



Departamento de Sociologia

Universidade e Aprendizagem ao Longo da Vida:
Efeitos da Licenciatura em Indivíduos com
Prévia Experiência Profissional

Cláudia Marisa de Oliveira e Sousa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:
Doutora Patrícia Durães Ávila, Professora Auxiliar,
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

outubro, 2012

Agradecimentos

À Professora Patrícia Ávila, pela forma como orientou esta dissertação, por toda a disponibilidade, pela crítica construtiva, pelos conselhos preciosos, pela exigência, confiança e incentivo demonstrados.

A cada uma das pessoas entrevistadas, pela disponibilidade, colaboração e partilha sincera dos seus percursos de vida, dos seus saberes e projetos.

À Professora Teresa Seabra, pela forma inspiradora com que exerce a docência e coordena o curso de Mestrado em Educação e Sociedade, pela disponibilidade demonstrada, pela motivação e estímulo na procura do conhecimento.

Ao Núcleo de Formação ao Longo da Vida da Universidade de Lisboa e, em particular, à Joana Soares e à Margarida Figueira pelo acolhimento, apoio e colaboração na divulgação deste estudo junto de potenciais entrevistados.

A todos os familiares – em especial à minha irmã Cátia – e amigos que prontamente me ajudaram a encontrar participantes para este trabalho.

Aos meus pais, Mafalda e José, por tudo... pelo apoio incondicional para concretizar todos os meus projetos, pelo incentivo permanente para ir mais além e... pela compreensão das minhas ausências prolongadas para a realização desta dissertação.

Ao João Pedro, pelo amor e amizade inabaláveis, pela força e apoio constantes, pela forma carinhosa, paciente e compreensiva com que acompanhou o entusiasmo, dúvidas, expectativas, descobertas, ansiedade, determinação, empenho e dedicação que marcaram a concretização deste meu primeiro trabalho de investigação.

Resumo

A presente investigação procurou contribuir para o avanço do conhecimento sobre uma temática pouco estudada até ao momento, a saber, os efeitos do diploma de Licenciatura na vida dos indivíduos que ingressaram no Ensino Superior, com mais de 23 anos, já tendo prévia experiência profissional. A partir da articulação de referências teóricas no âmbito da sociedade do conhecimento, aprendizagem ao longo da vida, novos públicos no Ensino Superior e mercado laboral, este estudo pretendeu conhecer a trajetória destes indivíduos após a conclusão da Licenciatura. A análise incidiu na identificação de efeitos pessoais e profissionais e da relação entre os mesmos, e ainda no conhecimento das principais perceções associadas às mudanças ocorridas e da relação entre formação académica e desempenho profissional. Salienta-se que, neste trabalho, a abordagem das repercussões da qualificação académica foi entendida como sendo indissociável do percurso de vida que estes indivíduos vivenciaram até à decisão de ingressarem na Universidade.

A metodologia utilizada baseou-se numa estratégia de investigação qualitativa, no âmbito da qual se procurou recolher informação, através de entrevistas semiestruturadas em profundidade, que permitissem extrair e intersetar não só factos e acontecimentos, mas também esferas simbólicas que evidenciassem realidades múltiplas sobre o fenómeno social em estudo. Os entrevistados foram seleccionados a partir do método de bola de neve. Participaram no estudo 21 indivíduos cujos relatos foram analisados por referência aos principais eixos temáticos abordados durante as entrevistas e com enfoque nos objetivos subjacentes à investigação.

A análise global dos resultados obtidos permitiu concluir que a qualificação académica proporciona a ocorrência de transformações positivas em diferentes domínios da vida dos entrevistados, inclusive em dimensões socialmente pouco visíveis. Verificaram-se também alterações importantes na situação profissional de alguns entrevistados.

Palavras-chave: sociedade do conhecimento, trajetórias, aprendizagem ao longo da vida, ensino superior, qualificação, efeitos.

Abstract

This research aim to improve the knowledge about a thematic little studied so far, particularly the effects of the degree in the lives of individuals who joined in higher education, with more than 23 years old, already with prior professional experience. Articulating theoretical references about knowledge society, lifelong learning, new audiences in higher education and the labour market, this study aimed to know the trajectory of such individuals after concluding Bachelor degree. The analysis focused on the identification of personal and professional effects, and the relationship between them; and also on the knowledge of the main perceptions associated to the changes and the relationship between academic and professional performance. It is noteworthy that, in this work, the approach of the impacts of the academic qualification was considered as inseparable from the life that these individuals have experienced, until deciding to join the University.

The followed methodology was based on a qualitative research strategy, under which it aimed essentially to collect information through semi-structured in depth interviews, that allowed to extract and to detect, not only facts and events, but also symbolic spheres that show multiple realities about the social phenomenon under study. Interviewees were selected under the method snowball. 21 individuals participated in the study, whose reports were revised according to the main themes discussed during the interviews, focusing on the objectives underlying the research.

The overall analysis of the results allowed concluding that the academic qualification provided positive transformations in different areas of these individuals' life, including social dimensions, barely visible. There were also verified significant changes in the employment status of some of the interviewees.

Keywords: knowledge society, trajectories, lifelong learning, higher education, qualification, effects.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1 Sociedade educativa, sociedade do conhecimento	3
1.2 A emergência de novas dinâmicas de aprendizagem	4
1.3 Estudar no Ensino Superior: possibilidades de futuro.....	7
1.4 Formas de acesso ao Ensino Superior	9
1.5 Reconhecimento de aprendizagens experienciais no Ensino Superior.....	11
1.6 Novos públicos no Ensino Superior	14
CAPÍTULO II. ESTUDO EMPÍRICO	15
2.1 Objetivos e modelo de análise.....	15
2.2 Metodologia	18
2.3 Seleção dos entrevistados e realização das entrevistas.....	20
2.4 Caracterização dos entrevistados.....	22
CAPÍTULO III. ANÁLISE DOS RESULTADOS	25
3.1 Trajetória escolar.....	26
3.2 Trajetória profissional	29
3.3 Objetivos para o ingresso no Ensino Superior	31
3.4 Frequência universitária	33
3.5 Efeitos da qualificação académica.....	37
CONCLUSÃO	43
FONTES	47
BIBLIOGRAFIA	49
ANEXOS	I
Anexo A – Guião de entrevista exploratória a Docentes universitários que participaram no processo de seleção de candidatos ao Ensino Superior através do concurso especial de acesso para maiores de 23 anos.....	I
Anexo B – Guião de entrevista semiestruturada em profundidade a Licenciados que ingressaram no Ensino Superior com mais de 23 anos e tendo prévia experiência profissional.....	II
Anexo C – Mensagem-convite para informantes privilegiados difundida via correio eletrónico para captação de entrevistados	IV
Anexo D – Ficha de caracterização dos entrevistados	V
Anexo E – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas	VII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 Número de entrevistados segundo a idade no momento da entrevista, no ingresso no ES e na conclusão do curso	22
Quadro 2.2 Número de entrevistados segundo o tempo decorrido entre a última frequência do sistema de ensino e o ingresso no ES	23
Quadro 2.3 Número de entrevistados segundo o tempo decorrido desde a conclusão da Licenciatura até à data da entrevista	23
Quadro 2.4 Número de entrevistados segundo a via de acesso ao ES	24
Quadro 2.5 Número de entrevistados segundo a área de estudo.....	24
Quadro 2.6 Número de entrevistados segundo a situação profissional no momento da entrevista	25
Quadro 3.1 Eixos temáticos orientadores da análise de conteúdo	25

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de análise.....	17
----------------------------------	----

GLOSSÁRIOS DE SIGLAS

Ad-hoc – Exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao Ensino Superior

EANT – Estudantes Adultos Não-Tradicionais

ES – Ensino Superior

M23 – Provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do Ensino Superior dos maiores de 23 anos

INTRODUÇÃO

A presente dissertação resulta de uma investigação centrada na análise dos efeitos do diploma de Licenciatura na vida dos indivíduos que ingressaram no Ensino Superior (ES) com mais de 23 anos e já tendo prévia experiência profissional.

O ambiente mutável e globalizado das sociedades contemporâneas tem progressivamente conduzido a uma crescente influência dos recursos educativos na produtividade, na qualidade de vida da população e também na sua participação social. Assim, os indivíduos são, nos mais variados contextos das suas vidas, continuamente estimulados a produzir e transmitir conhecimento, não estando este circunscrito a uma faixa etária, nível qualificacional, situação profissional e/ou classe social específicos. O conceito de aprendizagem ao longo da vida está obviamente associado a este processo de alargamento de saberes. Para além disso, os sistemas de ensino e o próprio mercado de trabalho também têm, de certa forma, um papel decisivo na medida em que têm capacidade para promover o conhecimento enquanto fator de inclusão social e de expressão ativa de cidadania.

Se por um lado as exigências laborais requerem cada vez mais o uso (e atualização) de competências transversais, noutra vertente os empregadores dão maior relevância às habilitações literárias de nível superior. Sob este contexto, os indivíduos tendem a demonstrar necessidade de aumentar as suas aptidões e competências. O ingresso no ES tem sido, neste sentido, uma das opções de muitos sujeitos que – sendo detentores de um conjunto de características que os diferencia dos estudantes que ingressam na Universidade logo após a conclusão do ensino secundário – procuram, através da qualificação académica, (re)construir projetos de vida e outras possibilidades de futuro. Mas até que ponto estes objetivos se concretizam efetivamente? Até que ponto a formação académica propicia alterações concretas na vida destas pessoas? O facto de não existirem, até ao momento, estudos nacionais que permitam responder, de forma objetiva, a estas perguntas, favoreceu a realização desta investigação que espera poder contribuir para a reflexão científica da realidade que caracteriza os novos públicos no ES depois de estes concluírem a Licenciatura.

De uma forma resumida, o presente trabalho está organizado em três capítulos que incluem vários subcapítulos. Primeiramente é apresentado um enquadramento teórico associado ao tema do estudo e onde são abordados alguns conceitos e teorias relativos à sociedade do conhecimento, à aprendizagem ao longo da vida e ao ES. O segundo capítulo dá a conhecer não só o modelo de análise e os aspetos metodológicos da investigação, como também os instrumentos de recolha de informação e uma breve caracterização dos indivíduos que participaram no estudo. Na parte final do trabalho é disponibilizada uma análise dos resultados obtidos, incluindo alguns excertos do discurso dos entrevistados como “evidência” dos efeitos identificados.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Sociedade educativa, sociedade do conhecimento

O conhecimento é um dos principais elementos estruturantes das sociedades contemporâneas na medida em que, cada vez mais, tem uma presença particularmente decisiva na “organização da sociedade e dos processos de mudança social” (Costa, Machado e Almeida, 2007: 7). A ocorrência de novos fenómenos sociais e oscilantes configurações económicas foi contribuindo para que as sociedades humanas reconhecessem o conhecimento enquanto recurso fundamental que: pode ser partilhado e não se “gasta”, pode ser produzido, pode ser trocado e ainda permite que aqueles que o adquirem o reproduzam (Soete, 2000). Este conjunto de possibilidades reflete-se necessariamente em diferentes contextos, quer ao nível da produtividade, da cultura e da ação individual, quer ainda na esfera económica e dimensão social (Ávila, 2008).

De entre as múltiplas exigências de uma sociedade *ligada* em rede (Castells, 2005), é notória a presença conquistada pelo conhecimento que, para além de produzir valor qualificacional, “sobressai como motor principal do desenvolvimento económico e da criação de riqueza” (Correia e Mesquita, 2006: 25). Neste sentido, e considerando que o ser humano está no centro de todas as mudanças sociais, os indivíduos têm sido cada vez mais pressionados a desenvolver “no decorrer da vida, diversos processos de *aprendizagem*, sem o que não poderão acompanhar as transformações com que se confrontam nos mais variados domínios” (Ávila, 2008: 36).

Sendo assim, até que ponto o conceito de aprendizagem está, nas sociedades atuais, apenas vinculado à escola? A educação em contexto escolar é uma base determinante na medida em que prepara os indivíduos para enfrentarem as crescentes exigências sociais, económicas e culturais (GEPE-ME, 2009). Segundo Mariano Enguita, “nenhuma sociedade actual seria, sem a escola, o mesmo que chegou a ser com ela” (Enguita, 2004: 13). Philippe Perrenoud também defende a importância dos saberes vivos transmitidos em ambiente escolar como sendo um espaço privilegiado onde não só se aumenta o nosso domínio teórico e prático do mundo, mas também onde se permite “a cada um aprender a *utilizar* os seus saberes para *actuar*” (Perrenoud, 2003: 17) sobre ele. Contudo, a resposta dos indivíduos perante os desafios da sociedade do conhecimento não se desenvolve exclusivamente a partir da sua escolarização, mas também da sua capacidade contínua de adaptação e de aprendizagem nas diferentes esferas da vida (Ávila, 2008).

Nas sociedades contemporâneas, a transversalidade da aprendizagem remete-nos para um padrão civilizacional em que os indivíduos vivem permanentemente situações que lhes permitem “aprender a ser” (ou seja a determinar seu futuro individual e colectivo)” (Canário, 2000: 95), tornando-se necessariamente agentes e principais construtores da sua qualificação. Na perspectiva de António Firmino da Costa, os atuais contextos sociais remetem-nos para múltiplos focos de aprendizagem, existindo uma elevada expectativa de que todas essas “instâncias, e mais algumas,

tenham preocupações educativas e proporcionem aprendizagens: aprendizagens variadas, complementares, concorrenciais, nas diferentes circunstâncias e nas sucessivas fases da vida” (Costa, 2003: 191). Por esta razão, não só a experiência e a prática dos indivíduos adquirem “um papel de âncora na produção de novos saberes” (Canário, 2000: 111), como também se diluem as diferenças entre educação inicial e educação ao longo da vida (Ávila, 2008).

Os ciclos económicos pressionam cada vez mais os indivíduos a investir na sua formação e a cultivar uma atitude de aprendizagem constante e passível de lhes permitir conquistar o seu lugar no mundo e rentabilizar autonomamente o seu desempenho na sociedade (Caraça, 2005). Em pleno século XXI, e cada vez mais sob um cenário económico e social de grande incerteza, os direitos e deveres dos indivíduos estão a ser progressivamente moldados por normas subjacentes a lógicas de mercado que estão a transformar a própria expressão de cidadania (Ong, 2006). Neste sentido, os sujeitos não só têm que adaptar e combinar saberes elementares, como também são chamados a desempenhar o seu “papel insubstituível de produtor e transmissor de conhecimento” (Caraça, 2005: 11) sendo esta a melhor manifestação de uma cidadania ativa.

A capacidade e possibilidade de os indivíduos responderem aos desafios que lhes vão sendo colocados, depende muitas vezes da formação escolar de partida e dos níveis de literacia (Ávila 2008), ou seja, da capacidade que as pessoas têm para compreender e aplicar informação escrita a partir de diversos tipos de suportes e para resolução de várias situações (Ávila, 2007). A partir desta base, os indivíduos podem – com maior ou menor facilidade – por exemplo, ser produtivos, beneficiar de empregos estáveis e salários elevados, investir na sua formação académica e/ou profissional e participar ativamente na comunidade onde se inserem (GEPE-ME, 2009). “Enquanto componente básica, ou fundamental, da existência social de todos os dias” (Ávila, 2008: 83), a literacia tem, de facto, uma importância decisiva na inclusão social, na cidadania, na empregabilidade e na distribuição do crescimento económico, podendo inclusive condicionar a aquisição de outras competências no âmbito da linguagem, matemática, comunicação e relação com as tecnologias (Costa, 2003; GEPE-ME, 2009).

1.2 A emergência de novas dinâmicas de aprendizagem

Viver e trabalhar na sociedade do conhecimento exige cidadãos ativos e motivados a trilhar o seu próprio percurso pessoal e profissional. O indivíduo tende a ser considerado um “«permanently learning subject» who is required to acquire competencies which enable him or her to be capable of designing a self-regulated learning career in order to survive in the learning society” (Dumazedier (1995) citado por Hake, 2006: 32). Desta forma, os próprios sistemas de aprendizagem sofrem alterações no sentido de passarem “de uma estratégia centrada na oferta para uma abordagem assente na procura, colocando as necessidades e exigências dos utilizadores no centro das atenções”

(Comissão Europeia, 2000: 19). As mudanças neste âmbito decorrem em grande parte de transformações no mercado de trabalho o qual “requer, cada vez mais, uma força de trabalho, por um lado, capaz de saber trabalhar em organizações e processos mais complexos e mutáveis e, por outro, que possua condições de fazer aprendizagens, em regime de trabalho e de forma autónoma” (Martins, 2008: 44-45).

Neste quadro, os empregadores tendem a valorizar as chamadas competências-chave ou fundamentais. Embora existam várias propostas de tipologias subjacentes ao conceito de competências-chave, podem distinguir-se as competências de tipo operatório – sobretudo associadas aos conhecimentos técnicos, às competências de literacia e à capacidade de raciocínio analítico face às tecnologias de uso transversal, – as competências auto-orientadoras – relacionadas, por exemplo, com a capacidade para trabalhar com autonomia e assumir responsabilidades, – e as competências relacionais – com incidência na capacidade de comunicação, de cooperação e de gestão/resolução de conflitos (Costa, 2003). Neste sentido, valorizam-se as competências que são passíveis de serem mobilizadas em situações distintas, que potenciam a adaptação a novos cenários profissionais, que “contribuem diretamente para a produtividade e não são simplesmente um instrumento de selecção” (GEPE-ME, 2009: 34).

Esta realidade pode ser absorvida pela sociedade e pelos sujeitos como estímulo às aspirações individuais, ao investimento na formação académica, à construção e/ou atualização de competências, à qualificação e à realização pessoal (Cavaco, 2009; Correia e Mesquita, 2006), mas tem também sido muitas vezes considerada, segundo alguns autores, uma imposição de uma lógica instrumentalista “orientada preferencialmente para a produção de “vantagens competitivas” no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade económica. Este novo cânone remete a educação para uma função meramente adaptativa e a cidadania para um modelo de mercado de liberdades, estritamente económicas, dos consumidores” (Lima, 2005: 51)

Ao longo de praticamente todo o século XX existiu uma complexa e, muitas vezes infrutífera, articulação entre a escola e o mercado de trabalho “face à rigidez das estruturas escolares, por um lado, e às enormes diferenças entre as culturas da escola e da empresa, por outro (Nóvoa e Rodrigues (2005) citados por Ávila, 2008: 304). As características associadas a cada um destes polos (e sob a influência de outros fatores) nem sempre favoreceram a transição entre a educação formal e a *tarimba*. Dadas as oscilantes configurações económicas e sociais associadas às sociedades contemporâneas, a empregabilidade está cada vez mais dependente de um amplo conjunto de fatores – no qual se inclui, por exemplo, a experiência profissional, qualidades pessoais, competências-chave, frequência de ações de formação – e não exclusivamente da qualificação académica. Desta forma, “enterprises give priority to the gold-collar elite of knowledge workers (...) while at the same time they externalize investment in education and training for the growing number of flexi-workers” (Hake, 2006: 44).

Durante as últimas décadas, a dinâmica do mercado de trabalho e a expansão de diversas profissões desencadearam transformações nos sistemas de ensino. Ao mesmo tempo, “a modernidade

conhece(u) formas diferentes de *olhar* o adulto e, em conformidade, de o *educar/formar*” (Cabrito, 2008: 99). Segundo Peter Jarvis, o conceito de educação foi gradualmente tornando-se mais abrangente e funcional no sentido de, por exemplo, potenciar a liberdade, a autonomia e a aptidão para aprender (Jarvis, 1989). De acordo com esta perspectiva, Mariano Enguita confirma que

A formação inicial perde um peso relativo em contraste com a formação permanente e, enquanto nesta reside, em proporção cada vez maior, a aprendizagem dos conhecimentos úteis e aplicáveis no trabalho e na vida social, àquela corresponde, em contrapartida, a formação e o desenvolvimento das capacidades gerais para poder aproveitar, posteriormente, as possibilidades desta. (Enguita, 2004: 20).

Ou seja, a conceção da educação tornou-se muito mais abrangente, e até mesmo ambiciosa, na medida em que não se restringe apenas à instrução convencional e à certificação do saber formal. Atualmente a educação é considerada “uma actividade que ocorre em diferentes fases do ciclo de vida e nos diversos espaços da existência de cada indivíduo” (Alves, 2010a: 179).

Face às mutações no âmbito da empregabilidade, mobilidade e sociabilidade, é inevitável que a relação entre a educação e o mercado de trabalho esteja necessariamente centrada no conceito de aprendizagem ao longo da vida não só enquanto “factor mobilizador e incentivador do desenvolvimento de competências novas e a actualização das já existentes” (Correia e Sarmiento, 2007: 5), mas também enquanto “estratégia de promoção do desenvolvimento económico” (Alves e Neves, 2010: 47) e processo individual que se concretiza dentro e fora dos sistemas educativos (Alves, 2010a).

É importante salientar que no contexto da aprendizagem ao longo da vida estão integradas “três categorias básicas de actividade de aprendizagem” (Comissão Europeia, 2000: 9): as aprendizagens formais – que se desenvolvem nos sistemas de ensino e de formação institucionais, – as aprendizagens não formais – que ocorrem, por exemplo, em contextos de formação profissional, – e as aprendizagens informais – que não são necessariamente intencionais, estando associadas a processos menos estruturados que acontecem nas várias dimensões da vida quotidiana dos indivíduos. Neste âmbito, e sob o provérbio *nunca é tarde para aprender*, é cada vez maior o número de indivíduos que, após um período, muitas vezes longo, de não frequência da educação formal, procuram “regressar à escola”, alguns deles ingressando mesmo no ES, demonstrando que os projetos de vida também se reconstróem a partir do envolvimento em atividades de aprendizagem (Alves, 2010a).

Segundo a Comissão Europeia, esta tendência potencia, à partida, uma distribuição mais equitativa das competências entre as populações que, por sua vez, tem “impacto apreciável no desempenho económico global” (Comissão Europeia, 2006: 4) e, até mesmo, no combate à exclusão social. Todavia, “numa sociedade onde predomina a *incerteza*” (Cabrito, 2008: 107), e face a um conjunto de constrangimentos socioeconómicos, será que as entidades empregadoras têm capacidade para absorver os benefícios advindos do aumento qualificacional da população? E até que ponto as

formações lecionadas nas mais variadas instituições de ES vão ao encontro das necessidades do mercado laboral?

1.3 Estudar no Ensino Superior: possibilidades de futuro

A atual sociedade do conhecimento representa para as instituições de ES não só um conjunto de oportunidades, mas também de desafios, muitos deles diretamente relacionados com a concretização das políticas europeias associadas à aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2003). Para além da componente de ensino, as instituições de ES têm uma determinante componente de investigação científica, cooperam com o meio empresarial, fomentam a inovação, têm um contributo importante no desenvolvimento local e regional e expandem-se, em grande parte, a partir das suas parcerias internacionais (Comissão Europeia, 2003). Este conjunto de características coloca-as numa posição crucial quanto à empregabilidade, coesão social e melhoria do nível geral da educação, como também na “criação de oportunidades, para que indivíduos de qualquer idade, possam adquirir novas qualificações” (Correia e Mesquita, 2006: 38).

O ambiente mutável e globalizado que rodeia o sistema de ES, pressiona-o crescentemente a dar resposta a diferentes desafios. Um deles está diretamente relacionado com o surgimento de “novas necessidades ligadas à educação e à formação ao longo da vida” (Comissão Europeia, 2003: 6). Neste âmbito, exigem-se, por exemplo, medidas que viabilizem uma melhoria global do acesso ao ES, que deem resposta à escassez (ou ausência) de articulação entre componente científica e técnica, que privilegiem o desenvolvimento de competências transversais, que gerem conhecimento avançado, que promovam o crescimento da competitividade (GEPE-ME, 2009) e que possibilitem “uma maior permeabilidade entre as componentes e os níveis dos sistemas de ensino e de formação” (Comissão Europeia, 2003: 9).

No seguimento dos compromissos assumidos através da Declaração de Bolonha¹, uma das linhas de ação que, em 2001, foi estabelecida para apoiar a construção de uma Europa do Conhecimento incide precisamente na promoção da aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, grande parte dos países europeus tem procurado implementar, nos respetivos sistemas de ES, medidas que: permitam flexibilizar progressivamente as condições de acesso, encorajando a participação de novos públicos, ou seja, de indivíduos provenientes de grupos que, a priori, estão sub-representados neste nível de ensino; viabilizem o reconhecimento e creditação das aprendizagens e competências adquiridas ao longo da vida em contextos profissionais e/ou fora da educação formal; desenvolvam a

¹ Documento político relativo à construção de uma Europa do Conhecimento e criação, até 2010, da European Higher Education Area, subscrito, a 19 de junho de 1999, pelos Ministros responsáveis pelo ES de 29 países europeus.

abertura à sociedade em geral e promovam uma maior articulação com o mercado de trabalho (Correia e Mesquita, 2006).

De acordo com as principais metas associadas ao Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida², e “no sentido de sedimentar uma cultura de aprendizagem ao longo da vida que possibilite a constante aquisição e actualização de conhecimentos, capacidades e competências” (Alves e Neves, 2010: 27), as instituições de ES são igualmente convidadas a melhorar a sua relação com o setor empresarial e a diversificar a sua oferta formativa, não só de acordo com a heterogeneidade da população estudantil, mas também das exigências subjacentes à sociedade do conhecimento e características associadas ao mercado laboral (Comissão Europeia, 2003). Por esta razão, a integração de novos públicos no ES reflete necessariamente uma articulação entre “(1) las necesidades y metas de los individuos; (2) las necesidades y metas de las instituciones, y (3) las necesidades y metas de la sociedad” (Knowles (1980) citado por Jarvis, 1989: 87). Esta flexibilização no acesso constitui uma oportunidade e um desafio para as instituições integradas neste sistema de ensino. Oportunidade no sentido de aumentar a massificação deste nível de ensino e contribuir para “a promoção da igualdade de oportunidades, do crescimento económico, do desenvolvimento humano, do progresso, da cidadania, da empregabilidade, da qualidade de vida, da coesão social, entre muitas outras finalidades” (Alves, 2010b: 8). Desafio na medida em que, para também se demarcarem no sistema de ES, estas instituições são *convidadas* a “passar por uma dinâmica de adequação da sua organização cultural e social, num processo auto-organizador” (Gonçalves, 2007: 1) que inclui, por exemplo, fazer ajustes nas condições de acesso, nos regimes de frequência, nos planos curriculares e até mesmo nos métodos de ensino-aprendizagem (Comissão Europeia, 2006; Correia e Sarmiento, 2007).

A emergência de novas exigências sociais e económicas associadas a processos de produção, níveis de escolarização, modos de organização do trabalho e utilização das tecnologias tem fomentado o surgimento de novas expectativas de vida e o crescimento da procura de formação de nível superior (Comissão Europeia, 2003; Rodrigues, Oliveira e Carvalho, 2007). Segundo António Martins, no espaço universitário os indivíduos procuram não só qualificar-se, mas também “elevar ou manter as suas posições sociais ao mesmo tempo que este processo vai sendo configurado e reconfigurado pelos sistemas económico (de emprego/trabalho) e político em função das necessidades estruturais ou conjunturais” (Martins, 2008: 43). Ou seja, o carácter “utilitário” do diploma traduz-se, neste sentido, por poder favorecer o acesso ao mercado de trabalho e à ocupação de posições-chave a nível profissional e social. De acordo com Liliana Pascueiro “o ensino superior é um mecanismo de redistribuição de posicionamentos económicos e simbólicos. Neste sentido, as escolhas dos alunos

² Novas competências básicas para todos; mais investimento em recursos humanos; inovação no ensino e na aprendizagem; valorizar a aprendizagem; repensar as ações de orientação e consultoria; aproximar a aprendizagem dos indivíduos (Comissão Europeia, 2000).

pelas instituições e pelos cursos traduzem estratégias de classe: de manutenção ou de promoção social” (Pascueiro, 2009: 33).

Enquanto importante “via de democratização social” (Sousa, 1968: 253), o ES tem a capacidade de projetar “dinâmicas de reprodução, mas também de mobilidade social” (Costa, Machado e Almeida (1990) citados por Alves e Pires, 2009: 46) na medida em que, a partir deste sistema de ensino e da aquisição do diploma, os sujeitos conseguem não só aumentar o seu capital cultural, como também alterar as suas estruturas político-ideológicas e potenciar a respetiva “alteração nas estruturas económicas e de emprego/trabalho” (Martins, 2008: 47). Se a obtenção de um diploma académico não garante, por si só, reconfigurações imediatas no âmbito da mobilidade social, então o ES é sobretudo um agente promotor da progressão e sucesso que também reproduz “as estruturas políticas, económicas e das posições sociais dos indivíduos” (Martins, 2008: 63). Por esta razão, é inevitável reconhecer que a mobilidade social resulta da “confluência e interação de factores e de circunstâncias externas e contextuais com factores de natureza pessoal” (Pires, 2009: 78).

1.4 Formas de acesso ao Ensino Superior

As vias de ingresso no ES abrangem diversos perfis de candidatos, contemplando hipóteses específicas para diferentes condições. Atualmente o sistema de ES português contempla essencialmente três formas de acesso – regime geral de acesso, regimes especiais e concursos especiais – que se desdobram em mais do que uma modalidade³. A opção por uma via de acesso é feita de acordo com as condições de candidatura dos indivíduos podendo resultar – segundo as regras subjacentes à hipótese selecionada – na admissão (ou não) ao ES. Neste quadro, os indivíduos, com mais de 23 anos, já inseridos no mercado de trabalho e cuja trajetória escolar foi marcada por uma interrupção prolongada dos estudos e/ou pela não conclusão da escolaridade obrigatória, têm possibilidade de aceder ao ES. Apesar de as características associadas a estes sujeitos os remeterem, à partida, para uma via especial de acesso, as suas condições de candidatura não inviabilizam a escolha de outras possibilidades *tradicionais* desde que satisfaçam as respetivas exigências associadas.

³ O regime geral de acesso integra: concurso nacional (exclusivo para acesso a estabelecimentos de ES público), concursos locais e concursos institucionais (exclusivos para acesso a estabelecimentos de ES privado). Os regimes especiais de acesso contemplam regimes para: missão diplomática portuguesa no estrangeiro, cidadãos portugueses bolseiros no estrangeiro ou funcionários públicos em missão oficial no estrangeiro, oficiais do quadro permanente das Forças Armadas Portuguesas, bolseiros dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, funcionários estrangeiros de missão diplomática acreditada em Portugal, praticantes desportivos de alto rendimento e estudantes naturais e filhos de naturais do território de Timor-Leste. Os concursos especiais abrangem: titulares de cursos superiores, médios e diplomas de especialização tecnológica, indivíduos maiores de 23 anos e titulares do grau de licenciado para acesso ao curso de Medicina.

Portugal é um dos países europeus cuja legislação⁴ de acesso ao ES contempla desde o final da década de 70 uma via de acesso não tradicional para indivíduos que não completaram o ensino secundário. O exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao ES, mais conhecido por exame *ad-hoc*⁵, podia ser realizado por indivíduos com idade igual ou superior a 25 anos que não tivessem completado o ensino secundário e que nunca tivessem frequentado o ES. O processo de candidatura integrava três fases: uma prova de língua portuguesa (realizada e avaliada por um júri nacional; sem classificação positiva nesta prova o candidato era eliminado), uma entrevista pessoal (realizada na instituição de ES a que o indivíduo se candidatava e avaliada por professores da mesma) e uma prova específica (elaborada e avaliada por professores da instituição de ES a que o indivíduo se candidatava, integrando conteúdos lecionados no ensino secundário e indispensáveis para o ingresso e progressão no curso que o candidato pretendia frequentar) (Portaria n.º 429/80).

Mais recentemente, na sequência das orientações europeias direcionadas para a educação ao longo da vida, e no âmbito da segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo Português⁶, quer as pessoas com qualificações pós-secundárias apropriadas, quer os indivíduos com mais de 23 anos passaram a ter acesso ao ES desde que, “não sendo titulares da habilitação de acesso ao ensino superior” (Lei n.º 49/2005: 5122), comprovem as suas capacidades para a frequência neste sistema de ensino. O processo associado à seleção destes candidatos é constituído por provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos (adiante designado por M23), sendo considerado um concurso especial de acesso ao ES⁷ que inclui obrigatoriamente

a apreciação do currículo escolar e profissional do candidato; a avaliação das motivações do candidato, que pode ser feita, designadamente, através da realização de uma entrevista e 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 (Decreto-Lei n.º 64/2006: 2054).

No âmbito dos M23, os indivíduos candidatam-se diretamente às instituições de ES onde pretendem ingressar, realizando aí as provas cuja temática e critérios de avaliação são estipulados pelas mesmas mediante regulamento próprio. Estes estabelecimentos são igualmente responsáveis por definir as condições de seriação dos candidatos e respetiva seleção. Todavia, por imposição legal, a

⁴ Decreto-Lei n.º 198/79 de 29 de junho, Portaria n.º 429/80 de 24 de julho, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Lei n.º 115/97 de 19 de setembro.

⁵ Esteve em vigor em Portugal aproximadamente entre 1980 e 2005.

⁶ Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

⁷ Regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março.

disponibilização de vagas para este concurso de acesso está dependente⁸ do número total de vagas fixadas anualmente, por cada estabelecimento de ES, no âmbito do regime geral de acesso.

1.5 Reconhecimento de aprendizagens experienciais no Ensino Superior

De acordo com a Comissão Europeia, “o reconhecimento e validação da aprendizagem não formal e informal constituem a pedra angular da estratégia da aprendizagem ao longo da vida” (Comissão Europeia, 2006: 8). Neste contexto – e considerando que, a priori, os Estudantes Adultos Não-Tradicionais (EANT)⁹ deverão ter um currículo consolidado no que diz respeito à experiência profissional e à participação em ações de formação – a abertura do ES tinha necessariamente que incorporar essas dimensões. Por esta razão, a experiência profissional dos candidatos é agora valorizada – ainda que de forma variável – na apreciação dos respetivos currículos na maioria dos estabelecimentos de ES que disponibilizam a via de acesso M23. Neste sentido, e considerando a relevância para a área científica do curso a que o candidato pretende ingressar, são usualmente considerados elementos como as habilitações literárias de base, a experiência e formação profissional, os conhecimentos e competências científicas, culturais e relacionais, a capacidade de comunicação e a utilização das novas tecnologias. Assim, na maioria dessas instituições, a avaliação curricular¹⁰ é considerada uma etapa eliminatória das referidas provas, sendo-lhe habitualmente atribuída uma cotação entre 20% e 50% aproximadamente nos critérios de seleção dos candidatos. Em alguns estabelecimentos, a apreciação do currículo escolar e profissional é efetuada através da realização de uma entrevista onde também são consideradas as motivações apresentadas pelos candidatos para a escolha do curso.

⁸ “O número total de vagas aberto anualmente em cada estabelecimento de ensino superior para a candidatura à matrícula e inscrição dos que tenham sido aprovados não pode ser inferior a 5% do número de vagas fixado para o conjunto dos cursos desse estabelecimento de ensino para o regime geral de acesso (...). A distribuição das vagas pelos cursos ministrados em cada estabelecimento de ensino superior é feita pelo seu órgão legal e estatutariamente competente. (...) As vagas a que se refere o número anterior são consideradas para o cálculo do limite de 20% a que estão sujeitas as vagas de cada par estabelecimento/curso para o conjunto dos concursos especiais e dos regimes de reingresso, mudança de curso e transferência nos termos do n.º 2 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 393-B/99, de 2 de outubro.” (Decreto-Lei n.º 64/2006: 2056).

⁹ “Definição desenvolvida no âmbito do projeto TSER (Target Socio-Economic Research Programme) University Adult Access Policies and Practices across The European Union and their Consequences for the Participation of non-traditional Students (Contract S0E2 – CT97-2021). Esta definição foi, igualmente, usada no âmbito do projeto Sócrates Grundtvig LIHE – Learning in Higher Education [100703-CP1-2002-1-UK-GRUNDTVIG-GI]” (Correia e Mesquita, 2006: 37).

¹⁰ Com base no *curriculum vitae* e documentos comprovativos apresentados pelos indivíduos no ato de candidatura.

Aquando da candidatura ao ES, os candidatos M23 têm, de certa forma, uma oportunidade privilegiada, na medida em que todos os elementos que, ao longo da vida, contribuíram para o respetivo património individual de saberes podem ser considerados e devidamente valorizados no processo de seleção (Gomes, Coimbra e Menezes, 2007). Esta possibilidade reflete uma mudança importante na forma como os estabelecimentos de ES, enquanto espaços de educação e formação, reconhecem conhecimentos, aprendizagens e competências adquiridos, nos mais variados contextos, no decorrer da vivência das pessoas.

Ainda no âmbito do novo modelo de organização do ES, foi legislado que as instituições devem reconhecer “através da atribuição de créditos, a experiência profissional e a formação pós-secundária” (Decreto-Lei n.º 74/2006: 2251) dos indivíduos que pretendem obter um grau académico, adotando autonomamente procedimentos que conjuguem a área científica associada à experiência, ou formação, existentes, com o potencial nível de créditos a atribuir. O conceito de experiência é, neste sentido diretamente associado a “aprendizagens anteriores desenvolvidas em diferentes contextos de vida” (Ávila, 2008: 429). Desta forma, o património de saberes e competências dos indivíduos pode ser considerado e reconhecido como uma autêntica mais-valia da ação humana (Gomes, Coimbra e Menezes, 2007).

As aprendizagens adquiridas no sistema educativo formal ainda continuam a ser socialmente mais valorizadas do que aquelas que resultam de lógicas de saber exclusivamente experiencial e/ou vivencial. Esta diferenciação sustenta-se fortemente em “concepções educativas que privilegiam os saberes académicos e científicos e a suas formas tradicionais de organização disciplinar” (Pires, 2010b: 153). O dispositivo de creditação adotado no ES veio, então, contribuir para combater a marginalização da educação informal e promover não só o reconhecimento, mas também a credibilização e legitimação das competências resultantes das aprendizagens subjacentes aos vários projetos de vida dos candidatos (Gonçalves, 2007). Neste âmbito, cada instituição de ES pode criar os seus próprios regulamentos de creditação e fixar estratégias político-institucionais e pedagógicas. Porém, em alguns estabelecimentos de ES públicos portugueses verifica-se que as propostas sobre o reconhecimento de adquiridos experienciais para efeitos de creditação da experiência profissional e da formação ainda são vagas, podendo mesmo não existir regulamentação específica para o efeito¹¹.

Nas instituições onde este processo já está regulamentado são tendencialmente aplicadas regras similares¹². O processo de candidatura inclui, geralmente, um dossier pessoal¹³ organizado com

¹¹ Constatação decorrente da análise aos regulamentos sobre creditação de aprendizagens experienciais, de formação e experiência profissional de diferentes Universidades.

¹² Pagamento de uma taxa; o processo só poder ser submetido durante um período limitado de tempo após a inscrição em curso que confira a atribuição de grau académico; existir um limite máximo para o número de créditos académicos atribuídos (aproximadamente entre 30 a 60 ECTS - European Credit Transfer System - Sistema Europeu de Transferência de Créditos), tendo estes que ser distribuídos por áreas científicas e unidades curriculares.

o objetivo de documentar a experiência e formação a creditar. Para além disso, o candidato pode ter que realizar um projeto ou trabalho (teórico ou prático) sobre a formação que pretende demonstrar possuir e defendê-lo perante um júri de creditação nomeado não só de acordo com o seu perfil, como também do plano de estudos do curso em que este ingressou.

Obviamente que este processo de creditação¹⁴ exige do candidato um nível acentuado de empenho e motivação que suportem os requisitos associados ao mesmo porque, de certa forma, “implica um olhar retrospectivo e crítico sobre o percurso anteriormente realizado que torna possível: identificar como formadoras situações, contextos, vivências, distintas de situações formalizadas de formação” (Canário, 2000: 112). Assim, qualquer processo de creditação da experiência profissional e da formação tem que articular duas lógicas, a lógica individual de autoavaliação do candidato – que pressupõe não só uma consciencialização das aprendizagens que foram marcando o percurso experiencial, bem como uma reflexão estruturada daquilo que se pretende creditar – e a lógica institucional de creditação do estabelecimento de ES – que engloba instrumentos multirreferenciados passíveis de valorizar eixos estruturantes do percurso pessoal e profissional dos sujeitos. Esta prática de reconhecimento acaba por, segundo Ana Luísa de Oliveira Pires, fomentar uma maior proximidade entre as instituições e os novos públicos do ES na medida em que lhes pode ser disponibilizada a oportunidade de

(re)começar o seu percurso formativo a partir do seu próprio ponto de partida (integrando os saberes e competências adquiridas não-formal e informalmente, articulados com o seu projecto pessoal/profissional) e não a partir de um início único e convencional, ou através de um percurso estandardizado, de forma a atingir os seus objectivos por um caminho mais directo e mais curto, rentabilizando as aprendizagens já efectuadas, e dando um sentido à sua própria experiência. (Pires, 2005: 606-607).

Para além disso, este mecanismo pode contribuir igualmente para uma maior articulação entre o ES e o mercado laboral na medida em que reconhece que os contextos da esfera profissional proporcionam, de forma privilegiada, o desenvolvimento de aprendizagens e de competências.

¹³ Com *curriculum vitae* e portfólio detalhados e acompanhados de diversos tipos de documentos, tais como certificados de formação, declarações de entidades empregadoras, cartas de referência, entre outros.

¹⁴ A aprovação neste processo não reverte na atribuição de uma classificação numérica, podendo resultar na isenção de matrícula em uma ou várias unidades curriculares do plano de estudos em que o candidato ingressou, ou na atribuição de um número de créditos académicos com vista à conclusão do ciclo de estudos. Salienta-se ainda que a creditação não é considerada para efeito do cálculo da média final de curso.

1.6 Novos públicos no Ensino Superior

De acordo com o relatório *Estado da Educação 2011 – A Qualificação dos Portugueses*, o ingresso no ES de indivíduos via M23 é uma das iniciativas com “maior impacto na abertura das instituições de ES a mais estudantes e a novas camadas sociais” (CNE, 2011: 186). Embora a parcela destes estudantes seja, como seria de esperar, inferior à dos indivíduos que ingressam no ES logo após a conclusão do ensino secundário, vários estudos e relatórios permitem traçar um perfil genérico de caracterização. Estes estudantes são detentores de percursos de vida bastante heterogéneos, existindo até uma perceção generalizada de que “são mais velhos do que o típico aluno do ensino superior e que voltaram ao sistema de educação formal após um período de não frequência” (Eurydice, 2011: 43). Neste sentido, podemos incluir neste *target* “as pessoas que interrompem prematuramente a sua educação, (...), os trabalhadores com níveis inferiores de educação e formação, as pessoas fora do mercado de trabalho” (Correia e Mesquita, 2006: 43) e aqueles que “não sendo jovens e tendo já iniciado uma carreira profissional, sintam necessidade de aperfeiçoar os seus conhecimentos técnicos ou a sua cultura” (Sousa, 1968: 248). Para além destas especificidades, o percurso de vida dos estudantes com mais de 23 anos foi eventualmente marcado por obstáculos situacionais e/ou de atitude que não permitiram a evolução dos seus níveis de qualificação (GEPE-ME, 2009).

Com base em alguns estudos de caso¹⁵ maioritariamente qualitativos, é possível mencionar que esta população estudantil reúne potencialmente as seguintes características: não concluiu o ensino secundário, desempenha uma atividade profissional remunerada, estuda a tempo parcial, tem família constituída e dependentes a seu cargo, tem autonomia financeira, está bastante motivada para aprender, adota uma postura de seriedade e de responsabilidade para com os estudos e tem a forte expectativa de progredir, ou mudar, de carreira após a conclusão do curso superior (Baptista, 2009; Pereira, 2009; Soares, Almeida e Ferreira, 2010; Silva, 2010). Apesar das características sociobiográficas associadas aos novos públicos no ES demonstrarem claramente o reconhecimento destes pelos benefícios que poderão obter a partir da frequência universitária (Silva e Nascimento, 2010), é importante salientar que a sua mobilização e investimento na formação académica “dependem muito do ou dos sentidos que (...) constroem em torno da formação e esta construção depende ela

¹⁵ Estudo realizado na Universidade de Aveiro com a participação de oito estudantes que ingressaram ao abrigo dos M23 no ano letivo 2006/2007 na Universidade de Aveiro (Batista, 2009); estudo realizado na Universidade do Porto com 81 participantes que ingressaram ao abrigo dos M23 entre 2006/2007 e 2008/2009 na Universidade do Porto (Pereira, 2009); estudo realizado na Universidade de Lisboa com a participação de oito alunos que ingressaram, em 2008/2009, ao abrigo dos M23 no 1.º ano do curso de Psicologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (Pombo, 2010); estudo realizado na Universidade do Porto com nove participantes que ingressaram, em 2007/2008 e 2008/2009, no curso de Psicologia via M23 da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Silva, 2010); estudo realizado na Universidade do Minho com a participação de oito estudantes com mais de 23 anos que ingressaram no ano letivo 2005/2006 na Universidade do Minho (Soares, Almeida e Ferreira, 2010).

própria da representação identitária do meio de cada um” (Barbier (2000) citado por Cavaco, 2009: 737).

De acordo com os estudos acima mencionados, os estudantes maiores de 23 anos tendem a considerar que a obtenção de um diploma reconhecido socialmente pode proporcionar transições associadas a “evolução profissional, melhores condições de vida e (...) realização pessoal” (Pereira, 2009: 79). Neste sentido, perante cenários incertos e inesperados do mercado laboral, a expectativa de conquistar melhores possibilidades de futuro através da conclusão de uma Licenciatura é, de facto, intrínseca à mobilização de novos públicos cuja expansão pode, à partida, desencadear “um novo senso de ordem educacional” (Quintas, 2008: 15).

A maior parte dos trabalhos nacionais realizados, até à data, no âmbito dos novos públicos no ES tem-se centrado sobretudo no estudo das motivações destes indivíduos para o ingresso na Universidade, assim como na sua caracterização enquanto EANT. Neste sentido, aquilo que se sucedeu na vida destes sujeitos após a Licenciatura é um tema ainda pouco explorado do ponto de vista científico. Ou seja, o desconhecimento da situação social destes indivíduos após a sua qualificação académica favorece, na análise e compreensão dos efeitos do diploma na vida das pessoas, a realização desta investigação¹⁶.

CAPÍTULO II. ESTUDO EMPÍRICO

2.1 Objetivos e modelo de análise

Num contexto social em que os processos de educação e de aprendizagem ao longo da vida são cada vez mais valorizados, e em que muitos adultos regressam ao sistema de ensino com o objetivo de frequentar e concluir uma Licenciatura, pretende-se aprofundar o conhecimento sobre os efeitos desse diploma na vida pessoal e profissional dos indivíduos que ingressaram no ES¹⁷ já tendo prévia experiência profissional. A pergunta de partida subjacente ao estudo procurou, então, saber se a qualificação académica muda a vida dos sujeitos que eram profissionalmente ativos à entrada na Universidade? Deste modo, o objeto teórico da investigação incide nos efeitos da qualificação

¹⁶ Existem, no entanto, vários estudos sobre a inserção profissional de jovens licenciados tais como, “A Transição Profissional dos Licenciados em Sociologia pela FLUP: novos resultados em 2006” (Parente, Costa e Gomes, 2012), “A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior numa Perspectiva Educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia” (Alves, 2003), “Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1999-2003” (Alves, 2005), “Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1994-1998” (Alves, 2000), “Inserção na Vida Activa de Licenciados: a construção de identidades sociais e profissionais” (Alves, 1998).

¹⁷ Por exemplo via M23, exame *ad-hoc* ou outros regimes de acesso.

académica na vida dos indivíduos e o objeto empírico sobre os indivíduos que já concluíram a sua formação académica numa instituição de ES, tendo ingressado com mais de 23 anos e com experiência profissional anterior.

A forma como se procurou explorar o tema em questão baseou-se principalmente em três dimensões estruturantes – pessoal, social e profissional – do percurso dos sujeitos e nas quais, a priori, poderiam manifestar-se efeitos decorrentes da qualificação académica. Assim, os principais objetivos do estudo concentraram-se: na identificação de efeitos pessoais, sociais e profissionais, na relação entre os efeitos ocorridos, no conhecimento das principais perceções associadas às mudanças ou, eventualmente, à ausência delas, na relação entre atividade profissional e vertente académica. De forma complementar, e considerando que as três dimensões acima mencionadas não são dissociáveis entre si, o estudo procurou também perceber se após o diploma de Licenciatura ocorreram, por exemplo, alterações no âmbito da sociabilidade, estatuto e mobilidade social. Na expectativa de conseguir analisar melhor os efeitos identificados, a pesquisa procurou igualmente relacionar a trajetória escolar, o percurso profissional e outras “circunstâncias” de vida com as razões que conduziram à candidatura ao ES, conhecer as expectativas e eventuais constrangimentos associados à obtenção do diploma de ES e identificar fatores que podem ter sido favoráveis, ou constituído um obstáculo, à frequência universitária, ao aproveitamento académico e à conclusão do curso.

Na Figura 1 apresenta-se o modelo de análise seguido no quadro desta investigação. Como se pode observar, o modelo proposto relaciona as referidas dimensões – pessoal, social e profissional – e as configurações identitárias que existem e/ou se desencadeiam na vida dos sujeitos em estudo. Simultaneamente, considera-se que os eixos principais subjacentes à problemática em questão são as trajetórias

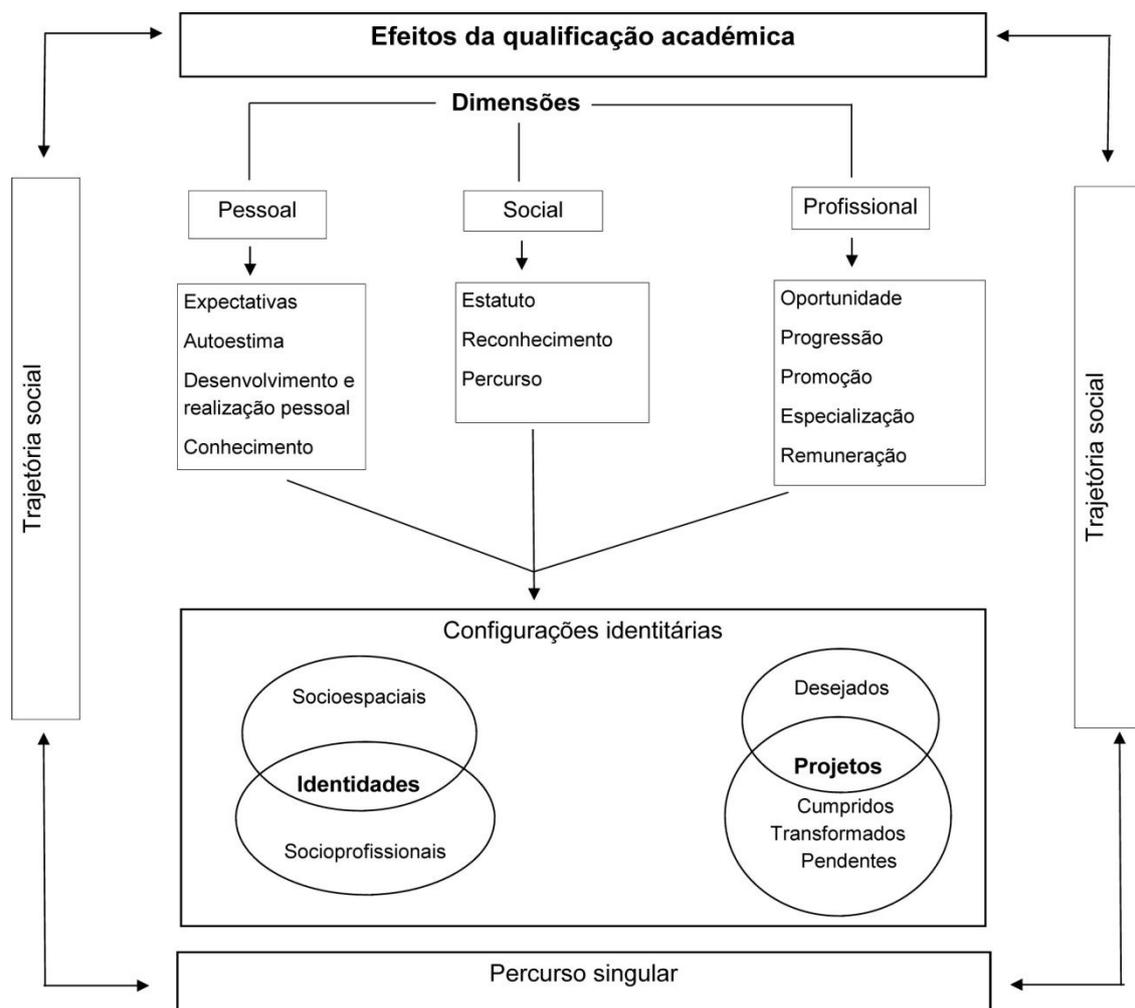
(...) que se definem, (...), como movimentos – *localizações e deslocamentos* – na série de posições ocupadas na travessia do espaço social. Os movimentos são pautados pelo *sentido e valor* conferido por essas *posições* num universo social orientado. Cada posição requer/conferir competências e recursos específicos, assistindo-se ao duplo processo de *incorporações e ajustamentos* em práticas e estratégias do agente na sua trajetória (Conde, 1999: 214)

e os percursos “(que focados de perto apresentam ritmos variáveis, atrasos e avanços) apresentam sobretudo uma «estrutura em grafo» com nós e bifurcações” (Conde, 1999: 215). Ambos articulam-se reciprocamente como que em prol de um duplo enfoque: por um lado a factualidade dos acontecimentos que decorrem na vida, e de outro, uma vertente simbólica com representações e valores, orientações e projeções (Conde, 1993a). Por esta razão, o modelo de análise não poderia deixar de incluir as configurações identitárias que estão associadas a cada uma das dimensões que acompanham o percurso e trajetória dos indivíduos, sendo através delas que podemos valorizar e/ou compreender melhor as condições contextuais em que os efeitos da qualificação académica ocorreram (ou não) e incluir as perspetivas das *vozes* dos participantes nos respetivos contextos socioespacial e socioprofissional. É igualmente importante sublinhar a importância do conceito de projeto não só por

permitir desvendar a intencionalidade dos indivíduos no que diz respeito às transformações ocorridas nas suas vidas após a Licenciatura, como também por gerir a trajetória da identidade (Conde, 2011) e nunca ser isolado “nem isolável dos contextos mais vastos da existência” (Lechner, 2009: 8).

Assim, conforme evidencia a Figura 1, o modelo de análise do presente estudo coloca os efeitos da qualificação académica no topo da relação circular entre dimensões que foram referenciadas no enquadramento teórico e que obviamente não são isoláveis, mas antes complementares para com a interpretação dos possíveis efeitos ocorridos após a Licenciatura. Esta abordagem confirma que na análise do estudo em causa não existiu a preocupação em compor uma “matriz de referências” (Conde, 1994) que generalizasse “os resultados ao universo de trabalho (população) a que o grupo analisado pertence (generalização empírico-analítica)” (Pires (1997) citada por Guerra, 2006: 42), mas sim a expectativa de alcançar o momento “onde tudo passa a fazer sentido, (...) a partir do qual a informação adicional perde rendimento cognitivo” (Conde, 1999). Sob este olhar do real procurou-se, então, encadear acontecimentos, ações, experiências e projetos associados à trajetória social da população em estudo no âmbito da problemática em foco.

Figura 1. Modelo de análise



2.2 Metodologia

A concretização desta investigação realizou-se por etapas, tendo começado pelo levantamento exaustivo de informação bibliográfica relacionada com o tema em questão e respetiva leitura. Como complemento desta fase, e com o intuito de contactar com uma “fonte auxiliar ou subsidiária de informação” (Conde, 1999: 205) que favorecesse a interpretação e correlacionamento das mobilidades associadas às trajetórias da população em estudo, foram realizadas, durante o mês de fevereiro de 2012, entrevistas exploratórias (ver guião de perguntas no Anexo A) a três Docentes¹⁸ do ES que participaram em processos de seleção de candidatos ao concurso especial de acesso para maiores de 23 anos.

Quanto ao referencial metodológico, e considerando os objetivos subjacentes à pesquisa, adotou-se uma estratégia de investigação qualitativa, tendo-se abordado o objeto teórico e empírico de forma intensiva a fim de estudar em profundidade as especificidades associadas à temática em foco (Almeida, 1995). A partir deste tipo de investigação não se procurou testar hipóteses, mas essencialmente privilegiar um entendimento global sobre a experiência humana de forma a “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan e Biklen, 1994: 70). Segundo Alan Bryman, a principal ênfase da abordagem qualitativa “is on the understanding of the social world through an examination of the interpretation of that world by its participants.” (Bryman, 2004: 266). Por esta razão, a metodologia empregue procurou caracterizar os sujeitos em estudo, articulando – de forma sistemática e interpretativa – as suas múltiplas facetas (Bryman, 2004), e salvaguardando “the contextual uniqueness and significance of the aspect of the social world being studied” (Bryman, 2004: 275). A fim de gerar conhecimento e compreensão sobre o tema em estudo, a pesquisa desenvolveu-se/realizou-se, então, a partir das diferentes perspetivas dos sujeitos da investigação – e do sentido que os mesmos atribuíram à sua ação e como a interpretam – procurando analisá-los de forma inter-relacional e indutiva.

Considerando as principais características acima mencionadas da estratégia de investigação definida, o procedimento observacional escolhido foi a entrevista semiestruturada em profundidade (em contexto de interação face a face), uma vez que não só “oferece ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferece ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan e Biklen, 1994: 135), mas também permite reunir informações passíveis de serem comparadas entre os vários entrevistados. Dado que o foco da investigação está diretamente relacionado com experiências do passado, perceções pessoais e projetos idealizados, cumpridos e/ou suspensos, esta técnica permite captar o sentido das ações sociais, favorecendo igualmente o esclarecimento e aprofundamento das informações fornecidas pelos

¹⁸ José Silva Horta da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, José Luis Casanova e Luís Ducla Soares do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.

entrevistados. Para além disso, “a entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo” (Albarello *et. al.*, 1997: 89).

Através da entrevista semiestruturada em profundidade procurou-se não só delinear “un territorio bien reconocible, una cartografía de la trayectoria – individual – sempre en búsqueda de sus acentos colectivos” (Arfuch, 2002: 17), como também explorar focadamente dimensões específicas da população em estudo, obtendo relatos passíveis de evidenciar realidades múltiplas. Ou seja, sob uma estratégia metodológica aberta e necessária para a melhor compreensão “do individual, da trajetória de uma dada vida” (Carino, 1999: 169), e a partir dos relatos dos entrevistados, procurou-se entrecruzar o individual e o coletivo, “podendo expressar, dessa forma, tanto a inovação quanto a afirmação, e estas não propostas idealmente, mas manifestadas realmente, mostradas como são, tornadas factíveis e possíveis” (Carino, 1999: 177). Por esta razão, construiu-se um guião de perguntas (ver Anexo B) que permitisse “reconhecer a parte da autonomia dos sujeitos (...) na construção identitária, a via formativa da experiência humana e a capacidade de construção de mudanças face a novas exigências sociais” (Lechner, 2009: 15). Enquanto instrumento, o guião da entrevista funcionou como uma recordatória planificada, mas flexível o suficiente para se desenrolar fluidamente de acordo com a lógica do discurso do próprio entrevistado (Rodrigues, 2005).

Ao escolher a entrevista semiestruturada em profundidade como técnica de recolha de informação, procurou-se aproveitar a biografia enquanto instrumento de duplo valor que permite dar voz a vários sujeitos, facultando-lhes também a possibilidade de refletirem, ou até mesmo tomarem consciência dos efeitos resultantes do grau de Licenciado na sua vida individual e coletiva (Conde, 1993b). Considerando que as instituições de ES

(...) acolhem pessoas cujas expectativas e motivações sobre a formação, os cursos ou as medidas de reconversão propostas se referem inevitavelmente a problemáticas de posicionamento na vida quotidiana e de acção nas nossas sociedades em plena mutação, bem como a questões e problemáticas relacionadas com a compreensão da natureza dessas mesmas motivações. (Josso, 2009: 32),

este estudo procurou relacionar o que foi e é mais relevante na trajetória dos entrevistados de forma a sincronizar saber, experiência e projeto (Conde, 1993a). Ou seja, seguindo uma lógica de referência particularista em que “every individual has a plurality of identities and almost the same may be said of groups and communities, considering their cluster of reference points” (Conde, 2011: 13-14), procurou-se preservar a singularidade específica de cada caso, identificando – numa rede de biografias – diferentes perfis de referência passíveis de se entrecruzarem e de evidenciarem realidades heterogêneas (Conde, 1993a). Desta forma, aquilo que aconteceu (ou não), após a conclusão da Licenciatura, na vida pessoal e profissional dos indivíduos em estudo foi abordado enquanto temática de um itinerário onde as experiências têm um papel crucial no percurso de cada indivíduo (Josso, 1999).

2.3 Seleção dos entrevistados e realização das entrevistas

No que diz respeito à seleção dos entrevistados, a intenção inicial visava o recurso a informações fornecidas pelos Serviços Académicos das quatro Universidades públicas existentes na cidade de Lisboa¹⁹. Pretendia-se obter apoio no acesso a contactos de indivíduos que potencialmente reunissem as características do objeto empírico do presente estudo. Porém, aquando de um primeiro contacto (exploratório), constatou-se que apenas uma Universidade dispunha de meios para colaborar prontamente, tendo as restantes demonstrado pouca disponibilidade para dar um contributo neste âmbito. Desta forma, optou-se por selecionar participantes através do método de bola de neve. Ou seja, um conjunto de informantes privilegiados²⁰ fez circular, via correio eletrónico, uma mensagem-convite (ver Anexo C) para colaboração na investigação junto de indivíduos que reuniam cumulativamente três características: já terem concluído um curso de Licenciatura, terem ingressado no ES com mais de 23 anos e com experiência profissional anterior. Assim, as pessoas que receberam a mensagem-convite também a transmitiram a outras pessoas e essas ainda a outros indivíduos, tendo-se, então, criado uma espécie de bola de neve até se conseguir reunir um grupo alargado de indivíduos que, para além de cumprir os requisitos acima mencionados, se disponibilizou para colaborar no estudo.

A partir da mensagem-convite que foi difundida via correio eletrónico por cerca de 20 informantes privilegiados procurou-se potenciar a captação de participantes com características diversificadas não só no que diz respeito ao sexo, idade e área de estudo, mas também da atividade profissional e percurso de vida (Baldin e Munhoz, 2011). No total, obteve-se resposta de 30 indivíduos que prontamente comunicaram o seu interesse em participar no estudo. A partir destas respostas foi pedido a cada interessado que facultasse o seu contacto telefónico para facilitar a marcação da entrevista e conciliar disponibilidade de tempo do(a) entrevistado(a) e entrevistadora. O contacto telefónico permitiu também confirmar se os interessados reuniam, de facto, cumulativamente os pré-requisitos associados à participação no presente estudo²¹. A partir destas confirmações foi-se constituindo o grupo de participantes nesta investigação que no total incluiu 21 indivíduos.

À medida que os participantes do estudo foram sendo entrevistados, foi preenchida uma ficha de caracterização (ver Anexo D) com o objetivo de favorecer a posterior análise dos respetivos

¹⁹ Universidade de Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa e ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.

²⁰ Familiares, amigos e Núcleo de Formação ao Longo da Vida da Universidade de Lisboa.

²¹ Três indivíduos declararam ainda não ter terminado o curso de Licenciatura, não tendo assim participado na investigação. Seis pessoas, apesar de inicialmente terem demonstrado interesse em participar na investigação, posteriormente alegaram falta de disponibilidade para o efeito. Salienta-se que um destes seis indivíduos argumentou que apenas colaboraria no estudo se a entrevista fosse realizada via correio eletrónico o que não aconteceu uma vez que se optou por aplicar o mesmo formato de procedimento observacional na recolha dos dados.

discursos, integrando, entre outros dados, a idade atual, a idade aquando do ingresso no ES, a Licenciatura concluída, a profissão atual, a profissão exercida aquando do ingresso no ES, os objetivos em relação à Licenciatura e os efeitos a nível pessoal e profissional ocorridos após a Licenciatura. Salienta-se que, antes do início da entrevista, foi pedida autorização aos participantes para a gravação de áudio, tendo estes sido novamente contextualizados sobre os objetivos da investigação e da importância do respetivo contributo para o conhecimento de um fenómeno pouco estudado até ao momento. Todos os participantes tomaram igualmente conhecimento prévio de que a entrevista se destinava exclusivamente para fins académicos, sendo preservada a confidencialidade da informação recolhida e garantido o respetivo anonimato. As entrevistas realizaram-se entre 27 de fevereiro e 9 de junho de 2012, tendo decorrido em diferentes locais do distrito de Lisboa. Em média, as entrevistas tiveram a duração de uma hora.

No início das entrevistas os entrevistados foram questionados sobre a sua trajetória escolar e percurso profissional. Seguidamente foram convidados não só a falar das motivações e expectativas associadas ao ingresso no ES, mas também da vivência da experiência académica. A parte central da entrevista incidiu obviamente na situação pessoal e profissional dos entrevistados após a Licenciatura (projetos idealizados, projetos cumpridos, projetos transformados, projetos pendentes) e as suas perceções associadas à (não) ocorrência de mudanças. Pretendeu-se, assim, que o guião pudesse clarificar os “objectivos e dimensões de análise que a entrevista comporta” (Guerra, 2006: 53).

Sabendo que a entrevista semiestruturada “covers a wide range of instances” (Bryman, 2004: 196) – e que os efeitos da qualificação académica nos remetem sobretudo para dimensões sociais diferenciadoras (exemplo: estar empregado ou desempregado; trabalhar no âmbito da área de estudo da Licenciatura) e dimensões biográficas singularizantes (exemplo: ter deixado de estudar por razões financeiras; querer ingressar no ES para progredir na carreira profissional) dos indivíduos em estudo – os relatos dos participantes desdobraram-se “em temas e terrenos individuais e coletivos multifacetados” (Lechner, 2009: 10). As informações obtidas a partir das entrevistas favoreceram não só a compreensão do processo mediante o qual os indivíduos constroem significados, como também a descrição desses mesmos significados (Bogdan e Biklen, 1994). Salienta-se que as entrevistas terminaram com um agradecimento pela disponibilidade e colaboração dos entrevistados na presente investigação. Todas as entrevistas foram convertidas do formato áudio para o formato texto através da sua transcrição integral.

É importante mencionar que através das entrevistas semiestruturadas em profundidade foi igualmente possível extrair (e interetar) não só factos e acontecimentos, mas também esferas simbólicas que ajudaram a clarificar o que, à partida, não seria evidente, ou pelo menos, facilmente identificável (inclusive pelos próprios entrevistados). Este procedimento observacional permitiu ainda captar e comparar, em profundidade, os universos de pertença e de construção dos indivíduos inerentes às suas deslocações profissionais e eventuais alterações identitárias (Lechner, 2009).

2.4 Caracterização dos entrevistados

De acordo com os critérios de participação no estudo, pretendeu-se reunir pessoas cujas atuais circunstâncias de vida fossem passíveis de contribuir para estudar e explorar a repercussão da formação de nível superior na vida dos indivíduos com experiência profissional anterior. Para favorecer a interpretação e análise dos resultados desta investigação, apresenta-se seguidamente uma caracterização genérica dos entrevistados de acordo com diferentes variáveis.

Foram entrevistados 21 indivíduos, 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. É importante mencionar que dois entrevistados concluíram duas Licenciaturas, mas apenas um deles ingressou em ambos os cursos com mais de 23 anos²².

Os entrevistados têm idades variadas. Através do quadro 2.1 é possível constatar que a diferença de idades dos participantes no momento da entrevista, aquando do ingresso no ES e conclusão do curso é relativamente acentuada. É de assinalar que a faixa etária dos 31 aos 40 anos é a que reúne o maior número de participantes tanto no ingresso no ES, como na conclusão da Licenciatura, refletindo que, como esperado atendendo à definição do objeto de estudo, a frequência do ES ocorreu, para a maior parte dos indivíduos não enquanto jovens, mas sim numa fase mais avançada do ciclo de vida. No momento da entrevista praticamente metade dos participantes tinha entre 41 e 50 anos.

Quadro 2.1 Número de entrevistados segundo a idade no momento da entrevista, no ingresso no ES e na conclusão do curso

Escalões etários	Idade no momento da entrevista	Idade na conclusão do curso	Idade no ingresso no ES
23 – 30 anos	0	2	6
31 – 40 anos	7	9	9
41 – 50 anos	10	7	5
51 – 60 anos	3	3	2
Acima dos 61 anos	1	1	0
Total	21	22	22

Tendo em consideração que os entrevistados ingressaram no ES com mais de 23 anos, não podemos deixar de fazer desde já uma breve referência à sua trajetória escolar antes e depois da Licenciatura. Assim, e tal como seria expectável de acordo com a revisão de literatura apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, a maior parte dos entrevistados, cerca de 12, interrompeu os estudos durante mais de 10 anos até ingressar no ES (ver quadro 2.2). Apenas cinco entrevistados tiveram um hiato na trajetória escolar inferior a quatro anos.

²² Neste sentido, mediante a variável em referência é provável que a contagem total de alguns dos quadros disponibilizados seja de 22 em vez de 21.

Quadro 2.2 Número de entrevistados segundo o tempo decorrido entre a última frequência do sistema de ensino e o ingresso no ES

Período de tempo	Número de entrevistados
Até 3 anos	5
4 – 10 anos	4
11 – 18 anos	7
19 – 25 anos	2
Mais de 26 anos	3
Total	21
Média = 13 anos	

Na presente investigação não foi fixado previamente um padrão temporal que potenciase a manifestação de efeitos da qualificação acadêmica na vida destes indivíduos. O estudo reuniu um número considerável de entrevistados que obteve o grau de Licenciado há menos de quatro anos, concretamente 14 indivíduos. O quadro 2.3 evidencia igualmente que o segundo grupo mais representado neste âmbito, composto por seis pessoas, licenciou-se há mais tempo, entre oito e 11 anos. Apenas um entrevistado se diferenciou dos restantes, na medida em que concluiu o curso há cerca de 17 anos.

Uma vez que este estudo reuniu indivíduos que ingressaram no ES entre 1990 e 2008 é de esperar que exista alguma diversidade nas vias de acesso, bem como na tipologia do estabelecimento de ES. A maioria dos entrevistados (13 indivíduos) estudou em instituições de ES públicas universitárias, tendo cerca de oito indivíduos obtido o grau de Licenciado em Universidades privadas.

Quadro 2.3 Número de entrevistados segundo o tempo decorrido desde a conclusão da Licenciatura até à data da entrevista

Período de tempo	Número de entrevistados
Até 3 anos	14
4 – 7 anos	1
8 – 11 anos	6
Mais de 12 anos	1
Total	22
Média = 4 anos	

A partir do quadro 2.4 verifica-se que as vias especiais de acesso ao ES foram predominantes na presente investigação, integrando 13 pessoas que ingressaram pelo concurso especial para maiores de 23 anos e um participante via exame *ad-hoc*. Cerca de três participantes ingressaram no ES via concurso nacional de acesso e cinco através de concursos institucionais organizados por estabelecimentos de ES privados. Salienta-se que a frequência do ES privado por estes cinco participantes foi antecedida da tentativa de ingresso no ES público. Dois destes entrevistados chegaram mesmo a frequentar o ES público, mas de forma inconclusiva e em cursos diferentes daqueles que, mais tarde, vieram a concluir no ES privado.

No que diz respeito ao nível de escolaridade dos entrevistados aquando do respetivo ingresso no ES, o 12.º ano é predominante (11 participantes), seguindo-se o 10.º (três participantes) e 11.º anos (dois participantes). Três indivíduos tinham frequência universitária e outros dois já detinham o grau de Licenciado, tendo um deles ingressado em ambas as Licenciaturas com mais de 23 anos.

Quadro 2.4 Número de entrevistados segundo a via de acesso ao ES

Acesso ao ES	Número de entrevistados
Concurso nacional de acesso ao ES público	3
Concursos institucionais de acesso ao ES privado	5
Concurso especial para maiores de 23 anos	13
Exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao ES (exame <i>ad-hoc</i>)	1
Total	22

Através do quadro 2.5, verifica-se que as áreas de estudo dos entrevistados no ES foram sobretudo as Ciências Sociais, integrando cursos de Ciências da Cultura e da Comunicação²³, Animação Cultural, Estudos Europeus (dois participantes), Antropologia, Relações Internacionais, Psicopedagogia Curativa, Marketing, Publicidade e Relações Públicas, Direito (dois participantes), Ciências da Comunicação e da Cultura²⁴, e Sociologia. A área de Humanidades reuniu seis participantes que frequentaram cursos de História, Filosofia (dois participantes), Estudos Africanos e História da Arte (dois participantes). Três participantes licenciaram-se em Escultura, Pintura e Arquitetura. O participante que ingressou em dois cursos de Licenciatura tendo mais de 23 anos, primeiramente estudou História e mais tarde, passados cerca de três anos após a conclusão desse curso ingressou em Direito. Um participante obteve o grau de Licenciado no curso de Gestão de Empresas.

Quadro 2.5 Número de entrevistados segundo a área de estudo

Área de estudo²⁵	Número de entrevistados
Arquitetura, Artes Plásticas e Design	3
Direito, Ciências Sociais e Serviços	12
Economia, Gestão e Contabilidade	1
Humanidades, Secretariado e Tradução	6
Total	22

A partir dos dados recolhidos no âmbito do presente estudo, verifica-se que, no momento da entrevista, a maioria dos participantes estava inserida no mercado de trabalho, exercendo uma profissão, 10 por conta de outrem e cerca de seis a título independente. Salienta-se que oito entrevistados desempenhavam funções no âmbito da Licenciatura que concluíram.

²³ Curso distinto de Ciências da Comunicação e da Cultura.

²⁴ Curso distinto de Ciências da Cultura e da Comunicação.

²⁵ De acordo com a classificação da Direção-Geral do Ensino Superior.

Quadro 2.6 Número de entrevistados segundo a situação profissional no momento da entrevista

Situação profissional	Número de entrevistados
Exerce uma profissão	16
Desempregado	2
Reformado	1
Outra	2
Total	21

De acordo com o quadro 2.6, apenas dois indivíduos estavam desempregados e um estava reformado. As exceções detetadas incidem no facto de um participante ser estudante (de Mestrado) a tempo inteiro e outro estar em situação de reserva enquanto Oficial Superior de uma Força Armada Portuguesa.

CAPÍTULO III. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da transcrição das entrevistas realizadas, o respetivo conteúdo foi analisado por referência aos objetivos e ao modelo de análise enunciados. Neste sentido, a análise centrou-se nos principais eixos temáticos abordados durante as entrevistas. O quadro 3.1 sintetiza esses eixos, e respetiva sequência, que orientaram a análise do discurso dos entrevistados (ver Anexo E).

Quadro 3.1 Eixos temáticos orientadores da análise de conteúdo

	Parâmetro	Descrição
A	Trajétoria escolar	Referências relevantes feitas pelos entrevistados no âmbito da trajetória escolar, incluindo o aproveitamento escolar, retenções, acompanhamento familiar, sentimentos associados à escola, interrupção dos estudos, tipo de ensino frequentado e circunstâncias marcantes ocorridas durante o percurso escolar até à decisão do ingresso no ES.
	Trajétoria profissional	Referências relevantes feitas pelos entrevistados no âmbito do percurso profissional, atividades e/ou funções desempenhadas ao longo da vida até ao ingresso no ES; influência do contexto profissional sobre a decisão do ingresso no ES.
	Objetivos para o ingresso no ES	Principais intenções – pessoais e profissionais – manifestadas pelos entrevistados quanto ao ingresso no ES; indicação de fatores que influenciaram a decisão do ingresso no ES.
B	Frequência universitária	Referências relevantes feitas pelos entrevistados sobre a experiência académica na perspetiva da integração e adaptação ao meio universitário, articulação com a vida familiar e profissional, principais dificuldades sentidas e vivências marcantes ocorridas durante a frequência da Licenciatura.
C	Efeitos	Referências relevantes feitas pelos entrevistados sobre o impacto da qualificação académica na vida pessoal e profissional; correspondência, ou não, com os objetivos para o ingresso no ES.

A apresentação dos resultados inclui excertos do discurso dos entrevistados²⁶ como forma de ilustrar alguns dos conteúdos mais relevantes.

3.1 Trajetória escolar

Um dos objetivos do presente estudo incide no conhecimento da trajetória escolar e de formação dos entrevistados como sendo algo passível de contribuir para uma melhor compreensão não só do respetivo ingresso no ES, bem como dos efeitos decorrentes do mesmo. Neste sentido, a abordagem desta componente permitiu constatar que os participantes reúnem um conjunto diversificado de percepções, vivências, sentimentos e circunstâncias associadas à escola.

Ao contrário de algumas opiniões de senso comum, que sublinham a ideia de que os indivíduos que interrompem os estudos e os retomam posteriormente não ligavam à escola quando eram mais jovens, no presente estudo verificou-se que cerca de metade dos entrevistados (11) teve gosto e empenhou-se vivamente nas atividades escolares, identificando mesmo a trajetória escolar como tendo sido algo bastante positivo e, até mesmo, marcante nas suas vidas.

“Eu guardo da escola uma relação muito calorosa, eu adorava a escola.” (Amadeu, 48 anos, concurso institucional de acesso ao ES privado, Licenciado em Marketing, Publicidade e Relações Públicas).

“Eu tinha uma ótima relação com a escola, sempre quis estudar. Para mim o ter estudos era ser importante.” (Margarida, 60 anos, ad-hoc, Licenciada em Animação Sociocultural).

O bom aproveitamento escolar evocado por sete entrevistados esteve em sintonia com o interesse e gosto pelos estudos. Um deles chegou mesmo a lembrar, com orgulho, que *“na escola primária estava sempre no quadro de honra.”* (Lourenço, 46 anos, M23, Licenciado em Filosofia), outra entrevistada frisou que *“(…) adorava a escola, era muito curiosa e estava sempre para além daquilo que era o ritmo normal da minha turma.”* (Regina, 47 anos, concurso institucional de acesso ao ES privado, Licenciada em Ciências da Comunicação e da Cultura). Mesmo assim, a retenção escolar fez parte da trajetória de 10 participantes²⁷ que, apesar de o impacto causado na altura, reconheceram que estes episódios derivaram sobretudo de rebeldia, influência dos colegas de turma, desinteresse pelos estudos e também dificuldades de compreensão a algumas disciplinas. Neste grupo de indivíduos também se incluem quatro entrevistados que, apesar de terem expressado previamente o seu gosto pelos estudos e a sua boa relação com a escola, desvalorizaram a ocorrência da reprovação e enfatizaram o seu empenho e atitude positiva como sendo mais-valias no seu percurso escolar.

²⁶ De forma a garantir o anonimato dos entrevistados optou-se por identificá-los com um nome fictício, idade, regime de acesso ao ES e Licenciatura concluída.

²⁷ Tendo quatro deles reprovado mais do que uma vez.

Contrariando a tendência majoritária, quatro entrevistados recordaram os momentos de infância e juventude vividos em contexto escolar como sendo tempos difíceis, ora por falta de acompanhamento familiar, sucessivas alterações programáticas ou, até mesmo, por desinteresse.

“Nunca tive ambiente familiar propício para os estudos, eu tive falta de acompanhamento e de ser estimulado.” (Carlos, 32 anos, M23, Licenciado em Estudos Europeus).

“A minha relação com a escola era péssima. Eu fazia os mínimos dos mínimos. Ao longo do meu percurso escolar fui sempre cobaia de mudanças curriculares.” (Teresa, 50 anos, M23, Licenciada em Pintura).

“A minha relação com a escola era horrível. Foi um martírio. Eu sempre tive muita dificuldade em estudar, eu não sabia como estudar. Lembro-me de estar na cozinha a estudar, obrigado pelos meus pais, eu sentado à mesa, o meu pai e a minha mãe de cada lado, muito atentos, com muita atenção de cada uma das partes, a fazer cópias, trabalhos de casa e era horrível, porque sempre que fazia algum erro tinha os meus pais sempre a pressionar.” (Luís, 38 anos, concurso institucional de acesso ao ES privado, Licenciado em Psicopedagogia Curativa).

Outra característica comum entre os entrevistados do presente estudo foi a vivência de circunstâncias e/ou constrangimentos que causaram a interrupção dos estudos. Para seis indivíduos as questões financeiras foram predominantes, derivando sobretudo de dificuldades da família.

“Infelizmente por questões financeiras dos meus pais, e por vivermos no interior do país, eu fiz o 9.º ano e depois tive que ingressar no mercado de trabalho.” (Daniela, 43 anos, M23, Licenciada em História da Arte).

“Eu sempre fui boa aluna, mas tive a infelicidade de o meu pai ter falecido quando tinha 15 anos e tive que ir trabalhar aos 17 anos para sustentar a casa porque tenho dois irmãos mais novos. Ai foi o grande tsunami da minha vida que a mudou completamente, e foi por isso que na altura eu não continuei os meus estudos.” (Cecília, 60 anos, M23, Licenciada em Estudos Europeus).

Por outro lado, a necessidade de emancipação também favoreceu o hiato na trajetória escolar pois, como revela o estudo de Patrícia Ávila (2008)²⁸, para muitos jovens “a permanência na escola significa o adiamento do acesso a bens, tanto ou mais valorizados quanto a rede de relações em que os jovens se inscrevem a eles tiver acesso.” (Ávila, 2008: 329).

“Quando cheguei ao 11.º ano estava muito desanimada com a escola por causa do ambiente, na altura tinha 18 anos e se calhar foi um grande erro que fiz, mas acabei por desistir de estudar e fui trabalhar para ganhar independência dos meus avós que me criaram.” (Isabel, 32 anos, M23, Licenciada em Escultura).

“Como eu precisava de trabalhar e queria ser uma mulher independente, fui deixando os estudos e não me concentrava muito naquilo. Outros valores se sobrepuseram aos estudos.” (Carmen, 47 anos, M23, Licenciada em Ciências da Cultura e da Comunicação).

No caso de cinco entrevistados do sexo masculino o cumprimento do serviço militar obrigatório também desencadeou a interrupção dos estudos.

“Matriculei-me num externato para fazer o 11.º e o 12.º anos num ano só e à noite, mas acabei por não fazer nada porque no final do ano fui chamado para cumprir o serviço militar, na altura o tempo de

²⁸ Investigação realizada sobre a literacia dos adultos com enfoque num grupo de indivíduos que frequentaram Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Ávila, 2008).

serviço militar eram 24 meses.” (Henrique, 49 anos, concurso nacional de acesso, Licenciado em Antropologia).

Para três entrevistados, a pausa nos estudos esteve associada à indefinição vocacional e profissional derivadas dos vários interesses acadêmicos e profissionais existentes aquando da possível transição do ensino secundário para o ES.

“Quando acabei o 12.º ano tinha 17 anos e ainda fiz a prova geral de acesso, mas confesso que não estava minimamente preparada e não sabia o que queria e aí interrompi os estudos.” (Edite, 40 anos, M23, Licenciada em Filosofia).

Apesar de a maioria dos entrevistados desta investigação ter frequentado o ensino básico geral e cursos científicos e humanísticos no ensino secundário, cinco indivíduos optaram por seguir uma via de ensino profissionalizante, nomeadamente cursos tecnológicos ou profissionais. Essa escolha surgiu não só como alternativa para vivenciar aprendizagens com ênfase numa componente mais prática, mas também da necessidade de inserção profissional e do sentimento de desajustamento da estrutura curricular do ensino secundário.

“Na família não houve pressão para eu me licenciar. Os meus pais tentaram criar oportunidades naquilo que eles viam que eu tinha interesse e aptidão também. Como eu nunca pensei na hipótese de ir para a Universidade e sempre gostei de fazer coisas com as mãos acabei por fazer um curso técnico-profissional em marcenaria.” (Rogério, 40 anos, M23, Licenciado em História da Arte).

É importante mencionar que seis entrevistados tentaram ingressar no ES imediatamente após a conclusão do ensino secundário, mas não foram admitidos. Curiosamente todas estas tentativas de ingresso relacionavam-se com cursos distintos daqueles em que mais tarde vieram a ingressar e concluir, evidenciando a ocorrência de alterações vocacionais e profissionais durante o tempo decorrido entre a última frequência do ensino secundário e o ingresso no ES.

“Eu sempre tive aspiração para entrar na Faculdade, na altura pensava seguir Engenharia Agrónoma, Engenharia Zootécnica ou Engenharia da Produção Animal, mas infelizmente não entrei. Ainda tentei no ano seguinte, mas também não consegui. Foi aí que eu interrompi os estudos e fui à procura de alternativas.” (Lídia, 39 anos, concurso institucional de acesso ao ES privado, Licenciada em Gestão de Empresas).

Na sequência da não admissão no ES, estes entrevistados seguiram percursos similares na medida em que ingressaram no mercado de trabalho e/ou frequentaram cursos de formação em áreas diversificadas, não só como tentativa de reforçar as respetivas habilitações literárias, mas também de constituir uma mais-valia na respetiva empregabilidade.

“Quando terminei o 12.º ano candidatei-me para Engenharia Eletrotécnica e Engenharia Civil, mas como na altura estava muito indeciso sobre aquilo que queria fazer, optei por fazer uma pausa e acabei por não ir saber os resultados. Durante dois anos fiz vários cursos desde Informática a Design Industrial. Em simultâneo trabalhei em mailing, fiscalização de obras e continuei a ajudar o meu pai no atelier de Engenharia Civil e Eletrotécnica” (Francisco, 43 anos, concurso institucional de acesso ao ES privado, Licenciado em Arquitetura).

Em suma, percebe-se que genericamente a trajetória escolar dos entrevistados integra uma diversidade de situações e vivências. Enquanto a maioria recorda carinhosamente o seu gosto e envolvimento com a atividade escolar, alguns não esqueceram as dificuldades sentidas durante o

período letivo. Porém, os resultados apresentados mostram de forma muito clara que o percurso escolar destes indivíduos foi marcado pela interrupção (em alguns casos forçada) dos estudos decorrente de fortes condicionalismos de ordem familiar, financeira, pessoal e/ou militar. A análise das razões associadas à decisão de sair da escola remete-nos, assim, para uma complexa conjuntura onde

As condições estruturais da sociedade (políticas, sociais, económicas); o sistema de ensino existente e as políticas que o enquadram; as condições socioeconómicas das famílias, incluindo os recursos educacionais disponíveis, e as suas aspirações e projectos face à escolaridade dos jovens; as redes de relações em que o entrevistado se inscreve; e mesmo o percurso escolar vivido, são algumas das dimensões a ter em conta quando se procura compreender o porquê do final do percurso escolar. (Ávila, 2008: 323).

3.2 Trajetória profissional

Durante as entrevistas procurou-se igualmente abordar o percurso profissional dos entrevistados até ao momento em que estes decidiram ingressar no ES. Pretendeu-se recolher informação sobre a respetiva componente profissional, em especial elementos que fossem passíveis de contribuir para identificar pontos de relação, ou de divergência, entre a profissão exercida e a decisão de ingressar no ES.

No que diz respeito à inserção no mercado de trabalho, destaca-se o facto de 11 entrevistados terem vivenciado essa *etapa* tendo menos de 18 anos de idade, por necessidade de contribuir para o rendimento familiar ou, em alguns casos, como opção para adquirir independência financeira. Deste grupo, cinco entrevistados salientaram que começaram a trabalhar apenas durante as férias de verão com o intuito de obter dinheiro para necessidades de lazer e/ou bem-estar.

“Ao longo de alguns anos trabalhei sempre nas férias grandes na área da construção civil porque se ganhava bem e acabava por me permitir comprar a minha roupa de marca e fazer as minhas viagens.” (Augusto, 48 anos, concurso nacional de acesso, Licenciado em Sociologia).

Outra das referências mais partilhada (por nove entrevistados) foi o exercício de diversas atividades profissionais – por exemplo no âmbito do comércio, restauração, secretariado, serviço de táxis, música, pastelaria, publicidade, cabeleireiro, atendimento telefónico, entre outras – ao longo de vários anos, tendo posteriormente conseguido estabilizar numa só área específica. Apesar de não se terem identificado vocacionalmente com a maioria dos trabalhos realizados, estes entrevistados reconheceram que o desempenho dessas atividades foi positivo não só pelo contacto com diferentes áreas profissionais e realidades organizacionais, mas sobretudo por os ter tornado mais exigentes para com as suas perspetivas de futuro profissional.

“Como também queria a minha independência fui procurar várias saídas e acabei por fazer de tudo um pouco desde passagens de modelos, vender livros, trabalhar em call-centers, restaurantes, lojas de roupa. Eu achava que esses trabalhos não iam ao encontro daquilo que eu aspirava. Eu estava insatisfeita porque não queria ficar por ali, queria mais do que aquilo e isso sempre pesou no meu objetivo de continuar os meus estudos.” (Lídia, 39 anos, concurso institucional de acesso ao ES privado, Licenciada em Gestão de Empresas).

A inserção no mercado laboral e o exercício, ao longo de vários anos, de diferentes atividades em vários contextos foram um contributo fundamental não só para a construção do *passaporte de competências* dos entrevistados, mas também para a sua mobilização na “luta concorrencial pelo emprego ou pelo trabalho.” (Cabrito, 2008: 103). Por esta razão, o percurso profissional de muitos entrevistados foi marcado por aprendizagens que, como afirma Carmen Cavaco (2009)²⁹,

(...) compreendem o saber, o saber-fazer e o saber-ser e resultaram da necessidade de resolver problemas, de fazer face a exigências e desafios com os quais se depararam ao longo da vida. O processo de aprendizagem experiencial, resultante de modalidades educativas não formais e informais, permitiu a estes adultos assegurar a sua inserção profissional e social. (Cavaco, 2009: 263).

Apesar de a maioria dos entrevistados ter adquirido experiência profissional como trabalhador por conta de outrem, seis foram construindo a sua trajetória profissional enquanto trabalhadores independentes, realizando atividades associadas aos seus interesses profissionais no âmbito do comércio, arquitetura, formação, marcenaria, pintura, cabeleireiro e informática.

Por outro lado, ao longo dos últimos anos antes do ingresso no ES, oito entrevistados mantiveram-se no ativo dentro da mesma área profissional, refletindo possuir estabilidade neste âmbito. As áreas em questão incidem na carreira militar, na distribuição de correspondência, na indústria farmacêutica, no comércio e na documentação. No entanto, para alguns destes entrevistados a estabilidade nem sempre foi sinónimo de satisfação profissional.

“Eu sempre gostei de ser carteiro só que nestes últimos anos o contexto organizacional e também o ambiente descambou de tal maneira que tornou o meu nível de satisfação profissional muito baixo. Por isso, eu senti que tinha que fazer algo por mim e então candidatei-me à Faculdade.” (Lourenço, 46 anos, M23, Licenciado em Filosofia).

Salienta-se também que, a dado momento do percurso profissional, o nível de habilitações de seis entrevistados tornou-se um entrave à respetiva progressão profissional. Com esta constatação, o investimento na qualificação começou a ser entendido como algo que poderia ter um impacto positivo na trajetória profissional destes indivíduos.

“Eu sentia-me competente, mas sem ser reconhecida pela categoria. Ou seja, para progredir eu optei por não procurar outras oportunidades fora do trabalho que fazia, mas tentei antes investir em mim.” (Sílvia, 39 anos, M23, Licenciada em Relações Internacionais).

“Eu até estava satisfeita com o meu trabalho, mas a minha chefe dizia que eu tinha muitas capacidades e que não podia desistir. Os meus colegas também insistiam para que eu continuasse os estudos. Esta motivação ajudou a consolidar a minha intenção de retomar os estudos e de melhorar o meu desempenho e as minhas funções” (Daniela, 43 anos, M23, Licenciada em História da Arte).

É igualmente importante mencionar que as atividades associadas à profissão de cinco entrevistados desencadearam a necessidade do desenvolvimento de outras competências, criando, ou consolidando, a intenção de estudar no ES. Por orientação e/ou iniciativa da entidade patronal, a

²⁹ Estudo realizado no âmbito de atividades de educação e formação frequentadas por adultos pouco escolarizados em Cursos de Educação e Formação de Adultos e Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Cavaco, 2009).

frequência de ações de formação profissional teve, neste âmbito, um papel determinante para estes entrevistados.

“Enquanto trabalhava na indústria farmacêutica fiz, durante um ano letivo, um Master em Gestão Comercial e Marketing, um curso pró académico de grande prestígio, promovido por uma consultora, que me enriqueceu muito. (...) Depois mais tarde, e também incentivado pela empresa onde trabalhava, fui frequentar, durante o verão, um curso de gestão de direção geral numa das maiores universidades do mundo, a Universidade YMCA. O contacto com esse ambiente também foi muito importante para me motivar para seguir mais além a nível dos estudos.” (Amadeu, 48 anos, concurso institucional de acesso ao ES privado, Licenciado em Marketing, Publicidade e Relações Públicas).

Os principais elementos a destacar no âmbito da trajetória profissional dos participantes desta investigação incidem na entrada precoce no mercado de trabalho, no desempenho de várias atividades profissionais em diferentes experiências laborais – que foi promotor da produção de novos saberes, construção de competências e, até mesmo, de ambição profissional – e também em alguma insatisfação para com a situação profissional existente antes do ingresso no ES. Este sentimento menos positivo foi sobretudo gerado pela falta de progressão profissional e reconhecimento social precário das qualificações escolares detidas.

3.3 Objetivos para o ingresso no Ensino Superior

No âmbito dos objetivos associados ao ingresso dos participantes no ES as respostas obtidas foram variadas, mas de certa forma convergentes na medida em que incidiram maioritariamente na dimensão pessoal e profissional. Cerca de 15 indivíduos destacaram a necessidade de fazer novas aprendizagens, de desenvolvimento intelectual e de envolvimento em novos projetos como sendo a principal razão para a candidatura ao ES.

“Eu fui fazer o curso de História da Arte porque me estava a sentir parado e fui procurar uma série de coisas que me fizessem mexer porque o cérebro é um músculo e o meu estava a encolher.” (Rogério, 40 anos, M23, Licenciado em História da Arte).

Cinco entrevistados sublinharam, neste contexto, o facto de pretenderem investir em formação relacionada com a respetiva área de atividade profissional. O desejo de realização pessoal também foi expressado por um conjunto considerável de entrevistados (dez) como sendo um dos principais objetivos para o ingresso no ES, associando-se, em alguns casos, à necessidade de alargar horizontes, melhorar a autoestima e, até mesmo, conquistar emancipação que ficara suspensa por razões de cariz familiar.

“Os meus objetivos para entrar na Universidade não eram de evolução na carreira profissional. Era uma coisa muito pessoal, de realização pessoal, foi uma decisão minha em resposta a alguma insatisfação com aquilo que fazia, não necessariamente por ter mais tempo disponível, mas sim por uma disponibilidade interior que até aí não tinha tido.” (Regina, 47 anos, concurso institucional de acesso ao ES privado, Licenciada em Ciências da Comunicação e da Cultura).

A intenção em progredir profissionalmente foi o terceiro objetivo mais referenciado, tendo sido assinalado por sete entrevistados. Estes sujeitos manifestaram ter criado elevadas expectativas de

que o diploma académico constituísse uma mais-valia para uma mudança de categoria, uma promoção ou, até mesmo, uma mudança de emprego.

“O objetivo de ingressar no ensino superior foi não só para me satisfazer intelectualmente e abrir novos horizontes, mas também o subir na carreira porque estava no nível máximo da minha categoria.” (Sílvia, 39 anos, M23, Licenciada em Relações Internacionais).

“Quando eu resolvi candidatar-me a Direito eu queria concretizar o meu sonho antigo e tentar outra saída profissional.” (Raúl, 44 anos, M23, Licenciado em Direito).

Ainda no âmbito profissional, quatro entrevistados destacaram que a insatisfação profissional contribuiu para a decisão de obter qualificação académica.

“Apesar de ter uma boa relação com as minhas chefias e com os colegas que sempre me envolviam em tudo o que fosse possível, eu sentia-me estagnada e estava a ficar insatisfeita profissionalmente. Essa insatisfação foi determinante para avançar com o desafio de voltar a estudar e investir neste novo projeto.” (Carmen, 47 anos, M23, Licenciada em Ciências da Cultura e da Comunicação).

Importa referir que os principais objetivos apresentados pelos entrevistados deste estudo são convergentes com os resultados de outras investigações neste âmbito. No trabalho de Eduarda Pereira (2009)³⁰, as principais motivações encontradas para o ingresso no ES “são principalmente a procura de evolução profissional, melhores condições de vida e com isto a sua realização pessoal e a obtenção de conhecimento.” (Pereira, 2009: 78). Também no estudo desenvolvido por Ana Baptista (2009)³¹ se ressaltam as motivações de cariz pessoal e profissional, nomeadamente “a concretização de um sonho; (...) a necessidade e desejo de se auto-actualizarem e alargarem horizontes numa área de que gostam bastante; (...) melhorar o seu desempenho profissional, (...) progredir na carreira” (Baptista, 2009: 217). Todos estes objetivos demonstram que a decisão de ingressar no ES está associada à (re)construção de projetos de vida que resultam tendencialmente da articulação de “aspectos de diferente natureza – identitária, profissional, económica, de desenvolvimento pessoal” (Pires, 2010a: 122).

Encontrando-se todos os entrevistados empregados aquando da respetiva candidatura ao ES, apenas um mencionou o facto de pretender ingressar na Universidade com o intuito de, após a conclusão do curso, auferir maior rendimento financeiro e ter uma vida melhor. Para além disso, um outro entrevistado reconheceu que, apesar de se sentir bastante competente, o ingresso no ES surgiu sobretudo na sequência de alguns constrangimentos profissionais associados ao facto de não possuir um grau académico. Ou seja, a importância e prestígio da certificação foi, neste caso, a principal impulsionadora da candidatura. Acrescente-se que este entrevistado já tinha frequentado a Universidade, mas abandonara o curso devido a condicionalismos familiares e também por força de uma vida profissional muito intensa.

³⁰ Estudo realizado na Universidade do Porto com 81 participantes que ingressaram ao abrigo dos M23 entre 2006/2007 e 2008/2009 na Universidade do Porto (Pereira, 2009).

³¹ Estudo realizado na Universidade de Aveiro com a participação de oito estudantes que ingressaram ao abrigo dos M23 no ano letivo 2006/2007 na Universidade de Aveiro (Batista, 2009).

“A minha candidatura à Universidade foi sobretudo motivada em primeiro lugar pela necessidade do título académico e do reconhecimento, e em segundo lugar pelo prazer de aprender.” (Amadeu, 48 anos, concurso institucional de acesso ao ES privado, Licenciado em Marketing, Publicidade e Relações Públicas).

As fontes motivacionais que foram preponderantes para a candidatura dos entrevistados ao ES remetem-nos fundamentalmente para a vontade de adquirir novos saberes, desejo de realização pessoal e intenção de evoluir profissionalmente. Salienta-se a influência da vida profissional na disponibilização e mobilização interior destes indivíduos para o investimento na sua qualificação. Também é de destacar que o valor simbólico do diploma académico não parece ter sido, para a generalidade dos participantes, determinante para a decisão de ingressar no ES.

3.4 Frequência universitária

Ao tentar conhecer quais foram as principais perceções, vivências e sentimentos associados à frequência universitária, constatou-se que a maioria dos entrevistados (13) teve uma boa integração académica, reconhecendo-a como algo muito positivo nas suas vidas. Na generalidade, os participantes salientaram que o ingresso no ES foi motivo de uma grande satisfação, e em alguns casos até mesmo de orgulho, não só pela concretização de um objetivo, mas sobretudo pelo alargamento de horizontes, desenvolvimento pessoal, vivência de desafios e transformações no âmbito de novas aprendizagens.

“Aquilo que mais me marcou na frequência académica foi o facto de eu ter aprendido outros tipos de organização, outra forma de trabalhar, abriu os horizontes, abriu outras formas de ver o mundo, de olhar para os problemas e percebê-los de uma forma mais objetiva, não tão inquinada. (...) A forma de trabalhar, o escrever, eu tinha alguma dificuldade em me expressar pela escrita e ganhei mais tarimba, há capacidades que foram desenvolvidas, sem sombra de dúvida, acho que isso é que foi o fator mais marcante.” (Henrique, 49 anos, concurso nacional de acesso, licenciado em Antropologia).

Alguns (cinco) entrevistados revelaram ter tido, sobretudo durante o 1.º ano curricular, dificuldades no âmbito da gestão do estudo, produção textual, pesquisa de informação, derivados da ausência de métodos de estudo, assim como pela falta de estimulação intelectual, o que, segundo os próprios, dever-se-á a terem estado bastante tempo afastados do sistema de ensino. Porém, os mesmos entrevistados sublinharam que esta questão foi sendo suplantada ao longo do curso, graças à respetiva atitude de grande empenho e dedicação, assim como ao apoio dos colegas de turma, professores e de alguns familiares.

“A integração no meio académico foi difícil. Literalmente eu não pegava numa caneta para escrever há muito tempo. A minha literatura era praticamente a lista de compras. Na altura não era capaz de estruturar um texto, por isso foi toda uma aprendizagem da coisa mais elementar à coisa mais complicada, houve toda uma organização no início. (...) O primeiro semestre foi duro, mas havia o entusiasmo, o que me compensou. Senti-me apoiado pelos professores e também pelos colegas.” (Rogério, 40 anos, M23, Licenciados em História da Arte).

Saliente-se que, também no estudo realizado por Joana Pombo (2010)³², se identificaram os obstáculos ultrapassados pelos participantes quanto à “enorme quantidade de informação e de materiais para estudar (...) e (...) em atingir os objectivos programáticos das disciplinas” (Pombo, 2010: 55).

A influência positiva dos colegas de turma foi um fator valorizado por 11 entrevistados no âmbito da partilha de apontamentos e/ou livros, do estudar em grupo, do espírito de equipa desenvolvido na realização conjunta de trabalhos académicos e dos laços de amizade que foram sendo criados. É de registar que, de acordo com quatro entrevistados, o facto de serem alunos mais velhos do que a maioria dos colegas não foi um obstáculo à sociabilidade, convívio e troca de experiências com os alunos mais novos que, por sua vez, os acolheram como sendo seus pares. Ainda no que diz respeito à integração académica, sete entrevistados mencionaram que a boa relação estabelecida junto de alguns professores dada a disponibilidade, acompanhamento e, por vezes, exigência demonstrados contribuíram para uma melhor adaptação, estimulando a respetiva progressão académica.

“O meu relacionamento com os professores foi excelente no sentido da forma como me acarinharam. Não senti que houvesse um tratamento diferente para os alunos maiores de 23.” (Cecília, 60 anos, M23, Licenciada em Estudos Europeus).

“Tive muitos professores que me marcaram bastante. Para além de terem sido referências enquanto pedagogos tiveram um papel determinante na minha motivação em investir na minha formação” (Luís, 38 anos, concurso institucional de acesso ao ES privado, Licenciado em Psicopedagogia Curativa).

No entanto, as ajudas para com a integração académica não se concentraram exclusivamente no meio universitário. Segundo 10 entrevistados, a família foi também um marco indissociável do percurso académico, não só por todos os contributos ao nível da motivação e empenho, mas também no âmbito da gestão familiar, em particular relacionada com os filhos. A vida profissional intensa em conjunto com a dedicação aos estudos fez com que, segundo cinco entrevistados, os momentos de contacto familiar fossem mais diminutos, tendo sido os filhos quem mais sentiu, de forma notória, as ausências da(o) mãe/pai.

“Eu sempre aspirei estudar na Faculdade. Aquilo deu-me anos de vida, senti que rejuvenesci 20 anos, mas ainda hoje eu digo que não sei como é que consegui tirar a Licenciatura. Eu surpreendi-me porque com a falta de tempo que eu tinha, com a vida atribulada que tinha, como é que eu consegui?! (...) O que me deu mais força para seguir em frente foram as minhas filhas e a minha mulher.” (Lourenço, 46 anos, M23, Licenciado em Filosofia).

“Trabalhar e estudar sendo pai não foi nada fácil. Eu tenho guarda conjunta do meu filho e acho que durante dois anos praticamente não estive com ele. Deixei de fazer surf em competição, abdiquei de muita coisa. Dormia pouco, os poucos tempos livres que tinha eram para o meu filho o que praticamente era só aos fins de semana. Na altura o meu filho tinha 10 anos e eu até acho que na altura ele reprovou de ano porque eu não lhe dei a devida atenção.” (Raúl, 44 anos, M23, Licenciado em Direito).

Como foi já referido, todos os entrevistados do presente estudo estavam integrados no mercado de trabalho aquando do ingresso no ES, exercendo em simultâneo a condição de trabalhador e de estudante. Por esta razão, a articulação da vida familiar, profissional e académica foi considerada

³² Estudo realizado na Universidade de Lisboa com a participação de oito alunos que ingressaram ao abrigo dos M23 no 1.º ano do curso de Psicologia em 2008/2009 (Pombo, 2010).

por 11 entrevistados como tendo sido o desafio mais difícil de corresponder durante a frequência do ES. O desgaste associado à conciliação dos diferentes papéis da vida fez com que, por vezes, tivesse sido necessário redefinir prioridades e repensar estratégias de gestão do tempo.

“Quando nos metemos num projeto destes, tem que haver adaptações e cedências. Eu tive suporte em todos os lados, na família e no emprego, mas obviamente que tive que fazer ajustes. Foi-se empurrando uma coisa agora, outra mais logo, é tudo uma questão de organização que as coisas se conseguem fazer e mesmo estando muito, muito cansada eu nunca pensei em desistir.” (Daniela, 43 anos, M23, Licenciada em História da Arte).

Este tipo de dificuldades foi também destacado no trabalho realizado por Diana Soares, Leandro Almeida e Joaquim Ferreira (2010)³³ que reforçam a ideia de que, em período letivo, a maior exigência para estes alunos é, de facto, a “conciliação dos inúmeros papéis de vida (familiares, profissionais, académicos e comunitários)” (Soares, Ferreira e Almeida, 2010: 206).

Neste contexto, o contributo da entidade patronal seria, à partida, fundamental. Contudo nem sempre isso aconteceu. No conjunto de 21 entrevistados, apenas quatro revelaram ter encontrado junto das respetivas chefias abertura, compreensão e algum agrado para com a sua frequência universitária, desde que a mesma não afetasse o seu desempenho profissional. Em contrapartida, os empregadores de seis entrevistados dificultaram a atribuição do estatuto de trabalhador-estudante e o gozo das dispensas a ele associadas. Para além disso, quatro entrevistados expressaram, com alguma tristeza, que a frequência do ES fez com que os seus empregadores exercessem pressões, de várias ordens, a fim de testar a sua perseverança para com a intenção de obter qualificação académica.

“Eu só usufruí do estatuto de trabalhador-estudante para a véspera e dia das provas, mas tive fortes penalizações financeiras e mesmo do ponto de vista relacional com a chefia não foi pacífico. Não me cortaram totalmente as pernas para eu estudar, mas houve uma certa resistência e senti que a minha determinação não era bem-vinda. (...) Para além disso, na empresa sempre tivemos prémios anuais e ao ser trabalhador-estudante, acharam que já não tinha direito a ele, apesar de fazer muitas horas extraordinárias durante a noite e, às vezes, ao fim de semana.” (Augusto, 48 anos, concurso nacional de acesso, Licenciado em Sociologia).

“No trabalho foi muito complicado, tive o estatuto de trabalhador-estudante, mas foi quase o mesmo que não ter. Eu cheguei a ser ameaçada de ser despedida também por causa disso, por isso é que estava sempre a mudar de emprego. Eu sempre pus os meus estudos à frente e com isso cheguei a perder empregos, fui olhada de lado e fizeram-me sentir que era um estorvo no trabalho por ser trabalhadora-estudante.” (Isabel, 32 anos, M23, Licenciada em Escultura).

O processo de adaptação à frequência universitária foi, segundo quatro entrevistados, suficientemente positivo, ao ponto de não só permitir recuperar o gosto por estudar, mas também por desenvolver capacidades latentes. O sentimento de descoberta perante novas aprendizagens foi unânime entre os participantes. Quatro entrevistados afirmaram que conseguiram superar-se na medida em que, ao longo do curso, obtiveram bom aproveitamento académico cuja evidência foi reforçando a motivação de continuar o percurso até à meta da conclusão da Licenciatura. Porém, independentemente dos resultados e dos efeitos que os mesmos exerceram no comportamento dos

³³ Estudo realizado na Universidade do Minho com a participação de oito estudantes com mais de 23 anos que ingressaram no ano letivo 2005/2006 na Universidade do Minho (Soares, Almeida e Ferreira, 2010).

participantes, catorze entrevistados enfatizaram que o fator crucial para a sua boa experiência acadêmica foi a sua atitude de determinação, capacidade de dedicação e espírito de sacrifício. Ou seja, estes indivíduos tiveram um papel totalmente ativo no seu processo de qualificação acadêmica.

“A experiência acadêmica foi bastante exigente, mas ao mesmo tempo gratificante. Eu não estava à espera que me empenhasse tanto, principalmente tendo uma criança pequena. Eu determinei-me sempre a empenhar-me mais e tentar melhorar as notas e não desistir. Foi para mim um desafio, e ao mesmo tempo verifiquei que eu não desisto por pouco e que vou tentando até às últimas. Por outro lado também reparei que as minhas capacidades melhoraram bastante e que fui desenvolvendo melhor as tarefas no meu trabalho.” (Sílvia, 39 anos, M23, Licenciada em Relações Internacionais).

Apesar de todos os entrevistados terem já vários anos de experiência profissional, apenas um deles se candidatou ao processo de creditação da experiência profissional e da formação, tendo obtido creditação a uma unidade curricular. Os restantes participantes não se submeteram a este processo por diversos motivos, nomeadamente: opção pela frequência de todas as unidades curriculares do curso (sete entrevistados), informação pouco esclarecedora sobre o processo (três entrevistados), morosidade do processo (dois entrevistados), desconhecimento (um entrevistado) e legislação inexistente aquando da frequência do ES (sete entrevistados).

Apenas quatro dos 21 entrevistados revelaram ter tido sentimentos menos positivos ao longo da frequência universitária, os quais estiveram relacionados com algum desagrado com a estrutura do plano curricular do curso e respetivo desajustamento para com o mercado laboral, e com a falta de meios disponíveis para o pleno funcionamento de unidades curriculares de componente exclusivamente prática.

“Aquilo que, do ponto de vista negativo, marcou mais a minha frequência acadêmica foi constatar que o curso não estava preparado para dar resposta às pessoas que ali estavam a tirar uma Licenciatura para um dia poderem entrar numa empresa, ou já estando dentro de uma, poderem seguir uma via profissionalizante nessa área, ou seja, o curso estava desajustado. Eu só conheço uma pessoa da minha turma que o conseguiu, todos os outros não conseguiram. Foi um desajustamento real que foi sentido por todos, estávamos entre 1990 e 1995 e o curso estava completamente desajustado da realidade.” (Augusto, 48 anos, concurso nacional de acesso, Licenciado em Sociologia).

“Aquilo na Faculdade estava mal organizado, tivemos sérias dificuldades em termos algumas cadeiras. Em termos de História da Arte a Faculdade não estava bem munida, ainda é um ensino muito académico. Para além disso, havia imensa falta de professores nesta área, ou seja, a maioria dos professores que tive, por empréstimo, eram de História e não de História da Arte. Eu achei que fomos bastante prejudicados a nível curricular.” (Daniela, 43 anos, M23, Licenciada em História da Arte).

Em síntese, podemos afirmar que a experiência académica dos entrevistados deste estudo foi, na generalidade, marcada por fatores e sentimentos positivos decorrentes de novas aprendizagens, descoberta de outros interesses e também do gosto de estudar novamente. Apesar da difícil articulação da vida pessoal, familiar, profissional e académica, a maioria dos participantes afirmou ter conseguido suplantar, com sucesso, todas as metas subjacentes à frequência universitária, sobretudo graças ao seu empenho e determinação. Os apoios provenientes da família, colegas de turma e alguns professores foram igualmente assinalados como tendo sido relevantes na concretização dos desafios ocorridos durante o curso. É de registar que apenas alguns empregadores de um conjunto restrito de

entrevistados acolheu positivamente a sua frequência académica e tendo possibilitado a atribuição do estatuto de trabalhador-estudante.

3.5 Efeitos da qualificação académica

De uma forma geral, e de acordo com o discurso dos entrevistados, a conclusão de uma Licenciatura proporcionou a ocorrência de algumas alterações, maioritariamente positivas, nas suas vidas. Considerando os objetivos para o ingresso no ES anteriormente mencionados, verifica-se que os principais efeitos referidos concentram-se essencialmente na dimensão pessoal, social e profissional dos indivíduos, independentemente da área do saber dos cursos frequentados.

A nível pessoal e social, 12 entrevistados reconheceram que a experiência académica lhes proporcionou uma outra visão do mundo na medida em que os ajudou a ter uma postura menos superficial e unilateral no contacto com diversas circunstâncias e salvaguardando a existência, e validade, de diferentes perspetivas sobre as mesmas. Este efeito está interrelacionado com outras duas mudanças relevantes, nomeadamente a abertura, ou alargamento, de horizontes enunciado por dez entrevistados, e também o enriquecimento cultural que foi mencionado por oito participantes.

“O ter estudado numa época mais atual mudou muito a minha perspetiva do próximo e do mundo. Estudar abriu-me os horizontes, (...) mudou a minha forma de estar e de imaginar os outros e de olhar socialmente, a ver os outros sem preconceitos, porque a gente estuda e vê mais coisas, compara. Hoje percebo as coisas de outra maneira.” (Margarida, 60 anos, ad-hoc, Licenciada em Animação Sociocultural).

“Ter concluído um curso de Licenciatura mudou, de alguma forma, a minha maneira de pensar. Abriu-me mais o espírito e ajudou-me a ver o mundo de forma diferente, e eu noto que isso é que foi a grande mais-valia.” (Henrique, 49 anos, concurso nacional de acesso, Licenciado em Antropologia).

As aprendizagens realizadas, os saberes apreendidos, a troca de experiências com colegas de turma e os trabalhos desenvolvidos (muitos em contexto de grupo) durante o curso foram alguns dos fatores responsáveis pela ocorrência destas alterações. Ou seja, toda a estimulação intelectual subjacente ao curso de ES também contribuiu para que os entrevistados percorressem, de certa forma, uma intrínseca trajetória de descobertas que posteriormente se revelaram preciosas não só na melhoria da sua relação consigo próprios, mas também na sua sociabilidade, em grande parte decorrentes de uma reflexividade acrescida.

“O facto de ser um curso superior deu-me outra perspetiva da vida, permite-me fazer análise da vida, e não apenas textual, mas também das situações com outro distanciamento e com outro background. (...) O estudo no ensino superior é muito orientado, muito específico. (...) Ter concluído um curso de Licenciatura mudou a minha forma de pensar apenas no sentido em que sou menos tolerante para com a burrice e com a falta de cultura das pessoas que se julgam cultas. (...) Este curso foi importante para eu poder raciocinar, para ganhar métodos de trabalho e também para eu poder enquadrar-me numa comunidade da qual eu sempre me senti desenquadrado, que é a comunidade estudantil, bastou isso.” (Alfredo, 63 anos, Licenciado em Estudos Africanos).

“O curso foi fantástico porque me abriu a uma data de coisas, isso não tenho a menor dúvida. Eu faço um balanço positivo e acho que em relação a amizades foi bestial. Os meus objetivos foram

completamente atingidos. (...) A estimulação intelectual foi muito melhor do que eu esperava, mas eu quero experimentar mais coisas, eu estou sempre pronta a aprender. (...) Fazer aquilo que se gosta abre muitos caminhos.” (Teresa, 50 anos, M23, Licenciada em Pintura).

Neste último caso, seis entrevistados reconheceram que após a Licenciatura foram gradualmente tendo a percepção que o seu comportamento para com terceiros se alterara no sentido de uma maior compreensão da natureza humana que os predispôs a interagir com maior compreensão, aceitação, tolerância e integração de opiniões e atitudes diferentes das suas.

“Eu fiquei muito satisfeita com o curso, ajudou-me a perceber melhor o outro, a conseguir chegar ao outro lado, porque todos temos pensares diferentes. Ai, o meu curso ajudou-me a ser mais moderada, mas também muito exigente. (...) Acho que já não olho o mundo como olhava. Se antes tinha a tendência a desculpar o próximo, hoje não tenho.” (Carmen, 47 anos, M23, Licenciada em Ciências da Cultura e da Comunicação).

“A mais valia que eu tirei do curso foi a aprendizagem que eu retirei na minha relação com as outras pessoas porque me ajudou a saber estar em diferentes situações e com diferentes pessoas (...) sem interferir e sem alterar aquilo que está ali em curso a decorrer. (...) Aprendi a saber escutar todos os intervenientes e só depois poder opinar. O curso deu-me essa possibilidade que é a de fazer a leitura de tudo quanto está à minha volta de uma forma diferente. (...) No saber lidar com gregos e troianos, a Sociologia foi fundamental. Será que eu precisava de quatro anos para ter esta perspectiva? Se calhar não precisaria, mas foi o que aconteceu! (...) Portanto a sociologia não me deu um emprego como eu desejava mas deu-me a postura e a avaliação que me têm sido muito importantes ao longo da minha vida profissional e pessoal.” (Augusto, 48 anos, concurso nacional de acesso, Licenciado em Sociologia).

Segundo quatro entrevistados, outro dos impactos resultantes da aquisição de novos conhecimentos, em articulação com a superação de um conjunto de expectativas, manifestou-se no aumento progressivo do seu nível de exigência para com a sua própria prestação em outros contextos das suas vidas.

“Quando acabei o curso o meu ego ficou bom, percebi que adquirir novas competências e melhorei outras. (...) Estava lá tudo, mas precisava de ser desenvolvido. (...) O curso trouxe-me exigência em relação àquilo que me aparece e em relação àquilo que eu quero. Definiu objetivos para o nível de conhecimento, para o patamar que quero atingir. Acima de tudo, quero continuar a aprender. (...) Para mim estas foram alterações grandes.” (Rogério, 40 anos, M23, Licenciado em História da Arte).

“O Direito está praticamente em constante evolução e obriga-me a pensar muito nas situações. (...) Eu quero aprender mais, quero tornar-me excelente naquilo que faço e quero fazer o melhor possível. Por isso, eu acho que não vou ficar muito tempo no estabelecimento prisional onde trabalho, gostava de transitar para outro para tentar ter uma noção do que existe de diferente neste tipo de estabelecimentos. (...) Eu não quero estagnar. Eu quero ver outras realidades.” (Raúl, 44 anos, M23, Licenciado em Direito).

A concretização de objetivos, sonhos e possibilidades associados à qualificação académica tiveram, para cerca de 11 entrevistados, a sua maior repercussão no sentimento de realização pessoal. Esta constatação positiva refletiu-se em maior autoconfiança, maior autoestima, maior espírito de iniciativa e, em alguns casos, até mesmo maior segurança. Ainda no âmbito da dimensão pessoal, é importante mencionar que sete participantes declararam que se surpreenderam com o facto de a sua qualificação académica se ter repercutido para além das suas melhores expectativas e nas mais variadas esferas das suas vidas.

“O curso correspondeu às minhas expectativas. Eu estou muito satisfeita e contente. (...) O saldo é positivo a nível pessoal, sinto-me uma pessoa mais confiante, com horizontes abertos, sinto-me realizada e com muito mais autoestima.” (Cecília, 60 anos, M23, Licenciada em Estudos Europeus).

“O diploma é um canudo, mas a nível pessoal foi para mim muito enriquecedor. A minha autoestima melhorou e faço um balanço positivo. Isto foi para mim um abrir de olhos e que me ajudou muito.” (Luís, 38 anos, concurso institucional de acesso ao ES privado, Licenciado em Psicopedagogia Curativa).

No que diz respeito à vertente profissional, e segundo 18 entrevistados, o maior impacto da Licenciatura incidu na melhoria e/ou desenvolvimento de competências transversais que – independentemente da área científica do curso frequentado – beneficiaram, de forma relevante, o desempenho da sua atividade profissional. Os principais exemplos mencionados por estes indivíduos relacionam-se, por exemplo, com capacidades no âmbito da comunicação escrita, seleção e análise de informação, literacia matemática e informática e resolução de problemas. Esta alteração ao nível da *performance* também contribuiu para que oito participantes reforçassem a sua proatividade e autonomia, assumindo que com isso puderam vivenciar uma maior satisfação profissional.

“A experiência académica mudou a minha vida e pessoalmente transformou-me bastante. Sinto-me mais capaz. (...) Sinto que atingi e superei os meus objetivos. Confesso que não estava à espera de tanto. (...) Há coisas que já não me são indiferentes. Tenho outra maneira de expor as palavras e o pensamento. Desenvolvi bastante a parte da escrita porque os próprios trabalhos me obrigaram a refletir sobre as leituras, a organizar capítulos, estruturar frases...enfim, ter esta massa cinzenta a pensar, ao mesmo tempo, em todos os pormenores foi um desafio e péras!” (Sílvia, 39 anos, M23, Licenciada em Relações Internacionais).

“O curso permitiu-me enriquecer uma série de formações que tinha realizado antes, fui estudando disciplinas que já tinha ouvido falar, mas cujos conteúdos pude aplicar diretamente na minha atividade profissional, como por exemplo Psicologia e Sociologia. Portanto, só pude ganhar com isso. Melhorei no âmbito da comunicação, da liderança. (...) Alarguei largamente as minhas competências e aprendi muito mais. Por isso, o exercício das minhas funções é certamente muito mais denso, muito mais rico, muito mais estruturado.” (Amadeu, 48 anos, concurso institucional de acesso ao ES privado, Licenciado em Marketing, Publicidade e Relações Públicas).

Considerando o aumento das competências transversais dos sujeitos, assim como a sua persistência em progredir profissionalmente, verificou-se que o seu esforço e mérito foram, na generalidade, reconhecidos pelos seus empregadores. Assim, após a conclusão do curso superior, 10 entrevistados conseguiram que a melhoria das suas qualificações conduzisse ao desempenho de novas funções profissionais. Para cinco indivíduos esta alteração ocorreu estando eles integrados na mesma entidade patronal.

“Antes de acabar o curso tinha funções na área da informática e atualmente sou jurista num estabelecimento prisional. (...) Agora sinto-me mais útil do que antigamente porque estou a fazer aquilo que gosto, tento ajudar os outros. O diploma académico permitiu-me exercer Direito, deu-me competências numa área em que não há muita gente a fazer bem e também ter um certo reconhecimento das pessoas à minha volta.” (Raúl, 44 anos, M23, Licenciado em Direito).

“Assim que eu terminei a Licenciatura eu quis usufruir do meu conhecimento e uma das minhas exigências foi cumprir com outras funções porque foi para isso que eu andei a estudar. (...) Felizmente houve uma grande mudança e enquanto que antes fazia só a catalogação das obras, agora já faço classificação e indexação. (...) Portanto tenho muito prazer em saber analisar as questões, classificar e indexar de uma forma mais intuitiva. (...) Apesar de ainda não ter mudado de categoria e de não ter progredido monetariamente, estou contente de estar a exercer novas funções.” (Cecília, 60 anos, M23, Licenciada em Estudos Europeus).

Uma vez que a intenção de progredir profissionalmente foi mencionada anteriormente como sendo um dos objetivos para o ingresso no ES, os resultados do presente estudo evidenciam que dos 21 entrevistados, cinco conseguiram efetivamente melhorar a sua condição profissional e auferir uma maior remuneração financeira. Três pela via de alteração da respetiva categoria profissional e dois, por iniciativa própria, através da mudança de emprego, tendo as habilitações académicas influenciado positivamente ambas as transições.

“Eu lembro-me do dia em que saiu a nota do último exame e que foi para mim um alívio. O diploma não me acrescentou confiança, mas legitimou as minhas competências aos olhos dos outros, legitimou a minha função. Ou seja, eu já era um quadro superior na empresa, mas passei a ser um quadro superior qualificado. (...) Eu creio que a qualificação também influenciou o facto de eu deixar de ser direção intermédia e passar a ser direção de topo. Ou seja, se eu não fosse Licenciada, talvez não fosse nomeada para ocupar esse cargo.” (Regina, 47 anos, concurso institucional de acesso ao ES privado, Licenciada em Ciências da Comunicação e da Cultura).

“A minha vida começou a mudar no ano em que entrei na Universidade. Senti que o conhecimento me foi dando mais capacidades e vivi a experiência académica como algo que foi maravilhoso a todos os níveis. (...) Só passados alguns anos depois de concluir o curso é que consegui ser reconhecida como Licenciada e ganhar mais por isso, mas antes eu já estava feliz por ensinar porque o meu grande sonho sempre foi ser professora. (...) Por isso, quer antes e depois dessa mudança, que também foi desejada, trabalhei sempre com o mesmo gosto, interesse, empenho e dedicação.” (Margarida, 60 anos, ad-hoc, Licenciada em Animação Sociocultural).

De acordo com seis entrevistados, a aquisição de novos conhecimentos e a melhoria da sua qualificação também se foi refletindo no contexto profissional em maior reconhecimento e maior incentivo à realização de atividades e/ou projetos de maior envergadura e com maiores responsabilidades associadas. Este efeito teve necessariamente implicações positivas na motivação dos participantes que, por sua vez, foram criando expectativas de progressão profissional que, em alguns casos até ao momento da entrevista, não haviam sido formalmente correspondidas.

“O curso mudou-me muito em termos de sociabilidade, de reconhecimento externo e interno inclusive. (...) Fui reconhecida em termos de categoria e, na altura, deu-me imenso prazer poder assinar técnica superior de História da Arte. (...) Eu sei que jamais me atribuiriam a coordenação de uma galeria se eu não fosse técnica superior. O curso fez aqui todo o sentido. Embora já fosse eu que produzia, nunca me dariam uma coordenação se eu não fosse Licenciada, e isso foi de facto uma das poucas coisas boas que se me deu e que fez melhorar o meu nível de satisfação profissional.” (Daniela, 43 anos, M23, Licenciada em História da Arte).

“As competências são outras, sinto que a exigência também já é outra, tanto minha como também da chefia que vê que eu sou mais competente e tenta envolver-me em tudo o que acha que eu posso fazer e corresponder. (...) Profissionalmente sempre me senti valorizada e se calhar agora já me entregam a mim determinados projetos porque sabem que eu tenho competências para isso. (...) A satisfação profissional ainda não está a cem por cento porque falta a questão da categoria, mas agora já posso fazer outras coisas, também se não me dessem essa oportunidade, estaria aqui um pouco triste.” (Carmen, 47 anos, M23, Licenciada em Ciências da Comunicação e da Cultura).

Procurando relacionar a situação profissional dos participantes na investigação aquando da realização da entrevista com a respetiva qualificação académica, verifica-se que dos 21 entrevistados, oito entrevistados trabalhavam em área profissional relacionada com a respetiva Licenciatura (quatro por conta de outrem e quatro a título independente). Deste grupo, cinco indivíduos conseguiram essa mudança após a conclusão do curso, mas três sujeitos já estavam integrados em empregos no âmbito

da Licenciatura que concluíram. Dos restantes entrevistados empregados, oito continuaram a exercer as profissões que detinham antes de estudarem no ES. Tal como mencionado no capítulo II deste trabalho, os *desvios* face à condição profissional predominante dos entrevistados remetem-nos para duas situações de desemprego, uma de reforma e uma de reserva³⁴. Uma participante frequentava, de forma exclusiva, um curso de Mestrado tendo ficado desempregada ainda durante a frequência da Licenciatura, mas recebendo, no momento da entrevista, uma bolsa de estudos.

Os resultados do presente estudo permitem-nos constatar que a repercussão da qualificação académica se manifestou de forma variada, e em diferentes vertentes, na vida dos entrevistados. Ou seja, as principais alterações ocorridas não são *independentes* umas das outras, estando, pelo contrário, bastante relacionadas. Neste contexto, é interessante verificar que em alguns trabalhos sobre a educação de adultos, a expressão dos efeitos decorrentes do reconhecimento e certificação de competências ocorreu de forma tendencialmente similar. Por exemplo, no estudo de Patrícia Ávila (2008) sobre adultos pouco escolarizados, “a análise realizada mostra que os efeitos se fazem sentir numa multiplicidade de esferas e dimensões, as quais estão fortemente interligadas entre si.” (Ávila, 2008: 366). Nessa investigação foram sobretudo identificadas alterações no domínio da autoimagem, da comunicação, das relações sociais (no espaço familiar e profissional) e da autoestima (Ávila, 2008). Também no trabalho de Carmen Cavaco (2009), os adultos salientam mudanças na dimensão pessoal e vida profissional, nomeadamente

(...) a importância da descoberta das suas competências. (...) uma maior confiança nas suas capacidades; maior participação no meio envolvente; maior consciência das suas aprendizagens e uma maior predisposição para investir em novas experiências. (...) a atribuição de novas funções, o aumento da remuneração e de regalias e, em alguns casos, a criação do próprio emprego. (Cavaco, 2009: 310-311).

Segundo 15 entrevistados, a capacidade de criar e reformular objetivos e projetos foi outro dos principais efeitos decorrentes da qualificação académica. Ou seja, à medida que foram sentindo que tinham atingido as metas essenciais que pretendiam concretizar, os indivíduos foram estabelecendo novos desafios enquanto oportunidades de desenvolvimento.

“De certa forma a Licenciatura acabou por reformular aspirações porque, por exemplo, eu nunca tinha pensado em concorrer à Ordem dos Advogados. Se eu agora conseguir passar no exame de admissão à Ordem dos Advogados poderei então começar a exercer a Advocacia, coisa que antes nunca me tinha passado pela cabeça. (...) O diploma não trouxe mudanças drásticas. (...) A principal mudança foi sentir-me melhor preparado para aquilo que estava a fazer. Hoje tenho uma perspetiva diferente do Direito e reconheço que o curso me deu uma bagagem intelectual poderosíssima. (...) Sinto-me satisfeito e mais realizado porque concluí um curso que eu já tinha desejado fazer e fi-lo no tempo previsto.” (Vitor, 52 anos, M23, Licenciado em Direito).

“O curso que concluí deu-me boas bases para aquilo que agora estou a fazer. O facto de ter mais informação, deu-me mais poder. (...) Acho que já trabalho em algo que eu gosto, pelo menos por agora, e que para além disso tenho mais portas abertas. Eu estou satisfeito, mas a minha ideia é progredir, não porque ali me sinta mal, mas no sentido de querer evoluir profissionalmente. (...) A ter possibilidade, vou para fora, pelo menos durante algum tempo. Se eu achar que vou para uma situação melhor, não vou hesitar em ir para o estrangeiro.” (Carlos, 32 anos, M23, Licenciado em Estudos Europeus).

³⁴ Militar de uma Força Armada Portuguesa.

Prova disso é o facto de mais de metade dos entrevistados ter optado por frequentar cursos pós-graduados logo após a conclusão da Licenciatura. De acordo com o relato dos participantes, a continuação do investimento na formação académica está essencialmente associada a três motivos: necessidade de maior realização pessoal, necessidade de obter especialização por inerência da atividade profissional e necessidade de certificação para ascensão de categoria profissional. No momento da entrevista, 10 participantes estavam a frequentar cursos de Mestrado - cinco dos quais na mesma área científica da Licenciatura e sete no âmbito da área profissional - e um sujeito frequentava uma pós-graduação também no âmbito do curso de 1.º ciclo que havia concluído. Salienta-se ainda que um dos entrevistados já tinha terminado um curso de Mestrado (em área do saber similar à da Licenciatura) e outro também havia concluído recentemente uma pós-graduação em área diferente da sua formação de base, mas no âmbito da atividade profissional.

“Eu acho que a Licenciatura deu-me a volta à cabeça no bom sentido porque o curso deu-me respostas a muitas perguntas e abriu-me uma porta para o dobro das perguntas que eu fazia. Quando acabei o curso senti que precisava de mais, por isso inscrevi-me logo para fazer Mestrado em História da Filosofia, mas desiludi-me com a estrutura do curso que ficou um bocadinho aquém das minhas expectativas. (...) Agora penso tirar o Mestrado Integrado em Psicologia principalmente porque a Filosofia levantou muitas questões relacionadas com o ser humano que eu acho que podem ser respondidas através da Psicologia.” (Edite, 40 anos, M23, Licenciada em Filosofia).

“Eu penso que tirei a Licenciatura na altura certa. Acho que fiz uma escolha sendo mais madura e consciente daquilo que queria através do curso, mas quando atingi esse objetivo fui-me logo inscrever para fazer Mestrado para poder subir de categoria. Ou seja, acabando a Licenciatura achei que se eu parasse provavelmente não ia adiantar nada a nível profissional, por isso optei por avançar logo para Mestrado e também achei que se eu parasse de estudar depois iria ser mais complicado para retomar. (...) Agora estou a frequentar o Mestrado em Ciências Documentais e o objetivo é concluir porque sem ele também não posso progredir profissionalmente e se houver possibilidades de subir muito bem, mas se não for possível também fiquei com os horizontes mais abertos sobretudo em relação ao meu país (Cabo Verde).” (Sílvia, 39 anos, M23, Licenciada em Relações Internacionais).

Os resultados associados aos efeitos da Licenciatura na vida dos entrevistados do presente estudo mostram, de forma muito clara, a ocorrência de alterações positivas em diferentes dimensões das suas vidas. De forma abreviada, a qualificação académica proporcionou a estes participantes um relevante alargamento de horizontes e uma visão mais aberta e profunda do mundo. Para além disso, os efeitos também incidiram genericamente em maior: realização pessoal, capacidade de reflexão sobre o que os rodeia, enriquecimento cultural, competências transversais, satisfação e melhoria profissional, exigência interior na resposta a desafios e resolução de problemas.

CONCLUSÃO

De uma forma geral, o presente estudo conseguiu concretizar o seu principal objetivo, nomeadamente identificar efeitos da qualificação académica na vida de pessoas que ingressaram no ES com mais de 23 anos e já tendo prévia experiência profissional. Os resultados apresentados no capítulo III evidenciam, de forma expressiva, a ocorrência de transformações – muitas vezes inter-relacionadas – em diferentes dimensões da vida dos entrevistados.

Segundo os dados recolhidos na pesquisa, verificou-se que o percurso singular e a trajetória social dos participantes antes do ingresso no ES refletiu muitas das características subjacentes às temáticas mencionadas no enquadramento teórico. Na sequência da interrupção (por vezes forçada) dos estudos e de uma precoce inserção profissional, os entrevistados foram construindo o seu próprio percurso pessoal e profissional de educação ao longo da vida a partir das várias esferas que a compõem (Costa, 2003), mantendo latente a vontade de continuar a estudar e de ingressar na Universidade. O seu património de saberes e a sua “bagagem” de competências foram, então, sendo criados pelo desempenho de diversas atividades profissionais em diferentes contextos laborais. Esta realidade reforça a ideia, defendida por alguns autores, de que as várias aprendizagens efetuadas ao longo da vida dos indivíduos têm um valor e expressão cada vez maiores no exercício da sua cidadania ativa, podendo igualmente constituir mais-valias na respetiva empregabilidade.

A crescente importância do conhecimento na resposta às exigências associadas às sociedades atuais favoreceu, de certa forma, uma mudança na articulação entre os sistemas de ensino e o mercado de trabalho com o intuito de também corresponder melhor às expectativas subjacentes ao aumento progressivo da procura de formação de nível superior (Comissão Europeia, 2000). Porém, de acordo com os resultados desta pesquisa, a mobilização dos entrevistados para o ingresso no ES esteve sobretudo relacionada com questões pessoais resultantes de uma grande necessidade de fazer novas aprendizagens, de realização pessoal e de alargamento de horizontes, tendo as intenções de progressão profissional sido enunciadas “em segundo plano” e por menos de metade dos entrevistados. O caráter instrumental do diploma enquanto potencial *passaporte* para uma melhor vida profissional não esteve em destaque nos relatos dos entrevistados. Para boa parte dos participantes a qualificação académica não determina, por si só, mudanças profissionais, mas pode, em conjunto com outros elementos, ser um fator potenciador. A partir do discurso de grande parte dos entrevistados foi possível constatar que as principais expectativas associadas à obtenção do diploma de Licenciatura estavam relacionadas com o conceito de descoberta, ora pela vivência de novas experiências num meio “desconhecido”, ora pela aquisição de novos saberes e pela realização e construção de novos projetos que daí poderiam ocorrer.

Ao perceberem que para a maioria dos entrevistados a frequência universitária foi considerada como um período de vida preenchido sobretudo por vivências e sentimentos positivos, verificou-se que a expressão dos mesmos também não teria sido possível sem o contributo de agentes externos. Ou

seja, enquanto EANT, estes indivíduos concentraram grande parte da sua determinação, energia, interesse e tempo na concretização dos objetivos que os conduziram até ao ES. Porém, praticamente todos os participantes reconheceram que a experiência académica não teria sido tão marcante sem a colaboração e incentivos provenientes da família, dos colegas de turma e de alguns professores. Neste âmbito, é ainda importante sublinhar que a nível laboral nem todos os entrevistados viram a sua frequência académica ser bem acolhida pelos seus empregadores. A perspetiva de que o aumento qualificacional dos indivíduos poderia pôr em risco a produtividade e, até mesmo, o cargo ocupado, sobrepôs-se, em alguns casos, à ideia de que a integração de recursos humanos altamente qualificados constitui, a priori, um benefício e mais-valia para a competitividade da entidade patronal.

A expectativa de que o mundo do trabalho fomente e apoie a crescente procura de qualificação académica é convergente com a importância de as instituições de ES “have to look deeper into their level of understanding of adult expectations and motivations, their concepts about knowledge and experience, their organisational and pedagogical practices (...) in order to respond to the new demands from individuals and from society.” (Griffiths, Kaldi e Pires, 2009: 91). O cruzamento destas duas vertentes pode resultar numa maior cooperação do ES com o setor empresarial e, principalmente, no desenvolvimento de uma força de trabalho com competências e conhecimentos avançados, capaz de se mobilizar em “mercados de trabalho caracterizados por uma grande volatilidade, dada a aceleração da evolução tecnológica” (Correia e Mesquita, 2006: 44), e de favorecer a posição que os indivíduos ocupam na estrutura social (Ávila, 2005). Para Jean-François Lyotard, o desafio de uma melhor articulação com o mercado laboral suscita alterações nos estabelecimentos de ES que não só se refletem no seu funcionamento, mas também, em parte, na respetiva missão:

(...) universities and institutions of higher learning are called upon to create skills, and no longer ideals (...). The transmission of knowledge is no longer designed to train an elite capable of guiding the nation towards its emancipation, but to supply the system with players capable of acceptably fulfilling their roles at the pragmatic posts required by its institutions (Lyotard (1984) citado por Jarvis, 2006: 24-25).

Um exemplo no âmbito do diálogo entre sistema de ensino e sistema profissional presente neste trabalho relaciona-se com o reconhecimento e creditação da experiência profissional e de formação dos EANT. Apesar de a maioria das instituições de ES portuguesas disponibilizar mecanismos de reconhecimento e creditação não só como oportunidade privilegiada de valorização do stock de saberes e percurso de vida dos indivíduos, mas também como promotor de uma mudança no estatuto social dos saberes (Gomes, Coimbra e Menezes, 2007; Canário, 2000; Cavaco, 2009), registou-se que, em 21 entrevistados, apenas um apresentou candidatura e obteve creditação a uma unidade curricular. Ou seja, verificou-se que a existência da possibilidade de recorrer a este mecanismo não garante, por si só, a sua utilização. Seria por isso importante, em futuras investigações, avaliar a real repercussão da medida, e procurar contribuir para que possam ser ultrapassadas eventuais resistências e reticências e

aumentar a mobilização, em particular, dos novos públicos no ES e respectivas instituições, para a relevância deste dispositivo como meio de integração académica (Pires, 2010b).

Da inter-relação entre o enquadramento teórico, o modelo de análise proposto e os dados recolhidos neste estudo, foi possível verificar que, de facto, o diploma académico proporcionou a manifestação de efeitos na vida de todos os entrevistados. A expressão desses efeitos foi, de certa forma, multidimensional na medida em que abrangeu mais do que uma dimensão da vida dos participantes. Considerando que as principais motivações dos entrevistados para o ingresso no ES incidiram em fatores de ordem pessoal, o seu discurso evidenciou de forma bastante clara a predominância de alterações nesse âmbito. Assim, para além de uma visão e entendimento mais alargados e profundos da realidade circundante, destacam-se algumas mudanças na forma de pensar e até no comportamento junto do próximo decorrentes de uma maior compreensão da natureza humana. Verificou-se também que uma maior abertura de espírito resultante de novas aprendizagens, muitas descobertas e da superação de desafios, favoreceu a reformulação de aspirações e expectativas e melhorias significativas na relação dos entrevistados consigo próprio e também na sua sociabilidade. Salienta-se ainda que o sentimento de realização pessoal decorrente da conclusão do curso de Licenciatura se refletiu posteriormente em maior autoestima e autoconfiança dos entrevistados.

É importante mencionar que a expressão dos efeitos acima mencionados não foi estanque e não esteve direcionada exclusivamente para a vida pessoal e/ou social dos entrevistados, tendo-se repercutido nos diferentes papéis das suas vidas, muitas vezes de forma subtil. No âmbito profissional, praticamente a totalidade dos entrevistados reconheceu que o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais teve um impacto muito relevante no exercício das suas funções profissionais. Esta maior “desenvoltura” na realização de várias tarefas acabou por também proporcionar maior sentido de iniciativa, autonomia e, até mesmo, vontade em superar-se e, em alguns casos, a participação em atividades de maior responsabilidade. No seu conjunto, todas estas transformações tiveram um contributo positivo e influente na vivência de uma maior satisfação profissional. Quanto a transições formais a nível laboral, apenas alguns entrevistados conseguiram mudar de categoria profissional ou transitar para novas atividades profissionais.

Outro dos efeitos identificados nesta pesquisa, e que reforça o carácter contínuo e mobilizador da educação nas sociedades atuais, incide no facto de mais de metade dos entrevistados ter continuado a estudar, frequentando cursos de pós-graduação e/ou Mestrado, após a conclusão da Licenciatura. Este cenário demonstra que a própria qualificação académica também despoletou necessidade de: realizar novas aprendizagens, adquirir conhecimentos mais especializados e, até mesmo, de manter vivo o seu itinerário educativo “enquanto processo permanente de desenvolvimento e crescimento pessoal” (Cabrito, 2008: 102).

Tal como mencionado no capítulo III, os resultados obtidos no presente estudo foram convergentes com outros trabalhos que, estando associados a outros níveis de ensino e a objetos empíricos diferenciados, evidenciaram conclusões tendencialmente similares quanto aos efeitos

decorrentes de maior qualificação dos adultos, com experiência profissional anterior, que regressam ao sistema de ensino. Foi possível mostrar que, para além do domínio socializante e cultural, a educação tem, para estes sujeitos, o enorme poder de, a partir de aquisições que são suscetíveis de serem transferidas para outras situações, transformar os indivíduos, a sua própria ação nos diferentes contextos de sociabilidade em que se inserem e também a autoperceção do seu estatuto social (Ávila, 2008). Foi possível identificar que a repercussão da qualificação integrou dinâmicas de produção – de competências, de conhecimentos – e dinâmicas de transformação – de sentimentos, de projetos de vida, de formas de estar e de relacionar – que mesmo incidindo em diferentes esferas da vida dos entrevistados se articularam estreitamente, demonstrando que o impacto pessoal e profissional foi indissociável do social. A investigação realizada permitiu também perceber que a obtenção da qualificação académica foi *absorvida* pelos entrevistados enquanto etapa do seu processo individualizado de educação ao longo da vida, e não como um fim em si mesma (Gomes, Coimbra e Menezes, 2007; Eurydice, 2011).

Apesar de algumas teorias criticarem certas medidas de política que têm sido desenvolvidas no âmbito da educação de adultos (Canário, 2000; Cabrito, 2008) e denunciarem uma visão redutora do conceito de educação ao longo da vida enquanto instrumento que serve necessidades e interesses económicos, o presente estudo demonstra, de certa forma, que o alcance da educação pode ser muito mais abrangente, satisfazendo em primeiro lugar as necessidades e os interesses dos indivíduos. Em particular, os efeitos do diploma de Licenciatura que foram identificados nesta pesquisa evidenciam que a “amplitude” da qualificação desencadeou um conjunto de transformações – muitas vezes pouco visíveis – na forma de pensar e de estar, na ação e comportamento dos indivíduos sobretudo a nível particular mas também na esfera social – e não se restringido a transições no âmbito profissional e/ou social. Neste sentido, a investigação desenvolvida, não pretendendo formular conclusões generalizáveis, procurou contribuir para a análise sociológica de um tema ainda pouco explorado, nomeadamente os efeitos associados à qualificação dos novos públicos no ES, bem como da articulação entre sistema educativo, mercado de trabalho e sociedade. Espera-se igualmente contribuir para o debate sobre a educação de adultos enquanto ponto de partida e de chegada de uma experiência de aprendizagem onde cada indivíduo desenvolve e é (co)produtor das suas próprias capacidades.

FONTES

Decreto-Lei n.º 74/2006, “Diário da República, Série I-A”, 60 (24-03-2006), Lisboa. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. – Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do Ensino Superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do Ensino Superior).

Decreto-Lei n.º 64/2006, “Diário da República, Série I-A”, 57 (21-03-2006), Lisboa. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. – Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do Ensino Superior dos maiores de 23 anos, previstas no n.º 5 do artigo 12.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei n.º 198/1979, “Diário da República, Série I”, 148 (29-06-1979), Lisboa. Ministério da Educação e Investigação Científica. – Cria o exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao Ensino Superior.

Lei n.º 49/2005, “Diário da República, Série I-A”, 166 (30-08-2005), Lisboa. Assembleia da República. – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 115/1997, “Diário da República, Série I-A”, 217 (19-09-1997), Lisboa. Assembleia da República. – Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei n.º 46/1986, “Diário da República, Série I”, 237 (14-10-1986), Lisboa. Assembleia da República. – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria n.º 429/80, “Diário da República, Série I”, 169 (24-07-1980), Lisboa. Ministério da Educação e Ciência. – Estabelece normas sobre os exames extraordinários de avaliação de capacidade para acesso ao Ensino Superior.

BIBLIOGRAFIA

- Albarello, Luc, Françoise Digneffé, Jean-Pierre Hiernaux, Christian Maroy, Danielle Ruquoy e Pierre de Saint-Georges (1997), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- Alves, Mariana Gaio e Cláudia Neves (2010), “Padrões e variações da participação na Aprendizagem ao Longo da Vida na União Europeia: uma leitura de indicadores estatísticos”, em Mariana Gaio Alves, *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, UIED | Coleção Educação e Desenvolvimento, pp. 25-52.
- Alves, Mariana Gaio (2010a), “Indivíduos e Educação nas Sociedades Europeias de Aprendizagem: “ser ou não ser” um aprendente ao longo da vida?”, em Mariana Gaio Alves, *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*, Unidade de Investigação e Desenvolvimento – Coleção Educação e Desenvolvimento – da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, pp. 177-209.
- Alves, Mariana Gaio (2010b), “Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades”, em *Revista Portuguesa de Educação*, N.º 23, pp. 7-28.
- Alves, Mariana Gaio e Ana Luísa de Oliveira Pires (2009), “Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior: novos públicos, novas oportunidades?”, em *ANAIS /UIED 2009 – Publicação anual da Unidade de Investigação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa*, pp. 43-54.
- Alves, Mariana Gaio (2003), *A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior numa Perspectiva Educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Especialidade de Educação e Desenvolvimento), Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Alves, Mariana Gaio (1998), “Inserção na Vida Activa de Licenciados: a construção de identidades sociais e profissionais”, em *Sociologia - Problemas e Práticas*, n.º 26, pp. 131-147.
- Alves, Natália (2005), *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1999-2003*, Lisboa, Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Alves, Natália (2000), *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1994-1998*, Lisboa, Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos. Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Celta Editora.
- Ávila, Patrícia (2007), “Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento”, em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.) (2007), *Sociedade e Conhecimento (Portugal no Contexto Europeu, vol. II)*, Lisboa, Celta Editora, pp.21-42.
- Arfuch, Leonor (2002), *El Espacio Biográfico - Dilemas de la Subjectividad Contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Baldin, Nelma e Elzira Munhoz (2011), “Snowball (Bola de Neve): Uma Técnica Metodológica para Pesquisa em Educação Ambiental Comunitária”, comunicação apresentada no X Congresso Nacional de Educação – *Formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 7 a 10 de Novembro de 2011, Curitiba.
- Baptista, Ana Vitória Madeira Teixeira (2009), *O Estudante Adulto Não-Tradicional na Universidade de Aveiro*.

- Caracterização do grupo de Maiores de 23 matriculado no ano lectivo 2006-07*, Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico, Aveiro, Departamento de Ciências de Educação.
- Bogdan, Robert C. e Biklen, Sari Knopp (1994), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto, Porto Editora.
- Bryman, Alan (2004), *Social Research Methods*, United States, Oxford University Press Inc.
- Cabrito, Belmiro Gil (2008), “Educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida. Experiências de pós - graduação”, em Mariana Gao Alves, Gil Cabrito, Margarida Chagas Lopes, António Martins e Ana Luísa de Oliveira Pires, *Universidade e Formação ao Longo da Vida*, Lisboa, Celta Editora, pp.91-113.
- Canário, Rui (2000), *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*, Lisboa, Educa.
- Caraça, João (2005), “Trabalhar em rede, ou sem rede?”, em Gustavo Cardoso, António Firmino da Costa, Cristina Palma Conceição e Maria do Carmo Gomes, *A Sociedade em Rede em Portugal*, Porto, Campo das Letras, pp. 7-12.
- Carino, Jonaedson (1999), “A biografia e sua instrumentalidade educativa”, em *Educação & Sociedade*, ano XX, n.º 67, pp. 153-181.
- Castells, Manuel (2005), “A sociedade em rede”, em Gustavo Cardoso, António Firmino da Costa, Cristina Palma Conceição e Maria do Carmo Gomes, *A Sociedade em Rede em Portugal*, Porto, Campo das Letras, pp. 19-29.
- Cavaco, Carmen (2009), *Adultos pouco escolarizados: Políticas e práticas de formação*, Lisboa, Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Comissão Europeia (2006), *Educação de adultos: nunca é tarde para aprender*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (2003), *O papel das universidades na Europa do conhecimento*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (2000), *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Conde, Idalina (2011), “Crossed Concepts: Identity, Habitus and Reflexivity in a Revised Framework”, em CIES e-Working-Paper, n.º 113.
- Conde, Idalina (1999), “Biografia: confronto com as ilusões”, em *Forum Sociológico*, n.º 1 e 2 (2.ª série), pp. 203-219.
- Conde, Idalina (1994), “Falar da vida (II)”, em *Sociologia - Problemas e Práticas*, n.º 16, pp. 41-74.
- Conde, Idalina (1993a), “Falar da vida (I)”, em *Sociologia - Problemas e Práticas*, n.º 14, pp. 199-222.
- Conde, Idalina (1993b), “Problemas e virtudes na defesa da biografia”, em *Sociologia - Problemas e Práticas*, n.º 13, pp. 39-57.
- CNE (2011), *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Correia, Ana Maria Ramalho e Anabela Mesquita Sarmiento (2007), “Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior – contributos para o aumento da participação dos estudantes adultos não tradicionais”, em *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 1-6.
- Correia, Ana Maria Ramalho e Anabela Mesquita (2006), *Novos Públicos no Ensino Superior. Desafios da Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Edições Sílabo.
- Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado e João Ferreira de Almeida (2007), “Classes sociais e recursos educativos: uma análise transnacional”, em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e

- Patrícia Ávila (orgs.), *Sociedade e Conhecimento* (Portugal no Contexto Europeu, vol. II), Lisboa, Celta Editora, pp. 5-20.
- Costa, António Firmino da (2003), “Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação”, em AA.VV., *Cruzamentos de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Enguita, Mariano (2004), *Educar em Tempos Incertos*, Lisboa, Artmed Editora.
- Eurydice (2011), *Educação Formal de Adultos: Políticas e Práticas na Europa*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação (GEPE-ME).
- GEPE-ME (2009), *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação.
- Gomes, I.O., J.L. Coimbra e I. Menezes (2007), “Educação e Formação de Adultos – A Caminho do Empowerment Comunitário”, comunicação apresentada no XV Colóquio AFIRSE – *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 15 a 17 de fevereiro de 2007, Lisboa.
- Gonçalves, Maria José (2007), “Mudança e Complexidade no Ensino Superior – A Questão dos «Maiores de 23»”, comunicação apresentada no XV Colóquio AFIRSE – *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 15 a 17 de fevereiro de 2007, Lisboa.
- Griffiths, Vivienne, Stavroula Kaldi e Ana Luísa de Oliveira Pires (2009), “Adult learners and entry to higher education: motivation, prior experience and entry requirements”, em *ANAIS /UIED 2009 – Publicação anual da Unidade de Investigação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa*, pp. 81-93.
- Guerra, Isabel Carvalho (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e Formas de Uso*, Estoril, Principia.
- Hake, Barry J. (2006), “Late Modernity and the Learning Society: Problematic Articulations Between Social Arenas, Organizations and Individuals”, em Rui Vieira de Castro, Amélia Vitória Sancho e Paula Guimarães, *Adult Education: new routes in a new landscape*, Braga, University of Minho – Unit for Adult Education, pp. 31-56.
- Jarvis, Peter (2006), “Globalisation, Knowledge and Lifelong Learning”, em Rui Vieira de Castro, Amélia Vitória Sancho e Paula Guimarães, *Adult Education: new routes in a new landscape*, Braga, University of Minho – Unit for Adult Education, pp. 15-30.
- Jarvis, Peter (1989), “Aspiraciones, objetivos y satisfaccion de las necesidades y las demandas en la educacion de adultos”, em Peter Jarvis, *Sociologia de la Educacion Continua y de Adultos*, El Roure, Colección Apertura, pp. 81-97.
- Josso, Marie-Christine (2009), “A interculturalidade em questão”, em Elsa Lechner (orgs.) (2009), *Histórias de Vida: Olhares Interdisciplinares*, Porto, Afrontamento, pp. 31-53.
- Josso, Marie-Christine (1999), “História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos”, em *Educação e Pesquisa*, volume 25, n.º 2, pp. 11-23.
- Lechner, Elsa (orgs.) (2009), *Histórias de Vida: Olhares Interdisciplinares*, Porto, Afrontamento
- Lima, Licínio (2005), “Educação de adultos em Portugal (1974-2004)”, em Rui Canário e Belmiro Cabrito (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*, Lisboa, Educa, pp.31-60.
- Martins, António (2008), “Universidade e mudança social: mobilidade social e processos de avaliação”, em

- Mariana Gaio Alves, Gil Cabrito, Margarida Chagas Lopes, António Martins e Ana Luísa Oliveira Pires, *Universidade e Formação ao Longo da Vida*, Lisboa, Celta Editora, pp.41-66.
- Ong, Aihwa (2006) “Mutations in citizenship”, em *Theory, Culture & Society*, Vol. 23 (2-3), pp. 499-505.
- Parente, Cristina, Nádya Costa e Mafalda Gomes (2012), “A Transição Profissional dos Licenciados em Sociologia pela FLUP: novos resultados em 2006”, em *Sociologia*, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXIII, pp. 95-125.
- Pascueiro, Liliana (2009), “Breve Contextualização ao Tema da Democratização do Acesso ao Ensino Superior. A presença de novos públicos em contexto universitário”, em *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 28, pp. 31-52.
- Pereira, Eduarda (2009), *Alunos maiores de 23 anos: Motivações para o ingresso no ensino superior na UP*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Perrenoud, Philippe (2003), *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades*, Porto, Edições Asa.
- Pires, Ana Luísa de Oliveira (2010a), “Aprendizagem ao Longo da Vida, Ensino Superior e novos públicos: uma perspectiva internacional”, em Mariana Gaio Alves, *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, UIED | Coleção Educação e Desenvolvimento, pp. 107-137.
- Pires, Ana Luísa de Oliveira (2010b), “Reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais no ensino superior. Problemas e perspectivas”, em *MEDI@ÇÕES – Revista OnLine*, Vol. 1, n.º 2, pp. 148-161.
- Pires, Ana Luísa de Oliveira (2009), “Novos públicos no Ensino Superior em Portugal. Contributos para uma problematização”, em *ANAIS /UIED 2009 – Publicação anual da Unidade de Investigação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa*, pp. 71-80.
- Pires, Ana Luísa de Oliveira (2005), *Educação e formação ao longo da vida : análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pombo, Joana Filipa Catarino Ribeiro (2010), *Auto-Regulação Motivacional. Estudo Exploratório com Alunos Maiores de 23*, Dissertação de Mestrado em Psicologia, Lisboa, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Quintas, Helena Luísa Martins (2008), *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação.
- Rodrigues, Paula (2005), *Vidas na Mina: Memórias, Percursos e Identidades*, Oeiras, Celta Editora.
- Rodrigues, Maria de Lurdes, Luísa Oliveira e Helena Carvalho (2007), “Profissionais qualificados e sociedade do conhecimento”, em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.) (2007), *Sociedade e Conhecimento* (Portugal no Contexto Europeu, vol. II), Lisboa, Celta Editora, pp.103-121.
- Silva, Rita Santos e Inês Nascimento (2010), “Os estudantes maiores de 23 anos no Ensino Superior português: Estudo crítico e revisão documental”, em *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, vol. 11, n.º 1, pp. 73-82.
- Silva, Rita Santos (2010), *Porque ingressam e como se integram no Ensino Superior os estudantes maiores de 23 anos comparativamente aos estudantes do acesso regular?*, Dissertação de Mestrado em Psicologia, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Soares, Diana L., Leandro S. Almeida e Joaquim Armando G. Ferreira (2010), “Percursos vocacionais e

vivências académicas: o caso dos alunos maiores de 23 anos”, em *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIV, n.º 1, pp. 203-214.

Soete, Luc (2000), "A economia baseada no conhecimento num mundo globalizado", em Robert Boyer, Manuel Castells, Gosta Esping-Andersen, Robert Lindley, Luc Soete e Maria João Rodrigues (coord.) (2000), *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*, Oeiras, Celta Editora, pp. 3-31.

Sousa, Alfredo de (1968), “Algumas reflexões sobre a democratização do Ensino Superior”, em *Análise Social*, Volume VI, n.º 20-21, pp. 249-253.

ANEXOS

Anexo A – Guião de entrevista exploratória a Docentes universitários que participaram no processo de seleção de candidatos ao Ensino Superior através do concurso especial de acesso para maiores de 23 anos

Objetivo: Complementar a informação obtida através da leitura de bibliografia relacionada com o tema do estudo.

Perguntas

1. Da sua experiência de participação no processo de seleção dos candidatos M23, quais são as principais motivações destes candidatos para o ingresso no Ensino Superior (ES)?
2. Qual é a atitude predominante destes candidatos?
 - 2.1 Estão determinados a obter o diploma académico, ou o ingresso no ES é apenas uma, entre outras, tentativa para mudar de vida?
3. Até que ponto estes candidatos estão conscientes dos “sacrifícios” (exemplo: conciliar família, trabalho e universidade) que irão empreender em prol deste objetivo?
4. No momento da entrevista, como é que estes candidatos articulam a prévia experiência profissional com a formação académica que pretendem realizar?
5. Na sua opinião, e comparando com os estudantes que ingressam pelo concurso geral de acesso, estes indivíduos demonstram maior maturidade na respetiva orientação académica? (relação com a tarimba)
6. Enquanto docente, acha que o desempenho dos estudantes M23 é diferente dos estudantes que ingressam pelo concurso geral de acesso? E o interesse / envolvimento?
 - 6.1 Se sim, em que medida?
7. Já identificou situações de dificuldade de adaptação académica? E o contrário (situações de excelência)?
 - 7.1 Se sim, pode exemplificar?
8. De acordo com alguns estudos, existe um elevado número de desistência dos estudantes M23 após o 1.º ano curricular. Quais são as razões, que na sua opinião, estão na origem desta ocorrência?
9. Na sua opinião, até que ponto a intenção de obter um diploma académico está vinculada à necessidade de reconhecimento e ascensão social?
10. Acha que a inserção de novos públicos no ES potencia a existência de mudanças sociais, por exemplo no âmbito da qualificação da população, empregabilidade e competitividade? De que forma?
11. Quais são os elementos externos que, na sua opinião, influenciam ou têm um peso determinante na motivação para o ingresso e depois para o sucesso académico: a família, o emprego, a disponibilidade financeira?

Anexo B – Guião de entrevista semiestruturada em profundidade a Licenciados que ingressaram no Ensino Superior com mais de 23 anos e tendo prévia experiência profissional

➤ Contextualização genérica ao entrevistado(a) do estudo no qual estão a colaborar

Agradeço a sua disponibilidade para esta entrevista e aproveito para lembrar que sou aluna do 2.º ano do curso de Mestrado em Educação e Sociedade no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, e no âmbito da elaboração da minha Dissertação de Mestrado – sob a orientação da Professora Doutora Patrícia Ávila – estou a realizar um estudo que pretende conhecer os efeitos do diploma de Licenciatura na vida de indivíduos que ingressaram no Ensino Superior já tendo prévia experiência profissional.

Vou entrevistá-lo(a) porque reúne as características necessárias para participar neste estudo, nomeadamente já ter concluído um curso de Licenciatura; ter ingressado no Ensino Superior com mais de 23 anos; ter ingressado no Ensino Superior já com experiência profissional anterior.

Saliento que será preservado o anonimato de todas as declarações que proferir nesta entrevista. Pergunto-lhe, antes de mais, se autoriza que esta entrevista seja gravada?

➤ Trajetória escolar e ingresso no Ensino Superior

1. Como foi a sua relação com a escola: fez a escolaridade obrigatória “seguida” ou ocorreram interrupções?
2. Sempre gostou de estudar?
3. O seu contexto familiar era favorável ao seu desempenho escolar?
4. O que despoletou o interesse em ingressar no Ensino Superior?
5. Nessa altura estava empregado? Se sim, que atividade profissional desempenhava?
6. Qual era o seu nível de satisfação profissional no momento em que decidiu candidatar-se ao Ensino Superior?
7. Até que ponto essa “satisfação” influenciou a decisão de frequentar a Universidade?
8. Porque é que escolheu o curso de ...?
9. Quais eram os seus objetivos e expectativas?
10. Houve algum/alguns constrangimento(s) pessoal/familiar/profissional que afetaram esse período da sua vida?

➤ Percurso académico

11. O seu ingresso no Ensino Superior foi através de que regime (Maiores de 23, *ad-hoc*...)?
 - 11.1 Porquê esta via?
12. Como foi a sua integração no meio académico? Adaptou-se facilmente? Estranhou a metodologia de ensino e o regime de avaliação?
13. Estudou no regime diurno ou pós-laboral?
14. Como é que articulou a vida académica com a vida profissional e familiar?
15. Foi necessário empreender alguns ajustes (exemplo: horário de trabalho) na sua vida?
16. Usufruiu do estatuto de trabalhador-estudante? Se não, porquê?
17. Requereu creditação da sua formação profissional e pós-secundária?
 - 17.1 Se sim, como decorreu o processo e em quantas unidades curriculares conseguiu creditação?
 - 17.2 Se não, porquê?
18. Que fatores facilitaram, ou constituíram um obstáculo, ao seu aproveitamento académico?
19. No caso das dificuldades/constrangimentos, como é que as superou?
20. O que é que mais o marcou (pela positiva) na frequência académica?
21. Qual foi o papel e/ou contributo de agentes externos (tais como, professores, colegas de turma, empregadores, familiares) durante o percurso académico e conclusão do curso?

➤ **Pós Licenciatura**

22. Qual foi o seu grau de satisfação em relação ao curso quando o terminou?
- 22.1 E atualmente, que já passaram ... anos?
23. Os objetivos foram atingidos? Se sim, pode exemplificar?
24. Ficou algo por alcançar/concretizar? Explique
25. Foram reformuladas aspirações e expectativas?
26. Considera que a sua formação acadêmica teve benefícios no exercício da sua atividade profissional? De que forma, pode exemplificar?
27. Foram adquiridas novas competências ou melhoradas as já existentes? Quais?
28. Ainda no âmbito profissional, que mudanças ocorreram desde que acabou o curso (mudou de emprego, foi promovido...)?
29. Essas mudanças alteraram o seu nível de satisfação para com a sua atividade profissional?
30. Houve alterações ao nível remuneratório?
31. Sente que os saberes académicos adquiridos melhoraram os seus saberes profissionais? Em que medida? Concretize.
32. Que influência teve o diploma académico no seu percurso profissional?
33. Ocorreram mudanças pessoais, por exemplo ao nível motivacional e identitário? Por exemplo, sente-se mais confiante nas suas próprias capacidades?
34. Em que é que o diploma académico fez mudar a sua vida?
35. Sente que, de alguma forma, o seu reconhecimento externo/social se alterou face ao “estatuto de Licenciado”? Em que medida/contextualize?
36. Qual é o balanço que faz das mudanças que ocorreram na sua vida desde que concluiu o curso?
37. Se pudesse voltar atrás no tempo escolheria o mesmo curso? Se não, porquê?
38. Se pudesse voltar atrás no tempo alteraria algo no seu percurso profissional?
39. Qual é atualmente o seu nível de satisfação profissional?
40. Tenciona frequentar, ou já frequentou, algum curso pós-graduado? Se sim, quando, qual e em que área?
41. Ter concluído um curso de Licenciatura mudou a sua forma de pensar? Contextualize.

➤ **Identificação do entrevistado**

45. Nome
46. Qual é a sua idade?
47. Qual é a sua profissão atual e em que instituição?
48. Qual é o seu estado civil atual?
49. Tem filhos? Se sim, quantos?
50. Qual o nível de escolaridade dos seus pais e cônjuge?
51. Qual foi o curso de Licenciatura que concluiu e em que instituição?
52. Com que idade iniciou o curso?
53. Quando se candidatou à Universidade, há quanto tempo já não estudava?
54. Qual o nível de escolaridade que possuía aquando da sua entrada na Universidade?
55. Com que idade terminou o curso?
56. Em que ano terminou o curso?

Anexo C – Mensagem-convite para informantes privilegiados difundida via correio eletrónico para captação de entrevistados

Caros Amigos,

Enquanto aluna do curso de Mestrado em Educação e Sociedade no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, e no âmbito da elaboração da minha Dissertação de Mestrado – sob a orientação da Professora Doutora Patrícia Ávila – estou a realizar um estudo que pretende conhecer os efeitos do diploma de Licenciatura na vida pessoal e profissional dos indivíduos que ingressaram no Ensino Superior já tendo prévia experiência profissional (por exemplo, via Maiores de 23, Ad-hoc, ou outras).

Para constituir a amostra deste estudo, agradecia que reencaminhassem esta mensagem para os vossos contactos que potencialmente reúnam cumulativamente as seguintes características:

- já terem concluído um curso de Licenciatura;
- terem ingressado no Ensino Superior com mais de 23 anos;
- terem ingressado no Ensino Superior já com experiência profissional anterior.

Saliento que o contacto com estes indivíduos será em contexto de uma entrevista cuja finalidade se destina exclusivamente para fins académicos, sendo preservado o respetivo anonimato.

Os potenciais interessados em colaborar neste estudo devem responder a esta mensagem para sousa.claudia2010@gmail.com

Obrigada, desde já, pela vossa colaboração e disponibilidade.
Um Abraço,
Cláudia Sousa

Anexo D – Ficha de caracterização dos entrevistados

N.º de entrevistado	
Nome fictício	
Data da entrevista	
Sexo	
Antes do ingresso no Ensino Superior	
Experiência profissional anterior	
Profissão que desempenhava aquando do ingresso no ES	
Satisfação profissional aquando do ingresso no ES	
Número de anos sem frequentar o sistema de ensino antes de ingressar no ES	
Razões para não ter continuado a estudar	
Ingresso no Ensino Superior	
Idade aquando do ingresso	
Ano civil aquando do ingresso	
Principais motivações/objetivos	
Regime de acesso	
Curso	
Instituição	
Estatuto trabalhador-estudante	
Experiência académica	
Articulação com vida familiar e profissional	
Idade aquando da conclusão	
Ano civil aquando da conclusão	
Balanço da conclusão do curso	

Após conclusão da Licenciatura	
O que mudou, ou não, a nível pessoal	
O que mudou, ou não, a nível profissional	
Relação entre qualificação e desempenho profissional	
Satisfação profissional após concluir o curso	
Frequência de formação pós-graduada	
Idade atual	
Profissão atual	
Observações	

Anexo E – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas

Parâmetros aplicados:

- Até ao ingresso no Ensino Superior*:
Trajetória escolar*
Trajetória profissional*
Objetivos para o ingresso no Ensino Superior*

- Frequência universitária*

- Efeitos da qualificação académica*

N.º de entrevistado e nome fictício	Discurso direto sobre o parâmetro em abordagem*
1. Margarida	
2. Lourenço	
3. Cecília	
4. Henrique	
5. Rogério	
6. Sílvia	
7. Daniela	
8. Luís	
9. Teresa	
10. Alfredo	
11. Amadeu	
12. Carmen	
13. Lídia	
14. Carlos	
15. Isabel	
16. Edite	
17. Regina	
18. Vítor	
19. Raúl	
20. Augusto	
21. Francisco	