escolhas. Primariamente, estes estudantes frequentam as aulas – e não de forma tão assídua quanto os seus colegas mais jovens. Mas se há algo que já aprendemos, é que as oportunidades de construção de maior volume de capital social não se encontram, geralmente, no espaço da sala de aula. É preciso tempo para fazer visitas, workshops, feiras de emprego, estágios curtos, etc. (ver, por exemplo, EMPLOY, 2017a, 2017b); todas estas atividades extracurriculares vão pondo os estudantes em contacto com os seus potenciais empregadores. Mas é precisamente destas atividades extracurriculares de que prescindem os estudantes não-tradicionais.

Assim, estudar na universidade enquanto estudante não-tradicional é um caminho difícil que se concretiza, mais uma vez, nas tensões entre a estrutura e agência. Estudantes de classe trabalhadora, os primeiros das suas famílias a entrar para o ensino superior, os migrantes, ou com deficiência, estarão de novo em desvantagem em relação aos estudantes de classe média, mais novos, bem integrados na cultura dominante e na cultura universitária. No entanto, como parece também claro, as oportunidades existem e há histórias de sucesso. Mas se não há dúvidas de que o acesso ao ensino

superior, por si só, nada resolve, não é menos verdade que nunca irá resolver nada se as instituições não tomarem consciência destes factos – e se não experimentarem novas soluções para que o espaço transicional seja uma realidade, para mais destes estudantes.

Para que tal possa acontecer, três grandes fatores são fundamentais. O primeiro, radica na flexibilização dos sistemas educativos e na articulação mais cuidada entre os seus componentes, desde a formação geral, à formação vocacional de vários níveis, às alternativas do sistema de aprendizagem, etc. A medida interroga diretamente as políticas de educação. A finalidade será sempre que os indivíduos tenham alternativas educativas ao seu dispor, adequadas à sua situação, mas sem comprometer a capacidade de acesso aos níveis educativos superiores. Poderíamos sublinhar que o nosso sistema educativo já foi mais rígido e há muitos elementos que o provam. Mas se compararmos o sistema educativo Português com outros, que há mais de um século criaram outras modalidades que nunca sequer existiram no nosso país, concluiremos facilmente que ainda há muito por fazer. Aumentar o número de alternativas curriculares e não-formais, e insistir na flexibilização global da arquitetura dos sistemas, terá sempre o efeito benéfico de acomodar um maior número de pessoas, cujas situações contextuais se afastam da norma. Esta flexibilização, como é evidente, inclui o ensino superior que, igualmente, tem grande espaço de progressão neste sentido.

O segundo elemento importante consta da investigação sobre estudantes não-tradicionais (dentro e fora do ensino superior). Temos de analisar, através da investigação, os espaços sociais e educativos dinamicamente construídos nas nossas IES e propor recomendações para a sua melhoria. Temos *quase* todos os recursos para fazê-lo (na realidade, o financiamento é uma busca incessante na vida de qualquer investigador, hoje). Não nos negamos, enquanto investigadores, a tentar fazer o melhor que sabemos para propor soluções que, não só atendam aos resultados que obtemos, como sejam exequíveis com os recursos disponíveis. Mas há um terceiro elemento crucial nesta equação: é que, regra geral, os investigadores não podem

fazer muito mais do que investigar. Não conseguem assumir, também, a responsabilidade de concretizar as mudanças que propõem, que são primariamente da responsabilidade dos decisores da política institucional. As dinâmicas de mudança institucional dependem de um conjunto de fatores que, conforme as instituições em causa, podem ser mais ou menos complexos. Mas parece-nos um facto inegável que qualquer mudança institucional só será possível se não houver quebras entre a investigação e suas recomendações e a concretização das medidas julgadas com interesse.

Há uma questão fundamental que se desprende desta e que merece alguma atenção. Uma vasta maioria dos projetos com estudantes tradicionais que tentam propor soluções para a sua vida académica sugerem, basicamente, mais e melhor apoio institucional para estes estudantes. Mais e melhor apoio é o que se pode fazer a partir das nossas IES. No entanto, há dois comentários a fazer a partir deste ponto: em primeiro lugar, o apoio, só por si, nunca será suficiente para travar ou diminuir significativamente as desigualdades a que assistimos no ensino superior. Como vimos ao longo deste livro, uma parte considerável dos fatores que determinam as vidas destes estudantes advém de causas que se encontram para além das nossas possibilidades de ação. Género, classe social, pertença a uma minoria cultural, são, ainda, marcantes nos dias de hoje, como aliás foi bem patente na parte I deste livro. Os autores do capítulo 4 argumentam, também, a favor da interseccionalidade. Dispensando-nos, aqui, a repetir partes da argumentação, a interseccionalidade ganha novos sentidos quando olhada do ponto de vista dos estudantes ou graduados não-tradicionais. Embora em termos analíticos e metodológicos seja mais fácil, para os investigadores, olhar apenas a classe social – ou qualquer uma das categorias em causa – não é desta forma que são experienciadas as desigualdades pelos indivíduos. O que dizer, por exemplo, de uma estudante, mulher, que entra para a universidade com mais de 40 anos, se for portadora de alguma deficiência, pertencente a uma minoria cultural e a primeira da sua família a entrar para o ensino superior?

Em segundo lugar, devemos, ainda, realçar o seguinte: ainda que o apoio oferecido aos estudantes a partir das nossas instituições possa e deva ser uma realidade, era desejável que se realizasse uma nova investigação para conhecer os impactos dessas medidas sobre a população dos estudantes e graduados. Este passo representaria mais um degrau que, em teoria, deveríamos assumir, uma vez que estamos coletivamente comprometidos com dinâmicas de melhoria institucional. E, no nosso caso – falamos apenas pela Universidade do Algarve – estamos ainda longe de consegui-lo, exatamente porque o nível de concretização é apenas minimal ou nulo.

Podemos sintetizar o debate desta forma: não conseguiremos, como é evidente, a partir da nossa posição, ter uma ação decisiva sobre a estrutura, de forma a reduzir as desigualdades na sua fonte. Essa é uma tarefa política, societal, muito mais global quando comparada com a ação local que podemos realizar nas nossas IES. Podemos usar a investigação de forma instrumental, mesmo sabendo que o apoio será apenas parcialmente importante. Mas devemos, sem dúvida, seguir os nossos esforços de investigação, para monitorizar e avaliar os impactos das medidas que se forem concretizando.

Se, estudar no ensino superior, enquanto estudante não-tradicional é uma opção com dificuldades manifestas, o que acontece aos que têm sucesso, pelo menos medido através de uma lente objetiva – sucesso porque terminam os seus cursos? Esta é a grande questão que analisámos na parte III deste livro. Como fazem estes graduados não-tradicionais as suas transições para o emprego? Muitos deles consideram o ensino superior como um “investimento” e dedicaram alguns anos da sua vida, às vezes com grande esforço, na esperança de que esse investimento fosse rentável no futuro. Mas a complexidade do mundo do trabalho, hoje, não se compadece com relações de causa-efeito lineares. Muitos fatores, mencionados e analisados neste volume, contribuem para esta complexidade: um certo credencialismo continua a verificar-se; os diplomas perdem, no entanto, o valor intrínseco que outrora possuíram, quando funcionavam como uma via garantida para o trabalho, passando a funcionar mais como um requisito no recrutamento;

a globalização do trabalho e a mutação rápida das sociedades torna o trabalho mais deslocalizado e mais instável, exigindo aos empregadores – e, portanto, aos trabalhadores – uma flexibilidade espacial e temporal fora do vulgar. A competição individual parece, efetivamente, ser maior do que no passado. Por último, passados os tempos da modernização que se seguiu ao pós-guerra, a implementação gradual do neoliberalismo parece ter tido grandes efeitos transformadores sobre o mercado de trabalho em si. Especificamente, não só os trabalhadores parecem estar a perder direitos em relação aos adquiridos no passado, como é a primeira vez na história em que *o Estado*¹ retira sistematicamente tais direitos aos seus próprios cidadãos (Standing, 2014). Este cenário no mundo do trabalho não pode dispensar, ainda, uma referência ao *risco* enquanto categoria sociológica.

De facto, as mudanças verificadas nas últimas décadas parecem tornar o risco e a insegurança como imagens de marca associadas ao mercado de trabalho. Foi Ulrich Beck quem tornou conhecida a teorização sobre a sociedade de risco mundial (1999): inicialmente construída sobre um eixo de análise eco-sociológico, em breve viria a incluir como fontes de risco a gestão das crises financeiras e o terrorismo pós 11 de setembro (Beck, 2002). Existem muitos motivos para que os cidadãos se sintam inseguros, vincando o autor que o risco é risco, exatamente por não ser controlável. Mas as mudanças no campo do trabalho introduzem, na vida quotidiana, fontes adicionais de insegurança. Para além dos seus aspetos objetivos, a precariedade é vivida pelas pessoas como uma experiência profundamente subjetiva. Para Bourdieu (1998), aliás, a precariedade é uma forma de descrever os altos níveis de instabilidade social, principalmente criadas pelas consequências da globalização neoliberal. Assinale-se, também, que usamos muitas vezes termos relativos ao mercado de trabalho, cujos significados são diametralmente opostos para grupos diferentes de atores sociais. O “trabalho flexível” é uma destas expressões que, para os empregadores, significa, talvez, a possibilidade de melhorar a sua competição em mercados

¹ Sublinhado nosso

económicos ou financeiros exigentes. Mas esta flexibilização não pode deixar de implicar, também, novas exigências laborais e, até, perdas de direitos para os trabalhadores. Como afirma Standing (2014):

Todas estas formas de trabalho “flexível” têm vindo a crescer um pouco por todo o mundo. O que já não é tão visível é que, nesse processo, o precariado se vê obrigado a desempenhar uma proporção elevada e em crescimento de trabalho-para-trabalhar relativamente ao trabalho propriamente dito. Assim, ele acaba por se ver tão explorado fora do local de trabalho e do período laboral remunerado, como quando se encontra no emprego dentro do horário normal. (p.12)

Não queremos, aqui, examinar os argumentos de Guy Standing quando propõe o precariado como uma nova classe, mas apenas realçar a dimensão do fenómeno da precariedade, sobretudo porque inscrito num contexto mais amplo, em que já existem motivos de sobra para a vivência de sentimentos subjetivos de insegurança, instabilidade e risco. E queremos afirmar, também, que existem motivos para que consideremos uma parte significativa do trabalho como de natureza instável, imprevisível e insegura.

Para completar este cenário, nos capítulos da parte III deste livro já ficou exposto que o discurso dominante da empregabilidade empurra a responsabilidade da manutenção do emprego para cima dos graduados, individualmente. Se conseguem ou não ter e manter um emprego, é algo atribuído aos seus próprios êxitos e fracassos (o seu *background* educativo, as suas escolhas, a área de formação, etc.), como se tivessem deixado de existir outros fatores causadores das dinâmicas de emprego e desemprego. Mas, entre todos os atores sociais, aqueles que deveríamos proteger – os graduados e, por maioria de razão, os graduados não-tradicionais – são precisamente os mais penalizados pela legitimação social deste tipo de discursos. Vitimizamos as vítimas, portanto, o que é uma ironia quase cruel.

O que podemos, então, concluir a partir dos capítulos da parte III deste volume? Em primeiro lugar, torna-se nítido que os graduados não-

tradicionais não só partem de uma posição de desvantagem em relação aos seus colegas tradicionais, para o acesso ao emprego, como encontram várias barreiras a nível profissional: na inserção, na progressão e/ou mudança de carreira. Existem, ainda, muitos problemas de género no mercado de trabalho Português (sobretudo no setor privado), embora o discurso dos empregadores não o mostre de forma aberta; a idade não revela associações com a experiência enquanto vantagem competitiva, etc.

Em segundo lugar, as práticas de recrutamento revelam-se inquietantes em vários sentidos. Desde logo porque, globalmente falando, são mutáveis, subjetivas e opacas, em certo sentido inacessíveis à compreensão dos graduados, embora eles pensem o contrário. As contradições que identificámos são evidentes. Por exemplo, os estudantes e graduados acreditam que toda a experiência profissional é boa e é valorizada pelos empregadores; mas os empregadores afirmam que a experiência é relativa e, na maioria das vezes, é avaliada em função das qualidades pessoais que pretensamente evidencia. Em terceiro lugar, não restam dúvidas de que os empregadores estão maioritariamente à procura de características e qualidades pessoais – menos de competências técnicas ou instrumentais. Evidentemente, procuram-se as qualidades pessoais que garantem uma hoste de trabalhadores permanentemente dispostos a fazer o que for preciso e incondicionalmente preparados para garantir o cumprimento das metas dos empregadores – mesmo à custa de sacrifícios de dimensões pessoais da sua vida. Já antes avançámos com a hipótese de que estas mudanças recentes podem favorecer o aparecimento de novas desigualdades e novas formas de exploração pelo trabalho (Alves, 2007). Precisaremos de mais esforços de investigação para compreender esta questão em profundidade. Mas, para os graduados não-tradicionais, as transições para o emprego revelam-se maioritariamente problemáticas – e esta conclusão é algo perturbadora.

Estas conclusões forçam-nos, ainda, a refletir sobre o papel do ensino superior no meio desta equação complexa. Parece-nos que o ensino superior ficou preso no meio de um cruzamento. Por um lado, uma parte dos

discursos públicos afirma ser o ensino superior o grande responsável pelo desemprego entre os graduados (quando, na realidade, o desemprego entre os graduados sempre foi, em Portugal, muito inferior à média nacional do desemprego) e o responsável pelo desenvolvimento das competências dos graduados. Frequentemente, as universidades são ainda responsabilizadas pela desatualização das suas formações, exigindo-se que esteja a par das necessidades de formação dos empregadores; e carregam, finalmente, o ónus de não saberem dialogar com o mundo empresarial – como se fosse líquido que tem de existir uma continuidade entre a academia e o mundo do trabalho; e como se o mundo empresarial não tivesse nenhuma responsabilidade no assunto. Qual será, afinal, o papel do ensino superior nesta transição para o emprego; e onde começam e acabam as responsabilidades do ensino superior nas suas relações com o “mercado de trabalho”?

A primeira conclusão a realçar parece óbvia: se é verdade que os empregadores estão a recrutar, principalmente, com base em qualidades pessoais, como pode o ensino superior ser responsável pelo perfil e pelo *ser* dos graduados à saída de ciclo de formação? – responsável por algo que se desenvolve ao longo da nossa vida e nos mais variados contextos que vivenciamos?

As relações entre o ensino superior e os empregadores não se conseguem compreender, a menos que tenhamos bem claro que o subfinanciamento a que o estado Português sujeita as IES, as empurram lenta, mas inexoravelmente, para uma semiprivatização escondida. Muito em breve, será difícil que as IES consigam sobreviver, sem aumentar consideravelmente as suas parcerias com o setor privado. Mas há quem esteja consciente de o assunto é complexo. A nossa investigação mostrou-nos alguns resultados interessantes sobre este tema (Fragoso, Valadas & Paulos, 2018): muitos docentes afirmam que as universidades não são agências de emprego e não é claro nem automático onde começam e acabam os deveres das IES para com as questões de “empregabilidade” dos graduados. Elementos do *staff* académico afirmam que as IES devem estar ao serviço das sociedades e das suas necessidades, mas *não ao serviço do mercado de trabalho*. Não

faria sentido, por exemplo, que fossem os empregadores a ditar necessidades específicas de formação às universidades, posto que muitas destas tendências são específicas e mutáveis a curto prazo.

A última questão que queremos levantar diz respeito às soluções institucionais a adotar perante este cenário. O que pode fazer-se, no âmbito do ensino superior, para ajudar os estudantes e graduados a transcorrer esta transição para o emprego? De novo, o que podemos fazer é criar serviços e melhorar o apoio aos estudantes e graduados. Muitas universidades Europeias desenvolveram os chamados “*career services*”, que os estudantes são chamados a frequentar desde o início da sua entrada nas universidades e que servem, genericamente, para todos os tipos de apoio à construção de carreira. Embora reconheçamos que este apoio não será nunca capaz de resolver todos os problemas de graduados não-tradicionais, é sempre uma solução possível, que possui a vantagem de servir todos os estudantes. Algumas universidades Portuguesas começam a encetar este caminho, se bem que timidamente, na nossa opinião. Redobraremos os nossos esforços para contribuir para a mudança institucional, também nesta dimensão.

Agradecimentos

Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito do projeto UID/SOC/04020/2013.

Referências

- Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo*, 2, 59-68.
- Beck, U. (1999). *World Risk Society*. Cambridge: Polity Press / Blackwell.
- Beck, U. (2002). The Terrorist Threat: World Risk Society Revisited. *Theory, Culture & Society* 2002, 19(4), 39-55.
- Bourdieu, P. (1998). Acts of resistance: against the tyranny of the market. New York: The New Press.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Corbett, A. (2008). The role of higher education for human and social development in Europe. In GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development* (pp. 240-252). New York: Palgrave Macmillan.
- EMPLOY (2017a). *À procura de um trabalho digno depois da Universidade. Manual do estudante*. Faro: Universidade do Algarve. (versão PT). Disponível em: <http://employ.dsw.edu.pl/wp-content/uploads/2017/11/Studnets-handbook-portugal.pdf>
- EMPLOY (2017b). Construir pontes para um emprego sustentável. *Manual para empregadores e staff académico*. Faro: Universidade do Algarve. (versão PT). Disponível em: <http://employ.dsw.edu.pl/wp-content/uploads/2017/11/Students-handbook-portugal.pdf>
- Field, J. (2004). *Social capital*. London: Routledge.
- Fragoso, A., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. M. A. C., & Santos, L. (2013). Mature students' transition processes to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, 45, 1, 67-81.
- Fragoso, A., Valadas, S. T., & Paulos, L (2018). Ensino superior e

empregabilidade: percepções de estudantes e graduados, empregadores e acadêmicos. *Educação e Sociedade* (no prelo)

Merrill, B. (2012). Learning to become an adult student: Experiences in a UK university. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, (5)1, 21-42.

Standing, G. (2014). O precariado e a luta de classes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 103, 9-24.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Routledge.



Coordenadores

António Fragoso

Doutorado em Pedagogia e Professor Associado da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, na qual tem desempenhado numerosos cargos de gestão académica (Pró-Reitor, Presidente do Conselho Científico, diretor de vários cursos de mestrado, etc.). Pertenceu ao steering committee da European Society for Research on the Education of Adults (ESREA), para a qual criou a rede de investigação “Between Global and Local: Adult learning and development”, que coordenou de 2006 a 2011. É editor do European Journal for Research on the Education and Learning of the Adults (RELA), Consulting Editor da Adult Education Quarterly, e integra o advisory board da Studies in the Education of Adults. Foi investigador responsável por dois projetos, financiados pela FCT, (2010-2013; e 2013-2015), ambos sobre estudantes não tradicionais no ensino superior. Coordenou a equipa portuguesa do “Enhancing the employability of non-traditional students in Higher Education (EMPLOY)”, coordenado pela Universidade de Warwick (2014-2017). Neste momento, participa no 2016-1-SI01-KA204-021604, Old Guys Say Yes to Community, coordenado pela Universidade de Ljubljana. Para além dos estudantes não-tradicionais no ensino superior, tem investigado e publicado em educação de adultos; educação e desenvolvimento comunitário, e educação e aprendizagem dos cidadãos mais velhos.

Sandra T. Valadas

Doutorada em Ciências da Educação desde 2007, é Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, onde exerce a sua atividade desde 1998. Tem desempenhado numerosos cargos de gestão académica: conselheira dos Conselhos Científico e Pedagógico, Diretora de curso, Diretora e Subdiretora do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação e, neste momento, é subdiretora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Tem desenvolvido, nos últimos 19 anos, investigação sobre as transições e percursos de estudantes do ensino superior (tradicionais e não tradicionais), nas dimensões relacionadas com a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo, expectativas à entrada da Universidade, adaptação, sucesso académico e abandono escolar no ensino superior. Mais recentemente, tem-se focado no estudo da empregabilidade

de diplomados do ensino superior e, em particular, nas transições para o mercado de trabalho. Tem participado em diversos projetos de investigação nacionais e internacionais financiados pela FCT e pelo Erasmus + e atualmente pertence à equipa de investigação do projeto 2016-1-SI01-KA204-021604 – Old Guys say yes to Community, coordenado pela Universidade de Ljubljana, Eslovénia. No âmbito das suas atividades de extensão e gestão académica, tem estabelecido, ao longo dos anos, inúmeros protocolos e parcerias com diversas instituições da comunidade.



Revisores

Os textos deste volume foram revistos por:

Albertina Lima Oliveira (Universidade de Coimbra)
Alcides Monteiro (Universidade da Beira Interior)
Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho)
Ana Maria Seixas (Universidade de Coimbra)
Ana Vitória Baptista (Queen Mary College, University of London)
Armando Loureiro (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Bernardete Sequeira (Universidade do Algarve)
Cármem Cavaco (Universidade de Lisboa)
Cátia Martins (Universidade do Algarve)
Cristina Vieira (Universidade de Coimbra)
Diana Aguiar (Instituto Politécnico do Porto)
Eduardo Duque (Universidade Católica Portuguesa – Braga)
Fernando Gonçalves (Universidade do Algarve)
Graça Seco (Instituto Politécnico de Leiria)
Isabel Baptista (Universidade Católica Portuguesa – Porto)
Joanna Ostrouch-Kamińska (University of Warmia and Mazury in Olsztyn)
João Martins (Universidade do Algarve)
Joaquim do Arco (Universidade do Algarve)
José A. Moreira (Universidade Aberta)
José de São José (Universidade do Algarve)
José Pedro Amorim (Universidade do Porto)
Josélia Fonseca (Universidade dos Açores)
Natália Alves (Universidade de Lisboa)
Paula Guimarães (Universidade de Lisboa)
Rob Evans (Magdeburg University)
Rosanna Barros (Universidade do Algarve)
Sofia Bergano (Instituto Politécnico de Bragança)
Sofia Rosas da Silva (Instituto Politécnico de Coimbra)



Autores

Barbara Merrill

Professora Associada no Centre for Lifelong Learning da University of Warwick, Reino Unido. A sua investigação foca-se nas experiências de estudantes não-tradicionais no ensino superior, nas desigualdades como classe social e género, e na investigação biográfica, com um interesse particular no feminismo e teoria crítica. Tem publicado na área dos estudantes não-tradicionais no ensino superior e investigação biográfica. Tem coordenado diversos projetos de investigação Europeus sobre estes temas. Um destes projetos resultou na publicação de um livro sobre estudantes não-tradicionais no ensino superior, intitulado *Student Voices on Inequalities: Challenges for Theory, Policy and Practice in a Time of Change*. Barbara é membro do steering committee da European Society for Research in the Education of Adults (ESREA) e é co-convenor de uma das suas redes de investigação – Access, Learning Careers and Identities. É editora da *Studies in the Education of Adults* e do *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA)*.

Carla Vilhena

Doutorada em Ciências da Educação, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. É Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve e investigadora do Grupo “Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais” do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), da Universidade de Coimbra. Atualmente é Diretora do curso de Ciências da Educação e da Formação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. Participou no projeto de investigação, financiado pelo Erasmus+, “Lost in transition Europe (LITE)” (Projeto nº 517705-LLP-1-2001-1-UKERASMUS-ESIN), coordenado pela University of Wolverhampton (UK), cuja principal finalidade era contribuir para a compreensão das estratégias nacionais de apoio à transição para o ensino superior dos estudantes maduros e conceber, ou desenvolver, novas estratégias e novos recursos, com a finalidade de aumentar a participação de estudantes não tradicionais e de estudantes oriundos de grupos menos representados neste nível de ensino. Tem desenvolvido, ainda, investigação na área da História da Educação,

mais concretamente, na área da história da infância e da maternidade. Atualmente, os seus interesses de investigação centram-se na história da educação de infância.

Catarina Doutor

Licenciada em Sociologia e mestre em Educação Social pela Universidade do Algarve. Foi bolsista de investigação, no projeto “Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior: investigar para guiar a mudança institucional”, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e desenvolvido pela Universidade do Algarve (UALg) em colaboração com a Universidade de Aveiro (UA). Atualmente é estudante de Doutoramento em Educação, especialidade em Formação de Adultos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL) e bolsista de Doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). O seu tema de investigação centra-se nas transições, aprendizagens biográficas e identidades dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) no Ensino Superior. É membro da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação (UIDEF) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. As suas áreas de investigação centram-se na educação de adultos; transições, aprendizagens biográficas e questões identitárias dos estudantes no ensino superior.

David Herrera-Pastor

Licenciado em Pedagogia e Doutor Internacional, com menção de Qualidade, em Ciências da Educação. Trabalha no departamento de Teoria e História da Educação e M.I.D.E, da Universidade de Málaga, Espanha. Investiga sobre duas linhas fundamentais: a inovação docente; e a inclusão educativa. Esta última, sobretudo em âmbito social, prestando especial atenção aos menores em situação de risco. Costuma realizar os seus estudos a partir do paradigma qualitativo, ou utilizando métodos mistos. A sua trajetória tem estado marcada pelo uso das metodologias de investigação biográfico-narrativas. Tem participado em variadas investigações financiadas (de carácter regional, nacional e internacional). Algumas das suas publicações de maior destaque são: o livro “Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad”; e o artigo “Un acercamiento a la situación

formativa de los/as educadores/as sociales” publicado na Revista de Educación.

Fergal Finnegan

Professor no Departamento de Educação Comunitária de Adultos na National University of Ireland em Maynooth, Irlanda, e pertence à direção do programa de doutoramento em Educação de Adultos. É licenciado em Educação Comunitária de Adultos e os seus interesses de investigação incluem movimentos sociais, investigação biográfica, classe social e igualdade, com um interesse particular no realismo crítico e Pierre Bourdieu. É coautor do livro *Access and Widening Participation in Irish Higher Education*, editado pela Palgrave Macmillan; e coeditou para a Routledge um livro sobre um estudo comparativo sobre estudantes não-tradicionais na Europa, intitulado *Student Voices on Inequalities: Challenges for Theory, Policy and Practice in a Time of Change*. Fergal é um dos editores do *Journal of Transformative Education*. Pertence ao steering committee e é vice-diretor da European Society Research on Education of Adults (ESREA), bem como co-convenor de uma das suas redes de investigação, *Active Democratic Citizenship and Adult Learning*.

Helena Quintas

Docente da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve e doutorada em Ciências da Educação, na especialização de Educação e Formação de Adultos. Tem participado em vários projetos de Investigação financiados pela FCT, tanto na área da Educação de Adultos como noutros domínios das Ciências da Educação. Desenvolve atividades integradas em Projetos da iniciativa do Ministério da Educação, tais como: consultora Projeto TEIP em Agrupamento de Escolas na Região do Algarve; colaboradora na implementação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE); avaliadora externa no Projeto de Avaliação externa das Escolas, da responsabilidade da Inspeção Geral de Educação e Ciências (IGEC). Colabora, ainda, como formadora, com vários Centros de Formação de associações de Escolas (CFAEs).

Henrique M. A. C. Fonseca

Licenciado em Biologia pela Universidade do Porto e Doutor em Biologia pela Universidade de Dundee, (Escócia). É atualmente Professor Auxiliar do Departamento de Biologia & GeoBioTec da Universidade de Aveiro e as suas principais áreas de investigação são a Educação, concretamente a aprendizagem ao longo da vida de estudantes adultos e seniores e a Biologia, nos campos da Botânica, Microbiologia e Fitopatologia. Na área em apreço tem focado o seu interesse na caracterização de públicos do ensino superior não tradicionais e/ou com características singulares. Em particular os alunos que entram no ensino superior pela via dos maiores de 23 anos e dos CET/CTeSP, os estudantes provenientes dos PALOP, e aqueles que apresentam necessidades educativas especiais; com o objetivo último de encontrar respostas que potenciem os processos de socialização, de aprendizagem e o sucesso académico.

Jerry O'Neill

Professor no Departamento de Educação Comunitária de Adultos na National University of Ireland em Maynooth, Irlanda. Jerry voltou à universidade como um estudante maduro em 1990 e tem trabalhado, desde então, na educação de adultos no ensino superior, na Escócia e na Irlanda. Tem trabalhado em métodos narrativos criativos para a prática educativa e a investigação e, em particular, como esses métodos podem ser usados para apoiar o desenvolvimento profissional e pessoal de estudantes e graduados não-tradicionais, nas suas transições para a universidade, durante a frequência da universidade e para lá dela.

João Filipe Marques

Licenciado e Mestre em Antropologia pela Universidade Nova de Lisboa e Doutor em Sociologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris. É Professor Auxiliar na Faculdade de Economia da Universidade do Algarve e investigador integrado do Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO). É atualmente o Diretor do Mestrado em Sociologia daquela instituição e membro da Direção do Doutoramento Interuniversitário em Sociologia: «OpenSoc». É

também coordenador da Secção Temática «Sociologia do Turismo» da Associação Portuguesa de Sociologia. Tem publicado nas áreas da Sociologia do Racismo, das Relações Interétnicas e da Etnicidade e entre os seus interesses científicos atuais inclui-se a abordagem sociológica ao Lazer e do Turismo.

José González-Monteagudo

Doutor em Pedagogia e Professor Titular na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha, Espanha. Tem sido professor e investigador convidado de numerosas universidades da Europa, América e Ásia, trabalhando em espanhol, inglês, francês e italiano. Pertence a várias associações de investigação e formação com foco nas histórias de vida: à associação francófona (ASIHVIF), anglófona (ESREA) e Brasileira (BIOgraph). Já foi responsável, em Espanha, por sete projetos Europeus de investigação e intervenção. Tem publicado em diversas línguas, sobre teorias educativas contemporâneas, educação de adultos, diversidade cultural, migrações, mediação social e intercultural, investigação qualitativa, etnografia, metodologias biográficas em formação e investigação, estudantes internacionais e estudantes não-tradicionais.

Leandro S. Almeida

Doutorado em Psicologia (Psicologia da Educação) pela Universidade do Porto. Professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Campus de Gualtar, Braga). Leciona unidades curriculares e módulos nos domínios da cognição, aprendizagem, rendimento académico e metodologias de investigação, neste último caso com enfoque na construção e validação de instrumentos de avaliação. Editou vários testes psicológicos e questionários, como autor ou coautor, em países de língua portuguesa e espanhola. Os seus interesses de investigação estão na área do Ensino Superior, em particular os percursos académicos dos estudantes entre a transição de ingresso e a transição para o mercado de trabalho. Tem numerosas publicações em revistas internacionais e capítulos em obras de referência.

Liliana Paulos

Estudante de Doutoramento em Ciências da Educação (especialidade de Psicologia da Educação), na Universidade do Minho (financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia). É licenciada em Política Social (Universidade de Lisboa) e mestre em Ciências da Educação (Universidade do Algarve). Atualmente, é colaboradora no Centro de Investigação em Educação (Universidade do Minho) e no Centro de Investigação sobre o Espaço e Organizações (Universidade do Algarve). É membro do Grupo de Investigação sobre “Cognição, Aprendizagem e Desempenho”, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Tem participado em projetos de investigação, financiados nacional e internacionalmente. Os seus interesses de investigação incluem ensino superior, estudantes não-tradicionais, transições, identidade, empregabilidade e emprego.

Lucília Maria Pessoa Tavares dos Santos

Doutorada em Física da Matéria Condensada, Professora Associada da Universidade de Aveiro no Departamento de Física, é membro integrado do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF-UA). Ao longo do percurso académico tem lecionado e orientado dissertações/teses em cursos de Ciências e de Engenharia, Saúde e Formação de Professores, a nível de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. Supervisionou Estágios Integrados/Prática Pedagógica durante décadas. Coordena e participa em projetos de investigação nacionais e internacionais sobre Ensino de Física e sobre Estudantes Não Tradicionais no Ensino Superior (em curso: ApprEnt Project – Refining Higher Education Apprenticeships with Enterprises in Europe, apprent@eucen.eu), sendo Coordenadora Institucional do Concurso M23, na Universidade de Aveiro, desde 2006. Tem funções executivas na UINFOC (que fundou) e na UNAVE. É membro eleito do Steering Committee da Rede de Universidades Europeias de Formação Contínua (EUCEN) com os pelouros de ligação à Europa em Investigação e no Ensino Vocacional a nível Universitário, integrando o Grupo de Peritos da CE-DG-EMPL,SA&Inclusion, “Platform of Associations of VET Providers”. Integra o subgrupo de trabalho “Os provedores de aprendizagem e o desafio de TEL: melhorar as capacidades dos professores e formadores”, CEDEFOP.

Maria Helena Martins

Professora Auxiliar na Universidade do Algarve. Foi Psicóloga nas Equipas de Educação Especial de Loulé e S. Brás de Alportel, Direção de Educação do Sul (1991 a 1993). Coordenadora da Educação Especial na Direção Regional de Educação do Algarve (1994 a 1999). Subdiretora do Curso de Psicologia e Coordenadora da Comissão de Estágios do Curso de Psicologia (2006 a 2009). Diretora do Curso de Psicologia (2009 a 2014). Subdiretora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (2012 a 2013). Coordenadora do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Algarve (2013 até à presente data). É formada em Educação Pré-Escolar pela Escola Normal de Educadores de Infância de Évora, tendo-se licenciado em 1991 em Psicologia Educacional pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa. Concluiu o Mestrado em Educação Especial na Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa em 1996. Em 2006, doutorou-se em Psicologia da Educação pela Universidade do Algarve. Os seus principais interesses integram temáticas como a Inclusão, as Pessoas com Deficiência, Políticas de Inclusão e Ensino Superior, a Intervenção Precoce, a Resiliência, a Gerontologia e a Psicologia Positiva.

Maria Leonor Borges

Tem o doutoramento em Educação, mestrado em Análise Social da Educação e licenciatura em Sociologia. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais e da Educação da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve. Coordenadora da Área de Sociologia. Desde 1986 desenvolve trabalho na formação de professores (inicial, continua e em serviço) e em mestrados em educação como docente, diretora e orientadora de dissertações. Desde 2013 é diretora do mestrado em Educação Especial – domínios cognitivo e motor. Participou como investigadora em diversos projetos: 2017- Jovens adultos com deficiência: inclusão profissional e social; 2016/2017 - Professores com Deficiência em Portugal: Caracterização, Representações e Práticas; 2012/2015 - Estudantes Não-tradicionais no ensino superior: investigar para guiar a mudança institucional. Integra o Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais

(GAENEE), da Universidade do Algarve. Representante da ESEC no Conselho Consultivo do Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH).

M. Teresa Padilla-Carmona

Doutora em Pedagogia e Professora Catedrática do departamento de Métodos de Investigação e Diagnóstico em Educação, da Universidade de Sevilha, Espanha. É avaliadora de projetos de investigação para a Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva. Os seus interesses de investigação abarcam a inclusão social, educativa e profissional de coletivos em situação de desvantagem. Tem uma ampla formação e experiência em métodos de investigação, tanto com abordagens qualitativas como quantitativas, ainda que os projetos que coordenou se tenham caracterizado pelo seu enfoque narrativo (*Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla*. Revista de Educación, 377, 187-211, 2017); e pela análise da situação de estudantes não tradicionais com baixo rendimento (*Student perspectives on achievements and challenges of the INSTALL training in Spain*, in M. F. Freda, J. González-Monteagudo y G. Esposito (Eds.), *Working with underachieving students in higher education: Fostering inclusion through narration and reflexivity*. London: Routledge, pp. 111-123, 2016).

Mariana Gaio Alves

É, desde Julho de 2018, Professora Auxiliar com agregação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e investigadora na UIDEF (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação). Tendo-se licenciado em Sociologia no ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa em 1992 –, concluiu mestrado e doutoramento em ciências de educação (especialidade Educação e Desenvolvimento) na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (FCT/UNL), respetivamente, em 1997 e 2004. Também na FCT/UNL obteve o título de agregação em ciências da educação (especialidade educação, sociedade e desenvolvimento) em 2015. Presentemente, é coordenadora da secção de sociologia da educação da Associação Portuguesa de Sociologia e da rede de investigação sobre o ensino superior da European Educational Research Association. Ao longo dos últimos vinte anos lecionou diversas unidades curriculares

de licenciatura, mestrado e doutoramento nas áreas de sociologia da educação, educação de adultos e metodologias de investigação. Tem vindo a participar com regularidade em projetos de investigação em equipa centrados em várias temáticas, de entre as quais se destacam a educação ao longo da vida, o ensino superior, a inserção profissional de diplomados, as relações entre educação, trabalho e emprego e ainda a indisciplina e violência na escola.

Scott Revers

Tem formação inicial em Filosofia e Sociologia e é bolseiro de investigação do Centre for Lifelong Learning da University of Warwick, Reino Unido. Trabalha como investigador no ensino superior, no campo da educação contínua e participação. Tem desenhado cursos, lecionado e orientado estudantes dos diferentes ciclos de estudos, incluindo de doutoramento. Os seus interesses de investigação focam-se nas questões de poder, estrutura e agência, alienação social, e a sua consideração no contexto de temas como educação e igualdade. Scott é perito na investigação biográfica e no método de estudos de caso. Tem uma experiência extensiva na realização de entrevistas, particularmente documentando a experiência dos estudantes não-tradicionais no ensino superior, no sistema educativo do Reino Unido e nas transições para o emprego. Tem participado em projetos de investigação Europeus, incluindo o projeto EMPLOY (que investigava a empregabilidade de estudantes não-tradicionais no ensino superior). Atualmente desenvolve estudos de caso para a WEXHE, um parceriaado Europeu preocupado com a aprendizagem baseada na experiência de trabalho no ensino superior.

Sílvia Monteiro

Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho. Tem desenvolvido a sua carreira de investigação na área do Ensino Superior, explorando temas relacionados com o sucesso académico, desenvolvimento de competências e transição para o mercado de trabalho. Atualmente, é investigadora do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, onde desenvolve atividades de investigação na área do ensino Superior e empregabilidade, desenvolvimento de competências e transição para o mercado de trabalho. É ainda autora de diversas

publicações em revistas nacionais e internacionais de referência nas áreas da Psicologia e Educação.

Susana Ambrósio

Licenciada em Educação pela Universidade do Minho, com especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, com Dissertação sobre “O bem-estar subjetivo dos adultos em Processo de RVCC de Nível Secundário – O contributo das Narrativas Autobiográficas”. Atualmente Doutoranda em Educação na Universidade de Aveiro onde investiga a construção dos “Repertórios plurilingues num processo de aprendizagem ao longo da vida: um estudo de caso com os estudantes adultos não tradicionais da Universidade de Aveiro”. É investigadora do CIDTFF – Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro onde também desempenha a função de Gestora de Ciência e Tecnologia. Foi Bolsista de Investigação no Projeto “Non-traditional students in Higher Education: research to steer institutional change”, financiado pela FCT. Tem como principais áreas de investigação a Educação de Adultos, a Aprendizagem de Línguas ao longo da Vida e os Repertórios Plurilingues. Presentemente, a Comunicação de Ciência é outra área de interesse, fazendo parte da Ação COST “Building on scientific literacy in evolution towards scientifically responsible Europeans” como membro do Grupo de Trabalho “Researchers” cujo enfoque são as atividades de Outreach dos investigadores.

Teresa Gonçalves

Licenciada em Sociologia e Mestre em Educação Social, pela Universidade do Algarve. Neste momento encontra-se a frequentar o Doutoramento em Educação, especialidade Educação de Adultos, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. As suas áreas de interesse são a educação de adultos e as necessidades educativas especiais.

A coleção *Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior* valoriza a investigação aplicada e tem por objetivo divulgar estudos no âmbito da pedagogia, métodos pedagógicos inovadores, iniciativas promotoras do sucesso académico e projetos de intervenção desenvolvidos em cooperação entre instituições de ensino superior e organizações da comunidade.

**POLITÉCNICO
DE COIMBRA**