

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS, GOVERNAÇÃO, GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO INSTITUCIONAIS

Reconhecimento e Creditação de Formação e Experiência Profissional Prévia: Ingresso no Ensino Superior através do Concurso de Acesso de Maiores de 23

Joana Queirós Coelho

2022





Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Ingresso no Ensino Superior através do Concurso de Acesso de Maiores de 23

Joana Queirós Coelho
2022

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Amélia Veiga e do Professor Doutor João Caramelo.

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Resumo

Num contexto marcado pelo desemprego crescente e por uma transformação profunda do meio económico e social, são claras novas exigências no que diz respeito à adaptação e reconversão do trabalho e dos modos de vida. Estes fatores determinam a conceção de perspetivas inovadoras, sendo evidente a emergência de novas estruturas organizacionais, assentes em recursos humanos especializados e polivalentes, as quais exigem dos trabalhadores conhecimentos e competências, também eles polivalentes. É num cenário caracterizado pela mudança contínua e acelerada que se assiste à reconversão profissional permanente, propondo como desafio às políticas educativas o assegurar do acesso permanente à formação e a elevação das qualificações a todas as pessoas.

O Concurso de Acesso de Maiores de 23 é, assim, entendido no confronto com esta nova realidade, enquanto resposta à necessidade crescente demonstrada pela população adulta em atualizar os seus conhecimentos e em ver formalmente reconhecidas as competências adquiridas ao longo da sua vida. No âmbito da importância de compreender o processo através do qual candidatos de regimes especiais de acesso são selecionados, importou particularmente perceber qual o lugar atribuído ao Reconhecimento e Creditação de Formação e Experiência Profissional Prévia no ingresso no ensino superior. Este projeto teve como objetivos gerais: compreender de que forma são mobilizados os instrumentos de reconhecimento e creditação de competências no ingresso ao ensino superior e analisar as opções sócio pedagógicas subjacentes aos mesmos.

Com vista a alcançar os objetivos descritos, o estudo foi realizado através do recurso à metodologia qualitativa, nomeadamente, através de análise documental e realização de entrevistas. A recolha de informação decorreu num contexto delimitado pelas Comissões de Supervisão e Acompanhamento dos processos de seleção dos/as candidatos/as ao ensino superior pelo Concurso de Acesso para Maiores de 23 anos, procurando identificar os instrumentos de reconhecimento, validação e de creditação de competências utilizados pelas diferentes unidades orgânicas e seus critérios e opções específicas em diferentes áreas científicas presentes na oferta de formação de uma universidade pública portuguesa.

Palavras-chave: Ensino Superior, Reconhecimento, Validação e Creditação; Aprendizagens Experienciais; Competências; Maiores de 23.

Abstract

In a context marked by growing unemployment and a profound transformation of the economic and social environment, the new demands regarding the adaptation and reconversion of work and lifestyles are clear. These factors determine the design of innovative perspectives, with the emergence of new organizational structures being evident, based on specialized and multipurpose human resources, which demand from workers, knowledge and skills, which are also multipurpose. It is in a scenario characterized by continuous and accelerated change that we are witnessing permanent professional reconversion, proposing a challenge to educational policies, and ensuring permanent access to training for all people.

The Over 23 Years Old special regime is, therefore, understood in the confrontation with this new reality, as a response to the growing need, demonstrated by the adult population, to update their knowledge and to see the skills acquired throughout their lives formally recognized. In the context of the importance of understanding the process through which candidates for special access regimes are selected, it is important to understand what place is assigned to the Recognition and Accreditation of Training and Prior Professional Experience upon admission to higher education. This project has as general objectives: to understand how the instruments of recognition and accreditation of competencies are mobilized in the entrance to higher education and to analyze the socio-pedagogical options underlying them.

In order to achieve the objectives described, the study will have been carried out through the use of qualitative methodology, namely, through document analysis and interviews. In this way, the collection of information took place in a context defined by the Supervision and Monitoring Committees of the selection processes of candidates for higher education through the Over 23 Years Old special regime, seeking to identify the instruments for recognition, validation and accreditation of competences used by the different Faculties/schools and their specific criteria and options in different scientific areas present in the training offer of a Portuguese public university.

Keywords: Higher Education; Recognition, Validation and Accreditation; Experiential Learning; Skills; Over 23.

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Agradecimentos

Chegada ao fim esta etapa tão importante da minha formação e da minha vida, só posso agradecer a todos aqueles e todas aquelas que me apoiaram. Foi uma longa caminhada!

A começar pelos meus pais, António e Emília e pelos meus avós, Fernando e Alina que, cada um à sua maneira, sempre apoiaram as minhas escolhas e permitiram, hoje, partilhar esta alegria.

Às minhas irmãs, Sofia e Inês, que sempre respeitaram as minhas ausências e me surpreenderam com os seus gestos de admiração.

Ao meu namorado, Joel, que sempre me incentivou a fazer mais e melhor e me acompanhou, todos os dias, neste último ano que se revelou difícil, mas muito feliz.

À minha orientadora, Professora Dra. Amélia Veiga, que sempre acreditou neste projeto, tanto quanto eu e nunca duvidou das minhas capacidades, fazendo-me acreditar que tudo iria correr bem. Ao Professor Dr. João Caramelo, pela constante partilha de saber e pela disponibilidade em ouvir os meus receios.

A todos e a todas, que se mostraram disponíveis para colaborar no estudo.

Aos/às meus/minhas colegas de Mestrado, que semanalmente acompanharam os avanços e recuos deste projeto, contribuindo com diferentes perspetivas e modos de pensar e fazer investigação.

A todos/as vocês,
Muito Obrigada!

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Lista de Abreviaturas

CE – Comissão Europeia

CEE – Comunidade Económica Europeia

DGES – Direção Geral do Ensino Superior

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice

- Resumo	4
- Abstract	5
- Agradecimentos	7
- Lista de Abreviaturas	9
- Introdução	14
- Capítulo 1: Enquadramento Teórico	17
1.1. Globalização e Europeização das Políticas Educativas	18
1.2. Da Sociedade de Informação à Sociedade do Conhecimento	22
1.3. Ensino Superior e a Abertura a Novos Públicos	26
1.4. Estudantes Maiores de 23	27
1.5. Aprendizagem ao Longo da Vida	30
1.6. Sistemas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	34
1.7. Valorização das Aprendizagens Experienciais e o Ensino Superior	38
1.8. Reconhecimento e Creditação da Formação e Experiência Profissional Prévia no Ensino Superior	40
- Capítulo 2: Enquadramento Metodológico	43
2.1. As Ciências Sociais e a metodologia de investigação	44
2.2. Investigação de natureza qualitativa	46
2.3. Estratégias de Pesquisa	49
2.4. Métodos de Recolha e Análise de Informação	50
2.4.1. A técnica de análise documental	50
2.4.2. A técnica de entrevista semiestruturada	51
- Capítulo 3: Análise dos dados e Discussão dos Resultados	55
3.1. Análise Documental	56
3.1.1. Orientações políticas expressas nos documentos europeus e nacionais ...	57
3.1.2. Concurso de Acesso para Maiores de 23	58
3.2. Caracterização dos Entrevistados	60
3.3. Processo de Análise de Conteúdo	65
3.3.1. Processo de Categorização	66
3.4. Caracterização do Júri de Acesso	68
3.5. Instrumentos/Critérios de Seleção do Concurso de Acesso	71
3.6. Creditação da Experiência Profissional Prévia	76
3.7. Perfil dos/as candidatos/as	78
3.8. Valorização das Aprendizagens Experienciais	80
3.9. Reconhecimento da Experiência Profissional	81
- Capítulo 4: Considerações Finais	85
4.1. Qual o lugar atribuído ao Reconhecimento e Creditação da Experiência Profissional Prévia no ingresso no Ensino Superior?	85
4.2. Limitações da investigação	89

4.3. Contributos da investigação para as Ciências da Educação	89
- Referências Bibliográficas	90
- Apêncices	97
Declaração de Consentimento Informado	98
Guião de Entrevista	99

Introdução

O trabalho aqui apresentado constitui a dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio “Ensino superior: políticas, governação, gestão e administração institucionais”, frequentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, nos anos 2020/2022, dando conta do processo de investigação que traduz a exploração do tema do Reconhecimento e Creditação de Formação e Experiência Profissional Prévia no ingresso no Ensino Superior, no contexto do Concurso de Acesso para Maiores de 23 do sistema de ensino superior português.

No sentido de esclarecer o tema proposto para a realização da dissertação de mestrado, importará, num primeiro momento, salientar que a exploração do tema se enquadra com as questões associadas às políticas, estruturas e processos institucionais de gestão e administração das Instituições de Ensino Superior, compreendendo a emergência do Concurso de Acesso de Maiores de 23, como um Regime de Ingresso no Ensino Superior, bem como a valorização da aprendizagem ao longo da vida, enquanto dimensão relevante no desenvolvimento das políticas educativas, seus instrumentos e práticas.

É de salientar a escassa produção científica sobre o modo como é valorizada a Aprendizagem ao Longo da vida no acesso ao ensino superior em Portugal. Assim, parece ser relevante a compreensão de alguns aspetos que estão ligados ao Concurso de Acesso de Maiores de 23, uma vez que as potenciais dificuldades relacionadas com o reconhecimento e creditação de formação, experiência e competências encontradas por este público, no ingresso neste regime especial de acesso, parecem ser evidentes.

Como tal, fica clara a necessidade de se entender o processo através do qual os candidatos a este regime são selecionados, pelo que esta dissertação procura responder à seguinte questão de investigação: Qual é o lugar atribuído ao Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Ensino Superior? e especificamente em relação à creditação da experiência profissional no ingresso no Ensino Superior.

Centrando-me, assim, na problemática mais ampla do Reconhecimento e da Validação das Aprendizagens Experienciais dos Adultos, aqui entendidas enquanto competências adquiridas ao longo da vida, é possível distinguir estas novas práticas, como estando integradas num paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida, que assenta na valorização das aprendizagens formais e não-formais que os adultos realizam ao longo das suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais, interessando compreender de que forma é que este paradigma é considerado e como,

particularmente, são mobilizados os instrumentos de reconhecimento e creditação de competências no ingresso no ensino superior, bem como analisar as opções sociopedagógicas subjacentes aos mesmos.

Deste modo, encontrando suporte teórico-concetual nas abordagens realizadas à aprendizagem e educação/formação de adultos, torna-se possível distinguir as práticas emergentes enquanto terreno de tensões e contradições e, do ponto de vista da investigação educativa, ainda pouco aprofundadas.

Por esta razão, o trabalho aqui apresentado constitui uma análise sustentada dos conceitos de base, pressupostos e princípios subjacentes ao Reconhecimento e Creditação de Formação e Experiência Profissional no ingresso no Ensino Superior, através do Concurso de Acesso de Maiores de 23. Nesse sentido, é possível, desde logo, destacar o próprio conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, mas também o conceito de *“mature student”*, o qual permite o entendimento das características dos candidatos a este Regime, a par dos desafios que estes mesmos candidatos colocam às Instituições de Ensino Superior.

No que respeita o desenho da investigação, este envolve, numa fase inicial, a pesquisa bibliográfica orientada para as questões que se associam às temáticas da aprendizagem ao longo da vida, Educação e Formação de Adultos, mas sobretudo, à emergência do Concurso de Acesso de Maiores de 23 como regime de ingresso, sendo este o principal pano de fundo na análise do objeto de estudo que aqui se propõe explorar.

No sentido de melhor compreender a dinâmica e a realidade atual que caracterizam o processo de ingresso no Ensino Superior, através do Concurso de Acesso de Maiores de 23, foi fundamental recorrer à legislação em vigor, nomeadamente, ao sítio da DGES¹, a partir do qual se podem apreender o tipo de orientações fornecidas às Instituições de Ensino Superior.

Através das informações obtidas e após uma análise das mesmas, o projeto de investigação caminha para outra fase, sendo essa dedicada às metodologias e procedimentos de investigação, sendo aqui traduzido o processo de recolha de informação, por meio da técnica de entrevista, bem como a análise de conteúdo, enquanto técnica de análise do material empírico recolhido.

Recuperando os objetivos definidos no projeto de investigação, elementos pertencentes ao Serviço Administrativo Central da Reitoria de uma universidade pública portuguesa, bem como às Comissões de Supervisão e Acompanhamento criadas ao nível das Faculdade/Escolas (unidades orgânicas), são considerados

¹ Direção Geral do Ensino Superior

elementos privilegiados no que diz respeito às perspectivas que possam deter sobre as questões apresentadas, constituindo, por isso, o grupo de sujeitos entrevistados.

Após a realização das entrevistas, seguimos para a interpretação dos dados recolhidos, isto é, os testemunhos, na primeira pessoa, dos sujeitos entrevistados, os quais nos fornecem novos dados para investigação, promovendo a reflexão e discussão com as perspectivas já desenvolvidas através dos autores mobilizados na construção da investigação.

De acordo com a linha argumentativa apresentada, é possível distinguir algumas dimensões que se revelam fundamentais nas transformações apresentadas, desde a valorização dos conhecimentos e competências, o reconhecimento do investimento na educação e formação, promovendo o desenvolvimento de uma cultura de flexibilidade em relação aos processos de acesso no ensino superior.



Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. Globalização e Europeização das Políticas Educativas

O campo da educação tem vindo a ser marcado por alterações profundas, crescentemente visíveis, e que exigem uma explicação atenta das dinâmicas multidimensionais, heterogêneas e assimétricas que caracterizam os múltiplos modos de produção e formas de globalização (Santos, 1997).

No domínio da análise científico-social da educação, destacam-se as linhas de investigação que apreendem as novas configurações assumidas pelos fenómenos educativos num contexto de alteração e intensificação das articulações e conexões entre as dinâmicas que emergem à escala global, supranacional, nacional, regional e local. A educação tem assim sido alvo de (re)orientações políticas, e também em Portugal, influenciadas pelas orientações de organizações internacionais, bem como pela circulação de programas de ação, defendidos pelas perspetivas dominantes, dimensão que constitui um aspeto central no trabalho aqui apresentado.

A premissa da qual partimos evidencia a redefinição do papel do Estado na regulação da educação, ancorado na emergência de uma nova agenda económica global veiculada e ampliada pelas tecnologias da informação e comunicação. Neste contexto, as (re)orientações educativas emergem enquanto estratégia de mudança social, a qual procura promover a adaptação das pessoas às novas exigências trazidas pela agenda económica global e pelos desafios da sociedade do conhecimento, os quais ditam, de forma imperativa, a atualização dos conhecimentos por parte da população.

A década de 90, do século XX, assinala um conjunto de mudanças, em grande parte dos países ocidentais, que evidenciam a reconfiguração das políticas e das práticas educativas. Uma das mudanças que importa traduzir, no domínio das relações económicas e políticas, é a emergência de um novo protagonismo por parte de blocos e entidades de carácter regional, destacando-se a União Europeia que representa, no quadro institucional, o desenvolvimento de acordos multilaterais entre Estados, cuja atuação medeia e contribui para o desenvolvimento de dinâmicas de globalização.

Deste modo, a sua intervenção pode aqui ser distinguida através da estratégia de construção de um processo articulado das políticas nacionais, com base em prioridades e objetivos congruentes com as metas que veiculam aquelas dinâmicas, tornando-se imperativo analisar as relações entre o processo de integração europeia e a elaboração das políticas educativas nacionais, sublinhando a emergência de novas formas de atuação do Estado.

Deste modo, as mudanças refletidas nas (re)orientações políticas sublinham o carácter internacional dos sistemas educativos, conduzindo alguns autores a

referirem-se a este processo como a “globalização das políticas educativas” (Stoer, 2002; Stoer & Magalhães, 2005; Santos, 2002).

Roger Dale (2001) propõe uma abordagem designada “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, na qual identifica o processo de globalização como um *“conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que por qualquer outro conjunto de valores”* (p.146).

Não sendo este o objeto de análise aqui privilegiado, importará compreender a emergência de diversas perspetivas no que diz respeito ao processo de globalização, admitindo a ampliação do termo, a par da consolidação de perspetivas que reconhecem a dimensão em contexto político que este processo adquiriu.

É, por isso, frequente associar-se o termo “globalização” ao termo “modernização”, na medida em que ambos simbolizam a adaptação aos novos tempos, tempos esses que espelham uma ideologia dominante na maioria dos países membros da União Europeia, a qual enaltece o papel da educação para a competitividade económica.

Tendo por base estes pressupostos, a educação tem vindo, efetivamente, a ser influenciada pelas mudanças ao nível da economia global, tornando-se evidente a mudança contínua e acelerada do meio económico e social, traduzida na emergência de novas estruturas organizacionais assentes em recursos humanos especializados e polivalentes.

O mercado de trabalho é, agora, caracterizado não só por uma mão-de-obra mais qualificada, como também pela exigência da sua constante atualização e adaptação às rápidas mudanças.

Num contexto em que a internacionalização e a globalização assumem particular relevância no crescimento e desenvolvimento das sociedades, o Ensino Superior não fica de fora, sendo tratado e perspetivado no mesmo quadro que outros bens e serviços (Stoer & Magalhães, 2005; Magalhães, 2018).

Assim, as mudanças no âmbito da transformação e renovação da educação superior traduzem essencialmente a redefinição da educação como serviço educativo e do papel assumido pelo Estado, predominando acordos multilaterais entre Estados (e.g., o processo de Bolonha), bem como a sua atuação articulada face às dinâmicas de globalização. Nesta linha de pensamento, interessará compreender o processo de regulação enquanto processo múltiplo, pelas fontes, mecanismos e objetos que envolve, inacabado e permanentemente alimentado por iniciativas, conflitos e negociações entre atores sociais situados a diferentes níveis, desde o transnacional ao local (Azevedo, 2009 in Moio, 2017).

As (re)orientações políticas na área da educação nos anos 80 e 90 do século XX assentam, sobretudo, numa estratégia que se reconhece paradoxal: por um lado, a reconfiguração do papel do Estado que traduz a intensificação dos mecanismos de regulação na educação, por outro, a privatização dos sistemas educativos.

No caso particular do sistema educativo português, e do ensino superior em particular, assiste-se à combinação destas duas abordagens, no sentido em que o Estado não deixou de atuar como regulador do sistema em favor do Mercado, isto é, reduziu a sua interferência, cedendo autonomia às instituições, mas mantém uma posição firme no que se refere às diretrizes, estímulos e orientações na tomada de decisões e opções (Amaral & Magalhães, 2000).

Esta situação traduz, de forma clara, a convergência das políticas educativas nacionais com as tendências internacionais, acentuando o carácter plural e misto das (re)orientações políticas no campo da educação, bem como os seus pressupostos e procedimentos. Contudo, há um aspeto central que emerge da discussão até aqui apresentada e que diz respeito ao papel do Estado.

Não há dúvida que o impacto estratégico do contexto internacional pode ser espelhado na transformação do poder que o Estado detém, sendo de salientar a pluralidade de novos atores coletivos não estatais, que assumem o papel de parceiros e que enfatizam uma dinâmica de governação partilhada.

“A educação superior tem vindo a ser chamada a desempenhar um papel central na, assim designada, ‘sociedade e economia do conhecimento’, sendo atribuído a este nível de ensino um papel axial no desenvolvimento económico dos países e das regiões. Nesse sentido, tem também vindo a ser uma preocupação crucial a sua governação aos níveis, transnacional, nacional e institucional” (Magalhães, 2018:128).

Nas últimas décadas, as questões relacionadas com o ensino superior, em particular, a sua relação com a economia e o desenvolvimento social, mas também a relação entre a massificação e a democratização, têm vindo a ser tratadas por instituições transnacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)², o Banco Mundial³ e a União Europeia (UE)⁴ que, pelo poder de influência que lhes é reconhecido, estão a transformá-lo:

² OCDE - Organização económica intergovernamental com 38 países membros, fundada em 1961 com o objetivo de estimular o progresso económico e o comércio mundial.

³ O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento. É o maior e mais conhecido banco de desenvolvimento no mundo, além de possuir o estatuto de observador no Grupo de Desenvolvimento das Nações Unidas[1] e em outros fóruns internacionais, como o G-20 financeiro. Atualmente, fazem parte desta instituição, 186 países.

⁴ União Europeia - é uma união económica e política de 27 Estados-membros independentes situados principalmente na Europa. A UE tem as suas origens na Comunidade Europeia do Carvão e do Aço e na Comunidade Económica Europeia.

“A educação superior tem vindo a ser crescentemente configurada por mandatos políticos que promovem a regulação pelo mercado, a competitividade, o empreendedorismo e a re-configuração de instituições de ensino superior como organizações do tipo das do mercado, incluindo os seus modos de governação” (Magalhães, 2018:135).

Assim, o campo de ação e decisão política em educação foi profundamente alterado nos últimos anos, considerando a participação ativa de protagonistas do espaço supranacional. As instâncias supranacionais assumem determinadas atividades, como a definição de objetivos, resultados e modalidades de controlo, enquanto ao nível nacional e local são assumidos os processos e medidas políticas que respondem à agenda global.

Do ponto de vista da governação, a premissa é que quanto mais autónomas forem as instituições de ensino superior, melhor respondem às transformações ocorridas no seu ambiente organizacional (Veiga, Magalhães, Sousa, Ribeiro & Amaral, 2014:11). Porém, a atribuição de autonomia às instituições é marcada por tensões na relação entre a condução política protagonizada pelo Estado e as atividades de governação exercidas pelas instituições de ensino superior, pelo que importa esclarecer a relação desenvolvida através das reformas empreendidas:

“A transformação das relações de regulação substituiu o controlo *a priori*, fundado sobretudo no financiamento e na autorização prévia da tutela para muitas das atividades e iniciativas das universidades, pelo controlo *a posteriori* centrado nos resultados” (Veiga, Magalhães, Sousa, Ribeiro & Amaral, 2014:11)

Ou seja, a autonomia institucional resulta do desenvolvimento do Estado-Avaliador, compreendido como “Estado Supervisor” (Neave, 2008 *cit in* Veiga, Magalhães, Sousa, Ribeiro & Amaral, 2014:12), *“como um instrumento de regulação para orientar politicamente sistemas públicos e instituições, com o objetivo de implementar modelos de governação que possam responder adequadamente a ambientes competitivos, sempre em mudança”* (ibidem).

Certo é que esta regulação decorre de orientações externas, fornecidas por instituições supranacionais, as quais colocam as instituições de ensino superior no papel de entidade competitiva, tanto ao nível do próprio mundo académico, como do mundo económico e empresarial, isto é, no seio do mercado (Morgado, 2006:216).

“As exigências que lhe passaram a ser “impostas” a partir do exterior fizeram com que, de repente, a universidade se visse compelida a ter de actuar em domínios como a prestação de serviços ou o fornecimento de mão-de-obra especializada” (ibidem).

Neste contexto, os dispositivos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no contexto do ensino superior ilustram dinâmicas da redefinição do setor da educação, distinguindo formas de governação do Estado privilegiadas, a par do (re)posicionamento da educação face à economia, à política e à cultura, questão que ocupará a reflexão central no trabalho aqui desenvolvido.

1.2. Da Sociedade da Informação à Sociedade do Conhecimento

O impacto das iniciativas políticas a nível europeu

A agenda global que orienta as políticas educativas nas últimas duas décadas terá resultado do Processo de Bolonha (iniciado em 1999) e da Cimeira realizada em Lisboa (2000). Esta afirmou como principal objetivo tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, caracterizada por elevados índices de produtividade e, consequentemente, procurou definir uma estratégia para o desenvolvimento económico e social, de forma a cumprir este desígnio de “(...) tornar a União Europeia a sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica, capaz de enfrentar o crescimento económico com melhores empregos e uma maior coesão social” (Estratégia de Lisboa, Conselho Europeu, 2000).

Porém, quatro anos depois, o Conselho Europeu produz um relatório – *Enfrentar o desafio: a Estratégia de Lisboa para o Crescimento e o Emprego* – sublinhando que a estratégia definida não produziu os resultados esperados e, por isso, seria necessário reformular os objetivos definidos, bem como a sua priorização, diversificando as políticas que deveriam estar orientadas em dois sentidos: por um lado, garantir maior empregabilidade e, por outro, possibilitar um maior crescimento.

A emergência das questões do foro educativo e formativo é coincidente com a intensificação do papel da União Europeia na área das políticas educativas, sendo assim definido um programa articulado e uma estratégia de intervenção que privilegia a construção do conhecimento numa sociedade onde o fluxo de informação é abundante, onde os desafios colocados são constantes e, por isso, o ensino superior é preconizado enquanto um dos focos da economia do conhecimento.

Uma economia europeia cujo pilar é o conhecimento pressupõe a construção e o desenvolvimento de cidadãos qualificados, flexíveis, críticos e capazes de se adaptarem às mudanças e exigências que emergem deste “novo mundo”. Como tal, a Estratégia de Lisboa, acompanhada pelo Processo de Bolonha, configura um projeto ambicioso cujo objetivo, entre outros, é o de construir um Espaço Europeu do Ensino Superior.

Processo de Bolonha

As tensões geradas pelo processo de globalização sublinham a forte pressão e influência que se traduz no ensino superior, sendo que, no caso particular do sistema educativo português, o Processo de Bolonha configura importantes transformações cuja intenção seria a de *“eliminar especificidades e autonomias nacionais, substituindo-as por uma férrea regulação de nível supranacional”* (Antunes, 2006:69 in Moio, 2017).

O Processo de Bolonha decorre das diretrizes estabelecidas na Declaração de Bolonha, assinada em 19 de junho de 1999, pelos ministros da educação de 29 países⁵. Atualmente, são 49 os signatários de Bolonha, sendo que os esforços traduzidos por este processo visam reformar de forma convergente as estruturas dos países, no que ao ensino superior diz respeito.

Seguindo o objetivo de transformar a Europa no espaço económico mais dinâmico e competitivo a nível mundial, o Processo de Bolonha emerge aquando da Estratégia de Lisboa (2000), no sentido de complementar os objetivos definidos na Cimeira. Estes delimitam o processo de construção do Espaço Europeu do Ensino Superior, o qual se distingue, essencialmente, pelas mudanças nas estruturas e nos papéis das instituições públicas, a par de transformações significativas na organização e no desenvolvimento do currículo (Amaral, 2015:204).

Assim, da conjuntura acima apresentada resultam tendências para a convergência na definição das políticas europeias para o Ensino Superior, tendo como foco a relação entre a formação e a educação.

Desde sempre se reconheceram ao Ensino Superior três funções fundamentais, nas quais o conhecimento assume um lugar central: investigação, enquanto bem de produção; ensino, enquanto forma de distribuição; e difusão, como prestação de serviços à comunidade. Contudo, e na sequência da adesão ao Processo de Bolonha, a missão das instituições de Ensino Superior conheceu uma maior amplitude que contribuiu para a (re)definição da sua identidade (Amaral, 2015:206). Para além das linhas de ação traçadas no compromisso político em Bolonha, os Ministros da Educação Europeus reconhecem a necessidade de promover o maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de ensino superior, no sentido de, consequentemente, promover a atratividade do Espaço Europeu do Ensino Superior, admitindo, por último, a promoção da aprendizagem ao longo da vida enquanto *“(...) elemento essencial do espaço europeu do ensino*

⁵ Assinada por: Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, República Eslovaca, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido.

superior, na medida em que uma sociedade e uma economia baseadas no conhecimento implicam estratégias persistentes e continuadas” (Simão, Santos & Costa, 2005:133).

Estratégia de Lisboa

A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE)⁶, em 1986, atual União Europeia, colocou o país numa posição privilegiada para o contacto com os restantes membros pertencentes a esta comunidade, deixando transparecer, de forma concreta, um relativo atraso, quando comparado com os restantes países.

No ano de 2000, a pedido do Ministério da Educação, é oferecida particular atenção a esta questão, sendo desenvolvida a proposta de atualizar a estratégia europeia de desenvolvimento, por forma a responder aos novos desafios decorrentes da globalização, essencialmente os que dizem respeito à inovação e à competitividade.

Este pano de fundo permitiu desenhar os contornos da ação estratégica, promovendo o alcance de uma profunda responsabilidade da política à escala europeia, conduzindo, em simultâneo, à adoção de algumas prioridades pelo Conselho Europeu de Lisboa. Reconhecida como o esqueleto da estratégia e transição para uma sociedade do conhecimento, são delineados os seguintes objetivos:

- 1) Aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia;
- 2) Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação;
- 3) Abrir os sistemas de educação e formação ao mundo;

Neste contexto, também a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) tem vindo a reforçar e valorizar a importância do Ensino Superior enquanto um motor da competitividade económica e do desenvolvimento social, evidenciando o seu papel na construção de cidadãos qualificados, os quais suportam a globalização da economia e a disseminação do conhecimento na sociedade.

A economia do conhecimento assenta, assim, no princípio de que a educação é a chave-mestra da competitividade e do desenvolvimento económico e social, motivo pelo qual o ensino superior emerge como reforço no projeto de identidade

⁶ CEE – Organização internacional criada por um dos Tratados de Roma assinados em 1957, cuja finalidade era estabelecer um mercado comum europeu. Com o alargamento desta comunidade, marcado pela adesão de diversos países da Europa, a CEE dá lugar à atual União Europeia.

política que se procura desenvolver, tanto a nível nacional, como à escala global (Amaral & Magalhães, 2000).

Desta forma, é possível compreender a lógica inerente às transformações ocorridas no contexto do ensino superior. Cada vez mais, o mundo se apresenta como um espaço dinâmico e complexo, onde a força bruta ou a energia são substituídas pela informação e pelo conhecimento. Por este motivo, as instituições de Ensino Superior adquirem um lugar de destaque no que respeita ao processamento de informação e à construção de um conhecimento sólido e informado.

Esta linha de ação veio a tornar-se uma referência constante, apontando para a construção de um referencial de ação centrado no estudante e no seu trabalho, bem como para a abertura do Ensino Superior a “novos públicos”:

“A agenda europeia exerce, assim, influência sobre as políticas nacionais e as visões dominantes a propósito das prioridades para a educação, tornando-se frequentes afirmações em torno da necessidade de melhorar os níveis de qualificação da população. Entre desígnios como os de aumentar o número de estudantes que atingem o ensino superior ou promover a sua diversidade, multiplicam-se declarações de governos e de organizações internacionais (MEC, 2014, 2018) sobre a importância dos «novos públicos» para aquele nível de ensino” (Bago, Veiga & Magalhães, 2019:172).

No caso português, na sequência da eleição do novo governo constitucional, em 2005, terão sido identificadas um conjunto de dificuldades ao nível do ensino superior, destacando-se problemas de qualidade, capacidade excessiva da rede, bem como ameaças à sobrevivência de algumas instituições, em parte devidos à diminuição do número de estudantes (Amaral & Magalhães, 2009; Teixeira & Amaral, 2007 *cit in* Bago, Veiga & Magalhães, 2019:174).

Face a este contexto é solicitado à OCDE (2006)⁷ um estudo sobre a situação de educação superior em Portugal, o qual colocou o enfoque na aposta que deveria ser realizada por parte das instituições de Ensino Superior na promoção da eficiência do sistema, através da criação de percursos alternativos de entrada.

Importa, contudo, salientar que as transformações assinaladas no conjunto dos desafios colocados pela globalização e incerteza política, conduziram as reformas nas instituições de Ensino Superior em três eixos:

“do desenvolvimento estratégico de reformas curriculares (o sistema de três ciclos, aprendizagem baseada em competências, percursos de aprendizagem flexíveis, reconhecimento de competências, mobilidade), de financiamento (diversificação das fontes de

⁷ OECD Report (2006). Reviews of national policies for education: Tertiary education in Portugal. Lisbon: OECD.

financiamento das IES, indexação ao desempenho, promoção da equidade, acesso e eficiência) e de governação (autonomia, parcerias estratégicas, qualidade)” (European Commission, 2007 cit in Bago, Veiga & Magalhães, 2019:175).

Assim, a adoção de algumas prioridades, no que diz respeito às políticas de educação, por parte do Conselho Europeu de Lisboa e, como pudemos verificar, traduzidas no Processo de Bolonha, podem representar a “coluna vertebral” da estratégia delineada para a transição para uma sociedade do conhecimento, na medida em que são considerados objetivos como: o aumento da qualidade e da eficácia dos sistemas de educação e formação na UE; facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação (ultrapassando as barreiras existentes entre as aprendizagens formais, não-formais e informais, sobretudo no que se refere à creditação e ao reconhecimento da aprendizagem experiencial (Rodrigues, 2004).

Deste modo, o contributo trazido por Bago, Veiga & Magalhães (2019) e também por Rodrigues (2004), permite compreender um conjunto de possibilidades para as transformações ocorridas ao nível do ensino superior, conduzindo a nossa análise no sentido da integração de novas estratégias, bem como da conceção de “novos públicos”.

1.3 Ensino Superior e a Abertura a Novos Públicos

As transformações ocorridas no ensino superior português são, em grande parte, marcadas pela publicação do Regulamento Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), instituído pela Lei nº62/2007⁸, o qual reflete o quadro da crescente convergências das políticas educativas. Assim, o Ensino Superior é envolvido, à semelhança do que aconteceu a outros níveis da sociedade, por um processo transformador profundo e que interessa conhecer.

O reconhecimento do papel atribuído à educação, numa conjuntura política, social, económica e cultural que se faz sentir no período de globalização crescente, e que aqui já foi distinguido, criou condições que induziram o aumento da procura do ensino superior, enquanto meio de desenvolvimento das sociedades e economias do conhecimento.

Uma vez entendidas as opções políticas propostas no âmbito do ensino superior, interessa agora compreender as transformações ocorridas ao nível das perspetivas sociais e culturais.

⁸ Lei nº62/2007 - A presente lei estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando designadamente a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia.

Como vimos assinalando, a transformação da sociedade induziu a necessidade, por parte das populações, de formações mais específicas e aprofundadas que lhes permitam responder de forma flexível aos novos desafios que o “novo mundo” lhes coloca. Assim, também no ensino superior é evidente a necessidade de reestruturação e adaptação, como meio de ampliar a sua capacidade de oferta, designadamente quando confrontado com estudantes mais velhos em busca de certificações para acesso a empregos mais qualificados e/ou de ascensão social com base nos graus académicos dispensados pela educação superior.

As instituições de ensino superior devem, por isso, garantir a satisfação das necessidades educativas de um público cada vez mais diverso, o que requer, conseqüentemente, a diversificação da sua oferta de formação, não só no que respeita aos seus destinatários, aos seus conteúdos ou aos seus métodos de ensino e aprendizagem, como também na consagração de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Assim, mais do que um ensino de elite, o ensino de massas, resultado da democratização do ensino superior, é acompanhado pelo aumento do número de estudantes e pela diversificação das respetivas origens, isto é, o acesso ao ensino superior é alargado a “novos públicos”, nomeadamente através de novos meios e processos de acesso, que incluam todos aqueles que demonstrem competências para o fazer.

Neste sentido, afirmando como preocupação central a modernização das instituições de ensino superior, na medida em que estas devem responder à competitividade europeia no contexto da economia do conhecimento, o Conselho da União Europeia destaca, no ano de 2007, a importância da criação de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, bem como o alargamento deste nível de ensino a todos os tipos de público, fenómeno que conduziu a abertura do ensino superior a públicos adultos.

1.4. Estudantes Maiores de 23 anos

A implementação do Processo de Bolonha representa, como já tivemos oportunidade de explorar, um período determinante na conceção das mudanças educativas ocorridas ao nível das instituições de ensino superior, considerando a integração de “novos públicos” como eixo promotor da democratização e da igualdade de oportunidades de acesso a ciclos de estudo superiores.

A agenda política internacional e europeia, através da qual se destaca a importância da aprendizagem ao longo da vida na construção e desenvolvimento de uma economia do conhecimento, edifica dois pilares que importará esclarecer nesta análise: a *aprendizagem* e a *competência*.

No relatório “*Tornar o espaço europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida numa realidade*”, da Comissão Europeia (CE)⁹ (2001), é atribuída particular ênfase à realidade transitiva em que a sociedade se situa, isto é, do conhecimento para a competência e do ensino para a aprendizagem.

Contudo, interessa compreender o modo como a participação dos adultos no ensino superior reflete estas transformações, considerando o quadro legislativo nacional em que a modificação das condições de acesso ao ensino superior decorre.

Não sendo o principal objetivo deste estudo revisitar a Lei de Bases em todos os seus eixos estruturantes, torna-se imperativo, na análise que até aqui temos vindo a construir, considerar o quadro geral através do qual se estabelece o sistema educativo português. Para tal, é importante entender a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), definida em 1986 e revista na sequência do envolvimento de Portugal no Processo de Bolonha, enquanto suporte para as alterações que ocorrem ao nível do regime especial de acesso e ingresso no ensino superior, especialmente no que ao regime de ingresso de Maiores de 23, diz respeito.

Com efeito, a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada a 14 de outubro de 1986 (Lei nº46/86), já previa o “*direito ao acesso ao ensino superior a indivíduos que, não estando habilitados com um curso secundário ou equivalente, façam prova, especialmente adequada, de capacidade para a sua frequência*” (artigo 12º), sendo esta prova de âmbito nacional e específica para cada curso ou grupo de cursos (artigo 13º).

Todavia, é considerando o crescimento progressivo e a centralidade assumida do ensino superior nos percursos de vida das pessoas, a par da relevância nas estratégias de desenvolvimento das sociedades, dos Estados e dos organismos internacionais e supranacionais que, entre 1986 e 2006, foram elaboradas algumas revisões no que ao quadro legislativo diz respeito.

Em particular, no âmbito das mudanças introduzidas pelo paradigma da aprendizagem ao longo da vida e do Processo de Bolonha, é reconhecida a necessidade de aprovar regras que facilitassem e flexibilizassem o ingresso e o acesso ao ensino superior, sobretudo a estudantes que reunissem as condições habilitacionais específicas. Neste sentido, o Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior e o novo modelo de organização dos ciclos de estudo desenvolvidos no âmbito do Processo de Bolonha, efetivando a implementação deste Processo em Portugal.

⁹ CE - A Comissão Europeia é a instituição que é politicamente independente e que representa e defende os interesses da União Europeia na sua globalidade. Propõe legislação, política e programas de ação e é responsável por aplicar as decisões do Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia.

Desse modo, no que concerne a participação dos adultos no ensino superior, são implementadas medidas específicas, destacando-se as medidas desenvolvidas ao abrigo do Decreto-Lei nº64/2006, de 21 de março, o qual concede a cada instituição a responsabilidade pelo acesso a ciclos de estudo superiores, regulamentando as provas adequadas para a avaliação da capacidade para a sua frequência, para adultos com idade superior a 23 anos, acrescentando-se ainda que *“(...) os estabelecimentos de ensino superior devem reconhecer, através da atribuição de créditos nos seus ciclos de estudos, a experiência profissional e a formação dos que neles sejam admitidos através das provas”* (Decreto-Lei nº64/2006, p.2055).

Os normativos anteriormente apresentados promovem, assim, o alargamento do acesso a “novos públicos”, reconhecendo a experiência profissional enquanto critério de acesso e progressão académica, dimensões que distinguem estas medidas como promotoras de processos de transformação nas instituições de ensino superior, gerando efeitos que é necessário conhecer e que se constituem como significativos objetos de investigação no domínio da educação.

Contudo, o enquadramento legislativo não é suficiente para compreender a construção e o desenvolvimento de condições e recursos necessários por parte das instituições de ensino superior, que lhes permitam dar resposta a esta nova realidade, pelo que importa perceber de que modo a expansão do ensino superior, num contexto de aprendizagem ao longo da vida, tem correspondido e respondido à promoção do acesso dos diferentes públicos a este nível de ensino.

Os adultos representam, de facto, um número significativo na expansão do ensino superior a “novos públicos”, porém, a carência de trabalhos de investigação neste domínio, evidencia a necessidade de se aprofundar e refletir acerca das questões emergentes neste quadro educativo, de forma a encontrar uma resposta estruturada para as necessidades e particularidades da vida académica destes estudantes.

Como pôde verificar-se, o regime de acesso ao ensino superior para Maiores de 23 anos enquadra-se numa política de promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, permitindo aos candidatos que, por qualquer razão, não tenham tido a possibilidade de nele ingressar após a conclusão do ensino secundário ou que não tenham obtido aquele grau de ensino, mas que tenham adquirido conhecimentos que lhes possibilitem ingressar num curso superior, o possam fazer.

O tema desenvolvido no projeto de investigação aqui apresentado, impõe uma definição, tanto quanto possível clara, dos principais conceitos utilizados, sobretudo, do conceito de “estudante não-tradicional”.

A utilização do termo “não-tradicional” emerge no sentido de caracterizar ou distinguir situações formalmente menos comuns e institucionalizadas no acesso ou frequência do ensino superior (Santiago, Rosa & Amaral, 2002:11), ou seja, surge por oposição ao que se considera como tradicionalmente institucionalizado nos percursos formais tendo em vista esse mesmo acesso ou frequência.

“Define-se o ‘acesso não-tradicional’ como o conjunto de percursos alternativos de educação e formação, sequenciais ou não, em relação a padrões dominantes, e sancionados com uma certificação de qualificações não ‘padronizada’, que legitima o ingresso do aluno não-tradicional no ensino superior” (Santiago, Rosa & Amaral, 2002:12).

Em geral, o “*mature student*”, como é definido por Amaral, Rosa & Santiago (2002:22), estando já inserido no mundo do trabalho ou na situação de desempregado, é aquele que decide envolver-se num processo formativo no ensino superior, processo esse que deve contribuir para a sua própria valorização pessoal e profissional, mas também para a sua progressão na carreira profissional com base nas certificações e diplomas obtidos.

Deste modo, definir os estudantes adultos com base na idade, ou como pertencendo a um grupo que acede ao ensino superior através dos concursos específicos para Maiores de 23 anos, é extremamente redutor, conduzindo a uma perceção limitada de quem são, na realidade, estas pessoas, as suas características, especificidades e necessidades.

Nesta lógica, a emergência de uma nova realidade no ensino superior transporta consigo uma complexidade de questões que traduzem a necessidade de uma mudança paradigmática, sobretudo no que diz respeito à organização curricular, às metodologias de ensino e aprendizagem, às estratégias de avaliação e às práticas dos atores institucionais, dimensões que aqui interessa compreender.

1.5. Aprendizagem ao Longo da Vida

Não há dúvida de que uma das principais formas de construir e desenvolver a sociedade do conhecimento é promover estratégias e potenciar o crescimento de oportunidades que contribuam para a atualização de conhecimentos e para a reconversão e progressão profissional. Assim, o reconhecimento de outros modos de aprender considerados válidos, validáveis e certificáveis, pode ser integrado nestas estratégias que privilegiam o desenvolvimento da educação e formação de adultos através da valorização da aprendizagem realizada pelas pessoas ao longo da vida.

“Não é coincidência que a evolução do reconhecimento, avaliação e certificação de adquiridos espelhe, a nível mundial, o “movimento de ALV”. Um elemento-chave da Visão implícita na ALV consiste em comprometer “pessoas comuns” numa viagem de aprendizagem ao longo de toda a sua vida e em todas as situações do seu quotidiano. Deste modo têm de ser criados processos de reconhecimento, avaliação e valorização destas aprendizagens.” (Joe Cullen *cit in* Valente; Simões; Nanita & Melo, 2012:15).

Considerar que todos os tempos e espaços da vida são potencialmente geradores de aprendizagens, atribui à educação e formação de adultos um grande potencial transformador, sublinhando os novos e diversos sentidos atribuídos ao papel da educação e formação na vida das pessoas, os quais implicam o reconhecimento e a validação de saberes experienciais, sejam estes adquiridos em contextos formais, não formais e informais, podendo estes ser mobilizados no sentido de promover a integração e progressão académica.

Porém, antes de considerar as questões associadas ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, importa distinguir a ideia de aprendizagem ao longo da vida, bem como o lugar que esta adquiriu nas transformações que ocorreram a nível social, económico e cultural.

A ideia de Aprendizagem ao Longo da Vida tende a tornar-se um conceito polissémico e relativamente opaco que recobre uma multiplicidade de sentidos e significados, nem sempre claros e explícitos, pelo que se justifica a necessidade de clarificar os fenómenos que engloba e os entendimentos que encerra.

De acordo com Azevedo (1999:60), poder-se-á definir Aprendizagem ao Longo da Vida como “*o campo de possibilidades de desenvolvimento pessoal e de enriquecimento da bagagem cultural*”, através de novas aprendizagens que irão motivar o indivíduo na aquisição de novas competências. Desenvolve-se em contextos formais e informais e constitui, atualmente, uma necessidade permanente, não apenas associada ao período que antecede a prática profissional, mas também à exigência de construir respostas adequadas em termos de desenvolvimento pessoal, face aos desafios colocados a nível profissional.

Partindo do pressuposto que a ideia de aprendizagem ao longo da vida consubstancia em si uma série de sentidos, importará reforçar que esta não é uma ideia recente, sendo que a ideia que a antecede é a da Educação Permanente¹⁰, a qual remonta aos anos 60/70 comportando uma diversidade de sentidos¹¹.

¹⁰ Barros, Rosanna (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida*. Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional (pp. 133-156). Chiado Editora.

¹¹ Importa sublinhar que os contextos socio-políticos de emergência da Educação Permanente e, posteriormente, da Aprendizagem ao Longo da Vida são substancialmente distintos, o que se traduz em concepções educativas que, não obstante partilharem algumas características quanto ao que se constitui como processo educativo, divergem quanto a finalidades sociais e políticas e ao sentido da educação para os sujeitos.

O impacto que o movimento de Educação Permanente adquire na década de 70 está particularmente associado à publicação, em 1972, do Relatório que se intitula *“Learning to Be – the world of education today and tomorrow”*, o qual distingue que *“a ideia de educação permanente tem reunido bastante força desde os últimos dez anos embora seja uma ilusão pensar que é uma descoberta dos nossos tempos”* (Faure et al., 1972:142 cit in Barros, 2011:134). O que é novo, de facto, é a forma como a UNESCO, a OCDE e outras organizações inferem as suas implicações para a prática educativa.

Compreendendo os diversos sentidos atribuídos a este conceito, interessa sublinhar que os mesmos dão relevo a modalidades, tempos e espaços educativos que alargam a concepção de educação, até então, essencialmente restringida à forma escolar associada à difusão de uma visão escolarizada de educação em que se associa estreitamente “aprendizagem” e “processos desenvolvidos no interior dos sistemas educativos”.

Esta visão tendia a desvalorizar a noção de que a aprendizagem pode corresponder a *“toda a oportunidade existente em qualquer instituição social para um indivíduo adquirir conhecimento, ‘skills’, atitudes, valores, emoções e crenças no quadro da sociedade global, bem como o processo pelo qual cada indivíduo os adquire”* (Jarvis, 2007:99 cit in Gaio, 2010:11). Adotar a concepção de processo educativo que, numa primeira instância, a Educação Permanente vem reconhecer como legítima supõe entender este processo a par das mais diversas fases do ciclo de vida dos indivíduos, e enquanto decorrente das interações com e nos diferentes espaços da sua existência, reconhecendo, por isso, a relevância de espaços e tempos educativos que estão para além dos espaços e tempos escolares.

“No caso da educação de adultos, muito se falou na necessidade de pedagogias alternativas, desescolarizadas, de pedagogias que não tivessem como referência o modelo escolar, mas sim outras maneiras de pensar e de organizar a formação. Esta vontade foi manifestada por todas as gerações que intervieram no campo da educação de adultos. Do ponto de vista teórico, houve um intenso debate, mas, na prática, os dispositivos de educação e de formação de adultos nunca se libertaram de uma lógica escolarizante,... o balanço final leva-nos a concluir que raramente conseguimos escapar de um modelo escolar (Nóvoa, 2008:1 In Vieira, 2012:148).

O que procuramos aqui evidenciar é a ideia de que a aprendizagem ao longo da vida, entendida desta forma alargada em que são abrangidos todos os espaços e tempos da vida do indivíduo, não constitui uma novidade recente, mas a sua mobilização como lema e elemento estruturante das políticas educativas, configura

um elemento novo no contexto educativo, enquanto processo reconhecido politicamente e promovido intencionalmente.

Assim, é num quadro paradigmático de Aprendizagem ao Longo da Vida que a valorização das aprendizagens adquiridas no exterior dos sistemas formais de educação/formação se constitui como um novo campo de práticas educativas e como objeto de estudo científico, particularmente relevante no domínio da Educação. Esta valorização é coincidente com a intensificação do papel da União Europeia na área das políticas educativas, acontecendo a partir da realização do Conselho Europeu de Lisboa, no ano de 2000, mais precisamente, através da concretização da Estratégia de Lisboa.

Importará, contudo, clarificar que estas iniciativas europeias no campo das políticas educativas, apenas, podem induzir mudanças aos níveis nacionais e institucionais, através da partilha de entendimentos comuns sobre prioridades europeias.

Deste modo, recuperando a ideia de que a Aprendizagem ao Longo da Vida pode encerrar alguns riscos associados a entendimentos redutores do termo, será preponderante distinguir a associação quase imediata que é feita entre a Aprendizagem ao Longo da Vida e a educação de adultos, mas também o recurso a instrumentos de medição da participação de adultos em ações de formação formais para avaliar o envolvimento dos sujeitos em iniciativas de ALV.

Estas são, sem dúvida, ideias redutoras daquele que é o efetivo contributo da Aprendizagem ao Longo da Vida nos processos de aprendizagem dos indivíduos. Porém, importa salientar o papel que a União Europeia desempenha na difusão destas perspetivas ao colocar a tónica da Aprendizagem ao Longo da Vida na função de “serviço ao emprego e à economia”, promovendo a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global.

Imagínario (2007), ao estudar esta questão, evidencia, no entanto, a falta de correspondência entre a educação, a formação inicial e o emprego, no sentido em que o ensino para além de ser genericamente tido como desinteressante e pouco motivador é também encarado como não compensador, sobretudo em termos de emprego coerente com as habilitações que se revelam árduas de alcançar, no que respeita aos níveis de qualificação, de área ocupacional, de sector de atividade, de remuneração e de condições de trabalho. Ou seja, se as políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida são legitimadas enquanto processos de resposta a desajustamentos estruturais entre educação/formação e emprego, criando uma nova oportunidade de potenciar e rentabilizar os investimentos na formação inicial e contínua, a realidade contradiz em larga medida esse papel. Adicionalmente, nesta

perspetiva, a Aprendizagem ao Longo da Vida acaba a ser entendida como um processo que é responsabilidade exclusiva dos indivíduos, compreendendo o aprendente responsável e sensato, capaz de tomar conta da sua própria formação.

Assim, para que as políticas de ALV possam ser entendidas através de um quadro de pensamento que valoriza as aprendizagens que os indivíduos realizam nos domínios pessoais, sociais e profissionais, devem traduzir a possibilidade de se perspetivarem de forma diferente os fenómenos educativos. Segundo Pires (2004), a implementação de dispositivos de reconhecimento e validação das aprendizagens que os adultos adquirem e consolidam à margem dos ditos “sistemas formais de educação e formação” traduziriam uma dessas possibilidades, ao assumir a finalidade de potenciar e promover a visibilidades destas aprendizagens informais e experienciais, podendo ser-lhes atribuído um valor de uso, tanto ao nível educativo, como social e profissional.

Assim, aprofundar os novos e diversos sentidos atribuídos ao papel da educação e da formação na vida das pessoas, implica a identificação e a reflexão dos pressupostos orientadores do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, reconhecendo-se como imperativo compreender os elementos que constituem este campo de ação, bem como práticas de atores implicados na organização e no funcionamento destes dispositivos.

1.6. Sistemas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Admitindo a complexidade inerente à área de estudo na qual nos situamos, bem como a carência de trabalhos desenvolvidos neste campo de investigação, será determinante situar as questões até aqui apresentadas dentro de um contexto histórico, recuperando, por isso, a origem do processo de RVCC na Europa, passando pela consolidação deste modelo em Portugal, através dos eixos de intervenção e dos princípios que o suportam.

Contudo, antes de avançar na linha cronológica que procuramos desenvolver, é importante sublinhar que, atendendo ao público ao qual tem sido feita referência, essencialmente adultos que pretendem ver certificadas as competências adquiridas e desenvolvidas sobretudo em contextos não-formais e informais, é necessário que o dispositivo de RVCC funcione numa lógica de proximidade aos interesses destes adultos, libertando-se do quadro concetual e metodológico estritamente escolar.

O contexto europeu tem assumido particular relevância na análise produzida, pelo papel determinante que vem assumindo na indução à conceção de dispositivos de reconhecimento de saberes experienciais, com tradução em práticas a nível nacional. Com efeito, desde 1995 que no âmbito da Comissão Europeia têm sido

produzidos documentos que apontam os processos de reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas (e.g., Livro Branco sobre a Formação e Educação), como um importante meio de (re)estruturação das aprendizagens, de forma a ir ao encontro das necessidades das economias do conhecimento, dando lugar ao desenvolvimento de políticas educativas informadas pelo paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Neste sentido, alguns países europeus têm vindo a impulsionar processos de reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos, enquanto outros só recentemente introduziram este tema no quadro das políticas sociais. Por este motivo, e embora com as devidas ressalvas face ao momento em que a tipologia é estabelecida, de acordo com Colardyn & Bjornavold (2004, *cit in* Moio, 2017:122), os países europeus podem ser caracterizados a este respeito através de três estádios de desenvolvimento, os quais, muitas vezes, se tendem a sobrepor:

- 1) *Experimentação e incerteza* – estágio experimental no que diz respeito à aceitação da necessidade de medidas nesta área (Bélgica, Dinamarca, Itália, Suécia, Áustria e Alemanha);
- 2) *Sistemas nacionais emergentes* – países que se direcionam para um sistema construído sobre uma base regulamentar e institucional já existente (Portugal, França, Espanha, Noruega e Países Baixos);
- 3) *Sistemas permanentes já instalados* – sistemas que já foram introduzidos em alguns países há algum tempo (Finlândia e Reino Unido)

Ou seja, apesar do desenvolvimento de iniciativas no âmbito do reconhecimento e da validação de aprendizagens experienciais, adquiridas ao longo da vida, ser comum a um conjunto significativo de países no espaço europeu, os sistemas nacionais diferem substancialmente entre si, desde a organização interna, ao grau de desenvolvimento e abrangência.

Também no que respeita à metodologia e aos instrumentos utilizados as diferenças são consideráveis (Pires, 2007b). A grande generalidade dos sistemas educativos onde estes dispositivos são implementados, recorre a abordagens e metodologias diversificadas, consoante a natureza do processo em causa, o sistema ou as instituições envolvidas. Deste modo, o candidato dito “não-tradicional”, é conduzido para um processo de admissão que depende inteiramente de cada instituição, tendo em conta o enquadramento legal nacional em que a mesma se situa, no sentido em que cada uma estabelece as suas regras e requisitos próprios.

Se a questão aqui apresentada for conduzida do ponto de vista dos princípios que orientam as práticas de reconhecimento e validação, sendo aqui distinguidas a

centralidade da pessoa e da sua singularidade, fará todo o sentido que no processo de admissão ao Ensino Superior, as instituições recorram a metodologias que impliquem processos mais personalizados, como a elaboração de um Portefólio, as Abordagens Biográficas ou as Histórias de Vida. No entanto, é possível identificar, em paralelo, sistemas que recorrem à aplicação de testes, exames ou outros instrumentos de avaliação ditos “tradicionais”.

Usualmente é evidente a mobilização de uma metodologia combinada e flexível de diversas técnicas, com vista a uma exploração o mais rica e completa possível, porém, os testes de conhecimentos (instrumento da avaliação tradicional) são ainda utilizados com maior regularidade associando-os ao processo de identificar o nível de conhecimentos detidos pelo indivíduo em determinados campos disciplinares e domínios específicos. Sobressai, nesses casos, o recurso à utilização de instrumentos avaliativos que se exprimem em juízos quantitativos, apresentados como meio de “apreensão rigorosa e objetiva” da realidade de conhecimentos que o indivíduo possui.

No que ao caso português diz respeito, em termos cronológicos este processo de admissão ao Ensino Superior encontra a sua génese com uma maior preocupação com as questões da Aprendizagem ao Longo da Vida coincidente com a celebração do Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida, em 1996, a par da influência de dois documentos elaborados a nível internacional: o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, intitulado *“Educação: um Tesouro a Descobrir”*, produzido pela UNESCO¹² e o Livro Branco da Comissão Europeia, intitulado *“Ensinar e Aprender – rumo à sociedade cognitiva”*, produzido pela UE.

Assim, é possível distinguir o ano de 1996, como o ponto de viragem nas políticas públicas do setor da educação de adultos em Portugal, nomeadamente, ao nível das implicações práticas. Através da Resolução do Conselho de Ministros nº92/98, de 14 de julho, foi constituído um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, sendo este composto por elementos do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Na génese da sua necessidade releva-se o atraso histórico dos processos de escolarização em Portugal¹³, justificando os baixos níveis de escolarização dos cidadãos ativos no mercado de trabalho, aqui entendidos enquanto fatores condicionantes na resposta

¹² UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação.

¹³ O documento “Linhas orientadoras para o futuro da Iniciativa Novas Oportunidades”, divulgado pela ANQ em 2010, sublinha que esta iniciativa procurava dar resposta aos baixos índices de escolarização dos portugueses através da aposta na qualificação da população, concretizando-se em duas ideias-chave: uma “oportunidade nova” para os jovens e uma “nova oportunidade” para os adultos.

às novas exigências trazidas pelos processos de inovação e transformação que marcam o mundo global. Em simultâneo, reconhece-se que as pessoas afirmam a necessidade crescente de aquisição de competências que lhes permitam responder aos desafios que diariamente lhes são colocados, evidenciando a falta de correspondência entre os espectros de qualificação escolar e profissional, realçando o desenvolvimento de competências resultantes de experiências de vida que ocorrem fora do contexto escolar (Simão, Santos & Costa, 2005).

Assim, o trabalho daquele Grupo de Missão contribuiu para uma nova conceitualização, nomeadamente com a designação “Educação de Adultos” a ser substituída pela de “Educação e Formação de Adultos”. Mas, mais do que uma nova designação, importa compreender as perspetivas que a ela se associam, sendo de destacar o conjunto de intervenções que se procuram desenvolver com o objetivo de elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta, promovendo o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a empregabilidade. Nesse particular, um dos principais objetivos daquele Grupo de Missão foi efetivamente favorecer a implementação de um sistema nacional de RVCC.

Este processo de reconhecimento e validação de saberes experienciais pode caracterizar-se em função de três dimensões centrais: o reconhecimento, a validação e a certificação de competências, dimensões essas que interessa aqui distinguir e considerar.

Interessa, para a análise aqui desenvolvida, compreender o processo dinâmico que caracteriza a aquisição de saberes e competências experienciais, enquanto processo de recomposição em que novos saberes são construídos e integrados nos saberes que os indivíduos já possuem, uma vez que é este o processo que informa a (re)configuração das abordagens da educação e formação de adultos:

“um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências (múltiplos e diversificados, tanto quanto à sua natureza como ao tipo de conteúdo), que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim de recomposição – os novos saberes são construídos integrando os já detidos pela pessoa..., desenvolve-se ao longo da vida, a partir de uma multiplicidade de contextos ..., [pelo que] a experiência é um elemento-chave no processo de aprendizagem, constituindo a base para a reflexão, problematização e formação de conceitos, e que contribui para a transformação da pessoa, em termos pessoais e identitários, promovendo a sua emancipação” (Pires, 2007:10 *cit in* Vieira, 2012:146).

São, precisamente, estas aprendizagens que são valorizadas através do reconhecimento e validação de saberes experienciais, no sentido em que a experiência é considerada enquanto fonte legítima de saberes e de competências e,

simultaneamente, as aprendizagens dos adultos são consideradas o “ponto de partida” para aprendizagens posteriores.

Porém, antes de avançar, importa distinguir os conceitos-chave que suportam este processo: experiência e aprendizagem. Recorrendo a Pires (2007), os termos apresentados não são sinónimos, uma vez que não são as experiências que são reconhecidas e validadas, mas sim as aprendizagens e competências que resultam do processo de aprendizagem experiencial, sendo a experiência a condição basilar para a aprendizagem.

Deste modo, o reconhecimento de competências desenvolve-se com o objetivo de valorizar a experiência dos adultos, traduzindo um processo de explicitação e de formalização desses saberes: o objetivo é, deste modo, proceder à sua identificação, dando-lhes visibilidade e legitimidade; contudo, este é um processo que implica a reflexão e a seleção de informação, permitindo ao indivíduo alcançar um retorno sobre a experiência, a sua reelaboração e a sua reavaliação.

A etapa de reconhecimento pressupõe, assim, uma tomada de consciência, orientada para a identificação e para a explicitação das experiências vividas, podendo ser considerada enquanto ponto de partida para a etapa seguinte, a validação, que remete para uma dimensão social e institucional.

O processo de validação corresponde à atribuição de um estatuto formal aos saberes e às competências adquiridas, no sentido em que suporta a sua conformidade em relação a referenciais definidos e às exigências regulamentadas, isto é, a validação atribui visibilidade às aprendizagens que são consideradas pertinentes no âmbito de um determinado sistema educativo.

A última dimensão, a certificação, corresponde à fase final do processo, permitindo a obtenção de uma habilitação escolar ou de uma qualificação, sob a forma de certificado ou diploma, ou seja, os saberes e competências adquiridas são validados através de um quadro específico que confere valor legal ao resultado sob a forma de créditos, diplomas ou certificados.

1.7. Valorização das Aprendizagens Experienciais e o Ensino Superior

Através das perspetivas até aqui enunciadas, fica clara a emergência de novas práticas educativas, informadas pela valorização dos saberes experienciais, os quais se vão construindo em diversos contextos. De igual modo, é também possível compreender o desenvolvimento de estratégias orientadas para a melhoria da articulação entre a oferta e a procura de educação e formação, através de práticas de reconhecimento e validação que têm vindo a ser desenvolvidas.

Porém, importa agora esclarecer a introdução destes dispositivos de reconhecimento, validação e certificação no quadro do ensino superior português, no sentido em que estes pressupõem não só o desenvolvimento de condições de ingresso de novos públicos, como também o desenvolvimento de condições que garantam a continuidade e a evolução dos adultos no sistema educativo.

A questão que se coloca prende-se, essencialmente, com a adoção e implementação, por parte das instituições de ensino superior, de novas práticas que possibilitem aos candidatos requererem o reconhecimento e creditação dos seus saberes adquiridos por via experiencial. Com efeito,

“Não se trata, apenas, de acolher estes públicos adultos. Trata-se de organizar percursos de formação e modos de trabalho universitário que não se limitem a reproduzir a lógica universitária tradicional. Se é para oferecer, a estes públicos, o mesmo tipo de formação escolarizada que receberam no passado, então não vale a pena o esforço. As novas oportunidades não podem ser iguais às velhas oportunidades. Não é fácil. A universidade portuguesa é muito tradicional. Mas vai ser obrigada a adaptar-se. Inevitavelmente. Nem que seja por uma questão de sobrevivência institucional” (Nóvoa, 2008:3 *cit in* Vieira, 2012:151).

Imaginário (2007:8) reconhece a importância de equacionar o problema da efetiva (re)valorização das aprendizagens informais e não-formais através da intervenção educativa junto dos sujeitos que não são portadores de habilitações escolares e profissionais formais, começando por identificar, avaliar e reconhecer as competências que efetivamente possuem, validando-as e consequentemente, configurando as formações em que se deverá investir e que indispensavelmente devem mobilizar as competências já adquiridas.

A perspetiva do autor constitui um alerta efetivo quanto à lógica a adotar por estes dispositivos, pois a principal transformação deverá centrar-se no alcance de possibilidades de sucesso e de satisfação pessoal, tornando possível a intervenção numa lógica de resposta à procura manifesta de formação, por parte do novo público, muito mais do que numa lógica de resposta com a oferta pré-existente, podendo o Ensino Superior representar um importante e privilegiado veículo no sentido destas mudanças.

Para isso, o ensino superior deverá estar atento às necessidades, experiências e aprendizagens diferenciadas destes novos alunos, criando um tipo de ensino melhor adaptado a estas novas exigências, de forma a responder mais eficazmente aos desafios que esta população lança quotidianamente às instituições, nomeadamente no que diz respeito ao nível académico e de formação, isto é, os conteúdos ditos “formais” devem ser adaptados aos conhecimentos previamente adquiridos pelos

indivíduos e também às necessidades que os mesmos manifestam relativamente aos conteúdos programáticos que poderão auxiliar e melhorar o exercício da sua atividade profissional, o seu desenvolvimento pessoal e o exercício de uma cidadania plena.

Contudo, e como Imaginário (2007) sublinha, é fundamental garantir não só o alargamento do acesso ao ensino superior a públicos não-tradicionais, como também proporcionar-lhes condições de progressão e de sucesso académico. Para tal, Oliveira (2007) considera determinante, na fase de acesso, a institucionalização de um sistema de creditação das aprendizagens prévias e das competências desenvolvidas pelos adultos em contextos formais e não-formais, na medida em que tal permitiria fazer um encaminhamento adequado às suas características.

1.8. Reconhecimento e Creditação da Formação e Experiência Profissional Prévia no Ensino Superior

No quadro nacional, são ainda recentes quer nas políticas educativas, quer nas práticas institucionais, procedimentos informados pelo reconhecimento e validação de competências e consideração das experiências profissionais, das aspirações, das expectativas, dos desafios e das dificuldades dos “novos públicos”, para que, assim, consigam disponibilizar novos percursos, através da diversificação da oferta formativa (Santiago, Rosa & Amaral, 2002).

Ao permitir uma maior personalização das trajetórias educativas e, conseqüentemente, a individualização dos percursos, aquelas práticas de reconhecimento de saberes experienciais, podem favorecer uma melhor gestão dos percursos, conduzindo à obtenção de créditos (ECTS)¹⁴ e ao encurtamento do período de estudos.

Por tudo isto, o processo de reconhecimento e validação de competências pode destacar-se pelo seu potencial emancipatório, transformador e reflexivo, promovendo o desenvolvimento da autodescoberta e da tomada de consciência por parte destes “novos públicos” que o procuram. Contudo, interessa salientar que esta é uma área de estudo pouco aprofundada em Portugal pelo que importa compreender se para além dos regulamentos disponibilizados¹⁵, os quais se encontram em conformidade com a legislação definida, também as instituições de ensino superior corroboram estes princípios, em termos de operacionalização e implementação.

¹⁴ O Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro no artigo 3.º da alínea f) define o crédito como sendo a “unidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente sessões de ensino de natureza coletiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação”.

¹⁵ Regulamento nº42/2019 - Regulamento de creditação de formação anterior e de experiência profissional da Universidade do Porto - O presente regulamento visa desenvolver e complementar o regime jurídico instituído pelo Decreto-Lei 74/2006 de 24 de Março, alterado pelos Decretos-Lei nº 107/2008, de 25 de Junho e 230/2009, de 14 de Setembro, em especial no seu artigo 45º, definindo os procedimentos que permitem a sua aplicação à U. Porto.

De acordo com a perspectiva que aqui temos vindo a desenvolver, a implementação de processos de reconhecimento, validação e creditação de saberes experienciais por parte das instituições de ensino superior permitiria aos estudantes desenvolverem percursos alternativos de progressão académica flexíveis e adequados ao seu perfil. Assim, a mobilização de instrumentos como o Portefólio ou a construção de planos de estudos individualizados poderiam revelar-se como procedimentos significativos, contribuindo para a valorização das experiências de vida dos adultos, para o desenvolvimento das suas capacidades de aprendizagem, para a promoção das capacidades reflexivas, bem como da responsabilidade no processo de aprendizagem.

Claro está que a construção e mobilização de uma metodologia combinada e flexível incorporando estas preocupações traduz um grande desafio lançado às instituições de ensino superior: torna-se necessária uma grande abertura na análise das múltiplas situações que podem emergir. Isto significa que os “novos públicos” podem ser muito diversos nas suas características e percursos e como tal as respostas institucionais a providenciar se podem situar em diferentes esferas, nomeadamente, no desenvolvimento de programas curriculares adaptados a cada estudante e na conversão dos saberes experienciais em créditos, possibilitando a frequência de um curso, para efeitos de aquisição do restante número de créditos necessários à sua conclusão/certificação.

Neste sentido, a multiplicidade de abordagens suscetíveis de permitirem a identificação e relevação de saberes experienciais pode ser considerada enquanto dimensão fundamental e determinante na análise do processo até aqui apresentado, na medida em que a sua validação implica um quadro de tratamento diverso, embora suportado por um referencial metodológico comum. No fundo, a questão central consiste na validação, para efeitos académicos, dos resultados de aprendizagens desenvolvidas em diversos contextos e, posteriormente, *“a conversão dessa validação em créditos suscetíveis de integrar o conjunto dos que correspondem ao universo estabelecido para a obtenção do grau ou diploma de um qualquer curso”* (Simão, Santos & Costa, 2005:150).

A construção e o desenvolvimento de estratégias metodológicas diversificadas e adaptadas às especificidades dos candidatos é, por isso, um processo permanente, tal como o seu acompanhamento, ou seja, antes, durante e depois do processo de reconhecimento e validação, o trabalho de mediação junto de cada candidato é um fator-chave na garantia da qualidade do processo. Porém, esse é um trabalho que necessita de ser institucionalmente formalizado e valorizado, razão pela qual se

distingue como dimensão privilegiada na análise das questões associadas ao processo de RVCC nas instituições de ensino superior.

Segundo Pires (2012), a implementação de mecanismos de reconhecimento, validação e creditação de saberes experienciais, no ensino superior, compreende alguns desafios com os quais as instituições se deparam, nomeadamente: resistências de natureza cultural (pelo monopólio do saber do ensino superior e pela hegemonia dos conhecimentos científicos em detrimento dos saberes experienciais); a renovação dos referenciais educativos (dos conhecimentos para as competências); a renovação das formas de avaliação (dos exames ao portefólio de competências) e a centralidade da lógica baseada na experiência (ou seja, a valorização dos saberes adquiridos, do potencial da pessoa e dos seus projetos).

As transformações no ensino superior sublinham, para além do número crescente de estudantes que acedem à universidade, o confronto com percursos escolares e trajetórias de vida distintas daquelas que são apresentadas pelos candidatos ditos “tradicionais”, pelo que importa compreender, através do trabalho empírico realizado, toda a sequência de mudanças e inovações que caracterizam o acesso e o sucesso destes “novos públicos” no Ensino Superior.



Capítulo II – Enquadramento Metodológico

2.1. As Ciências Sociais e a metodologia de investigação

O capítulo agora apresentado traduz as opções metodológicas que poderão ser entendidas como os processos de interação e produção de conhecimento que ocorrem num contexto específico, sublinhando, de igual forma, o paradigma de investigação no qual o projeto pode ser enquadrado, a par do(s) método(s) e técnica(s) de recolha e análise de informação que o mesmo implicou. Por se tratar de uma área em desenvolvimento, e procurando contribuir para a construção e consolidação do entendimento da realidade que a caracteriza, o trabalho de investigação assume uma tónica exploratória e percorre um caminho que, como iremos ver, leva a considerar que o desenho de investigação assenta numa metodologia de cariz qualitativo.

Contudo, antes de avançar para as opções metodológicas propriamente ditas, interessará compreender o campo científico em que essas se situam, nomeadamente, o processo de investigação nas Ciências Sociais, as suas particularidades e desafios, distinguindo a complexidade na sua definição e no seu reconhecimento.

Devo sublinhar que este foi um trabalho de análise que tive oportunidade de realizar de forma cuidada e criteriosa, no decorrer da Unidade Curricular de Metodologias de Investigação em Educação, inserida no plano curricular do primeiro semestre do Mestrado em Ciências da Educação e através do qual me permito agora traduzir algumas conclusões sobre o processo de investigação nas Ciências Sociais.

Poderia convocar o prolífico debate entre as diferentes formas de produção de conhecimento, isto é, entre diferentes saberes científicos e a sua legitimidade, que ao longo da história têm contribuído para a indefinição (e incompreensão) das Ciências Sociais enquanto “ciência verdadeira”. Porém, através da pesquisa realizada e da posterior análise sobre os aspetos levantados, o ponto que interessa aqui sublinhar diz respeito à “competição” de paradigmas na investigação em Ciências Sociais e, em particular, às questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas que lhes subjazem e que contribuíram para a sua transformação.

Confesso que esta era uma questão sobre a qual não me teria debruçado anteriormente, pois sempre foi lógico para mim o entendimento das Ciências Sociais enquanto ciência. Ao longo da Licenciatura, o contacto com as diferentes áreas de saber que contribuem para a consolidação das Ciências Sociais, como a Sociologia ou a Psicologia, permitiu o desenvolvimento deste pensamento científico, ou seja, a consciência da validade, do rigor e das potencialidades do processo de produção de conhecimento nas Ciências Sociais. Muito provavelmente, não teria levantado esta questão se não tivesse tido oportunidade de refletir sobre os diferentes aspetos que

a constituem, reflexão essa que foi promovida pela necessidade de compreender, de forma mais clara, o próprio processo de investigação em Ciências Sociais.

Deste modo, importa sublinhar que a transformação paradigmática aqui apresentada, não procura colocar em causa as concepções de realidade social e dos sujeitos humanos, enquanto objetos de estudo das ciências sociais, mas sim confrontar, desconstruir e reconstruir outras vias de trabalho, bem como novas problemáticas para uma investigação que se prevê ligada às suas práticas e aos seus contextos quotidianos.

É possível, por isso, perceber que, quando ambicionamos construir conhecimento com maior profundidade, os projetos de investigação, orientados por uma concepção de ciência que se distingue por ser mais “positivista”, perdem lugar para os projetos de investigação orientados por uma concepção de ciência mais “construtivista” ou fenomenológica, a qual reconhece e admite a complexidade dos fenómenos, que devem ser localmente contextualizados e específicos.

Há, portanto, que considerar aquilo a que Flick (2005) chama de pluralidade dos universos de vida, o que exige *“uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”*, dada a *“acelerada mudança social e a consequente diversidade de universos de vida”* que *“confrontam cada vez mais os cientistas com novos contextos sociais e novas perspectivas”* quando *“as metodologias dedutivas tradicionais... fracassam”* em explicar com profundidade, sendo *“a investigação... cada vez mais forçada a recorrer a estratégias indutivas”*, em que *“o conhecimento e a prática são estudados na qualidade de conhecimento e prática locais”*, e em que *“o estudo dos significados subjectivos e da experiência e prática quotidianas é tão fundamental como a análise das narrativas e discursos”* (Flick, 2005: 2 cit in Patacho, 2013:115).

Uma vez mais, imbuída na pesquisa acerca de questões que atravessam o campo das Ciências da Educação, procurei compreender os princípios e sentidos deste campo científico, tendo como ponto de partida as especificidades e desafios desta área de saber.

Inspirada por Bernard Charlot (2006), conduzi a minha reflexão no sentido de entender o processo de construção de um conhecimento científico centrado nos fenómenos educativos, clarificando assim a construção das Ciências da Educação como campo de saber e de pesquisa, fortemente marcado pela observação de um conjunto de fenómenos que lhe são específicos.

Foram várias as questões levantadas na leitura do texto – *“A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”* (Charlot, 2006) – nomeadamente a hipótese da designação de uma disciplina específica como a Educação ou a evidência do campo educativo

enquanto campo de análise e de saberes atravessado por diferentes dimensões, integrando, deste modo, um conjunto de saberes multidisciplinares que influenciam a sua concepção.

No entanto, a questão central, e que aqui merece particular atenção, diz respeito à consideração de diferentes perspectivas relativas ao processo de investigação *sobre* educação e ao processo de investigação *em* educação. Inicialmente, a questão seria formulada por meio do recurso à exclusão ou à alternativa entre ambas as perspectivas, colocando-as frente a frente. Contudo, seguindo a argumentação de Charlot (2006), arrisco-me a esclarecer cada uma delas como estando interligadas num mesmo processo, colocando-as, por isso, lado a lado.

O processo de *investigação sobre educação*, de acordo com Berger (1992:25), tende a traduzir a produção de um olhar exterior sobre comportamentos desprovidos de saber sobre eles próprios, isto é, situamo-nos numa posição de alguém capaz de saber o que os outros não sabem sobre a sua própria prática.

Por outro lado, o processo de *investigação em educação* pressupõe que a tarefa do investigador, ou seja, a construção do saber, implica procurar o saber daqueles que sabem, isto é, o saber sobre a sua própria prática, trabalhando os discursos de que estes são portadores.

Deste modo, a abordagem privilegiada tem em conta um conjunto mais ou menos articulado de acontecimentos, onde se situam sujeitos e atores, os quais estabelecem interações entre si e com os elementos ou dimensões contextuais; se uma situação educativa se desenvolve tanto no tempo como no espaço e se, simultaneamente, o que a caracteriza é o facto de ela não ser só o que eu vejo e ouço sobre ela, mas possui também um sentido para aqueles que nela estão envolvidos, então, o sentido da situação é um dos elementos que devo apreender para que eu própria seja capaz de lhe dar sentido.

As significações atribuídas pelos atores principais deverão, por isso, ser capturadas, no sentido em que representam a realidade em que se integram, seja ela complexa ou aparentemente mais simples.

2.2. Investigação de natureza qualitativa

Segundo Ohman (2005), a abordagem metodológica de natureza qualitativa concerne as experiências vividas pelos indivíduos, bem como o modo como essas são percebidas, a par dos sentimentos e das atitudes perspectivadas, enfatizando o comportamento humano e a interação social.

Encarando, então, o trabalho de investigação como um trabalho de consciência crítica, capaz de constituir instrumentos de desenvolvimento e progresso,

importa compreender que o mesmo não acontece isolado de um tempo e de um espaço, pelo que o investigador parte sempre de uma situação, de um ponto de vista, de um conjunto de saberes.

Deste modo, o trabalho de investigação foi iniciado através da pesquisa bibliográfica, a qual permitiu o aprofundamento de algumas questões relacionadas com o tema, bem como a recolha de alguns dados que potenciaram a construção de um quadro teórico, o qual forneceu algumas pistas e orientações na partida para o terreno. É através deste quadro teórico que se configurou o ponto de partida para a pesquisa, favorecendo o seu avanço para questões mais profundas acerca da realidade, através do recurso a outras abordagens, agora mais objetivas e centradas, como a utilização da técnica de recolha de informação por meio da entrevista.

Quando pensamos na investigação em Ciências Sociais, não devemos esquecer que a realidade que procuramos conhecer é algo de complexo, que não se confunde com qualquer coisa de complicado e, muito menos, com qualquer coisa que se procure desdobrar em elementos simples, mas sim, uma complexidade “radical”, que goza de prioridade e que, por isso, é irredutível a todas as análises parcelares que dela se possa fazer.

A investigação em Ciências da Educação caracteriza-se, de facto, pela multidimensionalidade de ferramentas, de perspetivas, de ideias, pelo que reflete uma dinâmica do conhecimento que capacita o investigador para uma visão mais abrangente daquilo que já conhecem, bem como daquilo que procuram conhecer.

O saber que possuímos sobre a realidade não deve, por isso, prevalecer em relação às novas informações que dela podemos receber, mas sim articular-se com as mesmas.

A opção pela entrevista semiestruturada pressupõe uma abordagem interpretativa, o que significa o estudo das coisas, no seu cenário natural, procurando entender ou interpretar os fenómenos, através dos significados que os sujeitos lhes conferem (Quivy & Campenhoudt, 2008; Amado & Ferreira, 2013).

Por conseguinte, a metodologia qualitativa, pelo seu carácter de proximidade entre o investigador e os participantes, permite estudar e interagir com as pessoas no seu próprio contexto, através da sua própria linguagem (Lessard-Hérbert, Goyette, & Boutin, 1999:39-41 *cit in* Madureira, 2013:52). Contudo, importa destacar a:

“pertinência e a necessidade de uma postura interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais: - a primazia da experiência subjetiva como forma de conhecimento; - O estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência; - o

interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente” (Almeida & Freire, 1997:94-95).

É por todas as particularidades que a distinguem e que anteriormente foram apresentadas que a metodologia qualitativa se reconhece enquanto linha orientadora na investigação, pelo que interessa rever algumas das suas características.

De acordo com a abordagem qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural da investigação, ou seja, o contexto em que se situam os indivíduos; os investigadores mostram-se interessados no processo, mais do que nos resultados, o que distingue o processo de investigação qualitativa enquanto processo simultaneamente descritivo e interpretativo das características dos atores e do contexto com profundidade.

Em suma, as Ciências Sociais têm vindo, ao longo do tempo, a consolidar um paradigma de investigação que torna congruente uma conceção de realidade social como processo de construção social (Berger & Luckman, 2004) com as exigências de objetividade, validade e fiabilidade num contexto em que se reconhecem as limitações do positivismo, enquanto paradigma de referência na investigação.

Assim, ao assumir uma rutura com o positivismo, as Ciências Sociais afirmam uma nova postura epistemológica e metodológica, reconhecendo *a priori* a complexidade, a variabilidade e a irredutibilidade da vida social, considerando a relação entre o mundo real e o sujeito que dele se apropria, fatores-chave na compreensão explicativa do que agora se configura como “real-social”.

Não sendo objetivo deste capítulo esgotar as abordagens ao tema que informa o estudo aqui apresentado, penso que será fundamental recuperar aquelas que são as ideias-chave e que nos permitem compreender o caminho percorrido.

No âmbito da importância de compreender o processo através do qual os candidatos do regime especial de acesso para maiores de 23 ao Ensino Superior são selecionados e do lugar aí atribuído ao *Reconhecimento e Creditação de Formação e Experiência Profissional Prévia*, estabelecem-se como objetivos gerais:

- Compreender de que forma são mobilizados os instrumentos de reconhecimento, validação e certificação de competências no ingresso ao ensino superior;
- Analisar as opções sociopedagógicas subjacentes aos mesmos.

Certo é que as respostas às questões colocadas só poderão ser encontradas através da adoção de uma postura científica que corresponde à interpretação da realidade, postura essa que é valorizada nos pressupostos da abordagem qualitativa:

“Os investigadores qualitativos estudam os fenómenos nos seus contextos naturais (Nelson *et al.* 1992). A investigação que desenvolvem é considerada um processo interactivo configurado pela história pessoal, biografia, género, classe social, etnia das pessoas que descreve e pela sua própria história. E os produtos da investigação são criações ricas, densas, reflexivas dos fenómenos em análise” (Aires, 2015:13).

Importa sublinhar que este é, segundo Colás (1998 *in* Aires, 2015:14), um processo que comporta diferentes fases, as quais se desencadeiam de forma interativa, existindo uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa.

Porém, o processo enunciado, pela complexidade de que se reveste, comporta exigências específicas ao investigador, sobretudo ao nível das questões que formula e das interpretações que faz dos problemas, pelo que a postura científica adotada pelo investigador se deve demarcar através destes fatores.

Guba (1990:17 *cit in* Aires, 2015:18) considera o paradigma “*um conjunto de crenças que orientam a ação*”, pelo que o paradigma construtivista ou fenomenológico-interpretativo, como é referido por diversos autores, corresponde ao esquema interpretativo que melhor orienta o projeto de investigação, no sentido em que considera a existência de múltiplas realidades, nas quais investigador e sujeito criam conhecimento, através do contexto natural em que se situam.

Assim, distinguido o paradigma em que se insere a investigação e estando esta orientada para a riqueza e variedade das perceções que são suscetíveis de emergir do contexto selecionado, importará justificar a opção pela técnica da entrevista semiestruturada, bem como proceder à explicitação dos principais objetivos que legitimam o recurso a esta técnica.

Compreendendo o projeto de pesquisa como “(...) *um conjunto flexível de linhas orientadoras que relaciona os paradigmas teóricos com as estratégias de pesquisa e os métodos de recolha do material empírico*” (Aires, 2015:20), facilmente se perspetiva a posição do investigador como estando relacionada com contextos particulares, pessoas e grupos também eles específicos, favorecendo o contacto com materiais relevantes para o projeto de investigação.

2.3. Estratégias de pesquisa

Neste sentido, as estratégias de pesquisa, como são apresentadas por Aires (2015:20), configuram um conjunto de práticas que os investigadores devem ser capazes de reunir e aplicar à medida que caminham do campo teórico para o campo empírico. Isto é, o desenvolvimento de um quadro teórico e a opção por determinadas

estratégias de pesquisa, permitem ao investigador, a partir da construção da sua problemática, ter acesso a métodos específicos de recolha e análise de material empírico, os quais requerem, simultaneamente, trabalhos e formas específicas de aplicação.

Sendo objetivo deste trabalho obter a máxima informação possível para a fundamentação do projeto de investigação, considerando a máxima variação nas respostas encontradas, interessa sublinhar que os sujeitos que constituem o grupo dos investigados não são escolhidos de forma aleatória, no sentido em que o investigador seleciona as unidades de investigados a partir de critérios específicos.

2.4. Métodos de recolha e análise de informação

2.4.1. A técnica de análise documental

Num primeiro momento, o instrumento metodológico privilegiado para o desenvolvimento do processo de investigação foi a análise documental, na medida em que me permitiu, enquanto investigadora, tomar contacto com a diversidade de dados produzidos sobre a questão proposta para estudo, sustentando assim a minha posição e perspetiva.

De acordo com Javeau (1998:84 *cit in* Vieira, 2012:184), há *“um grande número de fenómenos sociais referidos em documentos de todas as naturezas”*, contudo, a investigação empírica implica a recolha e interpretação dos documentos que se apresentem relevantes para a investigação, sobretudo para a construção da problemática que a mesma envolve.

Assim, a pesquisa documental destina-se a analisar a informação disponível em vários tipos de fontes, as quais se caracterizam por serem escritas ou não escritas e a partir das quais se obtém um conhecimento aprofundado do objeto a estudar.

No caso particular da investigação aqui apresentada, foram identificados e selecionados documentos relativos aos quadros europeus e nacionais que determinam, não só as políticas de educação e formação ao longo da vida, como também a abertura do Ensino Superior a novos públicos; normativos legais que regulam o processo de acesso e ingresso no Ensino Superior e documentos relativos a estudos publicados sobre a problemática do Reconhecimento e Certificação da Formação e Experiência Profissional Prévia.

Após a leitura cuidada destes mesmos documentos, foi possível construir um *corpus* documental, o qual informou o processo de recolha de dados, por meio da técnica de entrevista, no sentido em que permitiu a definição das linhas orientadoras que serviram de apoio à realização das entrevistas, na esteira de Bertaux quando refere que

“(…) quanto mais tivermos ideias claras sobre o que procuramos compreender e sobre o melhor modo de o perguntar, mais podemos aprender seja qual for o informador” (Bertaux, 1997:58 *cit in* Amado & Ferreira, 2013:213).

2.4.2. A técnica de entrevista semiestruturada

No caso particular do projeto de investigação que aqui desenvolvemos, a opção pela técnica de entrevista semiestruturada pode ser justificada através das características com que esta se distingue de outros instrumentos de recolha de informação, nomeadamente ao nível do entendimento das perceções e interpretações que os sujeitos detêm acerca de uma determinada realidade.

Moreira (2007) concebe a técnica de entrevista como um procedimento que se aproxima da “arte da conversação” e, por isso, familiar aos investigadores e entrevistados, permitindo extrair informações mais ricas e diversificadas. Tratando-se de um diálogo orgânico e interativo, este é passível de aprofundar, esclarecer, reformular e, até, elaborar novas perguntas que não estariam pré-estabelecidas (Foddy, 1996; Quivy & Campenhoudt, 2008), uma vez que o investigador facilita a expressão do entrevistado, evitando que este se afaste dos objetivos da investigação.

A técnica de entrevista semiestruturada operacionaliza-se, nestes pressupostos, através da tarefa assumida pelos investigadores que, de uma forma tão natural quanto possível, redirecionam as entrevistas para os objetivos da investigação, permitindo que os entrevistados falem abertamente sobre aquela que é, de facto, a realidade em que vivem.

Como referem Denzin *et al.* (2006:17), a entrevista semiestruturada “*envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo*”, o que significa o estudo das “*coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem*”. Nesta linha de pensamento, o contacto com os testemunhos individuais, especialmente disponíveis pelas condições que os distinguem, para a análise específica e cientificamente suportada por processos particulares de análise, permitirá a construção de reflexões consistentes acerca do lugar atribuído ao RVCC no ingresso e frequência no Ensino Superior, sendo importante sublinhar a opção pelo anonimato da instituição, bem como dos inquiridos.

Em consonância com as perspetivas acima apresentadas, foi proposta a realização de uma entrevista ao elemento responsável pelo Serviço Administração Central da Reitoria de uma universidade pública, que, no quadro investigativo aqui apresentado, representa um elemento-chave na compreensão da forma como é

estabelecido o apoio deste serviço às diferentes unidades orgânicas que compõem a universidade.

Procurando, igualmente, dar resposta a outro dos objetivos definidos no projeto de investigação foram também realizadas entrevistas a elementos que fazem parte das Comissões de Supervisão e Acompanhamento (constituídas por docentes das áreas específicas em que se situam os cursos) , os quais desempenham um papel fundamental na definição dos critérios e pressupostos associados ao processo de seleção de candidatos maiores de 23 ao ingresso no ensino superior.

Assim, a técnica de entrevista semiestruturada pode aqui ser distinguida através do recurso a questões abertas, organizadas num guião com tópicos, sendo que a relação entre o investigador e o entrevistado se caracteriza pelo controlo mútuo da entrevista, facilitando a reflexão sobre as experiências do sujeito entrevistado.

Importa sublinhar que a investigação proposta *“recorre aos indivíduos como fonte de informação”* e que poderá ser comprometida por alguns *“enviesamentos (...) decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser observados ou testados, dos constrangimentos associados ao papel de entrevistado ou respondente, da interação entrevistador-entrevistado”* (Silva & Pinto, 1986: 106-107). Contudo, o processo de objetivação pode ser garantido através da técnica de análise de conteúdo, a qual, pelas dimensões que integra, permitirá, de forma consistente, alcançar o significado das respostas obtidas.

Uma outra forma de garantir a objetividade das respostas alcançadas pode traduzir-se na explicitação dos objetivos da entrevista a todos os participantes, enquadrando esses mesmos momentos no projeto de investigação que é realizado, garantindo a confidencialidade dos dados recolhidos, bem como a partilha dos resultados obtidos.

Uma vez recolhido o material empírico, este é objeto de tratamento através da técnica de análise de conteúdo, a qual permite trabalhar o conteúdo de um texto, de um documento ou de uma entrevista, determinando, assim, as direções e orientações da pesquisa (Silva & Pinto, 1986: 104-108). Esse mesmo material é incorporado numa grelha, previamente construída, e na qual se situam categorias e subcategorias de análise.

Bardin (1995:42) sintetiza o termo *“análise de conteúdo”* como representando:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Assim, a técnica de análise de conteúdo permite explicar e sistematizar o conteúdo das mensagens recolhidas, bem como o significado desse conteúdo, através de deduções lógicas e justificadas, cuja referência se constitui na origem das mensagens, isto é, quem emitiu, mas também o contexto e os efeitos dessas mensagens. Porém, o interesse do investigador não se limita à descrição dos conteúdos, mas sim em como esses dados poderão contribuir para a construção do conhecimento:

“Qualquer análise de conteúdo não visa o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as condições de produção dos textos, que são o seu objeto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não os próprios textos. O conjunto das condições de produção constitui o campo das determinações dos textos” (Bardin, 1995:40).

O principal objetivo é, assim, identificar as perspetivas que os diferentes elementos entrevistados possuem sobre o lugar atribuído ao Reconhecimento e Creditação de Formação e Experiência Profissional Prévia no ingresso no Ensino Superior, salvaguardando-se as suas opiniões e representações acerca desta realidade particular.

“(…) O aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador)” (Amado & Ferreira, 2013:304).

Deste modo, a técnica de análise de conteúdo prevê uma série de operações que permitem ao investigador construir uma “grelha de análise”, cuja finalidade é a observação do conteúdo, sendo imperioso considerar a explicitação de um quadro de referência teórico, o qual permitirá ao investigador não só questionar os dados recolhidos, como também avançar com explicações e interpretações dos mesmos.

Isto é, uma vez definidos o problema e os objetivos do trabalho, o estabelecimento de um quadro de referência teórico deve procurar facilitar o processo de análise de conteúdo, pois é através dessas teorias que se contrói a base da análise, bem como as interpretações do investigador, podendo, igualmente, oferecer sistemas de categorias suscetíveis de serem usadas de um modo mais aberto ou mais fechado:

“(...) é sensato partir de um ‘estado’ da literatura sobre o tema tratado e fazer realçar a originalidade da problemática adotada, isto é, o ângulo ou ângulos novos sob os quais nos propomos interrogar o objeto” (Robert & Bouillaguet, 1997:24 *cit in* Amado & Ferreira, 2013:310).

É através das leituras, inicialmente “flutuantes”, mas cada vez mais minuciosas, que o investigador constrói o quadro de temas considerados relevantes, dando conta de um subconjunto de áreas temáticas, as quais lhe permitirão estabelecer diversos rumos para a análise. Assim,

“O primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise. Para isso, há que começar por espartilhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objetivos do estudo e das hipóteses formuladas (caso as haja). (Amado & Ferreira, 2013:313)

O capítulo apresentado, procurou, assim, esclarecer os procedimentos metodológicos através dos quais o projeto de investigação se desenvolveu, nomeadamente: a análise documental, a técnica de entrevista semiestruturada e a técnica de análise de conteúdo, pelo que importa agora apresentar os dados obtidos, bem como a sua interpretação, tendo em consideração as questões de investigação: Qual é o lugar atribuído ao Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Ensino Superior? e especificamente em relação à creditação da experiência profissional no ingresso no Ensino Superior.



Capítulo III: Análise dos Dados e Discussão dos Resultados

A apresentação deste capítulo resulta de um processo de organização concetual que procura sobretudo esclarecer a informação recolhida, permitindo, em paralelo, a construção de uma discussão organizada em torno das questões apresentadas, a qual traduz de forma coerente a voz dos participantes.

Para isso, foi determinante recuperar os dados relativos à análise dos documentos que caracterizam o Concurso de Acesso para Maiores de 23, nomeadamente, o Decreto-Lei nº64/2006, o Decreto-Lei nº74/2006 e o Regulamento das Provas especialmente destinadas a avaliar a capacidade para a frequência da Universidade do Porto por candidatos maiores de 23, bem como o Regulamento nº42/2019, o qual prevê o desenvolvimento de processos de creditação no âmbito da formação conferente de grau, designadamente nos ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado, de mestre e de doutor.

De igual forma, o contacto com os testemunhos individuais, especialmente disponíveis pelas condições que os distinguem, permitiu a construção de reflexões consistentes acerca do lugar atribuído ao Reconhecimento e Creditação de Experiência Profissional Prévia no ingresso e frequência no Ensino Superior.

Tendo por base a natureza metodológica do estudo apresentado, este capítulo distingue-se pelo carácter interpretativo que caracteriza a postura adotada no processo de investigação, a qual privilegia a riqueza do contributo dos participantes, bem como a preocupação em traduzir o sentido daquelas são as suas perspetivas e conceções.

Estes procedimentos obedeceram ao objetivo de compreender como é que processos de reconhecimento e creditação de formação e experiência profissional prévia ao ingresso e frequência do ensino superior se concebem e concretizam no Concurso de Acesso para Maiores de 23, sob a perspetiva de docentes que acompanham este concurso de acesso.

3.1. Análise documental

Neste ponto são apresentados os dados relativos à análise dos documentos que determinam não só as políticas de educação e formação ao longo da vida, como também a abertura do Ensino Superior a “novos públicos”, centrando as questões do processo de acesso e ingresso no Ensino Superior, a par do Reconhecimento e Creditação da Formação e Experiência Profissional Prévia.

Importa sublinhar que o procedimento de análise não seguiu estritamente cada um dos documentos, no sentido em que a análise se construiu num “vaivém” entre os documentos legais publicados a nível nacional e internacional, os documentos legais

publicados pela Universidade do Porto e os estudos de investigação desenvolvidos e publicados no âmbito da creditação da experiência profissional.

3.1.1. Orientações políticas expressas nos documentos europeus e nacionais

A expansão do ensino superior e o seu alargamento a “novos públicos” decorre, como já tivemos oportunidade de analisar, num contexto de Aprendizagem ao Longo da Vida, marcado pela procura de novas estratégias que potenciem o crescimento de oportunidades que contribuam para o desenvolvimento da sociedade do conhecimento.

O “*Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*”, resultado da Cimeira de Lisboa (2000), constitui um documento-chave para a consolidação das políticas de educação e formação da União Europeia, reconhecendo que,

“a expressão aprendizagem “ao longo da vida” (*lifelong*) coloca a tónica no tempo: aprender durante uma vida, contínua ou periodicamente. [e ainda que] A recém-cunhada expressão “aprendizagem em todos os domínios da vida” (*lifewide*) vem enriquecer a questão, chamando a atenção para a disseminação da aprendizagem, que pode decorrer em todas as dimensões das nossas vidas em qualquer fase das mesmas” (Comissão Europeia, 2000:10).

A importância da Aprendizagem ao Longo da Vida para o futuro da Europa, em particular para o crescimento e desenvolvimento da sociedade do conhecimento, é assim afirmada, traduzindo-se na proposta realizada aos sistemas de educação e formação:

“as pessoas são o principal trunfo da Europa e deverão constituir o ponto de referência das políticas da União” (Comissão Europeia, 2000:6).

Não há dúvida que os diversos sentidos atribuídos ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, os quais tivemos oportunidade de explorar anteriormente, dão relevo a uma nova conceção de educação, agora alargada nos espaços e tempos, valorizando o desenvolvimento dos indivíduos, numa lógica de aprendizagem contínua.

Contudo, a formação enquanto processo permanente de desenvolvimento e crescimento pessoal, reconhecida nos processos de educação contínua, tem cedido lugar a uma formação induzida e controlada pelo mercado:

“a aprendizagem ao longo da vida é uma política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social e do emprego” (ibidem).

Deste modo, a análise dos documentos relativos às medidas de política educativa e formação (como o Processo de Bolonha e a Estratégia de Lisboa), suportada pela análise do *Memorando*, permite compreender não só a tentativa de fixação do sentido de aprendizagem ao longo da vida no desenvolvimento da sociedade do conhecimento, centrada no desenvolvimento de competências e atualização de conhecimentos, como também evidencia a necessidade urgente de qualificação de mão-de-obra como resposta às exigências da economia global e a construção da Europa como espaço competitivo.

A relevância de uma formação que qualifica para a vida, para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento do espaço europeu como espaço competitivo, é perspectivada nos documentos legais e institucionais, a nível nacional, enquanto ferramenta de inovação e mudança:

“O Programa do XVII Governo estabeleceu como um dos objectivos essenciais da política para o ensino superior, no período de 2005-2009, garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações” (Decreto-Lei nº74/2006:2242).

Neste sentido, os objetivos definidos pelo Governo e influenciados pelas políticas europeias desenvolvidas no mesmo âmbito, consagram,

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

3.1.2. Concurso de Acesso para Maiores de 23

Recuperando as considerações produzidas no Relatório desenvolvido pela Comissão Europeia (2001) – *Tornar o espaço europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida numa realidade* – cujo objetivo central é “*prover os cidadãos de meios para circular livremente entre espaços de aprendizagem, empregos, regiões e países, capitalizando ao máximo os seus conhecimentos e as suas competências*” (Comissão Europeia, 2001:4), facilmente compreendemos a ênfase atribuída à transição de uma sociedade baseada no conhecimento, para uma sociedade baseada nas competências, no sentido em que,

“a necessidade de aquisição, por parte dos cidadãos, de competências e conhecimentos para poder tirar partido das benesses da sociedade do conhecimento, mas também fazer face aos seus desafios, é mais premente do que nunca” (Comissão Europeia, 2000:8).

Contudo, importa considerar se os sistemas de educação e formação tradicionais permitem acompanhar a evolução e transição que se espera alcançar, já que o inquérito produzido pela Comissão Europeia, no ano de 2000, referente às forças de trabalho, evidenciou a amplitude do desafio: a participação de indivíduos com idades compreendidas entre os 25-64 anos na educação e formação na UE, nesse mesmo ano, correspondia apenas a 8% do total de participantes.

Este cenário delimitou um conjunto de preocupações traduzidas pela Europa, na tentativa de delinear políticas de educação e formação verdadeiramente centradas no quadro da Aprendizagem ao Longo da Vida, considerando *que “a melhor forma de dar resposta ao desafio da mudança reside na educação e na formação ao longo da vida”* (Comissão Europeia, 2000:9). É então enfatizada a premissa que a aprendizagem ao longo da vida valoriza os conhecimentos e as competências adquiridas em todas as esferas da vida moderna e, estes, são úteis para responder aos desafios e mudanças da sociedade moderna e, por isso,

“os Estados-Membros, o Conselho e a Comissão, nas respectivas áreas de competência, [foram convidados] a circunscreverem estratégias coerentes e medidas práticas destinadas a fomentar a aprendizagem ao longo da vida para todos” (ibidem).

Na sequência das diretrizes expressas pelo Conselho Europeu é desenvolvido um *“Relatório sobre os Objetivos Concretos dos Sistemas de Educação e Formação”* (2001), o qual permite compreender as transformações que virão a ocorrer ao nível do ensino superior, nomeadamente quando consideramos o 2º objetivo apresentado no relatório:

“O modelo europeu de coesão social deve facultar a todos os cidadãos o acesso aos sistemas de educação e formação formais ou não formais facilitando, nomeadamente, a passagem de um sistema a outro (por exemplo, da formação profissional ao ensino superior) e desde a primeira infância à idade adulta. A abertura dos sistemas de educação e de formação, a par de um esforço para tornar estes sistemas mais atractivos ou mesmo adaptados às necessidades dos diferentes grupos em causa, pode desempenhar um papel importante para a promoção de uma cidadania activa, da igualdade de oportunidades e da coesão social duradoura” (Conselho Europeu, 2001:22).

No que ao quadro nacional diz respeito, estas transformações decorrem da revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo (originalmente de 1986), a qual prevê “o direito ao acesso ao ensino superior a indivíduos que não estando habilitados com um curso secundário ou equivalente, façam prova, especialmente adequada, de capacidade para a sua frequência” (artigo 12º, p.3071), bem como da necessidade de aprovar regras que facilitassem o ingresso e o acesso ao ensino superior, destacando-se o Decreto-Lei nº64/2006, que “regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos” (Decreto-Lei nº64/2006, p.2054).

Os normativos anteriormente apresentados promovem, assim, o alargamento do acesso ao ensino superior a “novos públicos”, reconhecendo a experiência profissional enquanto critério de acesso e progressão académica, designadamente

“a Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, veio estabelecer a flexibilização do sistema, ao atribuir a cada uma das instituições a responsabilidade pela selecção dos alunos adultos, privilegiando como critério a experiência profissional dos candidatos” (ibidem).

Estas medidas são assim promotoras de processos de transformação nas instituições de ensino superior, gerando efeitos que é necessário conhecer, nomeadamente, ao nível da organização curricular, das metodologias de ensino e aprendizagem, das estratégias de avaliação e das práticas dos atores institucionais.

Nesse sentido, a etapa seguinte do trabalho de investigação, descrita no *Capítulo Metodológico*, em particular na secção referente à *Técnica de entrevista semi-estruturada*, corresponde à apresentação do grupo de participantes, mais especificamente, à sua caracterização.

3.2. Caracterização dos Entrevistados

O processo de selecção do grupo de participantes foi marcado por diferentes fases: num primeiro momento, procurou-se estabelecer um critério *a priori* que permitisse delinear uma tendencial maior pertinência do grupo de participantes a envolver. Nesse sentido foram recolhidos dados que me permitiram verificar, no quadro de uma universidade pública, as Faculdades que, tendencialmente, maior número de vagas disponibilizariam para o Concurso de Acesso para Maiores de 23 num dado ano letivo, uma vez que é esperado que nestas Faculdades haja mais experiência com estes processos.

Através do site da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, foi possível ter acesso ao Relatório referente ao ano letivo de 2018/2019 (último ano em

que são apresentados dados acerca do ingresso de estudantes no ensino superior, através do concurso de acesso para Maiores de 23), o qual apresenta o número de *“Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, em cursos de formação inicial no ensino superior por estabelecimento/unidade orgânica, natureza do estabelecimento de ensino, tipo de ensino, NUTS II, ciclo estudos, curso e forma de ingresso no ano letivo de 2018/2019”*.

A análise dos dados apresentados no Relatório, evidencia a distribuição do número de inscritos através das *“Provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos”*, sendo que esta distribuição se destaca em três Faculdades, aqui apresentadas de acordo com a categorização elaborada por Becher & Trowler (2001): *Soft-pure* (Ciência Mole-Pura) (40 inscritos); *Hard-applied* (Ciência Dura-Aplicada) (8 inscritos); *Hard-pure* (Ciência Dura-Pura) (7 inscritos).

No sentido de clarificar os *“agrupamentos disciplinares”* nos quais se situam os participantes entrevistados, interessa rever o trabalho desenvolvido por Becher & Trowler (2001) no âmbito da classificação das disciplinas académicas. De acordo com os autores, as disciplinas podem ser distinguidas como *hard pure* / puras e duras (enquadrando nesta categoria as ciências naturais e a matemática); *hard applied* / puras aplicadas (como é o caso das engenharias ou das ciências da saúde); *soft pure* / moles e puras (distinguindo-se as ciências humanas e sociais); e *soft applied* / moles aplicadas (como por exemplo, educação, direito e trabalho social). A sua distinção pode ser considerada de acordo com duas dimensões: a linguagem e a construção do conhecimento.

As áreas de conhecimento situadas nas categorias de *hard* e *soft*, podem ser distinguidas através da linguagem, uma vez que enquanto o conhecimento *hard* recorre a procedimentos e linguagem matemáticos, o conhecimento *soft* caracteriza-se pela linguagem comum. Isto é, a linguagem utilizada em áreas do conhecimento como a matemática ou a física, por exemplo, assenta em códigos quantitativos especiais e, por isso, indecifráveis para o/a leitor/a leigo/a, uma vez que o conteúdo não é familiar. As áreas do conhecimento que envolvem disciplinas das ciências sociais e humanas (como a sociologia ou a educação), são mais acessíveis, ainda que utilizem termos mais técnicos, uma vez que a linguagem é mais familiar e quotidiana (Becher & Trowler, 2001:41).

Outra dimensão que permite distinguir as disciplinas académicas é a construção do conhecimento, na medida em que, geralmente, os problemas das *“ciências hard”* são formulados a partir de um contexto de conhecimento estabelecido, enquanto que nas *“ciências soft”*, alguns problemas surgem consoante os contextos.

As diferenças entre as disciplinas académicas estendem-se, assim, para além daquilo que é o conteúdo que se ensina, sendo também influenciadas pelos diferentes contextos de produção de conhecimento em que decorrem.

Não sendo este o critério específico para a seleção dos participantes, a perspetiva desenvolvida por Becher & Trowler (2001), constitui um importante ponto para a análise da questão da creditação da experiência profissional prévia no ingresso no ensino superior, no sentido em que permite inferir alguns pontos de ligação entre as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes no Concurso de Acesso para Maiores de 23 e a área disciplinar em que estes se situam.

Participantes	Função	Género	Agrupamentos Disciplinares ¹⁶
EBQ	Docente	Masculino	Ciência Dura-Aplicada
EC	Docente	Masculino	Ciência Mole-Aplicada
EE	Docente	Masculino	Ciência Dura-Aplicada
EH	Docente e Diretor	Masculino	Ciência Mole-Pura
EQ	Docente	Masculino	Ciência Dura-Pura
EDBQ	Diretor	Masculino	Ciência Dura-Pura
EDE	Diretor	Masculino	Ciência Dura-Aplicada
EDQ	Diretor	Feminino	Ciência Dura-Pura

Quadro 1: Caracterização dos entrevistados

Após a análise dos dados apresentados no Relatório, foi igualmente realizada a análise dos dados apresentados na página oficial da universidade pública em questão - relativos a anos letivos mais recentes (2020/2021;2021/2022) - e na qual podem ser consultadas as condições de ingresso no ensino superior através do Concurso de Acesso para Maiores de 23. Desta ficou claro que as unidades orgânicas acima mencionadas são as Faculdades que, tendencialmente, maior número de vagas disponibilizam para o concurso de Maiores de 23, sendo também as faculdades que maior número de cursos apresentam, fator que pode justificar o número de vagas global que lhes é atribuído.

Deste modo, a unidade orgânica situada na categoria “*Ciência Mole-Pura*” disponibilizou, no ano letivo de 2021/2022, um total de 78 vagas; a unidade orgânica situada na categoria “*Ciência Dura-Aplicada*”, um total de 57 vagas e a unidade orgânica situada na categoria “*Ciência Dura-Pura*”, um total de 37 vagas, sendo que

¹⁶ Caracterização atribuída por Becher & Trowler (2001: 36), referindo-se à cultura de disciplinas, classificando-as em quatro categorias: “dura/mole” e “pura/ aplicada”, fazendo, posteriormente, o seu cruzamento.

dentro de cada unidade orgânica, foram selecionados 2 cursos, os quais apresentam, igualmente, maior número de vagas.

Importa sublinhar que este tipo de amostra não pretendia representar uma *“população com o objectivo da generalização de resultados”*, mas sim, *“aprofundar o nível de conhecimento de realidades cuja singularidade é, por si, significativa”* (Pais, 2005:89 *cit in* Vieira, 2012:187), pelo que o grupo de participantes se caracteriza sobretudo pelo papel que desempenham no processo de ingresso no ensino superior, através deste concurso especial de acesso.

Na perspetiva de Coutinho (2005:214 *cit in* Vieira, 2012:186), a seleção da amostra num projeto de investigação, é a sua *“essência metodológica”*. Nesta linha, também Amado & Ferreira (2013:214) consideram que a escolha das pessoas a entrevistar deve distinguir personalidades com quem se possa *“aprender o máximo”* (Merriam, 2002:12 *In* Amado & Ferreira, 2013:214) ou que sejam consideradas como *“testemunhas privilegiadas”* (Quivy & Campenhoudt, 1998:71 *cit in* Amado & Ferreira, 2013:214) das situações que se procuram investigar,

“isto é, deve tratar-se de pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar” (Amado & Ferreira, 2013:214).

A constituição da amostra de informantes privilegiados procurou também ser definida através de um primeiro contacto com o Serviço de Administração Central, via e-mail, o qual procurava contextualizar o estudo, solicitando a realização de uma primeira entrevista de carácter exploratório.

O elemento responsável pelo Serviço de Administração Central, pelas funções que desempenha, representaria um elemento-chave na compreensão da forma como é estabelecido o apoio no processo de ingresso, por parte deste serviço, às diferentes unidades orgânicas que compõem a universidade, assegurando *“os procedimentos e informação no âmbito do acesso e ingresso no ensino superior e especificamente na universidade, [apoando] as unidades orgânicas na realização dos procedimentos associados ao ingresso na universidade, através das diferentes vias (concurso nacional de acesso, regimes especiais, concursos especiais, mudanças de par instituição/curso)”*.

Através da entrevista realizada a este elemento seria expectável recolher alguns dados que permitissem a compreensão das dimensões associadas ao processo de creditação de experiência profissional, previsto no Decreto-Lei nº74/2006, bem como no Regulamento nº42/2019 e, à partida, apoiado pelo Serviço,

uma vez que este assegura o acompanhamento do Concurso de Acesso para Maiores de 23.

Contudo, o testemunho partilhado caracteriza este acompanhamento como estando *“limitado à verificação do cumprimento do despacho orientador do governo que estabelece os limites regulamentares para fixação de vagas”*, bem como *“a verificação das condições de acesso, critérios de seleção e calendários”*.

O apoio fornecido pelo Serviço no acompanhamento do Concurso de Acesso para Maiores de 23 é, assim, assinalado como um *“apoio remoto”* e de *carácter administrativo*, uma vez que:

“A candidatura em si, é apresentada junto dos Serviços Académicos de cada Faculdade, por isso, a partir do momento em que aprovamos a proposta de funcionamento, tentamos solicitar o máximo de informações possível nessa altura da análise, para depois a faculdade ter essa autonomia administrativa e pedagógica de fazer a avaliação das habilitações”(SFOA).

Sendo um dos objetivos da entrevista exploratória compreender o papel atribuído ao Reconhecimento e Creditação de Formação e Experiência Profissional Prévia no processo de ingresso no Ensino Superior, seria importante compreender o papel do Serviço de Administração Central no apoio a este tipo de processos. O testemunho partilhado considera que:

“Não há qualquer tipo de papel da nossa parte, é da responsabilidade total da faculdade. Depois de publicado o Regulamento, é uma decisão da Comissão Científica do Curso. Há recomendações por parte da FOA, mas não mais do que isso. É uma questão científica. As recomendações são no sentido do rigor” (SFOA).

Assim, por recomendação do Serviço, foram estabelecidos novos contactos com as Comissões Científicas dos cursos selecionados, uma vez mais, via e-mail, solicitando a indicação dos docentes que participam no processo de seleção dos candidatos que ingressam no ensino superior através do Concurso de Acesso para Maiores de 23.

Das entrevistas realizadas a estes mesmos docentes surgiu a necessidade de contactar posteriormente os respetivos Diretores de Curso, no sentido de esclarecer algumas questões às quais não tinha sido possível obter respostas, nomeadamente, a questão da creditação da experiência profissional que é apresentada pelos docentes como um processo burocrático e administrativo, não exercendo qualquer tipo de influência sobre o mesmo.

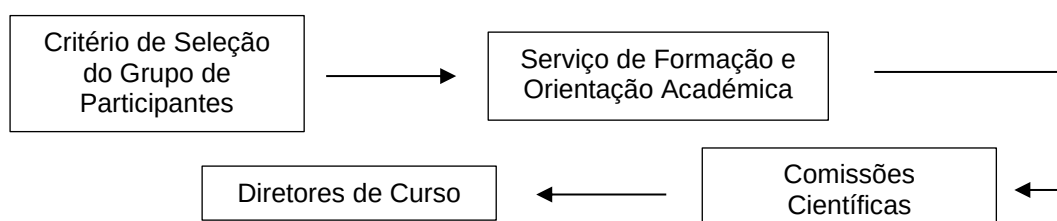
Assim, foram entrevistados 8 docentes, dos quais 4 assumem funções relativas à direção de curso e cujo perfil se encontra explicitado no quadro 1 (apresentado anteriormente).

Como afirmam Bogdan & Biklen (2003:136 *cit in* Vieira, 2012:188), as “*boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista*”, princípio que norteou todo o processo.

Todas as entrevistas, cuja duração média foi de 30 minutos, foram conduzidas na base da empatia recíproca, sendo visível a abertura e disponibilidade por parte de todos os entrevistados; foram realizadas em locais escolhidos pelos entrevistados, tendo em conta a sua disponibilidade, não ficando condicionadas pelo recurso ao gravador, instrumento que auxiliou o processo de recolha de informação.

Antecipadamente, os sujeitos entrevistados foram previamente contactados no sentido de conhecerem o âmbito da investigação e tomarem contacto com a Declaração de Consentimento Informado (Apêndice 1), a qual dava conta do modo através do qual se propunha realizar a entrevista.

Numa fase posterior à realização das entrevistas, procedeu-se às respetivas transcrições, constituindo-se, desta forma, o *corpus* de análise que permitiu a organização e o tratamento dos dados.



3.3. Processo de Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo, de acordo com as especificidades que a distingue, permite ao investigador interpretar as diferentes perspetivas e visões subjetivas dos atores com quem interage, no sentido em que apreende e aprende algo a partir do que os sujeitos de investigação lhe confiam:

“(…) o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador)” (Amado & Ferreira, 2013:304).

Partindo do princípio que o principal objetivo da análise de conteúdo é organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias, procurando que estas traduzam as ideias-chave informadas pela documentação em análise, interessa compreender a forma como esta organização se processa.

Assim, recuperando algumas das ideias que foram esclarecidas no capítulo relativo ao “*Enquadramento Metodológico*”, compreendemos que o processo de análise de conteúdo pressupõe diferentes fases, desde a codificação das unidades de sentido que resultam das leituras atentas e cuidadas dos textos (entrevistas), à sua interpretação.

“Só a partir da codificação se poderá passar ao segundo grande objetivo da análise de conteúdo que é o de elaborar um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e que, a partir daí, avance na interpretação e na eventual teorização” (Amado & Ferreira, 2013:313).

Importa, por isso, distinguir os procedimentos de categorização e codificação que caracterizam o projeto de investigação aqui desenvolvido, nomeadamente o desenho de um sistema de categorias *a priori*, que resulta do enquadramento teórico e da revisão bibliográfica previamente realizada – procedimento fechado (Amado & Ferreira, 2013:313) -, considerando que

“[n]a posse deste sistema de categorias prévio, será mais fácil analisar todo o corpo documental sem, contudo, deixar de parte os constantes aperfeiçoamentos e acrescentos” (Amado & Ferreira, 2013:318),

mas também a emergência de um sistema de categorias que a investigadora criou a partir dos dados recolhidos, combinando os sistemas de categorias – procedimento misto (*ibidem*).

3.3.1. Processo de Categorização

Recuperando aqueles que são os princípios definidos pelo Decreto-Lei nº64/2006, o qual estabelece as condições especiais de acesso ao ensino superior para candidatos Maiores de 23, importa sublinhar “*a aprovação de regras que facilitem e flexibilizem o ingresso e o acesso ao ensino superior, nomeadamente a estudantes que reúnam condições habilitacionais específicas, alargando a respetiva área de recrutamento.*” (p.2054).

Deste modo, regulamentadas as “*provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos Maiores*

de 23” (artigo 1º), bem como “ *a creditação da formação académica anteriormente adquirida pelos estudantes que ingressam num ciclo de estudos através de um concurso especial*”, reconhecendo “*através da atribuição de créditos, a experiência profissional e a formação pós-secundária*” (Decreto-Lei nº74/2006, p.2251), interessa compreender como é que processos de reconhecimento e creditação de formação e experiência profissional prévia no ingresso e frequência do ensino superior se desenvolvem no Concurso de Acesso para Maiores de 23 anos.

Para tal, o guião das entrevistas semiestruturadas (Apêndice 2) distingue cinco blocos temáticos definidos de acordo com os objetivos da investigação e que agora são apresentados:

O primeiro bloco temático - **Grupos responsáveis pelo acompanhamento do processo de ingresso** – compreende dimensões relativas à Caracterização do Júri de Acesso, nomeadamente, a sua composição e responsabilidades assumidas no Concurso de Acesso.

O segundo, terceiro e quarto blocos temáticos – **Prova Escrita / Entrevista e Análise do Currículo**, respetivamente – distinguem os Instrumentos / Critérios de Seleção do Concurso de Acesso, compreendendo os Racionais subjacentes à Prova Escrita, os Racionais subjacentes à Entrevista e os Racionais subjacentes à Análise do Currículo.

O quinto e último bloco temático – **Creditação** - respeita o processo de Creditação de Competências e Experiência Profissional Prévia, distinguindo dimensões relativas à sua prática e caracterização.

Importa, igualmente, referir uma questão proposta na realização das entrevistas - *Que tipo de perfil de candidatos/as é usualmente mais valorizado neste processo de acesso de maiores de 23 anos?*- a qual procurava, sobretudo, compreender as dimensões respetivas ao perfil dos candidatos/as ao Concurso de Acesso de Maiores de 23 tendencialmente mais valorizadas.

Com base nos blocos temáticos definidos para orientação das entrevistas, e após a transcrição das mesmas, torna-se possível apresentar as categorias e subcategorias que permitiram a análise e interpretação dos dados recolhidos, tendo sido definidas de acordo com os princípios apresentados na secção correspondente ao *Processo de Análise de Conteúdo*.

Categorias à priori

Categorias	Subcategorias
Caracterização do Júri de Acesso	Composição do Júri
	Responsabilidades/Funções assumidas
Instrumentos / Critérios de Seleção	Racional subjacente à Prova Escrita
	Racional subjacente à Entrevista
	Racional subjacente à Análise do Currículo
Creditação de Competências e Experiência Profissional Prévia	
Perfil dos candidatos/as	

Categorias a posteriori (emergentes)

Valorização das Aprendizagens Experienciais
Reconhecimento da Experiência Profissional

3.4. Caracterização do Júri de Acesso

Seguindo a análise dos dados obtidos acerca do Concurso de Acesso para Maiores de 23, bem como dos normativos legais que o orientam, é possível assumir que este prevê a creditação e o reconhecimento da experiência profissional, pelo que importa compreender a forma como esta se processa no ingresso no ensino superior.

Nesse sentido, dimensões relativas à composição do Júri de Acesso, nomeadamente quem são os elementos que dele fazem parte e como são seleccionados, a par das responsabilidades e funções assumidas neste concurso especial, são dimensões que interessa analisar, uma vez que este é o “órgão” legalmente responsável pelo processo.

De acordo com o *Regulamento das provas para maiores de 23 anos da Universidade* ¹⁷, a designação do Júri de Avaliação compete ao Conselho Científico de cada Unidade Orgânica, sendo composto por três membros e obrigatoriamente presidido por um membro do Conselho Científico.

Desde logo, “*É condição essencial que sejam docentes dos cursos [para os quais os candidatos] vão ser avaliados*” (EBQ), ou seja, o Júri de Acesso tem de ser composto por docentes das áreas científicas nas quais o Concurso decorre, isto porque compete ao Júri a organização do processo de seleção e, em especial, a elaboração da prova escrita, a realização das entrevistas e a atribuição da avaliação/classificação final.

¹⁷ Regulamenta as Provas especialmente destinadas a avaliar a capacidade para a frequência por candidatos maiores de 23 anos – 19 de março de 2010

De forma muito pragmática, quando questionados em relação às funções desempenhadas, os docentes não hesitaram em fazer referência ao regulamento que orienta o processo legal das provas de acesso,

“Há um regulamento [da universidade] para estas provas onde está indicado aquilo que nós temos de seguir para procedermos às provas. Eu estava com a responsabilidade da parte da Química, portanto era responsável por fazer as provas” (EQ)

“Os procedimentos estão descritos na Lei, portanto é seguir aquelas regras.” (EBQ)

“Eu só subentendo às provas e depois presido às entrevistas... Portanto, eu “limito-me” a presidir às entrevistas, sendo acompanhado por dois professores do departamento a que se está a candidatar a pessoa. Não tenho qualquer interferência depois no processo.” (EH)

dimensão que pode conduzir a análise aqui elaborada no sentido da “acomodação” das funções assumidas pelos docentes, traduzida:

- no cumprimento restrito do prescrito e formalmente instituído;
- na construção de uma prova de conhecimentos de “tipo escolar”;
- na ausência de mediação prévia entre potenciais candidatos e instituições de acolhimento;
- na ausência de preocupação em conhecer os perfis dos candidatos para definir os processos de avaliação das competências.

Seria expectável, perante o cenário traçado de aprendizagem ao longo da vida e de valorização das competências adquiridas, que estes atores desempenhassem funções no sentido do acompanhamento dos processos personalizados que se pressupõem construir aquando do acesso através do concurso para Maiores de 23. Contudo, aquilo que se verifica é precisamente o cumprimento restrito do que está definido nos regulamentos.

É certo que os docentes entrevistados não excluem o papel determinante que desempenham no *acompanhamento* dos candidatos, sobretudo ao nível da *consciencialização* para o processo que vão enfrentar, bem como os *desafios* e *dificuldades* que podem encontrar:

“O papel do Júri aqui, é um papel muito importante em vários aspetos: primeiro na seleção das pessoas e depois há um fator de informação, quando se faz a entrevista aos candidatos, que é também muito importante.

Portanto o papel não é meramente corrigir uns testes e fazer uma avaliação curricular, é muitas vezes também um trabalho de perceção do que a pessoa quer fazer com este curso e orientá-la de certo modo, logo no início, para saber o que vai fazer.” (EBQ)

“Desse processo, a minha parte era de avaliar sobretudo a entrevista, que vale uma percentagem da nota... fazer perguntas, tentar perceber a motivação, sobretudo, o grau de conhecimento do curso, saberem ao que iam, terem consciência do que é fazer um curso.” (EC)

Porém, ignoram a capacidade, pela posição privilegiada que ocupam, de informar os candidatos acerca da possibilidade que lhes é legalmente oferecida em verem reconhecidas e creditadas as competências e experiências profissionais adquiridas ao longo da vida. De alguma forma, no exercício destas funções ficam pelo menos secundarizadas, quando não invisibilizadas, recomendações e orientações que podemos encontrar no Memorando (Comissão Europeia, 2001 *cit in* Santiago, Rosa & Amaral, 2002:9), a respeito de

“(...) ações no momento do ingresso no ensino superior. Trata-se, geralmente, de medidas destinadas a facilitar o processo de ingresso e abrangendo um espectro populacional variado. Tais ações podem revestir a forma de maior flexibilidade nas condições de admissão, de aceitação de qualificações profissionais obtidas no nível secundário ou através de cursos de formação vocacional, oferta de cursos preparatórios ou de ‘acesso’, e a valorização da ‘maturidade’, da experiência profissional ou da formação obtida no local de trabalho.”

Quanto à abordagem adotada por cada um dos elementos do Júri, apesar da autonomia fixada pelo Decreto-Lei nº64/2006 na organização das provas e no processo de entrevista, foi possível apreender uma certa linearidade nas avaliações, no sentido em que os instrumentos aos quais recorrem, privilegiam um carácter muito mais quantitativo, do que qualitativo, enquanto meio de “apreensão rigorosa e objetiva” da realidade de conhecimentos que o indivíduo possui. De acordo com os docentes, estas avaliações devem representar a combinação das três componentes definidas: a prova de conhecimentos, a entrevista e a análise do currículo,

No processo que aqui se procura compreender e esclarecer, seria ainda importante considerar de que forma pode ser concebida e desenvolvida a formação para o desenvolvimento destas “funções expectáveis” e a partir de que referenciais educativos, sendo que a questão central passa por reconhecer e integrar, ao nível institucional, a experiência profissional dos estudantes “não-tradicionais”, bem como um conjunto de *“atitudes, capacidades e competências potencialmente situadas na esfera das experiências sociais e profissionais do estudante não-tradicional”* (Santiago, Rosa & Amaral, 2002:8).

3.5. Instrumentos/Critérios de Seleção do Concurso de Acesso

A segunda categoria de análise diz respeito aos instrumentos regulamentados pelo Decreto-Lei nº64/2006, o qual define as componentes obrigatórias da avaliação: a realização de provas teóricas ou práticas de avaliação de conhecimentos e de competências consideradas indispensáveis ao acesso e frequência do curso; a avaliação das motivações dos candidatos e a apreciação do currículo académico e profissional do candidato, mas igualmente aos critérios de seleção que para cada um deles são valorizados.

Na sua globalidade, os instrumentos utilizados têm como finalidade avaliar a capacidade para a frequência dos cursos superiores, pelo que a análise aqui traduzida se divide em três subcategorias:

Racionais subjacentes à Prova Escrita

Na totalidade das Unidades Orgânicas e no que respeita o processo de acesso dos candidatos, as provas teóricas de conhecimentos e de competências são constituídas por exames escritos (havendo a possibilidade de realização de exames orais no acesso a cursos de línguas), organizados por curso e nas áreas científicas consideradas relevantes, sendo que o valor percentual atribuído a esta componente no processo de seleção é de 50%.

*“Quando se candidatam, os estudantes fazem primeiro uma prova escrita, depois **mediante o resultado dessa prova escrita, passam** à fase da entrevista.” (EQ)*

“O concurso baseia-se numa prova escrita, ou em duas provas escritas, consoante a opção das escolas em relação às provas de acesso. Essa parte vale 50%.

Os exames são feitos por alguém da área, adaptando as matérias aos programas de 10º/11º/12º. Há uma obrigatoriedade de x meses antes [da prova] ser publicado o programa que será sujeito a aprovação. Se eu quiser fazer um programa de Química Orgânica, posso fazer, manda o bom senso que não o faça. Porque se os meus candidatos são, à partida candidatos que não têm formação universitária, não vou fazer um programa que não esteja adaptado” (EBQ)

“O enunciado do exame escrito baseia-se no que é para cada área científica o exame do 12º ano.” (EH)

Os testemunhos apresentados evidenciam uma interpretação pouco sensível daquilo que está legalmente regulamentado, no sentido em que o *Regulamento das provas para maiores de 23 anos da Universidade do Porto*, prevê o acesso de candidatos que *“não sejam titulares de habilitação de acesso para o ciclo de estudos*

pretendido”, ou seja, prevê que os candidatos possam não ter concluído o ensino secundário. Contudo, as provas são elaboradas com base nos programas escolares do 10º/11º e 12º ano, dimensão que é, no mínimo, significativa do modo como se pensa este concurso.

Se os elementos responsáveis pela elaboração das provas dispõem de autonomia na seleção dos seus conteúdos, seria expectável, de acordo com o argumento até aqui desenvolvido, que estes considerassem as particularidades dos candidatos que vão encontrar, nomeadamente, reconhecer que estes são, à partida, indivíduos que abandonaram os estudos há algum tempo e que esse pode ser um constrangimento no seu sucesso.

Sendo um dos objetivos desta investigação, analisar as opções sociopedagógicas subjacentes aos critérios de seleção dos candidatos a este concurso especial de acesso, é importante considerar as áreas disciplinares em que os participantes se situam, na medida em que a conceção que estes detêm acerca dos processos de creditação, de valorização da experiência profissional e até do próprio conceito de “conhecimento”, pode influenciar as dimensões que posteriormente valorizam na estruturação das provas.

Racionais subjacentes à Entrevista

Em relação à metodologia utilizada para apreciação das *motivações* dos candidatos, todos os docentes indicam a entrevista como recurso para compreender as perspetivas que os candidatos possuem em relação ao curso, bem como as dificuldades que estes podem vir a encontrar:

*“O objetivo é percebermos as **motivações**, porque se querem inscrever no Ensino Superior, se o currículo que apresentam pode ser uma mais-valia para poderem ter sucesso e depois discutimos a prova que fizeram. No fundo procuramos perceber se as pessoas têm consciência de qual é a dificuldade que podem vir a encontrar e se estão preparados”* (EQ).

De acordo com as perspetivas partilhadas pelos entrevistados, em relação aos critérios de apreciação da entrevista enquanto elemento do processo de seleção, é evidente que o foco se situa nas motivações dos candidatos, contudo, interessa compreender de que forma são avaliadas estas motivações e em função de quê. Isto é, se partirmos do princípio que *“um motivo é uma necessidade ou desejo acoplado com a intenção de atingir um objetivo apropriado”* (Krench & Crutchfield, 1959, p. 272 cit in Todorov & Moreira, 2005:122), compreendemos que os candidatos possuem

diferentes motivos, necessidades e objetivos, dimensões que remetem para um quadro mais pessoal e que, por isso, exigem uma apreciação mais particular.

De igual modo, se recuperarmos os pressupostos definidos pelo Decreto-Lei nº64/2006, no sentido da *“promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, atraindo novos públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo de toda a vida”* (p.2054), facilmente compreendemos que fomentar o acesso e a permanência dos estudantes Maiores de 23 anos implica identificar e desmistificar as eventuais barreiras numa situação determinante como a tentativa de acesso, aspeto que é tendencialmente desvalorizado pelos entrevistados, uma vez que a lógica é, tendencialmente, a adaptação do estudante à Universidade e não o contrário.

“Há uma parte, na entrevista, em que nós vamos explicar ao candidato o que é que o espera dentro da Universidade e aconselhar inclusive a determinados comportamentos. Muitas vezes o candidato desconhece que pode entrar na universidade a meio-tempo, ou seja, não precisa de se inscrever nos 60 ECTS, pagar a propina por inteiro, pode por exemplo inscrever-se a meio-tempo, pagar metade a propina e fazer por exemplo 36 ECTS. Qual a vantagem que isto tem? O esforço exigido para fazer 36 ECTS, não é o mesmo para fazer 60. Por isso o conhecimento das regras e do funcionamento da Universidade é muito importante para que o candidato possa muitas vezes ser informado de determinados pormenores que serão importantes no percurso académico.” (EBQ)

O recurso à entrevista, nos pressupostos definidos pelos docentes contraria, assim, a perspetiva de favorecer o desenho de percursos individualizados, centrados na adequação da oferta das instituições de ensino superior aos candidatos, promovendo a entrada dos estudantes na “forma”, ou seja, que estes conheçam e reconheçam os espaços, as normas e os comportamentos que as instituições distinguem e privilegiam. Assim, tornar estas barreiras visíveis e desenvolver um conjunto de ações que procurem minimizá-las ou desconstruí-las torna-se preponderante no sucesso do ingresso destes candidatos no ensino superior.

A componente da entrevista representa, assim, 25% do total da avaliação, sendo, na maioria das vezes articulada com a apreciação do currículo que corresponde aos restantes 25%.

Racionais subjacentes à Análise do Currículo

A tomada de decisão de ingresso no Ensino Superior é reveladora de uma transição que dependerá *“dos desafios que a nova instituição e contexto colocam e, logicamente, dos mecanismos de apoio colocados à disposição dos estudantes”* (Osório, et. al., 2000:10 cit in Sandrina, 2012:210).

Este processo pode, assim, resultar num desafio demasiado elevado ou exigente para determinados indivíduos retirando-lhes a *“oportunidade de novos desenvolvimentos e de (re)equilíbrios que toda a transição encerra”* (ibidem).

Uma vez mais, seguindo a linha argumentativa que aqui privilegiamos, bem como as considerações anteriormente produzidas, seria expectável que a dimensão relacionada com a apreciação do currículo, atendesse ao facto de que a maior parte dos estudantes não-tradicionais possuem uma experiência profissional e social que precisa de ser reconhecida e que permitiria colmatar alguns dos obstáculos com os quais os candidatos são confrontados.

Contudo, a apreciação curricular visa, essencialmente, avaliar as capacidades do candidato que se consideram passíveis de serem inferidas a partir do seu currículo vitae, dimensão que é traduzida nos documentos legais através de outras dimensões como motivações, conhecimentos e competências.

Do ponto de vista da investigação educativa, a ampla literatura produzida (p. ex. Perrenoud, 1999); Roldão, 2002) tem vindo a evidenciar a forte ambiguidade conceptual existente em torno destas diferentes realidades – capacidades, competências, conhecimentos e motivações, não suficientemente clarificados nem explicitados. A questão que se coloca é até que ponto é possível articular, no âmbito das mesmas práticas de avaliação, distintas realidades e objectos conceptuais, em nome da “experiência” dos adultos.

A apreciação curricular, embora pouco aprofundada pelos docentes, é apresentada enquanto ferramenta fundamental para compreender aquelas que são as experiências dos candidatos, sobretudo, na área à qual se candidatam:

*“Eu prefiro uma pessoa que tem uma nota pior de entrada, mas que eu vejo que quer mesmo aquilo, **que o curso vai mudar de alguma forma a sua vida.** Ou seja, quer, **porque precisa, porque aquilo é importante para ela e vai fazer todos os esforços a nível financeiro e familiar para ter sucesso.**” (EBQ)*

*“Dou mais valor à classificação da parte curricular ou da entrevista para tentar de alguma maneira reequilibrar e depois ver que **são pessoas com uma vontade, com um gosto, que eu acho que é quase desumano não lhes dar essa oportunidade.**” (EH)*

É difícil compreender quais são, efetivamente, os critérios valorizados na apreciação do currículo, mas a tendência evidenciada pelos testemunhos apresentados, traduz uma apreciação mais ou menos subjetiva sobre os motivos e disposições individuais dos candidatos e os eventuais ganhos (essencialmente

instrumentais) que poderão vir a ter, do que a apreciação dos percursos profissionais e de formação inscritos na trajetória dos candidatos.

Se, por um lado, as alterações produzidas no âmbito das provas e das condições de acesso ao ensino superior podem ser interpretadas de acordo com uma perspetiva “reformista”, por outro, a nova legislação nacional pode ser interpretada numa perspetiva de continuidade, uma vez que anteriormente também era possível aceder ao ensino superior através de um exame especial – exame “*ad hoc*”¹⁸.

O que parece emergir como inovador é, portanto, a possibilidade de reconhecer a experiência e formação profissional dos candidatos, dimensão essa que pode aqui ser distinguida através de dois aspetos: o acesso e o posicionamento avançado no ciclo de estudos através da atribuição de créditos; e o enquadramento legal para a valorização da experiência dos adultos no ensino superior.

Como refere Pires (2007), o enquadramento legal que regula a valorização/creditação da experiência dos adultos no ensino superior traduz duas lógicas distintas:

- “- uma lógica de evolução, em continuidade com as práticas anteriores, mas no sentido da promoção da autonomia e da flexibilização dos estabelecimentos de ensino superior. No que diz respeito à experiência dos adultos, o que é mais valorizado são principalmente os conhecimentos detidos, passíveis de serem avaliados – nomeadamente através de provas escritas/orais – e as capacidades necessárias para a frequência do curso;
- e uma lógica inovadora, que consiste na valorização da experiência e da formação adquirida ou realizada fora dos contextos tradicionais de educação mediante a atribuição de créditos de natureza académica” (Pires, 2007:12).

Contudo, através dos testemunhos apresentados é possível admitir que, os processos desenvolvidos no âmbito do acesso ao ensino superior através do concurso para Maiores de 23, têm como principal finalidade a seriação dos candidatos, de acordo com uma lógica de validade prognóstica, no sentido em que as percentagens atribuídas a cada instrumento de seleção revelam a prevalência do peso das provas teóricas em relação às “provas de competências” – como a entrevista e a análise do currículo – anulando, por isso, a filosofia inerente ao processo de reconhecimento e validação de experiência profissional, promovida pelos normativos legais.

Neste sentido, revela-se fundamental a conceção de um modelo mais apropriado às necessidades e características do “novo público”, ou seja, a sua

¹⁸ O Exame Extraordinário de Avaliação de Capacidades para acesso ao Ensino Superior facultava o acesso ao Ensino Superior aos adultos (idade superior a 25 anos) que não se encontrassem habilitados com um curso de ensino secundário ou equivalente, nem titulares de um curso de ensino superior – desde que demonstrassem “possuir os conhecimentos mínimos indispensáveis à frequência de um determinado curso superior e a capacidade, experiência e maturidade que os qualifiquem como candidatos a uma formação superior” (art.1o da portaria no 106/2002 de 1 de Fevereiro, que revogou a anterior portaria no 122/94 de 24 de Fev.).

integração no Ensino Superior poderia passar pela análise diferenciada da sua formação, do seu currículo e das competências que identifica.

3.6. Creditação da Experiência Profissional Prévia

O debate em torno da promoção do alargamento da entrada de públicos “não-tradicionais” no ensino superior – nomeadamente de adultos detentores de experiência profissional - confrontou as instituições de ensino superior com a necessidade de desenvolverem novas abordagens, estruturas e equipas, pelo que o normativo definido no âmbito dos processos de creditação deve aqui ser considerado:

“(...) a universidade tem como fins, entre outros, a formação no sentido global — cultural, científica, técnica, artística, cívica e ética — no quadro de processos diversificados de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento de capacidades e competências específicas e transferíveis e a difusão do conhecimento, a valorização social e académica do conhecimento e competências e a sua transferência para os agentes económicos e sociais, como motor de inovação e mudança” (Regulamento nº42/2019, p.1434).

Partindo do Regulamento apresentado, importa sublinhar que:

“(...) o conceito de creditação, no âmbito do ensino superior, traduz o ato de reconhecimento, através da atribuição de créditos ECTS, de formação anterior do mesmo nível ou de experiência profissional relevante para a aprendizagem numa determinada área científica” (Regulamento nº42/2019, p.1434).

Deste modo, os processos de creditação aplicam-se no âmbito da formação conferente de grau, designadamente nos ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado, de mestre e de doutor, prevendo a isenção de unidades curriculares e/ou a obtenção de créditos ECTS. Contudo, há uma questão que interessa sublinhar e que diz respeito à “formação” elegível para efeitos de creditação.

Segundo o regulamento anteriormente apresentado, o conceito de “formação” pode ser entendido de acordo com uma perspetiva global, integrando dimensões culturais, científicas, artísticas, cívicas e éticas, mas também no sentido de formação equivalente àquela que o ciclo de estudos prevê, ou seja, formação certificada.

Compreendemos, assim, que o processo de acesso ao ensino superior traduz uma abordagem mais “tradicional” de equivalência académica, ou seja, corresponde à verificação dos programas das formações que o candidato frequentou, comparando-os com os programas do curso em que pretende ingressar, há, no entanto, *“um corpo de conhecimento que caracteriza a área de formação, mas que está longe de representar a totalidade de qualquer curso, e um conjunto de competências de*

mobilização de conhecimentos que permitem enfrentar situações ou resolver problemas concretos” (Lourtie, 2007:105 cit in Moio, 2017:170).

Sobre esta questão, Ana Luísa de Oliveira Pires, na revista ANAIS, publicada em 2008, apresenta uma discussão sobre *“O reconhecimento da experiência no ES”*, discussão essa que interessa recuperar, no sentido de compreender o processo de implementação de práticas de reconhecimento e validação de experiências dos adultos:

“os modelos que servem de referência às práticas de reconhecimento da experiência traduzem uma concepção educativa tradicional, acadêmica, disciplinar e escolarizada..., as provas de conhecimentos possuem em muitos casos carácter eliminatório, os conhecimentos detidos pelos adultos são avaliados de acordo com referências disciplinares (domínios científicos específicos, como a matemática, as línguas, etc.)” (Pires, 2008:274).

Tendo em consideração as diretrizes desenvolvidas no âmbito do reconhecimento e validação de saberes previamente adquiridos, a nível nacional, e consultando as páginas eletrônicas das instituições de ensino superior público que fazem parte da universidade pública em questão, constatamos que todas disponibilizam o acesso ao regulamento de creditação e reconhecimento da experiência profissional.

Contudo, apesar de as instituições se encontrarem em conformidade com os pressupostos definidos na legislação, é legítimo questionar em termos de operacionalização, como se processa a creditação da experiência profissional.

No que diz respeito ao processo de creditação propriamente dito, apenas um docente entrevistado faz referência à metodologia utilizada:

“O nosso processo, era uma avaliação com a comissão científica da documentação que o candidato apresentasse, e a nossa ideia era basicamente considerar cerca de meio ECTS por cada ano de trabalho, numa atividade relevante para o curso” (EDE).

Os restantes docentes entrevistados mostram não ter qualquer tipo de conhecimento sobre o processo ou afirmam a sua existência, mas não esclarecem os seus pressupostos:

“Isso já não passa por nós. Essa parte da creditação, já não passa por nós, aliás, eu desconheço que isso exista, sinceramente. Nunca me passou nada pelas mãos, mas se houver casos desses, isso é sempre tratado ao nível dos diretores dos cursos.” (EQ)

“Eu não costumo tratar disso. Isso é um processo que é feito pelas direções dos cursos. Eu sei que o Reconhecimento Profissional existe, é possível, mas também sei que neste momento não é bem visto. ” (EBQ)

“Em termos de experiência profissional... a ideia que eu tenho é que sempre que possível se credita alguma coisa, desde que faça sentido. Se me perguntar especificamente que tipo de experiência é que tem sido creditada no âmbito da Licenciatura, não lhe sei dizer! Sei que as recomendações são para, fazendo sentido, creditar” (EDBQ).

Seria expectável, face às perspetivas teóricas analisadas, bem como ao enquadramento legal definido, que o concurso de acesso para Maiores de 23, enquanto resposta à expansão do acesso à educação e formação, considerasse o ajuste dos horários de formação às necessidades das pessoas interessadas em beneficiar da mesma; a redefinição das metodologias de ensino-aprendizagem e, sobretudo, a providência de uma maior abertura na apreciação dos saberes experienciais dos candidatos (Simão, Santos & Costa, 2005).

Contudo, a análise das entrevistas vai no sentido da não-creditação, o que contradiz os pressupostos legais que à partida estruturam este processo. A verdade é que a pesquisa realizada, não só através das páginas eletrónicas, como através das entrevistas, evidencia a ausência de dados concretos em relação ao processo em si, mas também em relação a processos anteriormente realizados.

3.7. Perfil dos/as candidatos/as

Relativamente ao perfil dos/as candidatos/as e embora se considere particularmente relevante a análise das dimensões relacionadas com as características sociobiográficas, as trajetórias escolares e de formação ou as trajetórias profissionais, compreende-se, pela pesquisa bibliográfica realizada, que são vários os estudos desenvolvidos neste âmbito, pelo que a sua análise exaustiva poderia afastar-se dos objetivos definidos no estudo aqui apresentado.

Neste sentido, a caracterização apresentada, é construída através das perspetivas dos sujeitos entrevistados sendo, por isso, direcionada para aspetos relacionados com as *expectativas e motivações dos candidatos*, bem como as suas *aspirações futuras*.

Reconhecida como “passaporte” para melhores condições profissionais, os docentes entrevistados alertam para a existência de outros benefícios ligados à frequência do ensino superior, nomeadamente a possibilidade de estes candidatos voltarem a estudar:

“São candidatos, normalmente que já tiveram ou têm uma vida profissional e que percebem que o facto de fazerem um curso superior lhes pode permitir obterem ou subir para patamares mais seguros.” (EQ)

“Às vezes até são os filhos ou os netos que os incentivam a vir tirar o curso e depois fazem o curso juntos! É quase um sonho de toda a vida, frequentar a Universidade.” (EH)

De acordo com os testemunhos partilhados pelos entrevistados, apesar de apresentarem um menor grau de envolvimento no ambiente académico, pelas responsabilidades familiares e profissionais que assumem, os estudantes “não-tradicionais” reconhecem maiores progressos ao nível escolar, apresentando maior iniciativa para estudar, mas também maiores progressos ao nível intelectual, pela capacidade de desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, a par da aplicação efetiva dos conhecimentos:

“Percecionarmos que o candidato tem efetivamente um objetivo claro, sabe o que quer e que tem o interesse genuíno e verdadeiro em fazer aquele curso.” (EBQ)

“São pessoas com uma vontade e um gosto enormes em voltar a estudar” “ (EH)

Estes fatores, segundo os sujeitos entrevistados, podem ser justificados através da procura por parte destes candidatos de novas oportunidades, sendo que o principal objetivo é adquirir conhecimentos e competências que lhes permitam evoluir não só a nível profissional, como pessoal, pelos desafios que enfrentam:

“À partida o maior de 23 é uma pessoa que gosta ou já tem alguma independência económica, são normalmente candidatos com 30/40 anos, muitos já casados, têm filhos e, portanto, estar na universidade implica um esforço acrescido não só em termos financeiros, mas também a nível de transportes, materiais, etc., há um esforço financeiro, pessoal e familiar” (EBQ).

Deste modo, os candidatos a este Concurso de Acesso, sobretudo por motivos pessoais e profissionais, são caracterizados pelos docentes enquanto indivíduos que procuram novas oportunidades e, por isso, este concurso é nas suas perspetivas uma verdadeira oportunidade para que estes adultos possam retomar os estudos.

Importa, contudo, recuperar a discussão relativa aos instrumentos/critérios de avaliação, no sentido em que se os docentes reconhecem as ambições, os desejos, as expectativas e as fragilidades dos candidatos, seria expectável que este conjunto de dimensões fosse considerado no processo de seleção, isto é, os critérios através

dos quais se avaliam os candidatos deveriam ter em conta estas dimensões e, como verificamos anteriormente, tal não acontece.

Admite-se, por isso, que o júri de acesso acaba por demonstrar uma clara preocupação com a capacidade de “permanência” do/a estudante que se candidata, como se isso traduzisse o sucesso da sua trajetória académica, bem como a tentativa de antecipar questões que possam dificultar não só o acesso, mas a participação efetiva do/a estudante ao longo do curso.

3.8. Valorização das Aprendizagens Experienciais

A próxima categoria aqui apresentada, pode ser definida enquanto categoria emergente, no sentido em que resulta de alguns dados que surgiram nas entrevistas realizadas que se encontram para além do que o guião de entrevista procurava aferir.

A sua apresentação pode ser justificada pela relevância atribuída por parte dos docentes a esta questão, uma vez que em todas as entrevistas realizadas os sujeitos entrevistados tenderam a iniciar a conversa através das questões associadas à valorização das aprendizagens experienciais através do Concurso de Acesso para Maiores de 23.

Deste modo e admitindo que compreender na perspetiva dos docentes que pertencem ao Júri o significado que o Concurso de Acesso para Maiores de 23 pode ter em termos de valorização das aprendizagens experienciais dos candidatos, esta foi uma categoria que adquiriu particular relevância, na medida em que, não estando definida *à priori*, evidencia de forma clara a importância atribuída às experiências prévias dos candidatos - *“Portanto, há histórias de vida muito interessantes, através dos maiores de 23”* (EH) - bem como à existência do Concurso de Acesso para maiores de 23 enquanto *“nova oportunidade”*.

Isto é, os docentes entrevistados, consideram que este concurso representa uma *“mais-valia”* para aqueles que, no passado, não tiveram oportunidade de ingressar no Ensino Superior:

“Eu acho que o Concurso para Maiores de 23 é extremamente importante para conseguir que muitas pessoas que ao longo da vida, por razões pessoais, por razões particulares, por alguma circunstância da vida, não lhes foi permitido ou não tiveram oportunidade de através de Concurso Normal, que é fazer o 12º ano, entrar na Universidade.” (EBQ)

“A existência deste processo no fundo é uma “oportunidade” que é dada, de um percurso digamos que alternativo ao Concurso Nacional e até baseada noutros critérios que muitas vezes valorizam a experiência profissional da pessoa. Eu sou completamente a favor, acho que é qualquer coisa que deve existir mesmo! Todos nós temos percursos de vida, percursos

familiares, profissionais, etc., opções que vamos tomando e nunca fui a favor de fechar portas.”
(EC)

Apontam, ainda, como aspecto positivo, a participação ativa destes estudantes na construção de um conhecimento partilhado, reconhecendo as suas experiências como fontes legítimas de conhecimento, no sentido em que promovem o desenvolvimento de aprendizagens significativas através de exemplos reais que tiveram a oportunidade de experienciar.

“Uma turma que tenha alguém, não mais de 23, mas mais de 30/40, ajuda muito! Os outros estudantes aprendem muito com eles!” (EC)

Contudo, fazem referência a algumas representações partilhadas por outros docentes, os quais consideram que *“não se devia abrir a porta a pessoas com 60 anos, mas sim dar a oportunidade aos de 23”* (EH). Esta perspetiva pode, eventualmente, representar aquilo que Lourtie (2007:105 cit in Moio, 2017:170) considera como “fantasma” do acesso ao ensino superior, referindo que *“o ensino superior é para os jovens e que os mais velhos estão no ensino superior ‘atrasados’, ou seja, porque lá não estiveram no ‘tempo certo’”*, condicionando, da mesma forma, o desenvolvimento de conceções e metodologias diversificadas, como propõem os diferentes documentos legais.

A lógica manifesta nas agendas políticas dos governos e das instituições de ensino superior traduz uma preocupação efetiva com as pessoas sem formação superior, bem como a necessidade de assegurar a sua (re)qualificação face às novas exigências do mercado de trabalho, influenciando as novas teorias a propósito da aprendizagem e do desenvolvimento do ser humano ao longo da vida (Santiago, Rosa & Amaral, 2002:31).

No entanto, através dos testemunhos partilhados, compreendemos que a importância atribuída às aprendizagens experienciais não se traduz na concretização de uma valorização efetiva, ou seja, são reconhecidas como significativas (e até importantes para outros que partilham o mesmo contexto formativo) mas, como percebemos até aqui, não são creditadas.

3.9. Reconhecimento da Experiência Profissional

No seguimento da análise aqui apresentada, emergiu uma outra categoria que diz respeito ao Reconhecimento da Experiência Profissional.

Esta é uma dimensão que surge associada à componente da análise curricular, no sentido em que traduz a valorização da experiência profissional para efeitos de avaliação na candidatura:

“A experiência profissional ajuda à nota global. Essa componente faz parte da entrevista e da análise do currículo.” (EQ)

Porém, esta componente não é decisiva no processo de seleção, uma vez que a experiência do candidato deve corresponder à área científica a que se candidata, sendo por isso apresentada como “complemento” da análise.

“(...) a experiência profissional não é o fator decisivo na candidatura dos maiores de 23 do ponto de vista curricular. Normalmente aquilo que nós tentamos ver são 2 coisas: se tem experiência académica (...) e a componente profissional do que o candidato faz ou fez durante o seu percurso. A valorização profissional é feita se a pessoa tiver experiência no âmbito do curso para o qual vai entrar.” (EBQ)

“Se obtiverem aprovação, há uma seriação baseada no que existiu anteriormente, ou seja, se tiveram algum curso, que faça valer a pena e nesse contexto, poder-se-ia usar o reconhecimento de atividades profissionais.” (EDE)

“Somos nós os 3, por norma, que analisamos e vemos os currículos antes da entrevista, portanto temos uma ideia, caso a caso, e já vamos para a entrevista com uma ideia de naquela área da experiência profissional, quem merece melhor classificação, muitas vezes a entrevista vem confirmar. Se a experiência profissional coincide ou se aproxima com a área do curso.” (EH)

O reconhecimento de aprendizagens experienciais para “*fins de acesso*” ao Ensino Superior (Young, 2010) tem “*propiciado novas e importantes vias de ingresso dos adultos no Ensino Superior*” (Gallagher In Young, 2010:356), e pode ser entendido enquanto resposta aos mandatos para alargamento do acesso ao Ensino Superior a novos públicos.

Nesta linha, e como foi já referido anteriormente, o contexto nacional, por influência do contexto internacional, desenvolveu um enquadramento legal que promove a implementação e o desenvolvimento de práticas de reconhecimento, validação e creditação de competências, bem como aprendizagens experienciais, dos adultos.

Contudo, como Pires (2010:156) acrescenta, o enquadramento legal é só o primeiro passo nas transformações educativas propostas, na medida em que se “*torna fundamental que haja vontade política a nível institucional, que se criem as condições*

e os recursos necessários, que se envolvam os atores, criando espaços novos de intervenção a nível organizacional”.

Verificamos, através da análise produzida, que os testemunhos partilhados evidenciam algumas dificuldades na implementação das transformações educativas que têm vindo a emergir ao longo do tempo (Pires, 2012 *cit in* Moio, 2017:170), nomeadamente:

- resistências de natureza cultural (devido ao monopólio do saber do ensino superior e à hegemonia dos conhecimentos científicos e académicos em detrimento dos saberes experienciais e profissionais);
- a renovação dos referenciais educativos (dos conhecimentos para as competências);
- a renovação das formas de avaliação (dos exames e testes de conhecimentos ao portefólio de competências);
- e a centralidade da lógica baseada na experiência (que, inevitavelmente, passa pela valorização dos saberes adquiridos, do potencial da pessoa e dos seus projetos).

Neste sentido, a transição e adaptação de estratégias por parte das instituições de ensino superior, além de configurar um mecanismo de reconhecimento e validação de saberes experienciais, implica que seja assegurada a continuidade das aprendizagens dos estudantes, numa perspetiva congruente com os pressupostos da aprendizagem ao longo da vida.

Por tudo isto, o alargamento do acesso a “novos públicos” e a consequente participação dos estudantes “não-tradicionais” no ensino superior *“não se esgota com a implementação de mecanismos facilitadores da entrada: há que garantir a sua progressão e sucesso, o que vai depender da estrutura, da flexibilidade e da coerência interna e externa dos sistemas educativos”* (Pires, 2008:13 *cit in* Moio, 2017:171).



Capítulo IV: Considerações Finais

“E se, de repente, o povo também se convencesse (se o não sabe, suspeita-o) de que podia ensinar-nos alguma coisa, e nós, sem dar-lhe ouvidos, nem presumir semelhante coisa, rindo-nos das suas ideias e acolhendo com arrogância as suas instruções! E dizermos que o povo podia ensinar-nos muita coisa, quanto mais não fosse a maneira de o instruímos.” Fiodor Dostoievski, in 'Diário de um Escritor'

4.1. Qual o lugar atribuído ao Reconhecimento e Creditação da Experiência Profissional Prévia no ingresso no Ensino Superior?

A abordagem apresentada no Capítulo I reflete a influência exercida não só por parte das organizações políticas transnacionais (UE, OCDE), como o reflexo do fenómeno de europeização das políticas educativas e de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, sendo que essa influência se intensifica a partir da implementação do Processo de Bolonha. Este processo visava a adoção de um conjunto de medidas por parte dos Sistemas de Ensino Superior dos Estados-Membros, no sentido de criar um Espaço Europeu do Ensino Superior harmonizado, competitivo e promotor da mobilidade (Comissão Europeia, 2003).

É neste contexto e face à redução do número total de estudantes (2003/2004), que se assiste à abertura da Universidade a “novos públicos”, sendo delineadas várias medidas cujo objetivo foi a de fomentar a participação dos estudantes “não-tradicionais” no Ensino Superior (Santiago, Rosa & Amaral, 2002).

De acordo com a revisão de literatura que contextualiza o problema apresentado, a par dos dados obtidos através do estudo empírico realizado, o estudante “não-tradicional” que ingressa no Ensino Superior através do Concurso de Acesso para Maiores de 23, encontra-se, geralmente, fora da faixa etária convencional, vivendo de forma autónoma em relação à sua família de origem (muitos assumem já responsabilidades parentais), trabalham e não seguiram os ciclos ditos “sequenciais” de ensino formal. Interromperam, por isso, o percurso académico durante períodos mais ou menos longos, contudo, vivenciaram experiências profissionais e pessoais que importa não ignorar.

Se em países como a França ou o Reino Unido, a prática de reconhecimento e creditação de saberes experienciais se encontra efetivamente implementada e consolidada no Ensino Superior, o mesmo apenas se verifica em termos legislativos, em Portugal (Santiago, Rosa & Amaral, 2002:23). Apesar dos normativos legais (nomeadamente o Decreto-Lei nº64/2006) e dos regulamentos publicados pelas Instituições de Ensino Superior (nomeadamente o Regulamento nº42/2019), esta é uma prática que não se encontra definida e estruturada nas suas rotinas, assumindo, por isso, um lugar “fictício”. Os regulamentos específicos das Universidades,

contemplam de forma mais detalhada processos de acesso, enquanto que os processos de creditação ou são omissos ou ainda pouco especificados.

Podemos, por isso, levantar a questão de se as instituições se posicionam de uma forma cautelosa perante os processos em curso, isto é, numa lógica de continuidade com as práticas anteriores e não tanto de inovação. Um exemplo claro disso, serão as provas realizadas, cujo objetivo é fundamentalmente seriar os candidatos no acesso aos cursos, através da atribuição da avaliação final numa escala numérica de 0 a 20 valores. Este princípio evidencia não só o carácter escolarizado da avaliação, como o carácter eliminatório das provas de conhecimentos.

Além disso, é de sublinhar, através dos dados obtidos no estudo aqui desenvolvido, que os docentes entrevistados não apresentam indícios de uma efetiva mobilização de instrumentos que atuem no sentido da creditação da experiência profissional, ainda que o Concurso de Acesso para Maiores de 23, preveja a *“atribuição de créditos nos seus ciclos de estudo, a experiência profissional e a formação dos que nele sejam admitidos através das provas”* (Decreto-Lei nº64/2006, p.2055), mas a verdade é que não existem registos, nem é feita referência por parte dos docentes, a nenhum processo de creditação.

Recuperando, assim, o “lugar fictício” atribuído às práticas de reconhecimento e creditação da experiência profissional prévia, bem como os principais resultados apresentados no capítulo referente à *“Análise dos Dados e Discussão dos Resultados”*, interessa salientar as perspetivas que distinguem o desenvolvimento do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, a par da sua influência na estruturação das políticas de educação e formação, bem como no concurso específico de acesso para estudantes Maiores de 23, enquanto resposta às transformações ocorridas no acesso e frequência do ensino superior, isto é, à sua abertura a “novos públicos”.

Como verificamos anteriormente, o desenvolvimento do paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida não é novo em Portugal, contudo, a implicação efetiva em reformas das políticas educativas depende da capacidade, por parte das instituições de ensino superior, em combater algumas resistências e desmistificar algumas barreiras, nomeadamente, ao nível do acesso dos estudantes “não-tradicionais”.

Numa sociedade caracterizada pelos impactos da globalização, em que os conhecimentos exigem uma atualização constante, pela rapidez com que a sociedade se transforma, a Aprendizagem ao Longo da Vida surge como uma ferramenta fundamental de combate à “erosão” dos conhecimentos, marcando de forma decisiva

o desenvolvimento e a promoção das políticas e das práticas de reconhecimento e creditação de experiência profissional.

De acordo com a linha argumentativa apresentada, é possível distinguir algumas dimensões que se revelam fundamentais nestas transformações, desde a **valorização dos conhecimentos e competências**, em termos profissionais, dos novos candidatos; passando pelo **reconhecimento do investimento na educação e formação, como um meio de construção da sociedade do futuro; ultrapassando a ideia de que o ensino formal é algo exclusivo dos jovens**; estimulando, por isso, nas instituições, **o desenvolvimento de uma cultura de flexibilidade em relação aos processos de acesso, baseada no reconhecimento e creditação de saberes experienciais**, aqui apresentados como principal contributo no desenvolvimento individual dos candidatos.

Estes processos encontram-se contemplados em documentos que regulamentam o acesso dos “novos públicos”, como os estudantes maiores de 23, ao ensino superior, contudo, o reconhecimento e creditação de experiências profissionais, como evidenciamos até aqui, implica o reconhecimento da multiplicidade de características e necessidades de aprendizagem por parte destes estudantes, pelo que importa considerar estas dimensões aquando do seu ingresso e, sobretudo, ao longo do processo de aprendizagem.

Apesar dos constrangimentos identificados através das entrevistas realizadas, nomeadamente aqueles que dizem respeito às dimensões pessoais (questões familiares) e profissionais (conciliação dos horários de trabalho), o impacto deste concurso de acesso no desenvolvimento dos candidatos é positivo, sendo de destacar as motivações intrínsecas (vontade de voltar a estudar) e extrínsecas (possibilidade de evolução profissional) que os acompanham.

Contudo, a questão do Reconhecimento e Creditação de saberes experienciais é perspectivada pelos docentes através de ideias pré-concebidas e que de alguma forma comprometem a credibilidade do processo, a par da representação social que atinge o mesmo, pelo que importa desmistificar essas ideias.

Considerando as dificuldades apresentadas no capítulo anterior, inerentes à implementação, no ensino superior, de um sistema de reconhecimento de saberes adquiridos por via experiencial, é inquestionável que estamos perante algumas evidências que podem ajudar a situar os limites, as potencialidades e os desafios inerentes a esta implementação.

São várias as hipóteses que se levantam para justificar os dados apresentados, desde a representação social de que é objeto o Concurso de Acesso para Maiores de 23, sendo socialmente perspectivado como uma via de acesso a ciclos

de estudo assente no facilitismo, contrário ao prestígio em que o Ensino Superior se reconhece enquanto meio de construção e difusão de conhecimento específico e de difícil acesso.

Este contrasenso evidencia o longo caminho que há a percorrer, no sentido de clarificar os pressupostos inerentes ao processo de reconhecimento e creditação de saberes experienciais, desmistificando as imagens sociais, tendencialmente negativas que o afetam.

De acordo com Pires (2008), a valorização formal e institucional dos conhecimentos previamente adquiridos pelos adultos é informada por diferentes paradigmas epistemológicos com repercussões nas práticas pedagógicas que a acompanham: i) a lógica dominante é a não valorização da aprendizagem anterior dos adultos e as práticas pedagógicas utilizadas baseiam-se na “transmissão de conhecimentos” e na “remediação de carências e satisfação de necessidades”; ii) a lógica dominante é a valorização das aprendizagens anteriores como base para as escolhas curriculares e as práticas pedagógicas são baseadas na “fundação no conhecimento”; e iii) a lógica dominante é a valorização das aprendizagens anteriores como recursos e potencialidades do processo de aprendizagem e as práticas pedagógicas são baseadas na “otimização do conhecimento”.

Talvez, por isso, seja importante (re)pensar o conceito de “conhecimento” subjacente não só às práticas de reconhecimento e creditação, como também em relação às próprias práticas pedagógicas. Será o conhecimento experiencial menos válido do que o conhecimento obtido através do Ensino Superior? Isto é, o conhecimento que resulta dos processos formais de ensino-aprendizagem é mais válido do que o conhecimento que resulta das experiências vivenciadas pelos indivíduos?

Assim, na prossecução dos objetivos definidos neste processo de investigação, consideramos relevante destacar que:

- o processo de acesso ao Ensino Superior através do Concurso de Maiores de 23 possibilita, através da entrevista e da análise do currículo, o reconhecimento da experiência profissional, porém essa experiência não é creditada para fins de acesso e frequência nos diferentes ciclos de estudo;

- os instrumentos de reconhecimento e creditação da experiência profissional prévia estão previstos nos regulamentos, mas nenhum dos sujeitos entrevistados faz referência à sua existência no processo de ingresso, o que nos leva a acreditar que estes instrumentos não são efetivamente mobilizados no ingresso no Ensino Superior;

- o recurso a instrumentos de avaliação ditos “tradicionais” poderá também representar o desenvolvimento de práticas desajustadas aos “novos públicos” que

chegam ao Ensino Superior, fator que evidencia a necessidade de se perspetivarem novos caminhos, os quais permitam responder de forma adequada às suas necessidades e especificidades.

4.2 Limitações da investigação

As análises aqui produzidas não procuram encontrar resultados generalizáveis e extensíveis a todas as Instituições de Ensino Superior, porém, a estratégia seguida ao longo da investigação permitiu desenvolver e equacionar algumas hipóteses a explorar, evidenciando, sobretudo, a importância de seguir uma linha de pesquisa e reflexão educativa que importa ter em conta.

É certo que o estudo aqui apresentado se debruçou sobre uma universidade pública, em particular, em três faculdades, contudo, o grupo de participantes poderia ser alargado a diferentes instituições de ensino superior nacionais, sendo igualmente pertinente incluir o ensino superior politécnico de modo a abranger todos os subsistemas do ensino superior português e, assim, analisar os resultados obtidos nas diferentes instituições.

4.3. Contributos da investigação para as Ciências da Educação

Deste modo, o trabalho aqui apresentado pode constituir um ponto de partida para a criação e desenvolvimento de ferramentas metodológicas com vista à efetiva implementação, no Ensino Superior, de um dispositivo de reconhecimento e creditação de saberes experienciais.

Pode, da mesma forma, representar um contributo para o campo dos estudos do ensino superior, pela componente teórica que lhe serviu de suporte e que sistematiza os avanços (e recuos) relativos ao enquadramento legal do Ensino Superior em Portugal, bem como a conceção dos pressupostos dos dispositivos de RVCC que informam o processo de reconhecimento e creditação no Ensino Superior.

Este trabalho contribui também para uma reflexão no âmbito das práticas e das ofertas dentro das Instituições de Ensino Superior, sobretudo, na gestão política e pedagógica, ao nível institucional, dos estudantes Maiores de 23. O concurso específico de acesso para estes candidatos representa, aqui, uma porta de entrada para o aprofundamento destas questões, sendo um contexto privilegiado para o desenvolvimento de práticas de reconhecimento e creditação de experiência profissional prévia.



Referências Bibliográficas

- Aires, Luísa (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta: ISBN 978-989-97582-1-6.
- Almeida, Leandro & Freire, Teresa (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Lusografe - Braga.
- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João & Ferreira, Sónia (2013). III – A entrevista na investigação educacional. In João Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João & Ferreira, Sónia (2013). IV – 1. A técnica da análise de conteúdo. In João Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, Alberto, Rosa, Maria J. & Santiago, Rui (2002). *O Ensino Aberto a Novos Públicos*. CIPES.
- Azevedo, Joaquim (1999). A aprendizagem ao longo da vida: Da mudança de palavras à mudança de políticas? In Joaquim Azevedo (Org.), *Voos de borboleta – Escola, trabalho e profissão* (pp. 59-70). Porto, Portugal: Edições Asa.
- Bago, Joana; Veiga, Amélia & Magalhães, António (2019). O conceito de «novos públicos» e os discursos sobre o acesso nas instituições de ensino superior públicas portuguesas. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, (55), 171-189.
- Bardin, Laurence (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, Laurence (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Becher, Tony & Trowler, Paul (2001). *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2 ed.). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Berger, Guy (1992). A investigação em educação: modelos socio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 314, pp. 23-26.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (2004). *A construção social da realidade* (24 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Brás, José Viegas & Gonçalves, Maria Neves (2019). Para uma política educativa que seja capaz de se pensar e renovar: os maiores de 23. *Revista @mbienteeducação*, 12(3), 170-193.
- Cabrito, Belmiro Gil (2008). A creditação das aprendizagens pela experiência no acesso ao ensino superior: o caso dos Maiores de 23 na Universidade de Lisboa. *Perspectiva*, 26(1), 231-250.

Canário, Rui (2007). Multiplicar as oportunidades educativas. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 167-173). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cavaco, Carmen (2018). Reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience – la complexité du processus et les outils d'évaluation. In Cavaco, Carmen (Org.), *Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália* (pp. 171-184). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (31), 7-18.

Coimbra, Joaquim L., Parada, Filomena, & Imaginário, Luís (2001). Enquadramento e problematização do objecto de estudo. In Joaquim L. Coimbra, Filomena Parada & Luís Imaginário (Orgs.), *Formação ao longo da vida e gestão da carreira* (pp. 18-45). Lisboa, Portugal: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: CE. Disponível em <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>.

Comissão Europeia (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: CE. Disponível em <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Com.%20Europ.Aprendizagem%20ao%20longo%20da%20vida.pdf>.

Comissão Europeia (2003). *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas: CE.

Comissão Europeia (2009). *Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao longo da Vida*. Luxemburgo: CE. Disponível em https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/brochura_qeq.pdf.

Comissão Europeia (2012). *Proposta de Recomendação do Conselho sobre a Validação da Aprendizagem não Formal e Informal*. Bruxelas: CE. Disponível em <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012PC0485&from=PT>.

Conselho Europeu (2001). *Relatório sobre os Objetivos Concretos dos Sistemas de Educação e Formação*. Bruxelas: CE. Disponível em <https://eurlex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11049&from=PT>.

Cresson, Edith (1996). Para uma política de educação e de formação ao longo da vida. *Revista Europeia de Formação Profissional*, (8/9), 9-12.

Decreto-Lei nº. 64 de 21 de março do Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Diário da República no. 5, série I (2006). Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/667773/details/maximized>.

Decreto-Lei nº.74 de 24 de março do Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Diário da República no. 60, série I (2006). Disponível em <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2006-75326440>.

Decreto-Lei nº. 113 de 16 de julho do Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Diário da República nº. 135, série I (2014). Disponível em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/113/2014/p/cons/20210927/pt/html>.

Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (orgs) (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa - Teorias e Abordagens (2a ed.)*. Porto Alegre: Artmed.

Despacho nº. 10447/2011. Provas especialmente destinadas a avaliar a capacidade para a frequência da Universidade do Porto por candidatos maiores de 23 anos. Diário da República, nº. 158, série II (2011), 33931-33933.

Despacho nº. 12255/2020. 1ª alteração ao Regulamento Orgânico da Reitoria da Universidade do Porto. Diário da República, nº243, série II (2020), 349-374.

Direção Geral do Ensino Superior - *Concurso especial para estudantes aprovados nas provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência dos Maiores de 23 anos*. Disponível em <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/concurso-especial-para-estudantes-aprovados-nas-provas-especialmente-adequadas-destinadas>.

Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência - *Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, em cursos de formação inicial no ensino superior por estabelecimento/unidade orgânica, natureza do estabelecimento de ensino, tipo de ensino, NUTS II, ciclo estudos, curso e forma de ingresso no ano letivo de 2018/2019*. Disponível em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>.

Feutrie, Michel (1997). *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel* - France. Thessalonique: CEDEFOP Panorama.

Foddy, William (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas para entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta.

Gaio, Mariana Alves (2010). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 7-28.

Imaginário, Luís (2001). *Balanço de Competências – discursos e práticas*. Lisboa: Direção Geral do Emprego e Formação Profissional.

Imaginário, Luís (2007). *(Re)valorizar a aprendizagem: Práticas e respostas europeias à validação de aprendizagens não formais e informais*. Comunicação apresentada na Conferência “Valorizar a Aprendizagem: práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais”. Lisboa (texto policopiado) 1- 17.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº46 de 14 de outubro da Assembleia da República. Diário da República n.º 237, Série I (1986). Disponível em https://dre.pt/web/guest/pesquisa/search/222418/details/maximized?p_p_auth=UY7gJE9q.

Machado, Fernando L. & Costa, António F. (1998). Processos de uma modernidade inacabada. In José M. L. Viegas & António F. Costa (Orgs.), *Portugal, que modernidade?* (pp. 17-44). Oeiras, Portugal: Celta.

Madureira, Leonel Monteiro (2013). *A educação e formação de adultos em estabelecimentos prisionais: Dos Percursos Formativos Aos Significados Atribuídos À Formação*. (Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto).

Magalhães, António (2018). A reconfiguração do mandato político endereçado à educação superior Europeia. *EccoS–Revista Científica*, (47), 127-148.

Mendes, Cláudia (2009). *A Gestão de Acesso e Creditação de Qualificações dos “Maiores de 23” na Universidade de Lisboa*. (Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

Melo, Alberto (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 193-199). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Moio, Isabel Sofia Fernandes (2017). *Reconhecimento de Competências no Ensino Superior: uma realidade reconhecida ou a reconhecer?* (Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra).

Monteiro, Angélica; Barros, Rita & Moreira, José (2015). Novos Públicos do Ensino Superior: Abordagem à Aprendizagem de Estudantes Maiores de 23 Anos. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 1(1), 131-150.

Morgado, José Carlos (2006). Globalização e (re)organização do ensino superior: perplexidades e desafios. *Perspetiva*, 24(1), 205-228.

Morgado, José Carlos (2009). Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, 30(106), 37-62.

Ohman, Arne (2005). Qualitative methodology for rehabilitation research. *Journal Of Rehabilitation Medicine*, 37(5), 273-280.

Pacheco, José Augusto (2003). Políticas Educativas para o Ensino Superior na União Europeia: um olhar do lado Português. *Revista Educação & Sociedade*, 24(82), 17-36.

Pacheco, José Augusto (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90.

Patacho, Pedro Manuel (2013). Investigar em Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 11, 107-119.

Perrenoud, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pires, Ana Luísa (2007). O reconhecimento da experiência no ES. Um estudo de caso nas universidades públicas portuguesas. *Colóquio da AFIRSE*, 15 (pp. 1-13). Lisboa: AFIRSE.

Pires, Ana Luísa (2007b). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20.

Quintas, Helena (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5 ed.). Lisboa: Gradiva.

Regulamento nº.42 de 10 de janeiro do Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Diário da República no. 7, série II (2019). Alteração ao Regulamento de Creditação de Formação Anterior e de Experiência Profissional da Universidade do Porto.

Roldão, Maria do Céu (2002). De que falamos quando falamos de competências? *Revista Noesis*, 61, 59 - 62.

Roths, Luís (2007). Educação e formação de adultos em Portugal: circunstâncias e desafios. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 75-83). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Sampaio, Rafael, & Lycarião, Diógenes (2018). Eu quero acreditar! Da importância, formas de uso e limites dos testes de confiabilidade na Análise de Conteúdo. *Revista de Sociologia e Política*, 26(66), 31–47. <https://doi.org/10.1590/1678-987318266602>.

Santos, Boaventura Sousa (2002). Os processos da globalização. *Globalização: fatalidade ou utopia*, 2, 31-106.

Santos, Boaventura Sousa (2005). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 137-202.

Seidman, Irving (2006). *Interviewing as qualitative research, a guide for researchers in education and social sciences*. New York: Teachers College Press.

Silva, Augusto Santos & Pinto, José Madureira (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Jorge (2007). Relato da audição Novas Oportunidades para Novos Públicos no Ensino Superior. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 121-124). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Simão, José Veiga; Santos, Sérgio & Costa, António (2005). *Ambição para a excelência: a oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.

Sousa, Maria José & Baptista, Cristina (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Stoer, Stephen Ronald (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33-4.

Stoer, Stephen & Magalhães, António (2005). *A Diferença Somos Nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas*. Porto: Edições Afrontamento.

Tonin, Elane Cristina; Amorim, José Pedro & Menezes, Isabel (2016). Os candidatos adultos não tradicionais" maiores de 23" e a equidade de acesso à educação superior em Portugal. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2(3), 18-30.

Todorov, João Cláudio & Moreira, Mário Borges (2005). O conceito de motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 3(1), 119-132.

Valente, Ana Cláudia, Simões, Maria Francisca, Nanita, Paula & Melo, Rodrigo Queiroz (2012). Aprendizagem ao longo da vida: um desafio para comunidades educadoras—uma proposta de atuação. *Agência Nacional para a Qualificação, IP: Lisboa*.

Vieira, Sandrina Maria Pereira (2012). *A aprendizagem ao longo da vida na iniciativa Novas Oportunidades: entre a igualdade e a desigualdade de oportunidades rumo ao Ensino Superior: um estudo de caso na região Norte de Portugal* (Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho).



Apêndices

Declaração de consentimento informado (Apêndice 1)

Declaro, por meio deste termo, que concordei em colaborar no projeto previamente apresentado, que consenti a autorização de uma gravação áudio correspondente à conversa realizada pela estudante Joana Coelho, no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto.

Afirmo ainda que aceitei participar por minha própria vontade tendo sido informado(a) dos objetivos estritamente académicos do estudo.

As informações serão recolhidas através de uma pequena gravação para permitir uma melhor compreensão dos factos.

Qualquer informação será confidencial, anónima e não será revelada a terceiros.

A minha participação neste estudo é voluntária e posso retirar-me a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal facto tenha consequências para mim.

Depois de ouvir as explicações acima referidas, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo e aceito participar neste projeto.

Assinatura: _____

Data: _____

**Guião de Entrevista – Comissões de Acompanhamento Concurso de Acesso
Maiores de 23 (Apêndice 2)**

Introdução

Bom dia/boa tarde,

Quero, antes de mais, agradecer a disponibilidade para a realização desta pequena entrevista, a qual tem o objetivo de recolher contributos para procurar dar resposta a questões de um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, nomeadamente, a respeito do lugar atribuído ao Reconhecimento e Creditação de formação e experiência profissional prévia no ingresso e frequência do Ensino Superior.

Tal como explicitado na Declaração de Consentimento Informado, a entrevista será gravada, através da função áudio. Do mesmo modo, todas as informações partilhadas serão utilizadas exclusivamente para fins investigativos, sendo garantido o anonimato, bem como a eliminação das informações recolhidas após o término do projeto.

Pode retirar-se da pesquisa em qualquer momento, assim como não responder a alguma questão, no caso de não se sentir confortável com a mesma.

Não tendo qualquer dúvida, proponho então que avancemos com a entrevista.

Questão de Investigação: Qual o lugar atribuído ao Reconhecimento e Creditação de Formação e Experiência Profissional Prévia no ingresso e frequência no ensino Superior?

Objetivos de Investigação:

- Compreender de que forma são mobilizados os instrumentos de reconhecimento, e creditação de competências e experiência profissional no ingresso no ensino superior;
- Analisar as opções sociopedagógicas subjacentes aos mesmos.

Objetivo das Entrevistas: Compreender como é que processos de reconhecimento e creditação de formação e experiência profissional prévia no ingresso e frequência do ensino superior se desenvolvem no Concurso de Acesso para Maiores de 23 anos.

Tema	Objetivos Específicos	Questões
Grupos responsáveis pelo acompanhamento do processo de ingresso	Compreender de que forma são constituídos os Grupos de Acompanhamento do Concurso para Maiores de 23	- Que tipo de trabalho/papel desempenham os Júris de Acesso do Concurso para Maiores de 23? - Como são selecionados os docentes que integram estes júris?
Prova Escrita	Compreender o racional subjacente às provas escritas e o peso que estas desempenham no processo de ingresso	- Em que se baseiam para definir as provas escritas? - Como é definido o valor da prova escrita no processo de ingresso?
Análise do Currículo	Compreender o racional subjacente à análise do currículo dos candidatos	- Como são definidos os elementos/critérios que permitem a análise do currículo dos candidatos? (A faculdade disponibiliza algum modelo?) - O que procuram compreender acerca dos candidatos/as a partir da análise do currículo?
Entrevista	Compreender o racional subjacente à entrevista	- Como são definidas as dimensões consideradas relevantes na realização da entrevista?
Creditação	Compreender de que forma se processa a creditação de competências na IES	- No âmbito do concurso de acesso para maiores de 23 anos há prática de creditação de experiência profissional prévia com efeitos na creditação de UC? - Que tipo de informação e orientações são fornecidas às Comissões quanto a esta questão?

		- Quais as principais fases deste processo? - Como caracteriza a procura dos estudantes a este processo de creditação? - Como caracteriza a experiência do Grupo de Acompanhamento no apoio a processos de Reconhecimento e Creditação?
--	--	---

Nota final

Que tipo de perfil de candidatos/as é usualmente mais valorizado neste processo de acesso de maiores de 23 anos?

Agradeço a sua colaboração neste estudo, sendo a partilha que realizou fundamental para a concretização dos objetivos da pesquisa.