U.PORTO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS, GOVERNAÇÃO, GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO INSTITUCIONAIS.

Como são percecionados os Cursos Técnico Superior Profissional (CTeSP) pelos seus estudantes: entre a democratização e a massificação do Ensino Superior em Portugal.

Ofélia Maria Vieira Pinto de Carvalho

M

2020-2022

1.1 Sumário

O acesso ao ensino superior foi uma das arenas de conflito e negociação durante o período revolucionário do pós-25 de abril em Portugal, pela miragem da democratização social que esse acesso desperta. Uma das formas que os Estados têm de transformar a ideologia em políticas concretas é através da regulação e, no caso do ensino superior em Portugal, a regulação do acesso tem sido o modo primordial de concretização das políticas governamentais. Se inicialmente se considerou que o acesso ao ensino superior deveria ser alargado a faixas mais abrangentes da população, atualmente considera-se que a diversificação do próprio ensino superior é fundamental para cumprir o seu mandato de democratização. Apareceram, assim, novas ofertas de formação, incluindo os Cursos Técnico Superior Profissionais (CTeSP), que são uma modalidade de formação de ciclo curto disponível nos politécnicos. O desenvolvimento destes cursos tem sido maioritariamente defendido em termos da diversificação do ensino superior a novos públicos, e como forma de atualização da qualificação da mão de obra portuguesa para lidar com os requisitos de empregabilidade numa economia mais tecnológica e mais verde. Em que medida é que estes cursos se enquadram no âmbito das aspirações pessoais dos seus estudantes está menos estudado. Esta dissertação explora os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) e como são percecionados pelxs estudantes que os frequentam. Através de um estudo de caso procuramos analisar em que medida é que esta experiência de ensino pode ser entendida como democratizante. Os resultados indicam que estes cursos são escolhidos por duas razões principais: para a preparação para a entrada no mundo do trabalho e como uma via alternativa de acesso ao ensino superior. A Licenciatura continua a ter um papel dominante no imaginário coletivo, embora nas entrevistas se perceba que o Mestrado é agora considerado o ponto final da formação superior que a maioria almeja alcançar. Estes cursos são relativamente recentes e, neste momento, estão a abranger as populações-alvo que foram mandatados para atingir: jovens do ensino profissional e adultos já empregues numa ótica de requalificação profissional. Estes cursos, neste momento, são um claro instrumento de diversificação de ensino superior. Para uma verdadeira democratização, que pressupõe uma maior abertura social, será necessário estudar e questionar as estratégias que as elites foram assumindo para assegurar a sua hegemonia.

1.1.1.1 Palavras-chave:

Democratização, Massificação, Ensino superior, CTeSP, Estudantes.

1.2 Abstract

Access to higher education was one of the arenas of conflict and negotiation during the revolutionary period of the post-April 25 in Portugal due to the mirage of social democratization that this access awakens. One of the ways by which states transform ideology into concrete policies is through regulation. In the case of higher education in Portugal the regulation of access has been the primary way of implementing government policies. If initially it was attempted to expand access to higher education to broader swaths of the population, it is now considered that the diversification of higher education itself is essential to fulfil its mandate of democratisation. This has spawned new training offers, including the Professional Higher Technical Courses (CTeSP), a modality of short cycle courses available in polytechnics. The development of these courses has been mainly defended in terms of the diversification of higher education to new audiences, and the updating of the qualification of the Portuguese workforce to deal with employability requirements in a more technological and greener economy. How these courses fit within the personal aspirations of its students is less studied. This dissertation explores the Professional Higher Technical Courses (CTeSP) and how they are perceived by the students who attend them. Through a case study we try to determine to what extent this learning experience can be understood as democratizing. Our results indicate that these courses are chosen for two main reasons: preparation for entry into the workforce and as an alternative route of access to higher education. The Bachelor's degree still has a dominant place in the collective imaginary, although in the interviews it is perceived that the Master's degree is now considered the end point of higher education that most aim to achieve. These courses are relatively new and are currently recruiting from the target populations they have been sent to reach: young people from vocational education secondary school and adults already employed in a professional requalification perspective. At the moment it is clear these courses are a tool for diversifying higher education. For a true democratization, which presupposes greater social mobility, it will be necessary to study and confront the strategies the elites are engaged in to ensure their hegemony.

Keywords: Democratization, Massification, Higher Education, CTeSP, Students.

1.3 Résumé

L'accès à l'enseignement supérieur a été l'une des arènes de conflit et de négociation pendant la période révolutionnaire de l'après-25 avril au Portugal en raison du mirage de démocratisation sociale que cet accès réveille. L'un des moyens dont disposent les États pour transformer l'idéologie en politiques concrètes est la régulation. Dans l'enseignement supérieur au Portugal, la réglementation de l'accès a été le principal moyen de mettre en œuvre les politiques gouvernementales. Si l'accès était initialement considéré comme étendu à des couches plus larges de la population, on considère aujourd'hui que la diversification de l'enseignement supérieur lui-même est essentielle pour remplir son mandat de démocratisation. C'est ainsi qu'apparaissent de nouvelles offres de formation, notamment les Cours Techniques Supérieurs Professionnels (CTeSP), qui sont une modalité de formation de cycle court disponible dans les écoles polytechniques. Le développement de ces cours a été défendu en termes de diversification de l'enseignement supérieur vers de nouveaux publics et de mise à jour de la qualification de la main-d'œuvre portugaise pour répondre aux exigences d'employabilité dans une économie plus technologique et plus verte. Dans quelle mesure ces cours entrent dans le cadre des aspirations personnelles de ses étudiants est moins étudié. Cette dissertation explore les cours techniques professionnels supérieurs (CTeSP) et la façon dont sont perçus par les étudiants qui les fréquentent. À travers l'étude de cas, nous essayons de déterminer dans quelle mesure cette expérience d'enseignement peut être comprise comme démocratisant. Les résultats indiquent que ces cours sont choisis pour deux raisons principales : pour la préparation à l'entrée dans le monde du travail et comme voie alternative d'accès à l'enseignement supérieur. Ces cours sont relativement récents et couvrent actuellement les populations cibles qui ont été envoyées pour atteindre : les jeunes de l'enseignement professionnel, et les adultes dans une perspective de requalification professionnelle. Ces cours sont actuellement un outil clair pour diversifier l'enseignement supérieur. Pour une véritable démocratisation, qui suppose une plus grande ouverture sociale, il faudra étudier et questionner les stratégies que les élites ont adoptées pour assurer leur hégémonie.

Mots-clés: Démocratisation, Massification, Enseignement supérieur, CTeSP, Etudiants.

1.4 Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor António Magalhães, que esteve sempre disponível para orientar o meu processo de aprendizagem. Obrigada por ter mantido um KISS[1] bem dentro do meu campo de visão sempre que me desconcentrei. E por me ter permitido a liberdade de trilhar o meu próprio caminho.

Á Professora Amélia Veiga pela disponibilidade para alargar os meus horizontes através de discussões e trocas de ideias, por vezes animadas, e sempre enriquecedoras.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Miguel, e aos meus filhos, Orlando e Ana Sofia, sem os quais nunca teria aprendido o suficiente para que me fosse possível tornar o processo da génese desta tese um percurso divertido, desafiante, estimulante, interessante e cheio de aprendizagens profundas.

Aos meus colegas Patrícia Gonçalves, Joana Coelho, Leonardo Camargo, Luís Cabral, Katiuscia Oliveira, Katia Oliveira e tantos outros, por apoio incondicional, discussões, risos, indicações preciosas, chocolate e também licenças de *software*. Vocês ajudaram-me a chegar a este porto.

Á associação onde trabalho, Qualificar para Incluir, e ás pessoas que lhe dão corpo, Elisa Rodrigues, Margarida Oliveira, Sónia Silva, Ana Madureira, Sandra Coelho, Alexandra Carvalho, Catarina Fróis, e todos os outros, porque me fizeram sentir a necessidade de começar este caminho… e de o terminar.

Gostaria igualmente de agradecer a todas as pessoas desconhecidas, conhecidas, amigas, e mais ou menos, que me disponibilizaram o seu tempo para tornar esta tese possível. Um obrigada especial ao Diogo, Lionel, Hugo, Tiago, João, Arianna e Fernando.

Ao Instituto Politécnico que me abriu as suas portas e me permitiu visitar as suas instalações e falar com os seus estudantes. Em particular gostaria de agradecer ao Professor João Pedro Silva, responsável institucional e docente, e ao Professor Ricardo Campos, docente.

Á Silvana Chagas, uma amiga inesperada e bem-vinda, absolutamente instrumental na conclusão deste trabalho. Obrigada pela disponibilidade, generosidade e bom humor.

Ao meu pai e à minha mãe, o inicio de tudo. E ao meu irmão Eduardo, que faz parte desta jornada desde sempre.

Declaro que este é um trabalho meu e original e que não foi apresentado em outros locais.

Todas as traduções são feitas pelo autor a não ser quando expressamente indicado.

[1] KISS – Keep It Simple and Short

1.5 Tabela de conteúdos

1.1 Sumário 2

1.1.1.1 Palavras-chave: 3

1.2 Abstract 4

1.3 Résumé 5

1.4 Agradecimentos 6

1.5 Tabela de conteúdos 7

1.6 Lista de abreviaturas 9

1.7 Introdução 10

2 Capítulo I – Democratização e Regulação do Acesso ao ES 14

2.1 Democratização e Acesso 15

2.2 O caso Português 17

2.2.1 Portugal pós-25 de abril 17

2.2.2 'Mais é melhor' (1974 a 1996) 19

2.2.3 'Mais é um Problema' (1996-2006) 24

2.2.4 'Mais, mas Diferente' (2007 - atualidade) 25

2.3 Diferentes conceções do papel do conhecimento na educação 31

2.4 Que perceção têm os portugueses sobre o valor da educação? 34

2.5 Família de origem e ensino superior 36

3 Capítulo II – A Rede Politécnica e os Cursos Técnico Superior Profissionais (CTeSP) ..38

3.1 A Rede Politécnica 39

3.2 Cursos Técnico Superior Profissionais – Uma nova oferta 40

3.3 Acesso aos CTeSP 43

4 Capítulo III – Estratégia de Investigação: Aspetos metodológicos 46

4.1 Estratégia de investigação 47

4.1.1 Estudo de caso 48

4.1.2 Análise documental, Observação e Entrevistas semiestruturadas 53

4.2 Questões Éticas 59

5 Capítulo IV – Análise e Discussão dos resultados. 61

5.1 Apresentação e Análise dos Dados 62

5.2 Dimensão Percurso Escolar 65

5.2.1 Ensino profissional 65
5.3 Dimensão Contexto Familiar 67
5.3.1 A cegonha que rouba bebés 67
5.3.2 “Tu estuda!” 69
5.3.3 “Come a papa Joana!” 69
5.3.4 “Sinto-me velho” 70
5.3.5 Requalificação profissional 71
5.4 Dimensão Financiamento 71
5.4.1 “Eu tenho bolsa” 71
5.4.2 “Eu tenho um part-time.” 73
5.4.3 “Quanto mais estudos…” 74
5.5 Dimensão Acesso 77
5.5.1 Exames nacionais 77
5.5.2 Porquê estudar num CTeSP? 78
5.5.3 “Porquê aqui?” 79
5.6 Dimensão Experiência do CTeSP 80
5.6.1 A internet como fator de democratização 80
5.6.2 “Nem sei do que é que ele se admira” 81
5.6.3 A integração com o restante ES 83
5.6.4 “O bom, o mau, e o vilão” 83
5.6.5 “Ir além!” 84
5.6.6 “Vamos lá!” 85
5.6.7 *versus* Licenciaturas e Mestrados 86
6 Capítulo V – Conclusão 89
6.1 Conclusão 90
7 Referências Bibliográficas 98

1.6 Lista de abreviaturas

CC	Creative Commons
CT	Ramo de Ensino Secundário Cientifico Tecnológico
CTeSP	Curso Técnico Superior Profissional
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EEES	Espaço Europeu do Ensino Superior
ES	Ensino Superior
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.
IES	Instituições de Ensino Superior
IP	Instituto Politécnico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
UC	Unidades curriculares

1.7 Introdução

O 25 de Abril em Portugal espoletou um conjunto de circunstâncias que, temporariamente, criaram no nosso país um ímpeto de verdadeira democratização da sociedade e que se refletiu (também) nas políticas para a educação em geral e para o ensino superior (ES) em particular. O ES era tido como um instrumento de dominação do regime fascista e pretendeu-se levar a cabo uma verdadeira democratização desse sistema. O acesso foi aberto incondicionalmente e muito rapidamente novamente restringido com a implementação de *numerus clausus*, expandido a todo o sistema universitário em 1977 (Magalhães et al., 2009). Essa reimplementação da restrição do acesso foi defendida pela incapacidade do sistema em absorver todos xs estudantes que desejavam cursar o ES. Por um conjunto de circunstâncias internas e externas, o ímpeto democratizador revolucionário de 1974 terminou no final de 1975 e deu lugar a um pensar na democratização do ES como algo positivo, mas para o qual se caminharia de uma forma ponderada e moderada. Com esse objetivo em mente, deram-se diversas mudanças no sistema que passaram pela instituição do sistema binário de ensino superior com o ensino politécnico e universitário, pela abertura do ES a instituições privadas e pela diversificação da oferta formativa, entre outras medidas. Dentro do ensino politécnico a criação dos CTeSP é uma das formas ponderadas e moderadas pelas quais se assumiu que o sistema se deveria democratizar.

Direcionados para públicos jovens que cursaram o ensino secundário profissionalizante e para públicos adultos na ótica da requalificação profissional, os CTeSP são uma oferta relativamente recente do ES. Criados em 2014 e regulados pelo Decreto–Lei n.º 43/2014, de 18 de março foram alterados pelo Decreto-Lei n.º 63/2016 de 13 de setembro, visando ser "ciclos curtos de ensino superior associados aos primeiros ciclos (licenciaturas)" (Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, 2016). Estes cursos "atenderão às necessidades da economia e das regiões em que serão ministrados", e são direcionados para "atrair novos públicos para o ensino superior", tais como "jovens provindos do ensino secundário profissional" e adultos (Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, 2016). Trabalhos anteriores que versaram sobre esta tipologia de curso debruçaram-se sobre esta oferta formativa na perspetiva institucional, nomeadamente em que medida se enquadravam na estratégia institucional de sobrevivência e desenvolvimentos das

instituições de ES (Sotomayor Jaramillo, 2019). Na medida em que a existência destes cursos é entendida e defendida pelos *stakeholders* institucionais (ex. Governo, Instituições do ES, etc.) como vocacionados para o ensino técnico e inserção profissional, pretende-se, neste trabalho, conhecer como é que a frequência e participação neste tipo de ensino é entendida pelos seus estudantes.

Nesta dissertação, pretendemos conhecer as experiências dxs estudantes de CTeSP de um IP do norte de Portugal, isto é, conhecer a origem sociocultural e o percurso destes estudantes para o ES e quais as razões que os levaram a escolher este tipo de oferta formativa. Também desejamos saber em que medida a frequência de um curso de natureza eminentemente prática promove, ou não, o desenvolvimento pessoal e o enriquecimento vivencial dos seus estudantes.

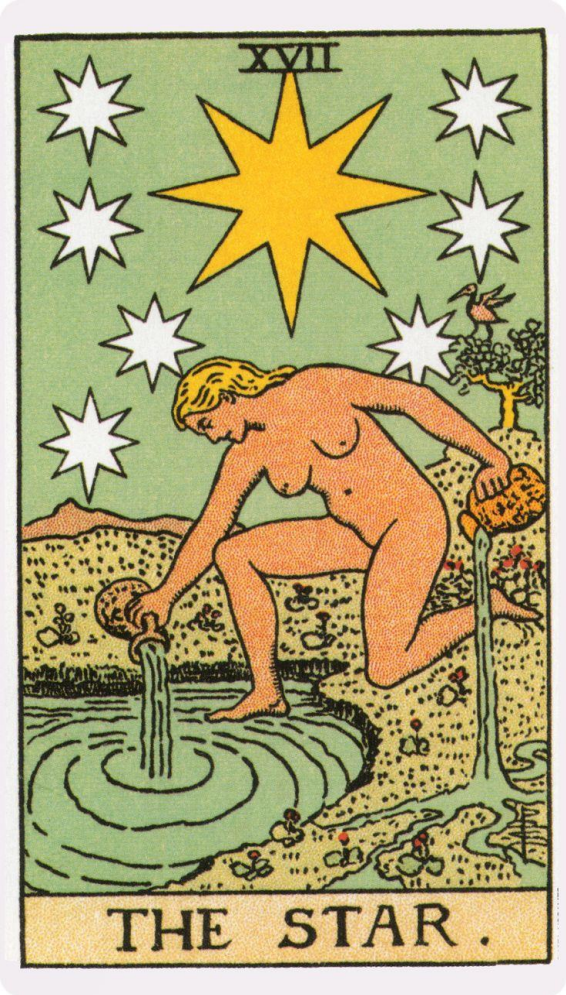
Através de um estudo de caso pretendemos aceder à informação que nos permitisse discutir se esta experiência de formação cumpre um mandato de democratização ou de simples diversificação da oferta de ES. A estratégia de investigação adotada passa pelo estudo de caso de alunos do 1º ano de cursos CTeSP de uma instituição politécnica do Norte de Portugal. Essa instituição tem um conjunto de características consideradas ideais para uma instituição politécnica: é uma instituição jovem e que assume a sua juventude (<30 anos), com uma implantação composta por vários *campi* em pequenas localidades tendo uma forte interligação com outras instituições da região. As suas atividades de formação decorrem parcialmente em espaços cedidos ou construídos de raiz para o efeito pelo poder local. Também tem uma forte ligação com o tecido empresarial, sendo que várias das formações que desenvolve são direcionadas para as necessidades de empresas especificas. Estas empresas ficam com a responsabilidade de recrutamento dxs estudantes, dão contrapartidas financeiras a esses estudantes (bolsas) e participam na sua formação através de estágios realizados nas instalações empresariais. Os regimes de frequência (em horário laboral, não-laboral e a distância) também são pensados para se adequarem às necessidades de diversos tipos de estudante. Nesta instituição, o número de estudantes inscritos em CTeSP é cerca de 26% do número total de estudantes do instituto e os diversos documentos institucionais consultados indicam que esta modalidade de curso se constitui como uma forte aposta institucional.

Porque as questões da diversificação e democratização são pensadas e discutidas em prol das necessidades de populações específicas, e essas populações nem sempre fazem parte do processo decisório, e só ocasionalmente são ouvidas, optamos por dar voz às experiências dxs estudantes que frequentam cursos CTeSP dessa instituição. Iremos discutir as suas experiências à luz do mandato de democratização e diversificação do acesso ao ES que deu origem a este tipo de formações.

A pergunta de investigação é: em que medida é que esta experiência de ensino pode ser entendida como democratizante?

Esta questão vai ser abordada ao longo deste estudo utilizando a seguinte estrutura. O próximo capítulo refere-se à história recente de Portugal e à forma como a regulação do acesso ao ES tem servido como instrumento de regulação e implementação das políticas governamentais, bem como o modo como o próprio sistema de ES, e essa regulação, têm mudado ao longo dos últimos quase 50 anos. Abordam-se, igualmente, as motivações que levam os portugueses a querer cursar o ES, e de que modo o capital sociocultural das famílias interage com, e condiciona, essa interação. O segundo capítulo versa sobre o ES politécnico e os cursos CTeSP, explorando brevemente as características destes cursos e de que modo são equacionados no contexto do ES. O terceiro capítulo discute e defende as opções metodológicas adotadas e as questões éticas que se levantam num trabalho deste género. Por último, o quarto capítulo apresenta os dados e discute-os à luz da questão da democratização do ensino superior, sendo o capitulo 5 a sua conclusão.

Para lidar com as questões do binarismo/não binarismo de género, nesta dissertação é substituída por 'x' a letra que atribui o género masculino ou feminino à palavra, no caso dxs estudantes entrevistdxs, por uma questão de simplificação do grafismo e inclusão. A investigadora optou por utilizar para si ambos os géneros neste trabalho. O nome dxs estudantes é constituído pelas iniciais do primeiro e último nome e género neutro (x), quando elxs não optaram por escolher para si um nome. No caso do Dylux e da Maria Rita, que escolheram para si estes nomes, serão referenciados desta forma ao longo de todo o trabalho. Por convenção, será atribuído o género masculino a Dylux e feminino a Maria Rita.


XVII
THE STAR.

2 Capítulo I – Democratização e Regulação do Acesso ao ES

2.1 Democratização e Acesso

Quando o acesso ao ensino superior deixa de ser a prerrogativa de um pequeno número de estudantes e passa a englobar 50% da coorte de idade relevante, surge a questão de discutir se quando o número de estudantes nominalmente no ensino superior aumenta, ocorre ou não uma verdadeira democratização das oportunidades de mobilidade social e se este abre os percursos de acesso a melhores empregos e ao prestígio social para todos os graduados em igual nível. Para Dubet (Dubet, 2015), a noção de democratização do Ensino Superior deve ser entendida através das respostas às perguntas sobre que categorias sociais beneficiam da massificação (democratização do acesso), de que modo o sistema de ensino superior se democratiza no seu interior e que estudantes acedem a que níveis do ES (democratização interna) e qual a equidade dos processos de seleção (democratização como justiça) e, finalmente, qual o valor dos diplomas no mercado de trabalho ou qual a sua *utilidade* (Dubet, 2015). A educação tem sido pensada como um dos pilares para uma sociedade mais justa, equitativa e democrática, incluindo a possibilidade de cursar o ensino superior numa lógica de aprendizagem ao longo da vida ou como forma de acesso a profissões socialmente mais valorizadas ("Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development," 2015). Se a abertura dos sistemas de ensino superior ainda não cumpriu todas as promessas que contém, olhando para esta questão numa perspetiva histórica podemos constatar que o aumento formal da possibilidade de fazer cursos superiores teve um efeito democratizador ao permitir que grupos habitualmente excluídos deste grau de ensino no inicio do século XX, tais como mulheres, negros e, em geral, indivíduos que não pertencessem a famílias das classes médias e altas, acedessem a estes estudos: a massificação, segundo Dubet, tem um efeito democrático imediato (Dubet, 2015). Embora a compreensão do modo como a democratização está a ser implementada e que resultados está a obter pressuponha a análise das questões do acesso, democratização interna e justiça, bem como quais os efeitos que o aumento dos graduados tem no mercado de trabalho (Dubet, 2015), a análise da regulação do acesso permite identificar o papel que os governos desempenham nesses processos e como é que estes estão envolvidos em determinar quem é que tem acesso ao ensino superior, bem como as razões expressas pelas quais devem ter acesso (Amaral & Magalhães,

2009). No acesso ao ES, para que existisse uma verdadeira democratização, por oposição a uma mera massificação, seria necessário que houvesse igualdade de oportunidades de acesso para todos os indivíduos e que "a população dos estudantes retratasse a sociedade" (Dubet, 2015, p.257).

Se analisarmos a democratização do acesso verificamos que esta não se concretiza integralmente em nenhum país, pois, em todos, as classes sociais mais elevadas têm maior probabilidade de cursar o ensino superior (Dubet, 2015). A grande maioria dos estudos destaca três razões principais para este acesso diferenciado, nomeadamente:

- financeiras, devido ao custo direto (propinas) e indireto (alojamento, alimentação e salários "adiados", ou seja, os salários que apenas se auferem após a finalização dos estudos) d o Ensino Superior (ES);
- sucesso académico, que condiciona a facilidade de acesso e é determinado pelo capital cultural e académico das famílias;
- estruturação geral, e democracia relativa e eficácia, do sistema de ensino primário e secundário, que prepara os estudantes para o ensino superior e promove (ou não) a existência de uma base alargada de alunos preparados para o frequentar (Dubet, 2015).

Em Portugal, no período anterior à revolução de 25 de Abril de 1974, o acesso ao ensino superior decorria de acordo com um sistema elitista, em que apenas cerca de 7% da população frequentava este grau de ensino (Amaral & Magalhães, 2009). Após a revolução e até aos dias de hoje houve uma evolução no sentido do aumento da percentagem da população a frequentar o ES. Analisando as dinâmicas do acesso ao ensino superior em Portugal podem ser identificados diferentes períodos na progressão do alargamento desse acesso, aos quais corresponderam motivações políticas diferentes e alterações tanto estruturais do próprio sistema como conjunturais no modo de interação do estado com as instituições do ensino superior, em termos de governação, autonomia e financiamento concretizadas através de instrumentos políticos diversos.

2.2 O caso Português

Se no período pré-revolução, anterior a 1974, o acesso ao ensino superior era fortemente elitista com uma proporção de participação da coorte de idade entre os 18 e os 24 anos na ordem dos 7% (Amaral & Magalhães, 2009). Após a revolução de 25 de abril, o ensino superior foi objeto de lutas políticas que levaram ao alargamento da participação até à atualidade em que 47,5% da população entre os 24 e os 35 anos de idade tem formação de nível superior (PORDATA, 2022c). Inicialmente, o alargamento da participação deu-se com o objetivo de aumentar as oportunidades de mobilidade social da população. Ao longo dos anos, as razões subjacentes a esse aumento têm mudado em resposta às mudanças políticas que ocorreram e a pressões diversas tanto internas como externas.

Se analisarmos as politicas de acesso ao ensino superior em Portugal no pós-25 de Abril, de acordo com Magalhães *et al*, podem ser identificados três períodos de evolução no acesso ao sistema de Ensino Superior (ES) português correspondentes a diferentes objetivos políticos: 'Mais é Melhor' (1974-1996), 'Mais é um Problema' (1997-2006) e 'Mais, mas Diferente' (2006 – atualidade) (Magalhães et al., 2009). Cada um destes momentos é identificado tendo a premissa de que existiram orientações e objetivos políticos distintos (igualdade, competitividade, equidade, etc.) que lhes deram origem e que levaram à adoção de instrumentos políticos diversos (*numeri clausi*, notas mínimas de acesso, etc.), os quais, por vezes, tiveram resultados diferentes dos antecipados (Amaral & Magalhães, 2009).

2.2.1 Portugal pós-25 de abril

Em Portugal, um dos momentos mais marcantes da história recente foi a revolução do 25 de Abril de 1974. Esta revolução foi iniciada por um movimento nascido no seio das forças armadas, denominado Movimento das Forças Armadas (MFA), composto maioritariamente por jovens capitães e contando com o apoio de apenas dois generais presentes na metrópole, António de Spínola e Francisco de Costa Gomes (Santos, 1993). Tinha como programa alcançar os objetivos de "Democratizar, Descolonizar, e Desenvolver" o país e teve inicialmente o apoio da burguesia

industrial-financeira nacional que pretendia a modernização do país (Santos, 1993). No entanto, de uma forma que não fora antecipada, a rutura do 25 de abril levou a uma "explosão" de um movimento social popular. Com uma composição de classe complexa, em que dominavam operários urbanos e rurais, bem como a pequena burguesia citadina, este movimento conseguiu essencialmente suspender o funcionamento do país durante um período prolongado (Santos, 1984) e levou a um equilíbrio de forças que contribuiu para o cunho socialista do rumo das politicas nacionais na altura. Este movimento popular impediu a dominância da burguesia industrial-financeira que apoiara inicialmente a revolução iniciada pelo MFA. Em 11 de março de 1975, devido às políticas de redistribuição da riqueza entretanto implementadas, foram nacionalizados "a banca, os seguros e as empresas dos grupos monopolistas" (Santos, 1984), privando essas elites da sua base de acumulação de capital, e colocando em cheque a "ordem burguesa". As expressões do movimento popular foram variadas e demonstraram muita criatividade, foram ocupadas, e depois expropriadas, propriedades no Alentejo, fábricas, cujos donos abandonaram ou se recusaram a gerir, ficaram em autogestão pelos trabalhadores, foram ocupadas casas desabitadas nas grandes cidades, foram criadas comissões de moradores, clínicas do povo e promoveu-se a dinamização cultural nas zonas mais atrasadas do país. O Partido Comunista, o partido mais bem organizado nessa altura, olhava com desconfiança esta mobilização espontânea por considerar que o aparelho de Estado deveria ditar as estratégias políticas, não apoiando assim verdadeiramente a "ordem proletária". Em 25 novembro de 1975 o equilíbrio precário que se criara entre as ordens "proletária" e "burguesa", resolveu-se a favor da "ordem burguesa" (Santos, 1993). Esse momento marca o início de uma preponderância politica do PS, PPD (PSD) e CDS, em oposição aos partidos de esquerda mais radicais (PCP, MDP, MÊS, etc.) e de um movimento de normalização democrática que, tendencialmente, iria aproximar o país do modelo europeu de desenvolvimento (Ruivo, 2003).

O aumento da dívida externa provocado pelo aumento rápido do consumo privado levou a que, em 1978, se assinasse o primeiro programa de estabilização com o Fundo Monetário Internacional (FMI) com a habitual fórmula de reduções ao consumo interno e aumento das exportações. A crise do petróleo, que trouxe um aumento do défice comercial, a crise da descolonização de África, que criou um influxo inesperado de "retornados" das ex-colónias e o

concomitante aumento do desemprego, e a agitação interna com diversas forças políticas com esferas de influência distintas, nomeadamente reflexos da Guerra Fria com a influência comunista da URSS, exercida através do PCP, e a influência capitalista dos EUA através do Partido Socialista e outros partidos (Gomes & Leite, 2017) levaram à progressiva desmobilização popular. A Constituição democrática, com os seus princípios de Estado Social e de Direito democrático, contemplando o conjunto de direitos, liberdades e garantias fundamentais que serve ainda hoje ao funcionamento do nosso sistema politico, foi adotada em 2 de abril de 1976 (Gomes & Leite, 2017). É neste ambiente de tumulto social e reformulação das regras da sociedade que se inicia a reestruturação do acesso ao ensino superior que prossegue até aos dias de hoje.

2.2.2 'Mais é melhor' (1974 a 1996)

O período "Mais é melhor" inicia-se imediatamente após a revolução de 25 de abril de 1974, que depôs o governo em exercício e marcou uma mudança de regime. Neste período, identificado como decorrendo entre 1974 e 1996 (Magalhães et al., 2009), dá-se o aumento do acesso ao ensino superior, tanto devido a aumentos da capacidade instalada, como da criação de novas instituições e de diversificação do sistema. O período "Mais é melhor" divide-se em três momentos: o momento "revolucionário" (1974-1975), o momento de "normalização". em que decorre um "mais é melhor" controlado (1976-1986) e o momento do crescimento "descontrolado" (1987-1997).

Este período, 'Mais é melhor' foi marcado, inicialmente, por uma grande agitação social no qual as universidades, consideradas instrumentos de controlo social do regime anterior, sofreram momentos de confrontação e reorganização (momento revolucionário). Devido à forte influência do capital social no acesso ao ensino superior, no início exclusivamente universitário, e o desejo político de igualdade social, foi necessário expandir o acesso ao ensino superior, iniciando-se assim o período "mais é melhor" *controlado*. Com a estabilização da democracia, a vontade política de aderir à Comunidade Económica Europeia e a intervenção do Banco Mundial, alavancadas por uma modificação das orientações políticas vigentes, levaram a modificações mais ou menos subtis no modo de encarar este acesso que resultaram numa expansão descontrolada do sistema de ES.

Durante o momento inicial, o momento "revolucionário", a sociedade portuguesa regeu-se por princípios de natureza socialista em que a igualdade entre os grupos sociais era um objetivo político a ser alcançado e em torno do qual foram instituídas diversas políticas para a educação. Em 1974 foram abolidas as escolas de ensino médio existentes no país. Os dirigentes das universidades foram substituídos por novos líderes, nomeados pelo governo provisório. As faculdades, especialmente as de medicina devido ao capital social que representavam, receberam um enorme influxo de estudantes que desejavam ingressar no ensino superior. O objetivo político dominante era ideológico e a educação era vista como um modo de reconhecer, e recusar, a opressão do dominante sobre o dominado e interromper a reprodução das relações de poder e "exploração cultural". Era assim tomada a direção política de colocar a capacidade científica e técnica das instituições do ensino superior ao serviço da transformação social. Em simultâneo, o ensino superior devia expandir e diversificar-se para abarcar uma maior proporção da população como potenciais estudantes (Amaral et al., 2002). Nos ideais igualitários que sucederam à revolução, e conforme consagrado no artigo 74º, alínea 3 e) da Constituição da República Portuguesa de 2 de abril de 1976, o Estado devia "Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino". Esta disposição levou a um congelamento dos aumentos das propinas de todos os estabelecimentos públicos de ensino superior que se manteve durante vários anos (Gil Cabrito, 2004).

Os constrangimentos na capacidade universitária existente em absorver o aumento da procura por parte dxs estudantes e a dificuldade de aumentar suficientemente a capacidade universitária, levaram à instituição do *numerus clausus*, inicialmente em medicina, mas que foi posteriormente expandido, em 1977, a todos os cursos universitários existentes (Magalhães et al., 2009). Mas este travão no acesso também evidenciou a necessidade de criar alternativas e expandir o sistema de forma controlada. As recomendações do Banco Mundial, em 1977, prendiam-se com a necessidade de assegurar mão de obra qualificada que garantisse a competitividade empresarial e o crescimento económico do país. Nesse sentido, foi recomendado que se restringisse uma excessiva proliferação de licenciados, bem como a implementação de políticas para aumentar o número de pessoas com uma formação de nível intermédio. O intuito era o de evitar o desfasamento entre a formação de um elevado número de licenciados e as necessidades

"reais" do país e de responder a casos de falta de mão de obra em áreas "tecnológicas" de "serviços" e outras. Estas recomendações visavam aumentar a competitividade da economia do país e criar diversidade nas formações de ensino superior disponíveis (Magalhães et al., 2009). As ideias de gestão dos números de novos licenciados, e de uma gestão do sistema de ensino superior tendo em conta a responsabilização, coordenação e eficiência, foi sugerida e implementada (Magalhães et al., 2009). Foi introduzido, através de *numerus clausus*, o controlo da formação em função das previsões de "necessidades" futuras de mão de obra qualificada do país. A orientação de que era necessário que o ensino superior tivesse um papel económico ativo na área de formação técnica influenciou estas políticas que foram plasmadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Amaral et al., 2002) e que conduziram a uma "funcionalização" do ensino superior, em função das necessidades de desenvolvimento económico. As escolas médias, inicialmente abolidas, tinham deixado um vazio de escolas para o prosseguimento de estudos pós-secundários, aumentando a pressão sobre as universidades. Para resolver essas questões foram "reativadas" e integradas no ensino superior em 1977, iniciando-se a criação da rede politécnica pública, (legislada no Decreto-Lei n.º 513 -T/79, de 26 de dezembro), que durou até 1981. Esta rede, que parte de um projeto de "expansão e diversificação do ensino superior" proposta por Veiga Simão (Urbano, 2011), pretendia oferecer cursos de mais curta duração, de cariz vocacional, e criar quadros-médios com elevadas competências técnicas, especialmente em áreas nas quais foram identificadas faltas de mão de obra qualificada, havendo ainda uma acentuada ênfase na implementação regional destas instituições (Urbano, 2011). Na clarificação da missão institucional dos politécnicos foram enfatizadas as prioridades de, em primeiro lugar, colmatar as necessidades de resolução de problemas regionais bem como as dificuldades de mão de obra qualificada ao nível regional, em segundo, a de oferecer uma alternativa às instituições universitárias localizadas nas grandes cidades, e, por fim, a de direcionamento da oferta formativa para a aprendizagem ao longo da vida (Urbano, 2011).

Deu-se igualmente a expansão da criação da rede de instituições privadas de ensino superior. A primeira instituição universitária privada em Portugal foi a Universidade Católica, da Igreja Católica, à qual foi atribuído e estatuto de instituição privada de ensino superior ainda antes da revolução em 1971, através do Decreto-Lei n.º 307/71 de 15 de julho. A Universidade Livre,

constituída após a revolução e graças à qual foi criado o quadro legal (Decreto-Lei n.º 100-B/85) que, de certa forma, enquadrou os moldes nos quais se iriam balizar a existência das outras instituições privadas que se lhes seguiram.

> (…) a situação existente impõe, desde já, a adoção de algumas medidas que, até à aprovação daquele Estatuto, possam regular o exercício, por parte do Estado, da fiscalização do ensino superior particular e cooperativo, nos termos da Constituição e da lei. (Ministério da Educação, 1985, p.1).

Foi durante o período de "normalização", que decorreu entre 1976 e 1986, que foram delineados os contornos do sistema de ensino superior que ainda hoje existe em Portugal. Em 1988, foi criada a lei da autonomia universitária que atribuiu autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira, bem como disciplinar, às universidades. Também são legisladas a constituição dos órgãos de governo universitários e o modo de financiamento destas (Portugal, 1988). O modelo de governação adotado no ensino superior, de influência europeia, rege-se por uma transferência do poder centralizado para uma atribuição de autonomia progressiva às instituições (Magalhães et al., 2009). Devido à intervenção do FMI e do Banco Mundial, bem como à influência das orientações políticas dos governos eleitos na altura, diferente dos ideais do momento revolucionário, aconteceu uma modificação progressiva das políticas de acesso ao ensino superior e foram criadas várias ambiguidades que persistem até aos dias de hoje. A grande expectativa sobre o papel económico do ensino superior promoveu a ligação institucional da escola com as unidades produtivas e a consolidação das atividades de tipo empresarial (Amaral et al., 2002) com a concomitante pressão para a criação de um "espírito empresarial" nas novas gerações através de atividades escolares. A Lei da Investigação Cientifica, por seu lado, veiculou a preocupação com a transferência do conhecimento para o setor industrial no sentido de promover a inovação no âmbito empresarial (Amaral et al., 2002). A descentralização e autonomização institucional também se viu refletida nas fórmulas de financiamento das instituições. Se as instituições privadas derivavam a maioria do seu financiamento do valor das propinas cobradas axs estudantes e as instituições públicas ainda dependiam maioritariamente do orçamento de estado, começou-se a assistir a movimentos na direção de modificar as fórmulas de financiamento das instituições públicas.

Entre 1987 e 1997 decorreu o momento do crescimento "descontrolado" do "Mais é melhor", marcado em geral pela expansão do número de instituições de ensino superior privadas, as quais

absorviam sem dificuldade xs estudantes que, devido à existência do *numerus clausus*, tinham sido impossibilitados de aceder ao ensino superior público, percecionado como mais prestigioso e cujo acesso era crescentemente competitivo. Para tal contribuiu igualmente a expansão do número de estudantes inscritos nos politécnicos (Amaral et al., 2002). A lei nº 54 de 1990 estabeleceu o estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico. Esta lei atribuiu autonomia estatutária, administrativa, financeira e patrimonial aos institutos politécnicos (Portugal, 1990), enquanto que as escolas que os integram de acordo com o artigo 2º gozam de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira (Portugal, 1990).

> Entre 1987 e 1991 houve um aumento de 40% no número de estudantes no ensino público, a comparar com um aumento de 250% no sector privado. (Amaral et al., 2002, p.33).

Ao ser retirada a exigência de uma nota mínima para acesso ao ensino superior criou-se um mercado "muito favorável" para o desenvolvimento do ensino superior privado (Amaral et al., 2002) dado o aumento do número de candidatos. O acesso aos politécnicos também foi um dos motores da massificação do ensino superior e os dados indicam que, entre 1980 e 1998, as vagas no setor público do ensino superior aumentaram uma média anual de 17.2% nos politécnicos *versus* 5,2% nas universidades (Magalhães et al., 2009).

> Over the 1987–1997 period there was a rapid increase in enrolments, mainly due to the expansion of public polytechnics and the private sector. These two sectors contributed substantially to the massification of the system: enrolments increased from less than 120,000 in 1986–1987 to over 340,000 in 1997–1998 and almost 400,000 in 2002–2003. (Magalhães et al., 2009, p.38).

Uma das questões por resolver no seio do sistema de ensino superior português prende-se com o facto de os institutos politécnicos terem sido criados como um dos motores da diversificação do ensino superior, no entanto, sendo o elitismo do sistema universitário resistente à mudança, a diversificação do ensino superior ficou aquém do esperado tendo-se verificado antes uma binarização do sistema com os estudantes do sistema politécnico oriundos ainda de forma desproporcionada das classes trabalhadoras (Magalhães et al., 2009). A possibilidade dos politécnicos atribuírem o grau de licenciado também levou a críticas de uma potencial "academização" do sistema politécnico (Magalhães et al., 2009).

Os motores políticos do período "Mais é Melhor" mudaram da vontade de equidade, presente no período revolucionário, para mecanismos de regulação e gestão baseados nas leis do mercado no final deste período (Magalhães et al., 2009). Apesar de tudo, no final deste período verificava-

se uma participação de 40% da coorte de idade relevante inscrita no ensino superior (Amaral et al., 2002). Em meados dos anos 1990, a prioridade do governo passou de crescimento do sistema para a sua consolidação, iniciando-se o momento "Mais é um Problema" que se estende até cerca de 2006. Com a participação da coorte de idade entre os 18 e 24 anos situada nos 40%, surgem as questões da qualidade e da diversidade da oferta formativa, tanto geográfica como de cursos (Magalhães et al., 2009).

2.2.3 'Mais é um Problema' (1996-2006)

Ao nível europeu, um conjunto de iniciativas dinamizadas pelo processo de Bolonha, levou à criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) no qual se pretende a "comparabilidade e compatibilidade de graus e de qualificações" nos países europeus. Tendo havido a "adoção de um sistema de transferência e acumulação de créditos", bem como o desenvolvimento "de sistemas de garantia da qualidade", pretendeu-se a compatibilização entre os diversos sistemas de ensino superior, com a visão de promover a integração do espaço europeu num todo coeso, mas também da criação de um mercado comum de educação (Antunes, 2005). Estes condicionantes impostos exteriormente conjugam-se com particularidades internas. Verifica-se que a oferta formativa das universidades privadas se concentra desproporcionadamente em Lisboa e no Porto com uma presença menor no Alentejo e Madeira e total inexistência nos Açores (Magalhães et al., 2009) e que a qualidade da formação oferecida por estas instituições nem sempre é inquestionável (Amaral et al., 2002). Embora fosse necessária autorização ministerial para a abertura de novos cursos, verificava-se que estes novos cursos nem sempre correspondiam a áreas relevantes para as necessidades sociais ou de desenvolvimento económico e que não correspondiam a um plano de desenvolvimento a médio ou longo prazo (Magalhães et al., 2009). Os cursos oferecidos pelas instituições privadas tinham um grau de diversidade menor do que o das instituições públicas com as instituições privadas a apresentarem um comportamento isomórfico entre elas, abrindo cursos que tinham demonstrado ser "populares" em outras instituições, independentemente da capacidade instituída de lecionação, de instalações e até de material relevante disponível na biblioteca (Amaral & Magalhães, 2009). Igualmente, neste período, em Portugal verifica-se uma redução do número de inscrições. O número de inscrições nas instituições privadas reduz pela primeira vez em 1996-1997 e nas

instituições públicas em 2003-2004. Isso é devido, em parte, a uma redução da natalidade, mas também à reintrodução de exigências de acesso mais apertadas, com exames de acesso e a reintrodução de notas mínimas de acesso, eliminada durante a fase "Mais é melhor" *descontrolado* (Magalhães et al., 2009).

Com estas condicionantes de redução de número de inscrições, desequilíbrios geográficos e de áreas de formação, e também de qualidade da formação oferecida, o momento "Mais é um Problema" deu origem a um novo momento.

2.2.4 'Mais, mas Diferente' (2007 - atualidade)

No período denominado de "Mais é Diferente" (Magalhães et al, 2009), que se iniciou cerca 2007 e que ainda decorre, verifica-se uma redução dos números de estudantes inscritos no ensino superior entre 2004 e 2008, tendo flutuado até 2011 e decrescendo nitidamente entre 2012 e 2015. Desde esse ano (2015) até à atualidade (2022) tem havido um aumento consistente dos estudantes matriculados (PORDATA, 2022a). A redução dos números de inscritos no período de crise económica, entre 2012 e 2015, sublinha a influência dos ciclos económicos na escolha da prossecução dos estudos. Nomeadamente na capacidade que as famílias portuguesas têm de suportar os custos com o ensino superior, o que se parece confirmar no caso português (Baltazar et al., 2013). O aumento do número de instituições tanto privadas como públicas levou ao aparecimento de uma competição entre as diversas instituições para atrair os potenciais estudantes. Esta competição é particularmente visível nas instituições privadas, que dependem maioritariamente das receitas obtidas das propinas pagas pelos estudantes para a sua sobrevivência (Amaral et al., 2002) e que adotaram estratégias de inserção no mercado do ensino superior semelhantes entre elas, levando a uma imitação da oferta formativa mais "em voga" e mais bem-sucedida entre xs estudantes, independentemente das condições logísticas na instituição (Magalhães et al., 2009). O declínio do número de estudantes entre 2004 e 2008 afetou as instituições de ensino superior de forma diferenciada com as universidades privadas a serem afetadas mais precocemente e mais do que as universidades públicas. Os politécnicos públicos e privados foram protegidos nas dinâmicas da perda progressiva de estudantes, devido a uma mudança de competências entre ministérios que criaram novas oportunidades formativas. Ao serem transferidas as escolas de Enfermagem da tutela do ministério da Saúde para o

Ministério da Educação, e passando o ensino da Enfermagem a ser ministrado no ensino superior politécnico em escolas superiores especializadas, abriram-se nesta altura no ensino superior politécnico oportunidades formativas aliciantes e com muita procura (Amaral & Magalhães, 2009). No caso dos politécnicos, as instituições foram diferentemente afetadas consoante a sua localização geográfica e a sua proximidade a um centro urbano de importância (Amaral e Magalhães, 2009). O modo que as instituições tiveram de contrabalançar a perda de estudantes ditos "tradicionais" foi o alargamento a novos públicos entre os quais estudantes adultos (Amaral & Magalhães, 2009). No entanto, verificou-se que diferentes instituições aderiram de modo diferencial aos novos modelos de recrutamento e que essa adesão esteve condicionada pela capacidade da instituição em causa de atrair estudantes ditos "tradicionais":

> A first general conclusion that can be derived from the available data is that those institutions enrolling a very high percentage of first year mature students are also those facing more difficulties in attracting traditional students while those institutions with a better capacity to attract traditional students are less responsive to widening participation policies. (Amaral & Magalhães, 2009, p.22).

A preocupação política dos governos em exercício, e as exigências externas mencionadas anteriormente e relacionadas com a criação do EEES (Antunes, 2005), levaram à criação de uma agência nacional de acreditação dos cursos (A3es), criada em 2007 e que começou a atuar em 2009, bem como à utilização de mecanismos de financiamento das instituições públicas indexados a indicadores de resultados e de qualidade. A Lei de Autonomia Universitária, criada durante o período "Mais é melhor", em 1988, foi substituída, em 2007, pelo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES). Este diminuiu a colegialidade nos órgãos de decisão das instituições e alterou o nível da participação de representantes sociais externos nos órgãos de direção (Veiga et al., 2014). A gestão adquire contornos *managerialistas* (Veiga et al., 2014) e emerge um novo impulsionador de transformação do ensino superior: o mercado.

O governo em funções em 2005 encomendou um relatório à Associação Europeia de Controlo de Qualidade no Ensino Superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA) de forma a garantir que o sistema de acreditação implementado em Portugal estaria de acordo com os padrões europeus. Encomendou, igualmente, um relatório sobre o sistema de ensino superior à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2006). O relatório da OECD analisa os diversos ciclos do ensino em Portugal, incluindo o ensino básico e

secundário, sublinhando que havia a necessidade de modificar a carreira docente e de aumentar a eficiência do sistema, incluindo medidas para reduzir a segregação dxs estudantes com bases socioeconómicas, bem como reformar a avaliação de desempenho dos docentes, utilizando-a como modo de diferenciação na progressão da carreira. Também realça a importância de se melhorar a taxa de jovens que completa o ensino secundário, seja através de reformas no ensino geral, seja aumentando a proporção de estudantes que completa a escolaridade obrigatória através do ensino vocacional (OECD, 2006). Relativamente ao ensino terciário, a designação adotada pela OECD para o ES, o Relatório começa por alertar para diferenças recentes no perfil de empregos e de empregabilidade em Portugal, que parecem cada vez mais favorecer indivíduos com educação terciária, ao contrário do que vinha acontecendo anteriormente, em que o perfil de empregabilidade de indivíduos com competências baixas e altas era comparável (OECD, 2006). Defende ainda que os dados disponíveis indicavam que o custo associado à frequência do ensino superior é economicamente compensador, senão imediatamente à saída da escolaridade, certamente no longo termo (OECD, 2006). Embora os politécnicos recebam cerca de 40% dxs estudantes inscritos no ensino superior, a proliferação de instituições promove a competição por estudantes e fornece, por vezes, um ensino de baixa qualidade.

Sublinha ainda o Relatório que o sistema não é satisfatório, que ainda necessita de expandir e que para esse efeito devem ser garantidas mais graduações de estudantes do ensino secundário, a criação de condições de empregabilidade para os novos graduados do ensino superior, bem como um prémio salarial para as qualificações mais altas. Realça que as disparidades socioeconómicas no ensino secundário se mantêm no ensino superior, com maior proporção de estudantes com pais licenciados no ensino superior (26%) do que a correspondente à existente na população em geral (5%), indicando acesso diferenciado a este nível de ensino por estudantes de famílias já com educação superior (OECD, 2006). Também sugere que o sistema binário seja fortalecido com uma maior definição entre o papel dos diferentes tipos de instituições e chegando a estudantes "diferentes", nomeadamente através do ensino ao longo da vida e da requalificação profissional. Também foi sugerida a adoção de novas formas de acesso ao ensino superior de forma a garantir que um maior número de adultos possa escolher enveredar pela educação terciária (OECD, 2006).

De forma a implementar os objetivos de diversificação da oferta e do acesso foram criadas, ao longo dos anos e até à atualidade, várias alterações ao sistema de acesso ao ensino superior e novos tipos de oferta educativa que incluem:

- ênfase na faceta de ensino vocacional dos politécnicos;
- regras de acesso diferente para o primeiro e segundo ciclos (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março);
- a implementação de um sistema de reconhecimento e validação de competências legislado para os graus atribuídos pelas universidades estrangeiras pelo Decreto-Lei n.º 66/2018, de 16 de agosto;
- a possibilidade de obtenção do grau de Doutor pela creditação de obra criada fora de um contexto de tese doutoral (Decreto-lei 230/2009, de 14 de setembro);
- acesso mais flexível ao ensino superior, com a criação de um conjunto de concursos especiais através do Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho, que regula os concursos especiais para acesso e ingresso no ensino superior;
- criação de maior flexibilidade no acesso à formação superior, criando o regime legal de estudante a tempo parcial, permitindo a frequência de disciplinas avulsas por estudantes e não estudantes, apoio para os diplomados estagiários e a simplificação do processo de comprovação da titularidade dos graus e diplomas com o Decreto-Lei 107/2008, de 25 de junho;
- oferta de novos tipos de formação curta tais como os Cursos de Especialização tecnológica (CET) criados pelo Decreto-Lei nº 88/2006, de 23 de maio e substituídos nas IES pelos CTeSP, criados pelo Decreto-Lei 43/2014, de 18 de março, até 31 de dezembro de 2016;
- criação de concursos especiais de ingresso no ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados pelo Decreto-Lei n.º 11/2020, de 2 de abril.

Em algumas IES, foram também criados regulamentos para a creditação de formação e de experiência profissional traduzindo “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", no caso da FPCEUP tendo este regulamento sido aprovado pelo Despacho Reitoral GR.01/04/ 2012 de 5 de abril de 2012.

Em suma, no momento em que nos encontramos, visa-se o crescimento do ensino superior, mas garantido a diversificação em diversas dimensões, bem como a correção dos excessos cometidos durante os períodos anteriores. O ambiente político influenciou as políticas seguidas. Neste momento, procura-se a qualidade em vez da quantidade, a equidade do acesso, a diversificação de ofertas e de públicos-alvo, bem como uma divisão mais clara entre as duas metades do sistema binário. Apesar destas orientações, o relatório da OECD de 2017 continua a referir a alta percentagem de jovens que não termina a escolaridade obrigatória (35%), a necessidade de reduzir a ligação entre os resultados educativos e o nível socioeconómico da família de origem, bem como a necessidade de um sistema vocacional capaz de formar adequadamente os indivíduos que não desejam prosseguir para a educação terciária. A educação terciária, pelo seu lado, deveria ela própria aumentar a ligação com as necessidades dos empregadores e melhorar a formação técnica dos seus estudantes (OECD, 2017). Já o relatório mais recente continua a identificar a necessidade de se aumentar a participação dos adultos em formação ao longo da vida (OECD, 2021).

Ao longo do tempo a preocupação de articular o ensino superior com as necessidades de desenvolvimento económico da sociedade foi uma constante e esta preocupação traduziu-se em diversas medidas:

1. Criação de um sistema binário;
2. Aumento da diversidade dos programas de estudo;
3. Flexibilização e interdisciplinaridade tornada possível através do sistema de créditos;
4. Diferenciação dos graus;
5. Redução da duração de alguns cursos;
6. Consolidação de um subsistema privado (Amaral et al., 2002, p.12).

Gareth Parry identificou quatro argumentos utilizados para justificar aumentar o acesso ao ensino superior: o argumento dos "números", que vê a expansão como uma forma de garantir a

sobrevivência institucional; o argumento da "mão de obra", que assume o ensino superior como uma forma de criação de mão de obra qualificada; o argumento da "equidade", que sublinha a ideia de que a expansão é uma forma de estender a oportunidade educativa a uma maior proporção da população, e, por fim, o argumento "catalisador" que enfatiza o papel transformador do aumento do acesso no formato do ensino e da aprendizagem no ensino superior (Fulton, 1989). Em Portugal, todos estes argumentos são recrutados na justificação política da implementação das novas políticas de acesso, com ênfase especial no argumento da "mão de obra" no contexto da sociedade "globalizada e do conhecimento" veiculada pela Agenda de Lisboa, também conhecida como Processo de Lisboa, um plano de desenvolvimento da União Europeia aprovado em Lisboa pelo Conselho Europeu em 23 e 24 de março de 2000. Nesta agenda, o argumento da "equidade", quando surge, é utilizado não como um objetivo em si mesmo, mas como um ganho secundário decorrente das vantagens (económicas) contidas nas possibilidades de empregabilidade abertas a grupos específicos de pessoas. O argumento dos "números" corresponde de uma forma crua à realidade institucional quando confrontada com a redução do número de candidatos. O argumento "catalisador" é o menos invocado (Amaral e Magalhães, 2009). Em Portugal, o argumento mais utilizado pelo Estado para justificar o aumento dos números de estudantes no ES é assim de natureza económica.

As politicas de acesso ao ensino superior tem três atores principais: o Estado, as Instituições de Ensino Superior e xs estudantes. Sendo o Estado um dos vértices nesta tríade, o que sabemos sobre as razões e argumentos que invocam os atores nos outros dois vértices, nomeadamente as instituições de ES e xs estudantes? De que modo equacionam xs estudantes (e as suas famílias) a sua participação no ES? De que modo as instituições são afetadas e de que modo se tem vido a adaptar aos momentos políticos? Vamos começar por nos focar nxs estudantes e no que significa o acesso ao conhecimento na modernidade e de que modo se entrelaçou com o contrato social moderno, passando posteriormente por refletir sobre o que sabemos sobre os portugueses e a sua perceção sobre o valor da educação e que argumentos invocam a favor, ou contra, o prosseguimento de estudo. Seguidamente, iremos examinar as instituições de ES.

2.3 Diferentes conceções do papel do conhecimento na educação

A idade moderna, pelo contrato social que promoveu, transformou a relação dos indivíduos com a educação e pretendia, através desta, o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, a formação de cidadãos responsáveis e a preparação para o trabalho. Era este o conteúdo do mandato endereçado à educação na idade moderna (Dale, 2009). Nesta concetualização do conhecimento, este existe no individuo não o transformando intrinsecamente de nenhuma forma. A idade moderna valorizava o conhecimento enquanto transformação e domínio, pois ao conhecer o mundo, natural e social, ao conhecer as suas leis, acreditava-se que seria possível a sua apropriação e dominação pela humanidade. E do mesmo modo que o conhecimento permitia à humanidade dominar a natureza, ao nível individual também os indivíduos, através do conhecimento, ficavam livres das forças mágicas e ocultas que dominavam a sua vida e assim livres para atuar sobre o mundo tornando-se donos do seu próprio destino (Stoer & Magalhães, 2004). Uma das formas através da qual o conhecimento se torna "funcional" é ao transformar um individuo num cidadão. A modernidade concetualiza a Escola desta forma, e o sistema escolar como um meio de criar cidadãos e consolidar o estado-nação. Neste contexto, o conhecimento surge como o mediador entre a ignorância e o conhecimento e como o organizador da relação entre a natureza e a humanidade, e a escola como o local onde a natureza natural do ser humano se transforma na natureza social do ser humano (Stoer & Magalhães, 2004). Ainda de acordo com Stoer e Magalhães a sociedade atual, através da ação dos estados, está em risco de equacionar "conhecimento" com "desempenho puro" transformando o "conhecimento" em "dinheiro" (Stoer & Magalhães, 2004). A conceção moderna da educação superior foi marcada pelo surgimento na Alemanha, entre 1770 e 1815, da ideia de *Bildung* que expressava os ideais da educação com autonomia individual e auto-determinação, do conhecimento puro não relacionado com utilitarismo e propósitos exteriores (Alves, 2019). A *Bildung* é algo que transcende a mera utilidade e que se contrapõe ao conceito de educação subjacente, por exemplo na conceção de educação do PISA (*Programme for International Student Assessment*), e que norteia em larga medida o desenvolvimento atual do sistema educativo pré-universitário

e que condiciona desse modo o entendimento subjacente ao conhecimento a que xs estudantes são expostos durante todo o seu desenvolvimento escolar. O PISA é um projeto criado pela OECD em 1997, cujo objetivo é avaliar desempenhos de estudantes, de escolas e de sistemas nacionais de educação, em leitura, matemática e ciência (OECD, 1997) do ensino básico até ao ensino secundário. Como as avaliações de desempenho seguem uma estrutura igual em todos os países participantes, torna-se possível comparar os resultados obtidos pelos estudantes entre países. Embora o PISA não se refira ao ensino superior norteia todo o percurso de ensino escolar e pré-escolar, prévio à entrada no ensino superior, preparando assim xs estudantes que a ele concorrem e são admitidos no ensino superior, e condicionando, nestes, as ideias que têm de "educação". As conceções de ensino e as valorizações das aprendizagens às quais os indivíduos foram expostos e nas quais cresceram influenciam o seu posicionamento intelectual e emocional sobre o papel da educação. De igual forma, os valores expressos pela sociedade estão refletidos nos mecanismos de avaliação de desempenho que essa sociedade escolhe adotar.

Quando o capitalismo se combinou com a modernidade, o mandato para a educação transforma-se num mandato duplo. No mandato de formar trabalhadores disciplinados e produtivos, através do domínio do mundo natural e social e, simultaneamente, de emancipar os indivíduos através do conhecimento das leis naturais e sociais. A tarefa da escola passou a ser a de criar trabalhadores disciplinados, de acabar com a vagabundagem, e de desenvolver a disciplina, pontualidade e a honestidade. O conhecimento, a base da emancipação dos indivíduos, transforma-se assim simultaneamente na base do seu domínio. Cria-se, assim, uma ligação entre conhecimento e poder sem precedentes históricos (Stoer & Magalhães, 2004). O conhecimento foi integrado na "linha de produção" através da ciência e tecnologia, na organização do trabalho através da análise e otimização da linha de produção introduzida pelo taylorismo, na legitimação da narrativa do estado-nação, e até nos processos burocráticos que sustentam a operação da sociedade (Stoer & Magalhães, 2004). O papel do conhecimento na vida dos indivíduos foi alterado de transformador e iluminador para o de instrumento que confere uma vantagem no mercado de trabalho. À medida que o conhecimento ganha centralidade como um fator de produção e se transforma numa mercadoria, as competências surgem adaptadas às exigências do mercado de trabalho, a arena onde decorrem as transformações sociais e pessoais do

indivíduo e a famosa frase surge transformada: “Tenho um lugar no mercado de trabalho, logo eu existo!” (Stoer & Magalhães, 2004).

No entanto, a centralidade do conhecimento e da informação na produção, distribuição e consumo abrem outras possibilidades ao transformarem uma sociedade baseada em recursos físicos numa sociedade baseada em informação e conhecimento. Se, tradicionalmente, as “classes médias” eram essencialmente reprodutoras agora são transformadas em produtoras, ou simultaneamente em produtoras e reprodutoras, e a integração na rede comunicacional surge como o fator principal na apropriação da cidadania, por oposição ao trabalho assalariado e identificação com um estado-nação. As identificações individuais multiplicam-se, os grupos de cidadania dividem-se e pluralizam-se, um individuo não é apenas cidadão de um país, mas identifica-se simultaneamente com grupos diversos nacionais e supranacionais (ex. mulher, homossexual, indígena, etc.) participando, através da “rede”, nos movimentos de reclamação identitária dessas novas “nacionalidades”.

> Knowledge, as a vehicle of education and in this context, is configured in a double sense: as competencies, as essential competencies, that give rise to, at least in part, initiatives such as the ‘flexible management of the curriculum’; as the integral formation of the individual that is far from being determined by its relationship to work. With the rise of the network society, this duplicity appears to diminish, due to the fact that the opposition between knowledge as competencies and knowledge as the integral formation of the individual is itself being reconfigured as a result of changes in the nature of work, in the nature of the labour market, in the way one lives citizenship and in the unprecedented affirmation of personal and group identities. (Stoer & Magalhães, 2004, p.327).

A acumulação de capital com objetivo estratégico de gerações anteriores transforma-se agora na acumulação de um novo tipo de capital, o conhecimento, como objetivo estratégico das novas gerações. O conhecimento transforma-se na nova riqueza e o ensino superior, na sua centralidade enquanto criador de conhecimento, um ponto focal de lutas de classe. Nos últimos anos, tem havido uma expansão do acesso ao ES, com um aumento da diversidade dos cursos oferecidos, uma ampliação do número de vagas nas instituições e cursos e a promoção da entrada de jovens-adultos e de adultos, e a diversificação das vias de acesso, que se traduzem num aumento do número dos alunos que acedem a este ciclo de ensino (CNE, 2021). Também existe a perceção de que um diploma universitário ou do ensino politécnico permite o acesso a profissões socialmente mais valorizadas e economicamente mais rentáveis promovendo a

ascensão social (CNE, 2021). Assim, interessa compreender quais são as perceções que os portugueses têm sobre o valor da educação.

2.4 Que perceção têm os portugueses sobre o valor da educação?

As perceções que os portugueses têm sobre a educação são uma variável que influencia as escolhas que fazem para si e para os seus filhos em termos de educação e formação. Em 2016, o *Think Tank* da Fundação Belmiro de Azevedo (EDULOG) tentou aprofundar o conhecimento existente sobre a importância que a população portuguesa atribui à educação. Tendo por base a recolha de dados por entrevista telefónica a 1201 indivíduos de 18 ou mais anos implementou um questionário estruturado em quatro grandes dimensões: "i) os percursos escolares dos inquiridos e as principais motivações que lhe estavam subjacentes; ii) a relação entre educação, formação e vida profissional; iii) a relação entre escola e família; iv) a importância atribuída à escola e à educação, com análises estatísticas descritivas das respostas recebidas. Neste estudo, conclui-se que, em 2016, mais de metade da população portuguesa tinha no máximo o 9º ano de escolaridade. Curiosamente, a maioria (68%) dos/as inquiridos/as considerou que a sua escolaridade era suficiente para desempenhar adequadamente a sua profissão (Azevedo, 2016). No entanto mais de metade dos inquiridos (63,7%) gostaria de aumentar o seu grau de escolaridade, um resultado paradoxal se o desempenho fosse o único motor do desejo de aumentar a escolaridade.

> O estudo realizado pelo EDULOG mostra que a importância da educação está associada ao nível de escolarização dos inquiridos, bem como às características da 'família educativa'. Por outro lado, o entendimento que os inquiridos têm sobre dinâmica e estrutura do mercado de trabalho parece ser relevante para a (des) valorização da educação pelos inquiridos. (Azevedo, 2016, p.16).

Portugal tem sido tradicionalmente caracterizado por uma população que sai do percurso educativo muito cedo para integrar o mundo do trabalho e que, de um modo geral, não retoma o percurso educativo. Em 2001, 45% dos jovens desistiram da formação antes de completar o nível secundário (Amaral e Magalhães, 2009). A escolaridade dos pais influencia o percurso

educativo dos indivíduos e podemos verificar que os graus académicos mais altos nos filhos se tendem a concentrar nos pais com graus de escolaridade mais elevados (ensino superior) e que aqueles que ficaram com o 6º ano tem pais com baixa escolaridade (Azevedo, 2016).

A maioria dos adultos em Portugal (63,7%) desejaria aumentar o seu grau de escolaridade, sendo que 56,5% gostaria de ter um grau de escolaridade do ensino superior e 23,3% de ensino secundário ou pós-secundário (Azevedo, 2016). Os indivíduos que declaram não pensar em voltar a estudar apontam razões tanto de natureza extrínseca (ex. falta de tempo, de disponibilidade familiar, de possibilidade financeira) como intrínseca (ex. falta de interesse) (Azevedo, 2016). Quando é manifestado o interesse de voltar a estudar as razões pessoais surgem de uma forma proeminente (ex. enriquecimento/valorização pessoal) embora também seja frequente o "desejo de iniciar novos projetos pessoais" (Azevedo, 2016). Para os jovens, a formação de nível superior ganha um valor instrumental que não se evidencia nas gerações mais velhas. Para as gerações mais novas, num contexto de escassez de emprego, a formação ganha um valor adicional ao permitir uma consolidação da posição no mercado de trabalho. A educação é potencialmente compreendida como um investimento com um retorno mais imediato (Azevedo, 2016).

Uma percentagem significativa da população adulta expressa a perceção de que o aumento de formação e escolaridade "não fazem falta para a vida profissional", nem para o "dia a dia", no entanto, esta perceção pode ser mais informativa sobre o mercado de emprego nacional do que sobre os inquiridos (Azevedo, 2016). O relativamente baixo nível de escolaridade dos empregadores, o parco nível de inovação do país, a fraca absorção de indivíduos mais qualificados no mercado de emprego, e até a estrutura dos cursos de ensino e formação de adultos, podem conjugar-se para promover a falta de perspetivas, ou desejo, de continuar num percurso formativo passada a idade e condições sociais tradicionalmente associadas com a educação (Azevedo, 2016). Assim, neste estudo é frequentemente referida a diferenciação entre o valor instrumental da educação, relacionado com a preparação para o mercado de trabalho, e o seu valor intrínseco, enquanto forma de desenvolvimento pessoal e de enriquecimento vivencial (Azevedo, 2016). A estes dois tipos de valores também são associados dois tipos distintos de motivação, i.e. intrínseca e extrínseca. Enquanto a motivação intrínseca se prende

com o prazer de aprender, com a superação de limitações pessoais, a motivação extrínseca se prende com a obtenção de recompensas externas tais como um melhor emprego ou aprovação social, por exemplo. A dimensão não-instrumental dos percursos de aprendizagem está assim intimamente relacionada com o desenvolvimento pessoal, o qual transcende a mera preparação técnica e científica para o desempenho de uma profissão.

2.5 Família de origem e ensino superior

No nível universitário, a proporção de participação dos estudantes surge relacionada com o grau de educação da família de origem e essa relação tem uma expressividade maior em Portugal do que o registado em outros países europeus, conforme referido acima. Também a diferença na proporção de participação no ensino politécnico *versus* o ensino universitário está marcado por esta disparidade, com uma maior proporção de participação no ensino politécnico de estudantes provenientes de famílias de origem menos qualificadas (Amaral & Magalhães, 2009). A influência da qualificação da família de origem não é tão óbvia na divisão entre a participação no ensino universitário privado e público (Amaral & Magalhães, 2009). Para além da diferença de participação entre os dois ramos do ensino superior por origem social e económica, existe ainda a questão do "sucesso" académico, medido, por exemplo, nas taxas de abandono e de conclusão, no número de anos necessários até à conclusão do curso, nas classificações obtidas, e no acesso ao mercado de trabalho em consonância com o nível de qualificação obtidas, verifica-se que se a democratização do acesso tem tido uma progressão favorável esta progressão não se reflete no "sucesso", ainda condicionado fortemente pelas origens socioculturais e financeiras da família de origem (CNE, 2021). Devido às suas especificidades, o ES coloca vários desafios que se prendem com os conteúdos curriculares, métodos de ensino-aprendizagem e de avaliação, dado que alguns estudantes não possuem as necessárias competências e recursos pessoais para superarem estes desafios, havendo grandes diferenças nas taxas de sucesso refletidas nos anos necessários à conclusão do curso e classificações escolares em função da origem socioeconómica e cultural dxs estudantes (CNE, 2021).

> Face à diversidade dxs estudantes, as IES devem cuidar do seu acolhimento e adaptação. A nossa investigação na área mostra que o ES coloca várias exigências e desafios e que certxs estudantes não detêm as necessárias competências ou recursos pessoais para os superarem de forma autónoma e bem-sucedida. (CNE, 2021, p.301).

Nesse sentido, pretendendo este trabalho abordar as questões da massificação e democratização no ensino superior, configura-se como importante saber quais as origens socioculturais dos estudantes, bem como foi vivenciada a experiência do percurso formativo individual no ES. Se, por um lado, identificamos os motivos e as razões que impelem indivíduos para o ensino superior, sejam esses motivos intrínsecos ou extrínsecos, por outro lado, há a questão das competências dxs estudantes para lidar com as particularidades do ensino superior, bem como as estratégias de ensino que as instituições adotam para formar estudantes de níveis socioculturais diversos, a democratização interna identificada por Dubet (Dubet, 2015).

Conforme mencionado anteriormente, as diversas estratégias que as instituições de ensino superior têm adotado para, por um lado, garantir a sua própria sobrevivência e, por outro, se adaptarem às mutáveis exigências sociais e orientações governamentais e, simultaneamente, cumprirem a sua missão e visão institucional, têm variado ao longo do tempo. No momento de "Mais, mas diferente", em que nos encontramos atualmente, as linhas que orientam o desenvolvimento do Ensino superior são a "diversificação" dos modos de acesso e do tipo de oferta, uma maior ligação com o tecido produtivo e empresarial, e a expansão a novos públicos. Conforme referido anteriormente, na missão institucional dos politécnicos foi enfatizada, primeiro, a necessidade de resolução de problemas regionais, segundo, a de oferecer uma alternativa às instituições universitárias localizadas nas grandes cidades, e, por fim, o direcionamento da oferta formativa para a aprendizagem ao longo da vida (Urbano, 2011).

3 Capítulo II – A Rede Politécnica e os Cursos Técnico Superior Profissionais (CTeSP)

3.1 A Rede Politécnica

Em meados da década de 70 do século XX, Veiga Simão, então Ministro da Educação, apresentou um projeto de transformação e alargamento do sistema de ensino em Portugal e que incluía a expansão e diversificação do ES. Num momento de insatisfação com a ditadura e com a guerra colonial há a consciencialização de que o progresso do país estava dependente da democratização da educação (Stoer, 1981).

> A questão importante é perceber a Reforma Veiga Simão não apenas como uma manipulação das elites, de facções ou de grupos do capital, de economistas individuais, de organizações internacionais ou de qualquer outra coisa, mas também como resistência popular, como oposição à a) exclusão política e b) à determinação tecnocrática. A Reforma Veiga Simão, enquanto parte importante da articulação/constituição de uma nova organização política e económica das forças sociais, não poderia servir senão para expressar pressões vindas de baixo, pressões provenientes da tentativa de chegar a uma nova regulação orgânica das forças sociais, se não mesmo para criar o terreno necessário no qual o descontentamento popular pudesse fazer ouvir a sua voz. (Stoer, 1981, p.819)

Se a Reforma de Veiga Simão cria as escolas médias, estas são eventualmente designadas por "ensino superior politécnico" a partir do Decreto-Lei n.º 513-T/79 (Urbano, 2011). Por sua vez, mais tarde, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 vem legislar a construção do sistema binário do ES em que ao subsistema politécnico estaria reservada a capacidade "pragmática" e ao subsistema universitário a capacidade "conceptual" (Urbano, 2011).

> A dicotomia concepção/exercício estaria na base da distinção mais nítida entre ambos os subsistemas de ensino superior, em que ao universitário estaria reservada a capacidade conceptual e ao politécnico a capacidade pragmática. (Urbano, 2011, p.98)

A criação do sistema politécnico surgiu de um conjunto de assunções sobre as necessidades sentidas pela estrutura produtiva do país de mão de obra com qualificações intermédias e menos numa análise prospetiva credível dessas necessidades (Amaral et al., 2002). Nomeadamente, assunções relativas às necessidades de recursos humanos com uma formação especializada mais prática, desconfiança sobre a capacidade das universidades clássicas de ministrar cursos de carácter mais vocacional, a crença na "regionalização" do ensino como um motor do desenvolvimento económico e social local, e um sentido de "perda" devido à extinção das escolas técnicas (Amaral et al., 2002). Também a diversificação e regionalização, mais presentes no ensino superior politécnico, tinham subjacente a intenção de permitir uma maior igualdade de

acesso e maior recrutamento para o ensino superior de alunos provenientes do ensino secundário vocacional. Havia, igualmente, a expectativa do desenvolvimento de uma investigação aplicada às necessidades regionais (Ministério da Educação e Ciência, 2014).

Na realidade, as instituições politécnicas evoluíram e desenvolveram os seus currículos correspondendo à perceção institucional das necessidades exteriores, baseadas mais na interpretação institucional de informação externa do que na integração de expectativas e necessidades reais, expressas pelas organizações industriais locais (Amaral et al., 2002). De uma forma geral, os politécnicos seguiram o modelo universitário na sua organização curricular, com desvantagens em termos de reconhecimento social, tendo as universidades modificado, nos últimos anos, a sua articulação com a indústria e de investigação aplicada e serviços de transferência de tecnologia, mais uma vez competindo com os politécnicos naquilo que seria a sua especialidade (Amaral et al., 2002).

Devido às modificações económicas e sociais é, hoje em dia, imperativa a formação ao longo da vida, um esforço consistente na transição para o mercado de trabalho, formação especializada e transferência de competências como estratégia de desenvolvimento. É possível identificar algumas adaptações diferenciadoras que os politécnicos adotaram de modo a diferenciarem-se das universidades, tais como o maior ênfase no ensino técnico e o aparecimento de horários em regime parcial ou totalmente pós-laboral, bem como o recrutamento de docentes de meios industriais e de negócios (Amaral et al., 2002). É neste contexto de expectativas e constrangimentos que surgem a possibilidade de criação de tipos de formação de ciclo curto (CTeSP), potencialmente apelativos para públicos anteriormente excluídos ou afastados do ensino superior.

3.2 Cursos Técnico Superior Profissionais – Uma nova oferta

Os Cursos de Técnico superior profissional (CTeSP) são programas de ensino superior politécnico (ISCED 554) que foram criados pelo Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março na redação dada

pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro. São um novo tipo de formação de ciclo curto, não conferente de grau, ministrado pelas instituições de ensino superior politécnico, bem como pelas unidades orgânicas de ensino superior politécnico integradas em instituições de ensino superior universitário. Têm três componentes formativas: 1) geral e cientifica, 2) técnica e 3) de formação em contexto de trabalho (estágio). À componente geral e científica correspondem 30% do conjunto dos créditos e à componente técnica (aplicação prática, laboratorial, oficinal e/ou de projeto) devem corresponder 70% das horas de contacto.

> O presente decreto-lei procede à criação de um novo tipo de formação superior curta não conferente de grau, os cursos técnicos superiores profissionais. Estes ciclos de estudos serão ministrados no âmbito do ensino superior politécnico e têm uma componente de formação geral e científica, uma componente de formação técnica e uma componente de formação em contexto de trabalho, que se concretiza através de um estágio. (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p.2074)

Correspondem a uma modalidade educativa situada no nível 5 do Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (QNQ 5) e foram pensados para substituir progressivamente os cursos de especialização tecnológica (CET) que passaram a ser ministrados exclusivamente por instituições de ensino e de formação profissional não superiores. Obedecendo à necessidade de "alargar e diversificar" a oferta de ensino superior em Portugal e "aumentar o número de cidadãos com qualificações superiores", contribuindo, desta forma, para um "aumento da competitividade nacional" são pensados como uma forma de diversificar a oferta do ensino superior e de atrair novos públicos ao ensino superior.

> Pretende-se assim alargar e diversificar o espectro da oferta de ensino superior em Portugal e, por essa via, aumentar o número de cidadãos com qualificações superiores, contribuindo, desta forma, para um aumento da competitividade nacional. Estes cursos atenderão às necessidades da economia e das regiões em que serão ministrados, e poderão igualmente atrair novos públicos para o ensino superior, não só jovens como adultos, e, em particular, jovens provindos do ensino secundário profissional. (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p.2074)

Com a duração de quatro semestres académicos (dois anos), os diplomados bem-sucedidos recebem 120 ECTS, sendo que a formação em contexto de trabalho tem a duração mínima de um semestre e concede 30 ECTS, podendo, no entanto, estar esse período repartido ao longo do curso (Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, 2016). Xs estudantes que completam o curso recebem o diploma de técnico superior profissional e devem demonstrar possuir conhecimento e compreensão na área de formação que sirva de "base para uma área de atividade profissional ou vocacional" bem como para o "desenvolvimento pessoal" e a

possibilidade de “prosseguimento de estudos com vista à conclusão de um ciclo de estudos de licenciatura”.

Foram concebidos com a ideia de promoverem um “aumento da competitividade nacional” especialmente nas regiões nas quais as instituições de ensino superior estão implantadas. Inicialmente, o seu processo de criação deveria ser orientado para a resolução de necessidades de mão-de-obra especializada e, logo, a sua criação e a fixação dos seus planos de estudos seria precedida obrigatoriamente pela consulta e recolha de informação nas empresas e associações empresarias da zona geográfica que servem e onde se inserem.

> A oferta de formação deste nível terá uma forte inserção regional, materializada no seu processo de criação, na definição dos planos de estudos e na concretização da componente de formação em contexto de trabalho, bem como na interação obrigatória com as empresas e associações empresariais da região. (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p.2074)

Entre as entidades a consultar contavam-se as seguintes organizações: a) Entidades empregadoras e associações empresariais e/ou socioprofissionais da região onde se insere a instituição de ensino superior; b) Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., que ouvirá o Conselho Setorial para a Qualificação respetivo; c) Instituto do Emprego e da Formação Profissional, I.P. (IEFP)” (Ministério da Educação e Ciência, 2014), reforçando a ideia de que os cursos CTeSP deveriam estar articulados de maneira estreita com as necessidades de emprego da região em que irão ser ministrados. Esta articulação estreita teria a vantagem de promover o contacto entre as entidades com necessidades de mão de obra por satisfazer e as instituições de ensino superior. Para a formação em contexto de trabalho (estágio), com a duração de um semestre, obrigatoriamente prevista no plano curricular, é esperada a celebração de acordos ou outras formas de parceria que permitam a execução dessa componente. Assim, pela sua estrutura, estes cursos teriam de ser pensados, e executados, em parceria estreita por vários tipos de instituições (ensino superior e empresariais). Com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 63/2016 de 13 de setembro, deixou de ser obrigatório consultar o IEFP antes de implementar um novo CTeSP, modificando-se as “caraterísticas que não se compaginam nem com a natureza e vocação de um curso de ensino superior, nem com a autonomia das instituições que os ministram, aumentando-se assim a autonomia das instituições do ES” (Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, 2016, p.3159).

3.3 Acesso aos CTeSP

O ingresso nos CTeSP realiza-se através de um concurso organizado pela instituição de ensino superior, sendo as condições de acesso fixadas em função da área de estudos, pela instituição de ensino superior, e tendo como referencial os conhecimentos e aptidões correspondentes ao nível do ensino secundário (Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, 2016). Em algumas instituições, o acesso aos CTeSP dispensa a realização das provas de acesso, a que o acesso às licenciaturas obriga, e faz-se apenas por seriação dos alunos de acordo com as notas obtidas no ensino secundário. Este expediente permite aos alunos "escapar" à necessidade de realização de exames adicionais. Atualmente, podem candidatar-se ao acesso aos cursos técnicos superiores profissionais:

- Titulares de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente;
- Titulares das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, realizadas, para o curso em causa, nos termos do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março;
- Titulares de um diploma de especialização tecnológica, de um diploma de técnico superior profissional ou de um grau de ensino superior, que pretendam a sua requalificação profissional.

Na alteração do Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março concretizada no Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, foi revogada a possibilidade de acesso, inicialmente contemplada, a estudantes que, tendo obtido aprovação em todas as disciplinas dos 10.º e 11.º anos de um curso de ensino secundário, ou de habilitação legalmente equivalente, e não tendo concluído o curso de ensino secundário, fossem considerados aptos a frequentar o CTeSP através de prova de avaliação de capacidade a realizar pela instituição de ensino superior (Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, 2016).

Como referido anteriormente, as instituições de ensino superior devem promover a sua articulação em redes regionais no âmbito da ministração destes cursos com empresas e outros

empregadores, associações empresariais e socioprofissionais, ou outras organizações relacionadas com as áreas de formação asseguradas, mas também entre si e com as escolas (e outras entidades) que ministrem cursos de formação profissional de nível secundário ou equivalente. Xs estudantes que concluam os cursos de formação profissional de nível secundário ou equivalente nas escolas e noutras entidades em rede com a instituição de ensino politécnico têm prioridade na ocupação de até 50 % das vagas que sejam fixadas nos cursos técnicos superiores profissionais por esta ministrados e para os quais reúnam as condições de ingresso.

A perceção geral ao nível de informantes preferenciais nas instituições de ensino superior (Sotomayor Jaramillo, 2019) é a de que estes cursos beneficiam as instituições ao criarem uma opção de ciclo mais curto com enfâse na empregabilidade, e que fornece a possibilidade de se entrar em contacto com o mundo do trabalho através de um estágio com a duração de um semestre que pode ser atrativa para públicos não-tradicionais, aumentando a dimensão da população de potenciais estudantes (Sotomayor Jaramillo, 2019).

Também há a ideia de que permitem que as instituições politécnicas sobrevivam, especialmente em cidades mais pequenas, havendo igualmente a crença disseminada, segundo Sotomayor Jaramillo (2019), de que esta é a principal razão da criação dos programas CTeSP pelas instituições de ES. Ao permitir que estes estudantes prossigam com os seus estudos superiores após o CTeSP, e criando um percurso preferencial para acesso à licenciatura dentro da mesma instituição com a creditação parcial das unidades curriculares, cria-se uma via alternativa de acesso à licenciatura.

Se o aspeto institucional foi já abordado, designadamente por Sotomayor (Sotomayor Jaramillo, 2019), o modo como xs estudantes que frequentam os CTeSP equacionam a sua própria participação neste modelo formativo, qual o percurso que fizeram, e as razões que os levaram a optar por este tipo de formação não conferente de grau, não foi ainda abordada pela investigação. É o que pretendemos fazer nesta dissertação. Através de um estudo de caso, recorrendo a entrevistas semiestruturadas a estudantes de CTeSP e análise de documento de um IP do Norte de Portugal pretendemos explorar a sua experiência de participação neste modelo de ensino. Sobre estes estudantes queremos conhecer quem são, de onde vêm e para onde

pretendem ir, bem como o lugar atribuído ao CTeSP neste caminho. Na medida em que a existência destes cursos é entendida e defendida pelos *stakeholders* institucionais (ex. Governo, Instituições do ES, etc.) como vocacionados para o ensino técnico e inserção profissional, pretende-se analisar em que medida é que a frequência e participação neste tipo de ensino eminentemente prático promove o desenvolvimento pessoal e o enriquecimento vivencial (*Bildung*). Este tópico foi explorado durante a entrevista com o objetivo de determinar em que medida através do ensino prático pode coalescer uma experiencia educacional que inclui e transcende a intenção inicial.

Neste contexto a pergunta de investigação geral é: Em que medida é que esta experiência de ensino pode ser entendida como democratizante?

E as perguntas mais específicas são: saber quem são estes estudantes, de onde vêm, para onde desejam ir, que motivos os levam a optar por esta modalidade de ensino, de que modo é que os seus horizontes pessoais são alargados no âmbito de uma experiência de ensino de pendor eminentemente técnico e prático e para onde pretendem ir, bem como o lugar atribuído ao CTeSP neste caminho. Qual o percurso académico que xs estudantes dos CTeSP seguiram? Qual o nível sociocultural das suas famílias de origem? Quais as razões que os levaram a escolher este percurso formativo? O que esperam alcançar no final da sua formação? De que modo a frequência do curso transformou as ideias que tinham de si próprios? Que portas (internas e externas) foram abertas pela frequência deste curso?

Os objetivos de investigação prendem-se com o perceber se estes cursos cumprem a sua função democratizante do ensino superior e em que medida se constituem como um instrumento potenciador da mobilidade social que nos poderão levar a compreender se este é ou não, um caminho formativo com características democratizantes.

4 Capítulo III – Estratégia de Investigação: Aspetos metodológicos

4.1 Estratégia de investigação

Um projeto de investigação constitui-se através da vinculação da questão de investigação aos métodos e técnicas de recolha e análise os dados relevantes para lhe responder. Como foi anteriormente explicado, pretende-se entender as questões de democratização do ensino superior, através da experiência dxs estudantes de ensino superior, numa modalidade de formação vocacionada para públicos habitualmente excluídos do ES, isto é, os CTeSP.

> Estes cursos atenderão às necessidades da economia e das regiões em que serão ministrados, e poderão igualmente atrair novos públicos para o ensino superior, não só jovens como adultos, e, em particular, jovens provindos do ensino secundário profissional. (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p.2074)

Havendo diversos modos de pensar e de defender as escolhas metodológicas, consideramos correta a proposição avançada por Yin (Yin, 2015) de que os métodos de recolha de dados se devem adequar às perguntas de investigação que visam responder. Assim, uma investigação que, tal como a nossa, tenha por objetivo conhecer a vivência de um tipo de ensino e de que modo essa frequência é percecionada pelos seus estudantes, é melhor servida por um tipo de estudo de natureza qualitativa interpretativo-fenomenológica. Segundo Amado,

> (…) Fazer investigação qualitativa não se reduz à mera aplicação de uma técnica ou conjunto de técnicas. Pelo contrário a Investigação Qualitativa tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento. (Amado, 2015, p.205).

Dentro dos estudos de natureza qualitativa, o estudo de caso permite a "construção de conhecimento contextualizado" na qual se aceita o "idiossincrático e específico como legítimo em si mesmo" (Amado, 2015). O investigador não está preocupado com a "generalização", nem com a "representatividade da amostra", mas, antes, com a compreensão que o estudo desse caso pode trazer para a problemática em análise. Permite, ainda, uma multiplicidade de modos de recolha de dados e a compreensão contextualizada de fenómenos atuais. A preocupação é a de "selecionar as unidades de investigação (p.ex. instituições ou sujeitos), em função de critérios de 'compreensão' e 'pertinência' e a representatividade destes estudos é apenas uma representatividade sociológica, casuística." (Amado, 2015).

No âmbito deste trabalho iremos utilizar o estudo de caso com três técnicas principais de recolha de dados: 1) a análise de documentos; 2) notas de campo de observação-participante no

contexto, e 3) entrevistas semiestruturadas a estudantes de cursos CTeSP. Os dados serão analisados recorrendo à técnica de análise de conteúdo, que permite organizar e sumariar o que foi recolhido de forma a que seja possível o fornecimento de respostas ao problema proposto pela investigação.

4.1.1 Estudo de caso

O estudo de caso, que pode ser de natureza quantitativa, fenomenológica-interpretativa ou mista, surgiu como uma reação ao positivismo estatístico e como um retorno à observação naturalista. A subjugação à lógica da estatística e das médias e medianas é questionada no estudo de caso. Um estudo de caso legitima o singular e específico como parte integrante e integral do conhecimento.

> Um dos aspetos que os estudos de caso têm em comum é a dedicação ao conhecimento e descrição do idiossincrático e específico como legítimo em si mesmo. (Amado, 2015, p.124).

A investigação feita pela Escola de Chicago, focada em estudar grupos desfavorecidos, sistematizou e divulgou o estudo de caso sedimentando-o como um tipo de estudo que concilia interesses políticos com interesses de investigação (Yin, 2015). Um caso pode ser qualquer tipo de "entidade" com interesse para clarificar a questão de investigação. Pode ser uma pessoa, uma organização, um grupo de pessoas ou até uma nação. Mas pode igualmente ser uma política, uma personagem fictícia, ou um livro. Qualquer entidade, discernível enquanto entidade, pode ser um caso. Esse caso é investigado utilizando vários métodos, qualitativos ou quantitativos, de modo a levar à sua compreensão (Yin, 2015).

Se optarmos por estudar as perceções dos estudantes sobre uma tipologia de curso (CTeSP), ao ser este discernível e identificável pode ser selecionado com um caso de estudo. Há um conjunto de características diferenciadoras desta modalidade de formação do ES que a torna identificável e a separa de outros tipos de formação do ES (ex. duração, público-alvo, etc.) e, logo, individualizável. Para Yin (2015), quando a principal questão de investigação é o *como* ou *porquê* de um fenómeno contemporâneo, o estudo de caso é uma metodologia adequada de investigação (Yin, 2015). A nossa questão prende-se com a compreensão da forma *como* a frequência de um CTeSP pode ser entendida como democratizante e também de *por quê* xs

estudantes optaram por seguir por esta via. Como nos interessa o presente, e não temos qualquer controlo sobre o desenrolar dos eventos, o estudo de caso configura-se como uma técnica de investigação adequada (Yin, 2015). Os métodos de recolha de dados utilizados nos estudos de caso variam entre entrevistas em profundidade, observações naturalistas e outros métodos de natureza qualitativa e / ou quantitativa (Amado, 2015). No estudo de caso, o investigador não está preocupado com a generalização e assume as idiossincrasias e especificidades do caso como legítimos em si mesmos. No entanto, através do estudo de caso, com as suas particularidades intrínsecas, ainda é possível formular hipóteses, teorizar, concetualizar e comparar. Pretendemos assim, através deste estudo, concetualizar sobre as experiências de frequência dos CTeSP nos seus estudantes, bem como sobre se o mandato de democratização subjacente à criação destes cursos está a ser cumprido. Em simultâneo, tendo em conta diferentes conceções sobre a educação entre aquelas que valorizam o seu valor intrínseco, enquanto modo de transformação e crescimento do ser humanos (*Bildung*), e as conceções de educação em que é dada enfâse ao valor utilitário do conhecimento pretendemos igualmente analisar essa dimensão. Se é a conceção mais prática, mais explicita nos argumentos económicos que subsistiram à criação desta modalidade de ES, o que se visa é contribuir para compreender a medida em que é, ou não, possível, separar um modo de conhecimento do outro num ser humano. Desejamos concetualizar sobre se o conhecimento e uma experiência educativa são transformadoras do individuo, se ocorre formação integral dxs estudantes enquanto indivíduos, independentemente do tipo de experiência educativa ter características e conceções eminentemente utilitaristas na sua génese.

No desenvolvimento do estudo de caso, a recolha de dados de múltiplas fontes de evidência permite a triangulação dos dados. Devido à complexidade das variáveis de interesse, é importante essa recolha ser informada pelo desenvolvimento de proposições teóricas no momento pré-recolha, sendo possível, e eventualmente mesmo desejável, ir ajustando a recolha de novos dados em função dos dados já presentes (Yin, 2015).

> Qualquer fenómeno apresenta múltiplos aspetos e o investigador precisa de selecionar aquele ou aqueles sobre os quais se concentrará na recolha e análise de dados". (…) "Selecionado e clarificado o objeto de estudo, este será observado e analisado na sua complexidade, de forma contextualizada e dinâmica,

> recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade. (Amado, 2015, p.125).

Como é que se escolhe o caso a estudar? Por vezes a escolha é automática quando se deseja conhecer um caso específico, por exemplo, nos estudos de caso avaliativos em que se pretende avaliar um programa de intervenção implementado numa escola ou numa organização em particular (estudo intrínseco) (Yin, 2015). Há, também, estudos de casos *instrumentais*, em que o interesse não é intrínseco ao caso escolhido *per se*, mas sim do caso enquanto objeto de estudo para compreender uma problemática (Amado, 2015). Enquanto esperamos encontrar dimensões idiossincráticas ao caso estudado também esperamos encontrar dimensões que nos levem a compreender, ou pelo menos iluminar, o desconhecimento inicial sobre o problema em estudo. Certos aspetos universais irão coexistir com aspetos exclusivos ao caso em questão. Perante uma perplexidade, e necessidade de compreensão global de um certo fenómeno, um objeto específico é escolhido no qual um estudo de caso é elaborado.

> Portanto, o que está em causa é um dado problema que o estudo de um determinado caso, entre outros possíveis, nos ajuda a compreender; haverá, sem dúvida, aspetos que se prendem às idiossincrasias do caso estudado; mas espera-se encontrar características e dimensões que o aproximam de outros casos que, desse modo, também se tornam mais inteligíveis […] Estudos instrumentais de caráter descritivo ou exploratório são escolhidos pela sua tipicidade, exemplaridade ou variabilidade (casos de máxima variação, casos extremos) (Amado, 2015, p.131).

Foi assim escolhido como estudo de caso, o dos estudantes de cursos CTeSP de tecnologias informáticas de um IP do norte de Portugal. Em termos institucionais, este IP é uma instituição em que o número de estudantes inscritos em CTeSP corresponde a cerca de 26% do número total de estudantes inscritos nas outras modalidades de cursos em 2020/2021 (DGEEC, 2022), dando-lhes assim um peso muito expressivo no corpo estudantil.

É uma instituição que tem fortes laços com o entorno empresarial e do poder local, e que institucionalmente aposta nos CTeSP. De certa forma, é uma instituição que tem um conjunto de características que, em princípio e pelo que foi descrito, deveriam proporcionar axs estudantes de CTeSP condições institucionais exemplares de frequência.

Os cursos CTeSP selecionados são de áreas com forte empregabilidade e na qual há uma forte aposta no âmbito dos *sustainable development goals* da União Europeia nomeadamente as tecnologias de informação que se espera facilitem a transição para um novo modelo de

desenvolvimento mais ecológico (Commision, 2019). Relativamente axs estudantes selecionados para as entrevistas, elxs têm um conjunto de características bastante diversas em várias dimensões tais como a idade (18 a 40+), percurso de vida, regime de frequência (laboral e pós-laboral) entre outras, e também apresentam algumas homogeneidades (todos fizeram o secundário num percurso de ensino profissional).

Alguns autores organizam os tipos de estudo de caso de acordo com o *objetivo* que se pretende atingir, identificando três modalidades de estudo: estudos *descritivos, interpretativos ou avaliativos*. O objetivo do nosso trabalho não é avaliar, nem meramente descrever, mas, antes, aceder a uma melhor compreensão das dimensões em análise assim este trabalho é um estudo de tipo interpretativo.

> Os interpretativos, assentando na descrição igualmente rica, visam desenvolver categorias conceptuais ou ilustrar, suportar ou desafiar hipóteses ou teorias estabelecidas antes da colheita de dados. (Amado, 2015, p.131)

Atualmente, o estudo de caso único clássico é, por vezes, substituído pelo estudo de casos múltiplos. Esta opção enfatiza as questões da comparabilidade e abrangência das conclusões retiradas e tem implícita a ideia de replicação (Yin, 2015). Igualmente, a escolha dos casos, que podem ser contrastantes ou semelhantes, deve ser informada pela teoria e pelas questões a abordar. No entanto, os resultados das análises podem também informar e sugerir a adição de novos casos à medida que a investigação decorre (Yin, 2015).

> No estudo de caso, a recolha de dados é emergente e a análise é indutiva e deve acompanhar o mais possível, mesmo que seja de forma algo informal, o desenvolvimento da investigação. (Amado, 2015, p.136).

Embora tenha sido considerada a possibilidade de entrevistar estudantes dos CTeSP de diversos IP, como o interesse de investigação se prendia com xs estudantes eles próprios, foi considerado que tal aumentaria desnecessariamente a complexidade da investigação sem ganhos claros de informação.

Uma questão igualmente relevante prende-se com a decisão por parte dx investigadorx sobre quando terminar a recolha de dados. Essa decisão deve ser tomada tendo em conta considerações de ordem prática e teórica. A exaustividade das fontes, saturação das categorias de análise, emergência de regularidades e saída da zona de interesse da investigação (*over*

extension), são os pontos referidos por Amado (Amado, 2015). A nossa recolha de informação terminou com base em questões de ordem prática devido aos constrangimentos temporais de uma dissertação de mestrado. No entanto, encontramos no nosso grupo de respondentes repetições de diversos padrões, de interesse na nossa investigação, que nos trazem alguma confiança sobre a adequabilidade do nosso grupo de entrevistados para as questões que pretendíamos abordar.

Com o objetivo de conhecer a perspetiva dxs estudantes dos cursos CTeSP sobre a sua experiência na frequência dos CTeSP, e se esta frequência se constitui como uma democratização do ES, optamos pela utilização do estudo de caso instrumental e interpretativo com o objetivo de "ilustrar, suportar ou desafiar hipóteses ou teorias estabelecidas antes da colheita de dados." (Amado, 2015), nomeadamente que os CTeSP são uma forma de abertura do ES a "novos públicos", seja pela sua estreita relação com o mercado de emprego concretizada através do estágio, seja por serem um ciclo de estudo mais curto, e que esses aspetos se constituem como democratizantes do ES. Escolhemos estudantes do primeiro ano de um CTeSP de uma instituição pública do ensino politécnico da região Norte do país. Xs estudantes do primeiro ano chegam à instituição de ES com competências académicas e sociais muito diferentes, e provêm de diferentes origens e culturas. Optamos por nos focar em estudantes do primeiro ano, porque é aquele no qual se dá o contacto inicial com a (nova) realidade do ES e porque é o ano no qual tanto os alunos que se adaptam como os que estão com dificuldades, em principio, ainda estão na instituição. Esta instituição foi escolhida através da análise das estatísticas do ensino superior da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) que a identificou como uma instituição na qual os cursos CTeSP têm um peso institucional relevante, tanto na proporção relativa de número de estudantes nesta modalidade de ensino comparada com a licenciatura, como na própria orgânica organizacional, sendo esta importância relativa refletida em diversos documentos institucionais tais como o *website* institucional, o Plano Estratégico (2017-2021) e (2022-2025), o Plano de Atividades (2022) e Análises de desempenho institucional (Sucesso, Insucesso e Abandono escolar). O facto de não estar localizada num grande centro urbano torna-a representativa do modelo (regional) de expansão do ensino superior que os politécnicos foram mandatados de cumprir. Assim, a todos os níveis que nos ocorreu pensar, esta instituição é um

"verdadeiro" politécnico, na sua implantação geográfica (diversos *campi* em pequenas localidades), na sua "idade" (<30 anos), nas ligações com o tecido empresarial (vários cursos CTeSP financiados por empresas e com a seleção dos candidatos pelas empresas), e na importância relativa que soluções pensadas para os "novos públicos" têm a nível institucional e que se reflete tanto ao nível dos regimes de frequência (44,9% dos estudantes frequentam em regime pós-laboral e 1,7% regime à distância), como das modalidades de ensino (26% dos seus estudantes estudam em CTeSP) .

4.1.2 Análise documental, Observação e Entrevistas semiestruturadas

A entrevista permite-nos aceder ao fluxo de informação de uma pessoa e colocar o seu comportamento, atitudes e escolhas em contexto. Permite-nos compreender como alguém interpreta a sua realidade, como esse entendimento influenciou as ações e atitudes que tomou, e como interpretou os resultados dos comportamentos que desenvolveu. A entrevista permite-nos compreender a ação no contexto do entendimento do ser atuante (Seidman, 2006). Para Seidman, a melhor forma de conhecer uma organização, instituição ou processo é através da experiência das pessoas que compõem a instituição ou desenvolvem o processo, pois as abstrações sociais são construídas sobre a substância das vidas vividas e experienciadas pelos sujeitos (Seidman, 2006).

> Telling stories is essentially a meaning-making process. When people tell stories, they select details of their experience from their stream of consciousness. Every whole story, Aristotle tells us, has a beginning, a middle, and an end (Butcher, 1902). In order to give the details of their experience a beginning, middle, and end, people must reflect on their experience. It is this process of selecting constitutive details of experience, reflecting on them, giving them order, and thereby making sense of them that makes telling stories a meaning-making experience. (Seidman, 2006, p.7).

Através da entrevista, xs estudantes que participaram neste processo permitiram-nos aceder à narrativa que construíram sobre as suas experiências no seu CTeSP no ano da sua transição do ensino secundário para o ES, e sobre a forma como entendem essas experiências. Também nos permitem aceder às razões que xs levaram a optar por este percurso e o que esperam obter com ele.

> If the researcher's goal, however, is to understand the meaning people involved in education make of their experience, then interviewing provides a necessary, if not always completely sufficient, avenue of inquiry." "It is a powerful way to gain insight into educational and other important social issues through understanding the experience of the individuals whose lives reflect those issues. As a method of inquiry,

> interviewing is most consistent with people's ability to make meaning through language. It affirms the importance of the individual without denigrating the possibility of community and collaboration. (Seidman, 2006, p.11).

Optamos pela utilização das perguntas abertas direcionadas pela teoria em que se permite ao/à respondente latitude de exploração do assunto ou tema introduzido com a pergunta. Por vezes, as questões eram reformuladas em outros termos se xs entrevistadxs expressavam incompreensão ou pediam clarificação. As questões confrontativas foram utilizadas em momentos em que a narrativa desenvolvida era questionada por uma nova evidência e foram utilizadas para levar a repensar o sentido atribuído ao evento descrito à luz de factos anteriores para indução de introspeção e reinterpretação com vista a uma auto atualização pessoal.

Uma das formas de utilizar a entrevista semiestruturada na investigação é na entrevista a peritos, sendo que um paciente pode ser considerado perito na sua doença, especialmente quando se pretende estudar a influência da doença na vida dos pacientes. O mesmo argumento pode ser mobilizado para assumir que xs estudantes são 'especialistas' no seu curso, sobretudo quando se pretende estudar a sua vivência nele. As entrevistas foram baseadas num guião (ver Apêndice 1) (Carvalho, 2022) desenvolvido, no nosso caso, tendo por base a análise documental, a pesquisa bibliográfica e concetualização teórica feita anteriormente ao decorrer das entrevistas (Flick, 2009).

Foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas individuais a estudantes que frequentam o primeiro ano de dois CTeSP diferentes, ambos na área das tecnologias/informática, ministrado no IP selecionado e que se voluntariaram para participar nesta investigação. As entrevistas foram conduzidas *online* através da plataforma Zoom, que permite a gravação do som e da imagem, facilitando o encontro entre xs indivíduos entrevistadxs e o investigador. Foi utilizado um guião de entrevista desenvolvido especificamente para este objetivo (Apêndice 1) (Carvalho, 2022). O guião de entrevista foi criado tendo por base a pesquisa bibliográfica efetuada e foi utilizado como uma orientação para abordar os tópicos de interesse durante as entrevistas. As questões relacionadas com os temas propostos que surgiram no contexto da entrevista foram sendo desenvolvidas com cada um dxs entrevistadxs. O recrutamento dos participantes foi feito através de duas visitas presenciais à instituição de ES, onde a investigadora teve a oportunidade de observar aulas presenciais, apresentar os objetivos do projeto de investigação, e recolher

contactos pessoais dos potenciais interessados em participar. As entrevistas foram conduzidas em português, e embora um dxs participantes fosse nativo da América do Sul (falante de castelhano) e outro de origem africana (PALOP), ambos se encontravam a viver no nosso território há pelo menos 3 anos, tendo completado todo o secundário no sistema educativo nacional e em Portugal. As transcrições foram efetuadas automaticamente pela ferramenta de transcrição do Word incluído na suite do Microsoft Office 365 e corrigidas manualmente pela investigadora.

Se a entrevista permite conhecer a narrativa dos participantes, a análise documental é um procedimento sistemático para rever ou avaliar documentos que permitem ganhar conhecimento sobre um tema ou temática utilizando fontes diversas, tais como a internet, documentos escritos de variadas naturezas e outros. O investigador que se baseia numa aproximação experimental qualitativa deve ter mais de uma forma de recolha de dados, de modo a poder triangular a informação recolhida e, assim, aumentar a credibilidade do seu estudo e a confiança no resultado do processo de investigação. No caso desta dissertação os documentos selecionados são documentos institucionais com os quais se pretende aceder às justificações e demandas institucionais nas quais se equaciona a criação e desenvolvimento e a aposta institucional nos cursos CTeSP. Utilizaram-se documentos obtidos na internet fazendo uma pesquisa no *website* institucional com o termo de busca "CTeSP" e colocando na barra de marcadores, para aceder posteriormente, todos os documentos relativos aos CTeSP (comunicados de imprensa, informação sobre concursos, bolsas, tipo de CTeSP, informação destinada axs estudantes de CTeSP e a propósito desses estudantes). Os documentos disponíveis no *website* institucional a 04 de outubro de 2022 (data da última consulta) e têm o horizonte temporal inicial de 04 de outubro de 2022 a julho 2015, estando assim nitidamente em constante atualização. No entanto, alguns dos documentos necessitaram de clarificação, o que foi conseguido fazendo pesquisas com o motor de busca da Google e o termo que necessitasse de clarificação. Esta aproximação permite a triangulação dos dados e exaustividade das fontes.

Para a análise das entrevistas axs estudantes recorreu-se à análise de conteúdo. A análise de conteúdo permite o "confronto e a comparação de diversas narrativas" (Amado, 2015, p.163). Decorre num conjunto de passos que permitem a organização do material e funciona por um

processo de divisão, síntese, procura de padrões e compreensão e descoberta, e que culmina com a decisão do que vai ser transmitido aos outros. A análise de conteúdo "aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em 'categorias'." (Amado, 2015). As diferentes fases da análise de conteúdo, segundo Amado (2015) são: "definição do problema e dos objetivos do trabalho; explicitação de um quadro de referência teórico; constituição de um *corpus* documental; leitura atenta e ativa; formulação de hipóteses; categorização." (Amado, 2015).

A análise de conteúdo foi utilizada por Barney Glasses e Anselm Strauss (1965), tendo sido reconhecido com um método válido em certos contextos e na abordagem a certas questões de investigação. Estes investigadores estudaram as relações entre os moribundos e as pessoas que lhe estão próximas, resultados esses que resultaram no livro "Awareness of Dying de 1965 (Glasses & Strauss, 1965). Este trabalho trouxe para a comunidade científica a ênfase no facto de que o estudo de certos tópicos não pode ser feito por métodos dedutivos ou experimentais. Quando o objetivo passa por estudar a experiência subjetiva de indivíduos de eventos que estão a decorrer, que no caso desta dissertação é a experiência subjetiva da frequência atual de um curso do ensino superior, e de as comparar entre si de modo a encontrar as regularidades e as singularidades, este método configura-se como adequado. No entanto, tal como agora, o desafio tem sido o de desenvolver padrões metodológicos que permitam confiança no método e nos resultados obtidos:

> Para que seja credível, a análise de conteúdo tem de estar à altura dos melhores padrões metodológicos estabelecidos globalmente no campo da investigação científica. Por esta razão, aqueles que a realizam não podem continuar a ignorar questões tão importantes como a objetividade, a sistematização, a quantificação, a amostragem e a fiabilidade (Lima, 2013, p.8).

O *corpus* documental deve ser exaustivo, representativo, homogéneo no sentido em que deve ser produzido utilizando as mesmas técnicas, e adequado para responder às questões em estudo (Amado, 2015). Na categorização é igualmente importante conferir e confirmar a validade interna do sistema de categorias e da análise efetuada obedecendo a certos critérios a saber, segundo Amado (2015), Exaustividade, Exclusividade, Homogeneidade, Pertinência; Objetividade, tendo sido operacionalizados do seguinte modo:

— Exaustividade – Todos os itens relevantes para o estudo, presentes no *corpus* documental devem estar categorizados e cada categoria deve conter todos os itens que lhe dizem respeito. No nosso caso, por vezes foi complicado assegurar a exaustividade e a exclusividade pois, diversas vezes, um mesmo segmento de discurso continha em si informação relevante para diversas dimensões, ou teria de ser reduzido a um par de palavras tão descontextualizado que deixaria de fazer qualquer sentido ou, pelo contrário, poderia fazer qualquer sentido. Desse modo, por vezes optámos por assinalar a pertença sim, mas utilizar segmentos alternativos na apresentação e discussão de dados.

— Exclusividade – No nosso entendimento esta regra é mais uma "luz-guia" do que uma "pedra-da-lei". Cada unidade de registo, idealmente, pertence a uma única categoria embora, na prática da investigação seja necessário convocar algumas unidades por mais de uma categoria de modo a esclarecer o conteúdo da unidade de registo. Se a observância da exclusividade é fulcral para permitir manter, dentro do possível, as categorias separadas e individualizáveis, e logo distinguíveis, por vezes as unidades de sentido necessitam de ser convocadas por mais de uma categoria para esclarecer o conteúdo/significado de cada uma delas.

— Homogeneidade – Cada análise deve ter um único sistema de categorias. Cada uma das entrevistas foi sujeita a um recorte das unidades de registo de acordo com as mesmas categorias, o que permitiu a sua comparação.

— Pertinência – Cada sistema de categorias é adaptado ao *corpus* em análise, bem como à problemática que se deseja esclarecer e aos objetivos que se pretende atingir com a investigação.

— Objetividade – Para evitar a subjetividade da análise, e permitir alguma replicabilidade entre diferentes investigadores é necessária a definição precisa e com critérios operatórios bem definidos das categorias. Deve ocorrer a explicitação metódica dos critérios que levam a identificar determinada parcela da mensagem com determinada categoria. Neste caso menos de que uma objetividade intersujeitos aspirámos à aplicação de uma metodologia que, pela sua repetição, criasse ordem. Menos do que o obscurecimento da subjetividade da análise, das categorias e das narrativas dos entrevistados, utilizamos a criação de uma grelha de análise que, pela sua aplicação, ilumina-se alguns dos aspetos até então obscuros. (Amado, 2015).

Embora a análise de fiabilidade seja aconselhada por alguns autores, os próprios reconhecem que "existe uma certa artificialidade metodológica no cálculo da fiabilidade que não deve ser menosprezada" (Lima, 2013, p.23). Em termos metodológicos, não acreditamos demasiado na objetividade e optamos por assumir que a análise que aqui fazemos, embora tendo seguido os passos metodológicos de uma análise de conteúdo, esta não aspira a fornecer respostas taxativas, mas, antes, a abrir uma janela de observação e exploração de um tema. Este ponto de observação assume-se como subjetivo e reconhece-se como um ponto de perspetiva, entre outros potencialmente possíveis, sobre um fenómeno ele próprio intrinsecamente subjetivo. No nosso entendimento, o estudo de caso tem a potencialidade de trazer a subjetividade para o debate científico, de dar legitimidade científica a um conjunto de subjetividades, não tentaremos, por isso, dissimular essa subjetividade com um(a) *kappa* mas, antes, assumi-la e contribuir para o conhecimento desse modo. Penso que isso nos coloca firmemente numa posição pós-moderna de entendimento da cientificidade. Se outros olhos pudessem olhar para este trabalho de categorização com certeza iriam encontrar novos recortes, novos entendimentos, novas ideias.

As categorias de análise foram construídas *a priori*, orientadas pelas dimensões contida no guião de entrevista e baseadas nas leituras prévias tendo outras categorias sido criadas *a posteriori* surgindo indutivamente durante o processo da análise de conteúdo. Ao fazermos diversas leituras das entrevistas, durante o processo de recorte das unidades de registo, foram identificados como pertencendo às diversas categorias, e embora algumas fossem esperadas pela estruturação do próprio guião de entrevista (*a priori*) as suas particularidades e informação inesperada deu origem a novas categorias (*a posteriori*). Através da leitura cuidada e repetida das narrativas dxs estudantes, bem como a dialética estabelecida no diálogo com a investigadora, surgiram novas possibilidades e novos entendimentos. Por exemplo, a obtenção de graus no ES pode ser entendida e debatida através de um quadro relacionado com questões de poder relativo ou prestígio social, por outro lado, também pode ser entendido tendo como base ideias relacionadas com o aprofundamento do conhecimento ou da busca pelo saber. Este diferencial de entendimento entre dois interlocutores leva inevitavelmente ao alargamento da questão e ao aparecimento de novas categorias. No questionamento sobre os dados sociodemográficos da

família de origem que pretendia analisar os percursos formativos e profissionais dos progenitores, nas respostas e discurso dxs estudantes foram levantadas questões relacionadas com a maior escolaridade dos filhos relativamente aos pais plasmada na categoria "A cegonha que rouba bebés". Embora conflitos relativamente a diferentes prioridades entre pais e filhos sejam provavelmente frequentes em todas as famílias, a sua atribuição às disparidades educacionais intergeracionais dificilmente surgiriam em famílias em que as gerações anteriores já frequentaram o ensino superior. Se as diferenças existentes entre pais e filhos são intrínsecas a toda uma experiência vivencial muito diferente entre as gerações, a atribuição dessas diferenças à escolaridade pode condicionar a vivência da experiência escolar ao criar representações da escolaridade como um fator de divisão na família (London, 1989).

4.2 Questões Éticas

A preocupação ética perpassou por todo o momento de recolha de dados e de contacto com os participantes. O Instrumento de Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética da SPCE (Baptista, 2021) foi utilizado como documento orientador da atuação da investigadora em todos os momentos desta investigação. Cada participante foi convidadx a criar o seu próprio heterónimo se assim o desejassem, ou informados de que, caso contrário, seriam citados utilizando as iniciais aleatórias. Embora os propósitos da investigação tenham sido explicados no momento do contacto inicial, xs estudantes voltaram e ser informados dos seus direitos relativamente à privacidade dos dados e de exclusão de dados se assim o desejassem.

> Interviewing as exploitation is a serious concern and provides a contradiction and a tension within my work that I have not fully resolved. (Seidman, 2006, p.13).

Foi referido várias vezes, ao longo das entrevistas, a existência de confidencialidade e também foi, quando pertinente, relembrada a existência de simetria de poder entre o entrevistador e entrevistado, pois ambos estavam presentes na situação de entrevista na condição de estudantes. Foi perguntado se desejavam receber o texto da dissertação uma vez defendida e assinalados os que responderam afirmativamente.

A preocupação de ser fiel à voz dxs estudantes foi uma constante em todas as fases de escrita desta dissertação e de análise de dados (Baptista, 2021). A possibilidade de participação foi também incluída na última pergunta realizada no final da entrevista em que todos os participantes foram convidados a dar a sua opinião ou mencionar outros assuntos, relacionados com o CTeSP ou com a sua frequência do CTeSP que lhes fizesse sentido mencionar.

> But, at a deeper level, there is a more basic question of research for whom, by whom, and to what end. Research is often done by people in relative positions of power in the guise of reform. All too often the only interests served are those of the researcher's personal advancement. (Seidman, 2006, p.13)

Esta dissertação tem na sua génese (também) a perspetiva de que há atores com uma voz menos presente no palco documental, neste caso, xs estudantes. Se aceder a documentos institucionais é simples, e a documentos governamentais imprescindível e incontornável, aceder ao testemunho das pessoas mais pessoalmente afetadas por decisões tomadas nem sempre é possível. A vários níveis, no paradigma crítico no qual enquadramos a nossa investigação em educação, este acesso constitui-se como um objetivo político de primordial importância. Dar visibilidade à voz dos sujeitos implicados no processo objeto de estudo foi a "contrapartida" pensada pelo *researcher* em retorno pelos potenciais benefícios recebidos no seu *personal advancement*, e é no entendimento desta investigadora o modo pelo qual esta aliança de investigação pode ser desenvolvida de acordo com critérios éticos e políticos justos e equitativos.

5 Capítulo IV – Análise e Discussão dos resultados.

5.1 Apresentação e Análise dos Dados

Foram entrevistados sete estudantes recrutados em duas visitas presenciais a um IP do Norte de Portugal que possui vários Polos, em diversas localidades com alguma dispersão geográfica. A primeira visita foi em horário pós-laboral a um dos Polos, localizado numa zona de aparência rural e que é partilhado por três instituições de ensino, o IP onde xs estudantes que entrevistámos estudam, uma segunda instituição, também politécnica, e uma terceira instituição do subsistema universitário. A segunda visita decorreu em horário laboral nas instalações recém-requalificadas de um segundo Polo, localizado na zona central de uma cidade nortenha. Em ambos os momentos, a investigadora teve oportunidade de se apresentar axs estudantes num momento letivo explicando o propósito da sua investigação. Foram fornecidas folhas onde xs estudantes disponíveis para participar podiam deixar os seus contactos. Xs estudantes que forneceram os contactos (N=15) foram inicialmente contactados por email, tendo recebido o documento de Consentimento Informado (Apêndice 2) (Carvalho, 2022) e uma pequena descrição do motivo do contacto no corpo do email. Seguidamente, xs estudantes foram contactados pelo telefone. Para aquelxs que se disponibilizaram a ser entrevistadxs foram agendadas entrevistas pela plataforma Zoom.

As entrevistas foram agendadas de acordo com as disponibilidades dxs entrevistadxs e investigadora, tendo decorrido maioritariamente em horário pós-laboral. Tanto o entrevistador como x entrevistadx se encontravam em suas casas, num local com privacidade, e com a salvaguarda adicional dada pela utilização de *headphones* com microfone. Foi utilizada a plataforma Zoom (https://zoom.us/) para a realização das entrevistas. Das plataformas sem custo, esta é relativamente simples de utilizar e permite a gravação das entrevistas, criando automaticamente um ficheiro .mp4 que pode ser transcrito automaticamente. A transcrição do ficheiro de som foi realizada utilizando a funcionalidade de transcrição presente no Word da plataforma Microsoft Office 365 (https://www.office.com/). Foram ensaiados diversos *softwares* de transcrição e este foi selecionado pela simplicidade e fiabilidade. As transcrições foram corrigidas e completadas pelo investigador, para um exemplar de uma entrevista transcrita ver Apêndice 3 (Carvalho, 2022). Foi utilizado o guião de entrevista (Apêndice 1) (Carvalho, 2022)

para assegurar que eram cobertos os tópicos de interesse. Xs estudantes eram maioritariamente jovens, tendo ingressado no CTeSP logo após o fim do 12º ano, todxs elxs através da modalidade de curso profissional. Umx dxs estudantes entrevistadxs tinha uma experiência laboral bastante extensa, tendo inclusive concluído uma licenciatura, no entanto o seu acesso ao CTeSP também se fez através da sua nota final do curso profissional que tinha concluído anteriormente a ingressar na licenciatura. Xs estudantes de CTeSP frequentavam os seus cursos nos dois tipos de horário existentes na instituição (laboral e pós-laboral) e utilizavam duas metodologias de ensino diferentes (*project-based learning* e tradicional).

Algumas características relevantes sobre xs estudantes entrevistados estão sumariados na Tabela Nº.1

Regime	Idade	Sexo	Metodologia de ensino	Bolsa (*)	Escolaridade mãe	Escolaridade pai	Nac.
L	20's	masculino	PBL	Não	n/d	n/d	P
L	23	masculino	PBL	Não	Licenciatura	Licenciatura	NP
L	21	masculino	PBL	Sim	4º ano	12º ano	P
PL	18	masculino	Tradicional	Sim	12º ano (RVCC)	6º ano	P
PL	20	feminino	Tradicional	Não	9º ano	Licenciatura	NP
PL	40's	masculino	Tradicional	Não	Bacharel	9º ano	P
L	20	masculino	PBL	Sim	6º ano	6º ano	P

Tabela N.º1 – Dados sociodemográficas (idade, sexo, escolaridade da família), a modalidade de ensino do CTeSP frequentado, regime de frequência, e se xs estudantes usufruíam ou não de bolsa. Abreviaturas: Regime: L – Laboral; PL – Pós Laboral PBL – metodologia de *project-based learning*; n/d – informação não-disponível; Nac. – Nacionalidade, P – portuguesa, NP – não portuguesa. (*) A não atribuição de bolsa pode decorrer de circunstâncias de inelegibilidade baseada em diversos critérios (ex. nacionalidade, grau académico, ausência de pedido, etc.)

A análise de conteúdo foi iniciada ainda durante a transcrição das entrevistas em que o discurso dxs estudantes foi ouvido repetidamente e utilizado para corrigir o documento em Microsoft Word resultante da transcrição automática. A leitura individual das transcrições completas, bem como a audição repetida das entrevistas, permitiu começar a conhecer o seu conteúdo e desenvolver alguma familiaridade com o material. Foi utilizado o *software* de análise de conteúdo NVivo (release 1.6.1), tendo sido criadas as categorias de análise e identificados os segmentos correspondentes em cada uma das transcrições individuais de acordo com as dimensões

presentes no guião de entrevista. Durante o processo de classificação foram encontradas novas ideias e que geraram novas categorias.

Estas dimensões prendiam-se com o percurso escolar do estudante antes de integrar o CTeSP, o contexto da família de origem nomeadamente ao nível do percurso educativo e sociocultural. A dimensão das condicionantes económicas da frequência do CTeSP, embora sendo uma dimensão independente, está intimamente interligada com as características socioculturais da família. Nesta dissertação, e considerando o entendimento teórico de que o acesso ao ES é o modo pelo qual as orientações ideológicas se transformam em políticas governativas e são implementadas no terreno, não poderíamos deixar de analisar as experiências de acesso a estes cursos. Para entendermos o sentido atribuído à experiência do CTeSP e a sua influência no desenvolvimento destes estudantes, também analisámos essa dimensão, bem como o que os levou a optar por esta via de formação e quais os seus planos para o futuro. Os segmentos incluídos nas mesmas categorias, ditos por estudantes diversxs, ou pelo mesmo estudante em momentos diferentes, foram lidos de novo em conjunto.

Os documentos institucionais, as visitas efetuadas e as conversas que ocorreram com alguns dos professores e responsáveis institucionais permitiram enquadrar as respostas recebidas nas dimensões respetivas bem como entender melhor o que era dito. Em alguns casos, também serviram para compreender melhor a complexidade envolvida e identificar ao que se referiam as respostas obtidas.

Dimensões	Categoria
Percurso Escolar	Ensino profissional
Contexto Familiar	A cegonha que rouba bebés
	"Tu estuda!"
	"Come a papa Joana!"
	"Sinto-me velho"
	Requalificação profissional
Financiamento	"Eu tenho bolsa"
	"Eu tenho um part-time."
	"Quanto mais estudos…"

Acesso	Exames nacionais
	Porquê estudar num CTeSP?
	"Porquê aqui"?
Experiência do CTeSP	A internet como fator de democratização
	"Nem sei do que é que ele se admira"
	A integração com o restante ES
	"O bom, o mau, e o vilão"
	"Ir além!"
	"Vamos lá!"
	versus Licenciaturas e Mestrados

Tabela N.º2 – Dimensões e categorias de análise.

5.2 Dimensão Percurso Escolar

5.2.1 Ensino profissional

Embora todos xs estudantes entrevistados tenham concluído o ensino secundário através das vias profissionalizantes e não pela via cientifico-humanística (CH), quase todos apontam falhas a este percurso formativo. De um modo geral, consideram que a formação dada nos cursos profissionais não é suficiente para entrar bem preparado no mercado de trabalho.

> O conteúdo, não é… Não é atual! Ah… Eles estão a ensinar… Conteúdo muito, muito antigo já. (AC)
>
> Os cursos profissionais deviam ser difíceis pra, para… A pessoa estar capacitada! Porque tu sais da, do, do curso profissional e não, não estás. Não estás… Não estás capacitada. (AC)
>
> E chega no final do secundário. Do profissional. Às vezes há alunos que tiraram um curso, mas no fundo não sabem muita coisa. (LN)
>
> Até ver que o profissional [pausa] é um bocado demasiado fácil. (Dylux)
>
> mas como vim de um profissional, também tenho aquela perspetiva que um secundário é palhaçada. Sabe? (GP)

Consideram, também, que os estudantes da via profissionalizante têm dificuldades acrescidas para aceder ao Ensino Superior, quando comparada com os estudantes da via CH. Essas dificuldades prendem-se maioritariamente com a ausência de preparação nas disciplinas sobre as quais versam as provas de acesso ao ES necessárias para o acesso através do concurso geral de acesso.

> É um bocado demasiado fácil. E é complicado entrar na universidade com isso. (Dylux)
>
> Aqui vem a minha frustração, com o conteúdo que tem os, os ensinos profissionais! Eu não consigo passar no exame. Eu queria ir para a licenciatura, mas não consegui passar no exame. Fiquei mesmo muito frustradx! (AC)

Há igualmente a perceção que esta via serve para "reciclar" alunxs academicamente mais fracxs, tendo até sido utilizadas durante as entrevistas palavras pejorativas para se referirem axs alunxs do ensino profissional, ou seja, indiretamente a si próprixs, como "burros" e "refugo". A perceção de que alunxs academicamente mais bem-sucedidos não devem enveredar pela via profissional, é aliás, reportada como sendo partilhada pelos próprios professores que lecionam na via profissionalizante do ensino secundário.

> É, é como aquela mentalidade que há sobre o profissional: 'É os burros que vão para isso.' (Maria Rita)
>
> 'Não conseguem mais.' 'Eu ponho os planos especiais', isto, aquilo. E a seguir tenta-se que façam um curso técnico profissional. Para ao menos sair com alguma coisa. (FM)
>
> E veja mesmo como um…. Recurso. O 'refugo' vai para cursos profissionais. Tenho muita pena que seja visto assim. (FM)
>
> "Os cursos profissionais eram mal-entendidos, e era um *ghetto* para onde as pessoas eram empurradas quando não conseguiam mais nada. [pausa]. (FM)
>
> E quando os meus professores começaram a ver as minhas notas, que eram entre 17 e 20, eles disseram-me: 'Tu não devias estar cá!' e eu 'Porquê? Não?' Eu sou, tipo, 'Disseram-me que depois de fazer este curso, este curso técnico, podia ir trabalhar. E pois, é o que quero.' E eles explicara-me que normalmente os cursos técnicos é para gente que não… Não tem mais objetivos na vida. Que era simplesmente fazer o curso técnico para sair disso. E depois ir trabalhar em qualquer coisa. (AC)

Embora se deva ter cuidado com extrapolações sobre os testemunhos recolhidos nestas entrevistas, já que, por mecanismos seletivos, apenas xs estudantes que não se consideraram prontxs para entrar no mercado laboral, ou aqueles que por diversas razões desejavam progredir com os seus estudos, concorreram a um curso CTeSP. Ainda assim, não deixa de ser interessante esta perceção de falta de preparação para o mercado de trabalho acoplada a uma perceção de "menor qualidade" dos alunos das vias profissionalizantes, pelos próprios alunxs.

Ao terminar o ensino secundário cabe aos indivíduos decidir que rumo irão tomar e se alguns escolhem ingressar imediatamente na vida profissional, um número cada vez crescente de jovens opta por continuar os seus estudos. O ensino superior continua a ter um apelo social no nosso

país e é identificado como "conferidor de estatuto social e de posição na divisão social do trabalho" (Azevedo, 2016, p.105). Embora essa perceção exista em particular em relação à licenciatura convém aqui relembrar que a licenciatura é desde sempre e ainda, o primeiro grau do ensino superior.

5.3 Dimensão Contexto Familiar

5.3.1 A cegonha que rouba bebés

Bourdieu (1986), identifica três tipos de capital, considerando e é considerado que esses tipos de capital são intercambiáveis entre si. Existe o capital económico, que pode ser imediata e diretamente convertido em dinheiro, e que tem a sua manifestação institucionalizada nos direitos de propriedade; o capital cultural, que pode ser convertido em capital em certas condições e que é institucionalizado sob a forma de qualificações escolares; e o capital social, feito de obrigações sociais (redes de contactos) que pode ser convertido em capital em certas condições, e é institucionalizado sob a forma de títulos de distinção (Bourdieu, 1986, p.281). De um modo lato, Bourdieu pensa a ciência económica como um caso particular da ciência da troca entre seres humanos, a qual inclui a troca social (Bourdieu, 1986). A ideia de capital cultural surgiu como uma forma de explicar as diferenças entre o grau de sucesso académico de pessoas com diferentes origens culturais observada na prática. O investimento que a família faz na educação dos seus jovens depende, também, da probabilidade de que este investimento tenha um retorno e a dimensão expectável desse retorno (Bourdieu, 1986). O grau académico dá reconhecimento institucional ao capital cultural de um agente permitindo assim, de certa forma, quantificá-lo e desse modo comparar agentes e torná-los intercambiáveis.

> By conferring institutional recognition on the cultural capital possessed by any given agent, the academic qualification also makes it possible to compare qualification holders and even to exchange them (by substituting one for another in succession). Furthermore, it makes it possible to establish conversion rates between cultural capital and economic capital by guaranteeing the monetary value of a given academic capital. This product of the conversion of economic capital into cultural capital establishes the value, in terms of cultural capital, of the holder of a given qualification relative to other qualification holders. (Bourdieu, 1986, p.285)

A importância do capital social e cultural das famílias influencia em larga medida a competência académica dos seus membros e condiciona o seu acesso ao ES, bem como o seu sucesso uma vez no ES, sendo as suas qualificações escolares um indicador *by proxy* desse capital sociocultural (Almeida et al., 2006). A família de origem dxs estudantes entrevistados foi descrita por eles como tendo um conjunto de características congruente com o descrito na literatura (Azevedo, 2016), em que verificamos uma prevalência de famílias nas quais as qualificações de pelo menos um dos progenitores, e por vezes de ambos, são inferiores ao 12º ano, ou nas quais o 12ºano foi obtido através de processos de qualificação de adultos (EFA ou RVCC). Nessas famílias, estes estudantes pertencem assim à primeira geração a frequentar o ES.

> O percurso escolar deles: o meu pai tem o 6º ano. A minha mãe tem o 9º, mas fez aquele 12º assim um bocadinho "manhoso" naquelas escolas. (GP)
>
> O, meu pai (ah) tinha o quinto ano antigo, era comercial. A minha mãe era enfermeira […] E eu acho que também aquilo era, tipo, o quinto ano. E depois um magistério. Uma coisa assim. (FM)
>
> O meu pai tem o décimo segundo e a minha mãe tem o quarto ano. (Maria Rita)

Embora haja licenciados entre os progenitores dxs estudantes por nós entrevistados, este nível de escolaridade na família de origem foi reportado apenas pelxs estudantes nascidos fora de Portugal.

> O meu pai é licenciado... Sinceramente, não sei bem dizer em quê. Eu acho que é direito. (LN)
>
> Minha mãe. É, como já tinha dito, é psicóloga. Metodologia de ensino. (LN)
>
> O meu pai (ah) [pausa] tem uma licenciatura [pausa]. Realmente não sei, acho que a *marketing*. (AC)

Se no contexto universitário as dificuldades e as ruturas que ocorrem entre xs estudantes de primeira geração no ES com a sua família de origem é um fenómeno relativamente bem estudado nomeadamente nas questões dos "requisitos de pertença familiar" (London, 1989), em que medida esta experiência de rutura se verifica nxs estudantes de primeira geração no ensino politécnico é menos conhecido. De facto, entre xs estudantes por nós entrevistadxs foram relatadas instâncias de conflitos familiares provocados por diferenças resultantes das disparidades educacionais, ou pelo menos atribuídos a essas.

> Não tem ainda aquele… aquela formação. Não tem o mesmo pensar que eu. Ou seja, ás vezes também há um bocadinho aqui… Aquelas brigas em casa sobre as maneiras de pensar." […] É como como se fosse na política, uma pessoa pensa diferente da outra, já estão ali em faísca. (GP)

Levanta-se assim a questão de determinar se nos CTeSP se verifica um desfasamento cultural entre as duas gerações, provocado ou exacerbado pela frequência do ES. Em que medida esse desfasamento, a existir, poderá ter um efeito na saúde mental e emocional dxs estudantes e na sua capacidade de concluir com sucesso o ciclo de ensino (London, 1989) é uma questão que merece mais investigação (Stebleton & Soria, 2012). Seria interessante estudar em que medida se verifica esse tipo de rutura e, caso exista, quais os seus contornos específicos, eventualmente estendendo esse estudo para incluir estudantes de licenciatura do ES politécnico. A influência da regionalização no ensino politécnico, com a concomitante manutenção dxs estudantes na zona geográfica na qual já se encontram socialmente inseridxs, poderá por outro lado levar a uma relativamente reduzida exposição a novas ideias e concomitante manutenção do *status quo*.

5.3.2 "Tu estuda!"

Apesar da eventual possibilidade de desfasamento sociocultural com a família de origem, há uma valorização da escolaridade e da obtenção de graus académicos pelos pais (Azevedo, 2016), p.113) havendo assim um apoio implícito ou explicito para a frequência e obtenção de um bom desempenho nos estudos.

> 'Não! Tu tens que focar nos teus estudos. O teu pai, o teu pai ele resolve aí, ele arranja qualquer coisa. Tu estuda!' (AC)

E a concomitante disponibilidade para pagar os estudos, explorada na dimensão Financiamento também indica uma disponibilidade parental para financiar o custo do percurso educativo dos seus filhos.

5.3.3 "Come a papa Joana!"

Foram igualmente reportadas a ocorrência de "negociações" familiares entre os pais e filhos para, de algum modo, persuadir os filhos a continuarem os seus estudos, por oposição a integrar imediatamente o mercado laboral.

> Bem, o ensino superior? Digamos que, nem sempre foi um pensamento meu. Eu, entrei para o 10º ano. Fiz o 10º todo até ao 12.º, já pensando num trabalho depois do décimo segundo. Mas, depois, falei com o meu pai. O meu pai falou comigo e depois me convenceu a fazer o CTESP. Não que eu não quisesse, mas me convenceu. E eu fui fazer. (LN)

Neste caso, a duração curta do ciclo de estudos e a proximidade do conteúdo lecionado com o mercado de trabalho, bem como o custo da frequência parecem ter sido os fatores decisivos para os estudantes que tinham pensado em parar de estudar imediatamente após o secundário e integrarem um CTeSP.

> Por exemplo, tem a parte financeira que paga-se menos que uma universidade. Tem menos anos de escolaridade, que mais? Talvez o peso académico é menor. (LN)

Em que medida é que estes cursos são utilizados pelas famílias de capital sociocultural mais elevado para conseguir que os seus filhos continuem a estudar e concluam uma licenciatura é também um ponto interessante e que merece alguma consideração. De facto, essa dimensão de negociação familiar e de descoberta do gosto pelo estudo no seguimento da frequência de um CTeSP foi um tema encontrado em conversas informais com ex-estudantes de CTeSP e teria sido um tema interessante de explorar em maior profundidade se mais algumx estudante tivesse referido este tema.

5.3.4 "Sinto-me velho"

Curiosa e inesperadamente, estes jovens, com toda a vida perante si – se as estatísticas de esperança de vida em Portugal forem um indicador válido (de 83,4 anos para o sexo feminino e de 77,7 anos para o masculino) (PORDATA, 2022b) – declaram enfática e repetidamente uma perceção de falta de tempo que condiciona as escolhas que fazem, nomeadamente a nível formativo.

> Porque eu sinto-me, eu estou… Eu tenho 18 anos e sinto-me velhx. A falar sério. Sinto-me velhx com 18 anos. […] Porque eu sinto que não, não vou a tempo das coisas. […] Tenho muitos anos de vida ainda só tenho 18 anos, mas eu sinto que não vou a tempo. (GP)

> Eu tenho 20 anos e sinto que já não tenho tempo. Para todas as coisas que eu quero fazer na vida, sinto que já não tenho tempo. Então, (pfff…) para mim já perder, praticamente 4 anos, foi horrível. Foi horrível! Eu deitava-me à noite: 'Meu Deus, eu estou velhx.' (AC)

Quando mais do que um estudante reporta uma preocupação com o "tempo", ou com a falta dele, para conseguir concretizar os planos e objetivos que tem para si, então a duração dos CTeSP pode constituir-se como uma faceta particularmente apelativa na decisão de integrar um destes cursos. De facto, na categoria que examina o porquê da escolha de um CTeSP (*Porquê estudar num CTeSP?*) verificamos que esta foi uma das razões apontadas.

5.3.5 Requalificação profissional

Curiosamente, tal como descrito anteriormente (Azevedo, 2016), se os pais têm disponibilidade para apoiar e financiar os estudos dos seus filhos, a disponibilidade para estudar eles próprios é muito diferente.

> Os meus pais nunca quiseram [pausa] ter um curso superior, por exemplo. Nunca quiseram aprender mais. (ruido) Por exemplo, às vezes insisto com eles para [pausa] aprenderem um pouco mais sobre as coisas. Para [pausa] estarem sempre a aprender. Eles dizem que por terem 40 ou 50 anos [pausa] que não estão a tempo para isso. Mas eu acho que todas as pessoas também vão a tempo para alguma coisa. As pessoas não [pausa] sem esforços e sem conhecimento, também não conseguem [pausa] Nada! (GP)

Em termos da capacidade de atrair "novos públicos" no âmbito da requalificação profissional esta modalidade de ensino do CTeSP, para a qual também se pode aceder através do concurso "+ de 23 anos", não parece ter uma atratividade para xs progenitores destes entrevistadxs, especialmente entre os de mais baixas qualificações, já que, como foi anteriormente referido, umx dxs estudantes entrevistadxs encontra-se nessa faixa etária, tendo como característica diferenciadora o facto de já ser licenciadx, tal como aliás reportado na literatura (Azevedo, 2016). Talvez finalmente aos 40/50 anos o "Sinto-me velho" vença, em particular nos grupos de menor capital sociocultural.

5.4 Dimensão Financiamento

5.4.1 "Eu tenho bolsa"

Numa entrevista dada à pelo diretor da Escola CTESP do IP que estxs estudantes frequentam e publicada no Facebook, foi referido que no ano de 2020 a bolsa social atribuída pelo Estado axs

estudantes do ensino superior seria um pouco superior ao valor da propina dos cursos praticada pela instituição, confirmando, de certa forma, a existência da perceção, por parte dos responsáveis institucionais, da importância da dimensão da capacidade económica como um dos fatores em consideração no momento da decisão de frequentar um CTeSP. Vários dxs estudantes referiram receber bolsas de estudo cobrindo pelo menos as propinas, mas, por vezes, mais alguns gastos.

> Neste momento, a Bolsa de [pausa] a Bolsa sim, cobre isso [propinas] . (GP)
>
> Eu tenho bolsa." (HS)
>
> Até posso ter, posso ter a bolsa e, mas prontos, não sou eu que estou a pagar é quem está a descontar… (Maria Rita)

Alguns estudantes sendo, em principio, elegíveis para receber apoio financeiro, optaram por não se candidatar à bolsa, o que está em concordância com as estatísticas sobre os CTeSP já que, a nível nacional em alguns anos letivos, mais de 30% dos processos de bolsa são indeferidos por "instrução incompleta do processo" nos estudantes inscritos em CTeSP (Gonçalves et al., 2019, p.33).

> Na questão da bolsa podia ter tido bolsa. Só que eu não tive, não tive a vontade para fazer, e basicamente foi isso. (Dylux)

Apenas um dxs estudantes mencionou estar completamente dependente dos ganhos do trabalho próprio para financiar as propinas do curso CTeSP. Curiosamente, este estudante, tendo um descendente dependente a frequentar o ensino superior, contrastou a sua situação de não-elegibilidade para receber propinas, por ter uma licenciatura em outra área de estudos, com a do seu descendente que vivendo no mesmo agregado familiar teria sido considerado elegível para beneficiar desta prestação, indiciando que os rendimentos declarados do agregado familiar são elegíveis, em principio, para bolsas sociais.

> Hum… Não, já não tenho porque sou licenciado, não tenho direito a bolsa. (FM)
>
> A minha filha tem bolsa. (risos) E eu pensei: 'OK, eu estaria nas mesmas condições', mas recebi diretamente a informação: Não era elegível porque já tinha uma licenciatura. (FM)

A situação aqui reportada aponta na direção de que a "democratização" do ES em Portugal continua muito dependente da capacidade de um cidadão financiar a sua própria educação, mesmo quando a requalificação profissional se configura como uma das prioridades nacionais e

estes cursos são defendidos como uma das formas de a concretizar (Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, 2016). Existem ainda outras questões pelas quais algumas famílias, potencialmente em situação de fragilidade económica, possam ser não elegíveis para bolsa e relacionadas, por exemplo, com as leis de imigração, embora estejam previstas condições para a atribuição de bolsa a imigrantes estas claramente não abrangem todas as situações, mesmo quando um estudante reporta cidadania de um país da UE.

> Eu só posso, só posso candidatar-me à bolsa se tiver [pausa] se alguém da minha família tiver a residência permanente. (AC)
>
> No final, nunca me deram! Nunca. Pois eles simplesmente não… Por… Eu sou. Eu sou Europeia. Tenho a minha nacionalidade italiana, supostamente por ser parte da União Europeia, eu tenho direito a algumas coisas. (AC)

A bolsa, quando existente, custeia as propinas e pouco mais.

> O dinheiro que sobra, não é assim, (humm) [pausa] Não é muito [pausa] Por isso [pausa] Não paga outras coisas. Ajuda no transporte público. (HS)

De um modo geral, os progenitores custeiam as propinas nas situações em que não existe bolsa.

> Os meus pais são os que pagam pelo curso. (Dylux)
>
> Os meus pais pagam. (LN)

Indiciando a disponibilidade familiar para fazer um investimento financeiro nesta formação, como referido anteriormente a propósito da dimensão do contexto familiar. A prevalência de estudantes que qualificam para bolsas mais uma vez indicia um nível socioeconómico relativamente baixo das famílias de origem.

5.4.2 "Eu tenho um part-time."

O trabalho, habitualmente em *part-time* foi referido por várixs estudantes como um modo de providenciar fundos, no caso destes estudantes maioritariamente para gastos pessoais.

Três dxs estudantes entrevistadxs trabalham em *part-time* durante o período letivo, sendo os momentos não letivos aproveitados para aumentar os rendimentos trabalhando mais horas. Umx dxs estudantes dedica-se exclusivamente aos estudos no período letivo e aproveita os momentos não letivos para trabalhar, encontrando-se à procura de emprego no momento em que se

realizou a entrevista, no final do ano letivo. Umx dxs estudantes trabalha a tempo completo e dois dxs estudantes não trabalham. Os trabalhos reportados parecem ter diversos níveis de (in)formalidade.

> Eu tenho um *part-time* aos fins de semanas, que é um supermercado aqui. (Dylux)
>
> Eu não trabalho, é só outra, ás vezes, ao fim de semana é que costumo ajudar. (HS)
>
> Só trabalho sexta à noite, sábado à noite. Se não me engano… e domingo ao meio-dia. Agora em Agosto é que vai ser outra vez assim, eu… vou todos os dias. (Maria Rita)
>
> Eu neste verão eu queria era ganhar também aquele bocadinho de dinheiro, não é?" […] Pois, o problema é que eu queria assim um bocado mais *part time* também para ter um bocado de tempo para mim, porque eu também quero tirar a carta de condução. (GP)

Durante as visitas realizadas à instituição, em conversa informal com outrxs estudantes dos mesmos CTeSP, dois estudantes que acabaram por não ser formalmente entrevistados também referiram trabalhar de modo não remunerado ajudando familiares, nomeadamente em tarefas agrícolas e num negócio familiar, indicando que uma proporção significativa destes estudantes terá algum tipo de atividade económica.

Durante as visitas presenciais efetuadas ao IP, um dos polos visitado transmitiu uma impressão de ruralidade, inesperada nos odores de animal no ar e na proximidade de campos agrícolas, e muito surpreendente no contexto das expectativas sobre o ensino superior desta investigadora. No entanto, em vista da premissa da existência do ensino politécnico como um modo de aproximar o ES das questões locais e de sair dos grandes centros urbanos, pode dizer-se que esta experiência indicia que essa aproximação de uns e afastamento de outros se encontra em desenvolvimento.

5.4.3 "Quanto mais estudos…"

O ensino superior exerce a sua atração na população portuguesa pela possibilidade de acesso a profissões socialmente mais valorizadas e mais bem-remuneradas (Azevedo, 2016). De que modo é que estes estudantes equacionam a sua participação no ensino superior pode assim ajudar-nos a compreender em que medida são movidos pela esperança de uma recompensa financeira e também que tipo de expectativa tem relativamente aos seus ganhos futuros.

> Eu gosto sempre de ter a oportunidade de avançar mais com a minha carreira, porque … eu digo na brincadeira com os meus amigos, mas é uma coisa. É real no mundo. Que é: 'Quantos mais estudos tiveres, antes de começares a trabalhar, mais a base de dinheiro vai ser'. (Dylux)
>
> Ou foi um diretor do curso, ou foi um stor anterior que tivemos antes, no primeiro semestre, que nos disse que íamos ter uma base de dinheiro de 1000 a 1500 euros, mas… complicado. Não sei, se isso é verdade. (Dylux)
>
> Uma coisa que eu também ando a aprender bastante é que, conhecimento é dinheiro. Conhecimento tipo, é dinheiro. (GP)
>
> É só, é só mesmo pelo título. Se arranjar trabalho, dá supostamente dá, dá, dá mais, supostamente, dará mais, um salário maior. (HS)

Verificamos no discurso destes estudantes que existe de facto a perceção de que o grau académico influencia os rendimentos a auferir pelo trabalho assalariado. No entanto, e simultaneamente, foi manifestado descontentamento com os salários em Portugal, embora seja de referir que esse descontentamento é manifestado por umx estudante de origem sociocultural mais elevada e que viveu num país da América Latina num momento de grande desenvoltura económica.

> Quando fizemos Erasmus, eu perguntei a um dos meus companheiros, quando é que ele ganhava? Ele disse que ganhava entre 1000 e 2000 EUR e eu fico a pensar: 'É muito pouco!'" 'É muito pouco, porque a quantidade de trabalho que eu tinha que fazer em 8 horas, não valia aquele dinheiro.' A Primavera, a Primavera, que é uma empresa de programação cá. Acho [pausa] Não, acho que não é nacional, mas também disseram-me que eles ganham entre os 1500 e os 2000 EUR. E o trabalho que eles têm?! É horrível. (AC)

Várixs dxs estudantes manifestaram o desejo de, no futuro, constituírem as suas próprias empresas.

> Já pensei talvez voltar para [país de origem] e fazer a minha própria empresa. Mas já disse aos meus pais que eu vou tentar fazer o impossível, que é fazer a minha empresa aqui. Mas eu sei que é muito complicado fazer algo aqui. (LN)
>
> Eu gostava de ter uma empresa direcionada ao frio e climatização. (HS)
>
> Sei que programação e tudo pode dar muito mais dinheiro, mas… Eu quero estar no ramo das casas inteligentes, porque eu pretendo fazer a minha empresa de casas inteligentes. (Maria Rita)

Sendo que este IP desenvolve atividades de empreendedorismo para os seus estudantes e considera o empreendedorismo uma vertente importante da sua ação, como se pode verificar

nos documentos institucionais[2]. Adicionalmente xs estudantes utilizam outros recursos e outras oportunidades para aprender competências de empreendedorismo.

> Não, eu sei que tem a ver com, como criar uma… Como criar empresas, mas depois também tem várias atividades. E eu… Um, ainda vou ver melhor que aquilo está em inglês e eu… Tenho que ler melhor. (HS)

Ou consideram o percurso de ir aprendendo o negócio deste o início, trabalhando inicialmente como empregadx de uma empresa e depois constituindo o seu próprio negócio.

> Quando acabasse o curso entrar para uma empresa como engenheiro mecânico. Trabalhar lá durante uns 6 - 7 anos que ganhasse muita experiência. E para ter noção da… Tanto de aprender com os patrões, digamos, com os donos das empresas como com os trabalhadores também sabem, aprende-se muito com os trabalhadores. E prontinho depois gostava de criar uma miniempresa, depois evoluindo. Daí vá à frente. (LN)

Este desenvolvimento é interessante de notar e possivelmente reflete a visibilidade que o empreendedorismo e a inovação adquiriram desde que foram considerados "como uma das prioridades do XXI Governo Constitucional" (*Estratégia Nacional para o Empreendedorismo*, 2018). Em 2016, foi lançado o Programa StartUP, no qual existem diversas medidas destinadas a apoiar o empreendedorismo jovem e até uma denominada *Programa Momentum*, especialmente destinada a jovens recém-graduados do ES e que tenham usufruído de bolsa de ação social (*Estratégia Nacional para o Empreendedorismo*, 2018). Será que este ímpeto empreendedor irá resultar numa democratização com consequências na mobilidade social, ou reflete uma conceção neoliberal da economia em que a precarização dos vínculos laborais e do emprego resultam em indivíduos que "trabalham para si", na medida em que não têm um vinculo estável com um empregador (Gale & Hodge, 2014)?

[2] "A promoção de uma cultura empreendedora não poderia ocorrer sem o Ensino para o Empreendedorismo. Seguindo esta lógica de atuação, o [instituto politécnico] aposta na implementação e na incrementação de unidades curriculares indispensáveis para a aprendizagem deste tópico, nomeando Coordenadores para o Empreendedorismo nas 5 Escolas, que se encontram disponíveis para apoiar e fomentar a rede empreendedora do Campus." *Empreendedorismo*. (2022). Retrieved 1 out 2022 from [website institucional].

5.5 Dimensão Acesso

5.5.1 Exames nacionais

Conforme mencionado anteriormente, os Estados concretizam as suas políticas para o desenvolvimento do ensino superior através da regulação do acesso a esse ciclo de estudos ao legislar sobre o assunto. Atualmente, existe também a possibilidade, por parte das IES, de gerir dentro de certos moldes e respeitando os limites impostos pela legislação, o modo de acesso aos seus cursos. Essa possibilidade concretiza-se na escolha dos requisitos de acesso exigidos aos estudantes. Os alunos, particularmente os da via de ensino profissional, utilizam os cursos CTeSP como forma de aceder ao ES e, eventualmente, à licenciatura, sem a necessidade de fazer exames de acesso e nacionais a disciplinas que não tiveram como parte do seu currículo no secundário. Este processo de acesso foi referido por diversxs estudantes:

> (…) trabalhar na PAP, pelo menos estava a ser um bocadinho desgastante e estudar para os exames nacionais [pausa] eu [pausa] vi que a CTeSP [pausa] Eu acho que é uma das portas para conseguir entrar numa licenciatura, e espero que consiga porque estou com uma boa média e tudo. Espero que consiga. (GP)

> Eu entrei numa CTeSP mais à base de querer também fugir um bocadinho aos exames nacionais (GP)

> Porque não conhecia os CTeSP ainda. Eu 'tava a pensar que tinha que passar mais um ano a estudar matemática A para entrar num curso de eletrónica na universidade, e apresentaram-me o CTeSP, que é uma porta aberta. Que foi abrir [pausa] foi uma luz no fim do túnel para entrar numa licenciatura. (DF)

De acordo com a legislação em vigor, para concorrer através do concurso nacional é necessário comprovar a capacidade para a frequência do ensino superior e a comprovação desta capacidade é feita através de provas de ingresso. Embora possam revestir outras formas, as provas de ingresso para o contingente geral são concretizadas através de exames finais nacionais do ensino secundário, ficando ao critério de cada instituição a determinação das provas de ingresso que aceita. Alguns dxs estudantes do CTeSP referem a falta de preparação que o curso técnico-profissional promoveu para a conclusão, com sucesso, dessas provas de ingresso.

> Aqui vem a minha frustração, com o conteúdo que tem os ensinos profissionais! Eu não consigo passar no exame. Eu queria ir a licenciatura, mas não consegui passar o exame. Fiquei mesmo muito frustrada. (AC)

No entanto, ao evitar os exames de acesso também há o risco de criar nos seus estudantes a impressão de que são menos capazes ou menos válidos do que os seus pares que entraram pelo concurso geral de acesso.

> Porque normalmente para o CTeSP, não é preciso exames. Não é preciso nada. E quem não faz exames. Não, não quer estudar, não é?" "Basicamente é isso. Quem não faz exames quer facilidades na vida. Quem não faz exames quer fazer rotundas.(Maria Rita)
>
> Eu fiz o exame de Matemática B. Fiz a primeira e a segunda fase. Na primeira fase, tirei 7. Na segunda fase, tirei 4. (riso amargo) (AC)
>
> Eu fiz os nacionais, físico-química e matemática B. E fiz um exame próprio do [nome da instituição] para entrar numa licenciatura… E correram mal. (Maria Rita)

5.5.2 Porquê estudar num CTeSP?

Quais são as razões que xs estudantes apontam para estudar num curso CTeSP? Em geral, as razões mais comuns prendem-se com a questão do acesso à licenciatura ficar facilitado após frequência do CTeSP.

> E eu vi que o CTeSP era uma porta excelente para chegar a licenciatura á mesma velocidade que os outros. (Dylux)
>
> Na verdade, na verdade é que, a partir do TEPS que tens o caminho mais fácil para a licenciatura. Então, muitas das vezes as pessoas optam pelo CTeSP, para não passar pela dificuldade que é fazer um exame nacional que é muito difícil. (LN)
>
> Vi que a CTeSP, eu acho que é uma das portas para conseguir entrar numa licenciatura, e espero que consiga porque estou com uma boa média e tudo. Espero que consiga (GP)

A rapidez do percurso e o peso académico das disciplinas foi referido.

> A mim pesou mais ser, por poucos anos. Mais barato. E… Como é que hei de dizer [pausa] e até é mais leve, digamos assim. (LN)

A questão da progressão laboral para quem já iniciou a sua vida profissional também foi abordada e prende-se com um desejo de progressão numa carreira já estabelecida e também com a preocupação de iniciar a carreira.

> Agora vou eu tratar de mim. e pronto e depois também há aquela perspetiva profissional. Claro que gostava de poder progredir um pouco. (FM)
>
> Então só tenho 18 anos só daqui a 5 anos, eu quando tiver 23 anos, já quero ter assim um… Rumozinho na minha vida não é? (GP)

Também foi referido o desejo de "não ficar parado" um ano letivo inteiro: "Eu não queria ficar … Como já reprovei um ano, eu não queria ficar um ano parado." (HS)

A perceção de que o CTeSP permite ficar um pouco "acima" dos indivíduos que só tem o 12º ano também é nomeada como uma motivação possível para fazer um CTeSP.

> Tem um nível que ganhas no final do CTeSP que é elevado, ou seja, é acima do 12.º. Então alguns olham para isso. Pensam que se for ao CTeSP estou acima daqueles que só tem o décimo segundo, então já motiva muita gente. (LN)

5.5.3 "Porquê aqui?"

A escolha da instituição de ensino superior está fortemente condicionada pela proximidade geográfica ao local de residência e concomitante redução com os custos de deslocação (e, logo, de frequência do curso), bem como com a existência, ou não, de CTeSP em outras instituições de ES de localização geográfica semelhante.

> É um bocado de proximidade, sim. E é. E a Universidade do [nome da instituição], que é também outra que eu tenho aqui mais perto, não oferecer CTeSP. Por isso. (GP)

> Por exemplo, eu escolhi, existem muitas, muitas escolas que fazem CTeSP e, na minha opinião, a que mais fornecia, mais perto da minha região onde moro, é o CTeSP que havia em [nome da localidade]. E que é o do [nome da instituição], mais exatamente." […]" que me mostrou que eu queria ir para o [nome da instituição] era mesmo por, o mesmo por ser o mais perto que eu tenho aqui em casa. (Dylux)

> Aqui na zona, na zona do [nome da região], foi … Era o mais perto. Então… Também acho que foi sempre… A mim, foi sempre uma escola, uma escola… Uma escola não, um instituto neste caso que… Com boas, sempre com boas credenciais. (HS)

> Tentei ver outras universidades, mas não me rendia tanto. Iria ter de gastar muito a nível de transportes e assim. Por isso foquei tudo no [nome da instituição] sim. (Maria Rita)

As opções institucionais na regulação do acesso aos seus cursos através da escolha das provas requeridas para admissão (na licenciatura) são uma das variáveis que são utilizadas para alargar ou restringir o leque de estudantes que irá contemplar uma tentativa de admissão a um par instituição/curso.

> Então o exame de matemática B era para eu entrar na licenciatura, no [nome da instituição] obviamente. A universidade do [nome da instituição] não, não aceita estudantes com provas de, por exemplo, matemática B. Para entrar na, na licenciatura tem que ser de matemática A. (AC)

Assim a maior ou menor restrição de acesso modificando os requisitos de admissão condiciona positiva ou negativamente a exigência académica da admissão.

5.6 Dimensão Experiência do CTeSP

5.6.1 A internet como fator de democratização

Nas palavras de Manuel Castells a internet, com a sua facilidade de acesso e como grande repositório de dados e de informação, e meio de comunicação privilegiado, é um dos maiores fatores de democratização do conhecimento, sendo a sua influência absolutamente revolucionária (Castells, 1996). Como seria expectável, diversxs estudantes manifestaram a sua dependência da internet para encontrar e suplementar as informações que podem ser disponibilizadas, ou não, por recursos mais convencionais (ex. livros, ou apoio individualizado) na instituição de ensino superior:

> A Internet é a primeira. Que uma pessoa tem sempre o seu orgulho e não gosta de perguntar aos outros. Mas… Depois é: Internet, amigos e depois professores. (risos) (HS)
>
> Basicamente, uso o YouTube. É uma boa (risos) é uma boa forma de encontrar toda a informação. (DF)
>
> E também agora, a Internet também… Também se encontra tudo. (HS)

Também manifestaram uma confiança e dependência da internet para aceder a conhecimento pertinente em outras áreas de conhecimento que lhes fossem pessoalmente interessantes: “Hoje em dia na Internet, consegue-se aprender tudo.” (GP)

Um dos aspetos da utilização da internet encontra-se na possibilidade de abdicar da atividade criadora individual ao copiar conteúdos da internet e fazer a utilização direta desses conteúdos, o que foi reportado pelx próprix como tendo acontecido no seu projeto final. Esta utilização direta dos conteúdos da internet ocasionou uma sequência de conflitos entra a aluna e o seu professor: “Se não aprendermos na aula dele, foi na aula de quem? Foi na aula da Internet! Controlo “C”, controlo “V”, é a maior parte dos projetos é assim que é feito!” (Maria Rita)

Se essa utilização da internet simplifica a vida: “Sabe perfeitamente que essa informação está na Internet. E foi copiada de lá!” (Maria Rita)

Também cria conflitos possivelmente desnecessários entre xs estudantes e o corpo docente, pois as expectativas de uns e outros podem não ser idênticas. Alguns docentes questionam xs estudantes sobre se a informação apresentada em trabalhos foi “pesquisada”, pressupondo-se um trabalho de compreensão e síntese próprios do estudante, tendo como base conteúdos relevantes encontrados através de um motor de busca na internet (ie. “pesquisado”), ou “copiada”, pressupondo-se que a informação é encontrada através do mesmo processo de busca, mas não sofre qualquer transformação adicional: “E como ele o próprio diz: “Foi copiado? Ou foi pesquisado?”.” (Maria Rita)

A ideia de “pesquisa” pode cingir-se, por vezes, ao ato de procurar utilizando o motor de busca disponibilizado nos browsers de internet, tais como o Google (ie. motor “de pesquisa”) e selecionar, entre as diversas opções encontradas, a que se adequa ao fim pretendido. Omitindo assim o passo adicional de modificação contido na conceção de “pesquisado por oposição a copiado” que o professor sustenta.

> Exatamente como está! Nós pesquisamos vários, alguns não deram. Aquele deu, nós não mexemos. (Maria Rita)

5.6.2 “Nem sei do que é que ele se admira”

O conceito de plágio numa utilização funcional de um pedaço de informação retirado da internet, no caso presente linhas de código de programação, poderá não ser imediatamente percetível para xs estudantes e, eventualmente, nem sequer particularmente aplicável num contexto profissional não-académico. Em diversas instâncias, as comunidades internacionais programam, e explicitamente partilham, linhas de código ou até programas completos cujo único propósito é serem utilizados por outros, podendo ou não ser modificados antes da utilização subsequente. Existem, atualmente, diversas licenças de *Creative Commons* (CC) que oferecem diversas possibilidades relativamente à utilização de conteúdo (*About CC Licenses*, 2022). A evolução da racionalidade de utilização, pode, e muitas vezes obedece, a uma lógica que poderemos designar

como “não académica”. Neste contexto em particular, seria relevante recrutar o conceito de “código aberto” (*open source*).

> The term open source refers to something people can modify and share because its design is publicly accessible. (opensource.com, 2022)

Se a atribuição do autor original é a única obrigatoriedade comum a todas as formas de licenças CC, torna-se ainda assim potencialmente complicado, num conjunto de linhas de programação cuja finalidade pode ser puramente prática e que pode estar incluída como sub-rotina de um procedimento mais complexo, fazer essa atribuição de autoria. Torna-se, assim, relativamente difícil navegar esta linha que separa o que se “pode” ou “deve” e “não pode” ou “não deve” ser feito. Se não se pretende aqui fazer uma exposição exaustiva sobre este assunto complexo, e em constante evolução, sobre licenças de utilização, direitos de autor e outras, consideramos, no entanto, interessante esta questão no contexto da democratização do ES. Se a realidade académica e a realidade não-académica são diferentes e obedecem a racionalidades também diferentes, aos professores que ensinam cursos nos politécnicos e cuja finalidade explícita da formação é a integração profissional é dado um conjunto de diretivas que são, em alguma medida, complicadas de navegar ou até incompatíveis, especialmente quando o *background* profissional de muitos deles é exclusiva ou maioritariamente académico. De certa forma, poderia argumentar-se que a universidade tem um conjunto de normas próprias, académicas, e a sua missão passa por treinar os seus estudantes a seguirem as suas normas académicas vigentes, no caso dos politécnicos isso já não será verdade.

Se o plágio é a maior questão no contexto académico e se prende mais com uma reputação intelectual do que com questões de legalidade, já o *copyright* e as suas violações implicam a existência de ilegalidades e risco de penalização judicial (office, 2022). Quando no contexto laboral é expectável que as questões de ordem legal sejam as mais, ou até talvez as únicas, relevantes (Arnold & Levin, 2022), em que medida é que xs estudantes estão a ser preparados para lidar com elas por um corpo docente que potencialmente obedece a uma racionalidade diferente? Como uma das professoras mencionou em conversa com a investigadora: “O professor tem de estar sempre atento ao que é pedido no contexto de trabalho” (Notas de campo) para adequar os conteúdos ensinados ao que os empregadores pretendem. Essa

sensibilidade nasce da experiência vivencial em ambos os contextos ou pelo menos da sensibilização para estas diferenças. Quando um/a estudante manifesta a sua incompreensão sobre as atitudes do professor quando confrontado com a apropriação de material criado por outros: Havia coisas que nós não sabemos explicar. Não achamos necessário investigar. […] Nem sei de que é que ele se admira. (Maria Rita)

As questões levantadas anteriormente passam a ter uma importância vital na capacidade destes estudantes de completarem de forma bem-sucedida os seus estudos, e de os completarem, conhecendo o que lhes vai ser exigido no contexto para o qual estão a ser explicitamente preparados: o laboral.

5.6.3 A integração com o restante ES

A integração dos cursos CTeSP no sistema de ECTS também foi um dos fatores referidos como propiciando a escolha desta modalidade de ensino na expectativa de prosseguir com os estudos até á Licenciatura ou Mestrado:

> (…) também vi que a CTeSP até estava a par dos ECTS, ou seja, não havia problema nenhum. Vou ter ECTS da CTeSP, vou ter ECTS do mestrado. (GP)
>
> E caso eu consiga entrar numa engenharia mecânica, algumas cadeiras também são… Qual… Eu tenho… Como é que se, se diz? São compatíveis, digamos. (HS)

5.6.4 "O bom, o mau, e o vilão"

Que dificuldades é que xs estudantes encontram? Como é que xs estudantes lidam com elas? E qual é o apoio institucional que conhecem e sabem que dispõe? Encontramos descrições de dificuldades diversas que passam pela língua de ensino (português), pela relação com professores específicos, pelas dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar, questões do foro da saúde mental, pelas más instalações e falta de material, pelas diferenças de idade de estudantes maduros com os seus colegas uma geração mais nova, dificuldades com o modo de avaliação por teste e em PBL, e medo da matemática. De um modo geral, estxs estudantes não referiram apoio institucional específico para lidar com as suas dificuldades, para lá da disponibilidade dos professores para resolver dúvidas.

> Quando tive um ataque de ansiedade há pouco tempo. E disseram que se calhar era melhor falar com alguém. Talvez. Mas com os meus pais não era a melhor coisa, que senão também eles começam a ganhar ansiedade. (Maria Rita)

> O maior desafio é gerir a diferença de idades. (FM)

> Talvez dificuldade mesma do curso, seja esse, ter um professor que não consiga perceber, então é o idioma, prontos! Toda dificuldade é com o idioma. (AC)

No único caso explorado em mais detalhe, o de umx estudante em insucesso declarado por já ter chumbado a várias disciplinas, ter manifestado falta de assiduidade e ter um discurso muito negativo sobre o curso, sobre os docentes, e sobre o seu próprio desempenho, estx ainda assim manifestou um desconhecimento profundo sobre sistemas de apoio existentes na instituição, nomeadamente de apoio psicológico.

> São mais as cadeiras que não se faz do que as que se faz. (Maria Rita)

> Enchem o WhatsApp de mensagens a dizer: 'Preciso de alunos para entrar neste projeto, e neste projeto, e neste projeto. […] Não recebemos nenhuma Mensagem no WhatsApp para dizer: O [nome da instituição] tem Gabinete de Apoio, tem…'. Nem sei se tem! (Maria Rita)

Os ingleses utilizam o conceito de *pastoral care* em contexto universitário, que se refere a um cuidado com o bem-estar geral dxs estudantes. Este realiza-se habitualmente pela existência de tutores que monitorizam os níveis de bem-estar dxs estudantes a seu cargo através de encontros regulares com estes. Não havendo este apoio específico no nosso sistema de ES, seria ainda assim interessante encontrar modos de detetar de forma precoce e encaminhar xs estudantes para serviços de apoio, já existentes, levando-nos a questionar se há uma divulgação adequada destes recursos institucionais. Numa nota positiva, no ano letivo de 2019-2020 foi implementado um projeto-piloto de mentoria de alunos por alunos que o Gabinete de Apoio ao Sucesso Académico identificou como tendo um efeito positivo, sendo registado menor abandono escolar nxs estudantes participantes quando comparado com os restantes estudantes.

5.6.5 "Ir além!"

A instituição promove experiências que permitem axs estudantes ter contacto com experiências multiculturais enriquecedoras com as quais de outra forma teriam dificuldade em contactar.

> É uma instituição bastante, que dá oportunidades para as pessoas que querem prosseguir um bocado. (GP)

> Foi fantástico! Adorei mesmo esse projeto. Fiquei com o Certificado, 3 ECTS, novas experiências, novas culturas que eu explorei. (GP)

E no decurso do ensino das matérias xs estudantes partilham ter experienciado vivencialmente sentimentos de competência sobre os quais é possível desenvolver uma ideia do "Eu" com características potencialmente emancipadoras.

> O 'Querer saber'... Não… Tipo aumenta porque só de pensar, tipo, 'as coisas que eu não sei', e pronto se… Isto aqui ajuda, aumentou o meu 'Querer saber'. (HS)

> Chegar a ter uma disciplina. Em me senti 100% á vontade. [pausa] Sentir que, o que estava a ser dado era como se, como se fosse, fosse água. (LN)

> A minha maior conquista foi eu ver que eu era mesmo capaz das coisas que eu nunca tive… Oportunidade de ver que eu era capaz, […] consegui ter bastante perspetiva que se uma pessoa se esforçar, consegue tudo e mais alguma coisa. (GP)

> Por isso é que eu me senti muito bem. Porque eu tive um 20. Eu nunca tinha visto um 20 na minha vida. (FM)

> O desenvolvimento que a minha aprendizagem foi…. Foi ridiculamente bom, porque aprendi muita coisa mesmo […] E também consegui aprender bases em bases mais bases, mesmo robustas, mesmo daquelas bases que era mesmo preciso ser firmes. (DF)

O que transcende (em muito) a componente meramente prática e funcional do ensino superior, tal como é entendida para validar a existência destes cursos. Embora seja durante o ensino "funcional" que estas experiências pessoais que o transcendem, ocorrem.

E porque nenhum ensino e nenhuma aprendizagem decorre num vácuo foi de interesse verificar que há a perceção generalizada de que os colegas apoiam a aprendizagem uns dos outros.

5.6.6 "Vamos lá!"

Muitos dxs estudantes reportam boas experiências de aprendizagem com os seus colegas, descrevendo ocasiões em que se apoiam mutuamente tanto nos trabalhos de grupo em que cada um contribui com o que sabe, como ocasiões em que se apoiam no conhecimento dos colegas para suportar as suas próprias aprendizagens. Numa forma de estar que, segundo elxs, não deixa que ninguém fique para trás.

> Soubemos distribuir as tarefas. Quando era preciso reunir, reuníamos todos. Quando era preciso ir a casa de alguém, havia sempre alguém que disponibilizava a casa. Fazer montagens. Material…

> Sempre que foi preciso, comprou-se. Não faltou nada. E a prova é que o projeto funcionou. (Maria Rita)

> Bom. Até hoje o melhor que eu tive. Fiel. E isso num grupo de trabalho, diz muita coisa. (Maria Rita)

> Ás vezes, quando alguns não percebem mesmo nada daquilo, quem percebe acaba por fazer aquilo. E se ele perceber alguma coisa, fica com aquela tarefa, mas se não conseguir fazer exatamente 'Nada', fica mais complicado e acaba só por ajudar naquilo que puder. (LN)

Também havia a ideia de que no CTeSP havia uma propensão, pela parte dos professores, de adaptar o ensino às capacidades e dificuldades dxs estudantes, sendo essa perceção compartilhada por várixs estudantes.

> Era um bocado mais além, aquilo que me, que me interessava. E. E vi muito mais flexibilidade da parte dos professores para fazer isso. [pausa] Foi algo que, que eu levo daqui que, que gosto muito. (FM)

> É tipo aquela cena que [pausa] os professores têm aquele cuidado que nós aprendamos. Tentar que vamos aprender. E é aquele cuidado que se. Tentam ensinar de várias maneiras, tipo, até que nós tenhamos aquele conhecimento… à volta. (GP)

> E eu vi na prática. Em colegas meus. Que não vêm da área de informática, que eram péssimos, eram zeros. (risos) E eu fui observando e neste segundo semestre, eles tiveram um salto. Qualitativo. Tão grande. Que [pausa] Não foi só pelo estudo deles. Foi pelo entusiasmo que lhes foi passado pelos professores, pelo conhecimento que lhes foi passado pelos professores, que eles também sentiram que eram capazes. (FM)

Adicionalmente e importa notar, numa instituição em que há diversas unidades modulares com 100% de aprovação, o que poderia indicar pouca exigência da parte dxs docentes, a percepção dxs estudantes é a de que a exigência é gerida de modo a permitir a superação, com sucesso, dos obstáculos académicos – não por serem fáceis, mas por terem sido tornados difíceis de um modo gradual.

> E aquilo que … que eu sinto. Não é o verbalizado, é o que eu sinto. É que é é mais um bocado aquele espírito de "Ninguém fica para trás.". 'Vamos lá! Vamos simplificar um bocadinho. Vamos tentar que todos sigam.' E depois, quando já atingiram esse nível, 'Olha, agora vamos com… tornar um bocadinho mais complexo. Vamos aumentar o desafio.' (FM)

5.6.7 *versus* Licenciaturas e Mestrados

Embora xs estudantes não comparem muito as condições oferecidas axs estudantes de licenciatura e de CTeSP, quando o fazem expressam a ideia de que a instituição fornece axs estudantes do CTeSP as mesmas oportunidades que fornece axs estudantes de licenciatura e mestrado.

> Por exemplo, esse projeto que eu tive, internacional, foi para tudo: CTeSP, licenciaturas e mestrado. (GP)

Concomitantemente, acreditam que a perceção que os empregadores fazem do CTeSP e da Licenciatura ou Mestrado é diferente, e que isso se reflete na disponibilidade para contratar e dar credibilidade profissional ao indivíduo com o CTeSP repercutida na questão da remuneração salarial.

> É só é só mesmo pelo título. Se arranjar trabalho, dá supostamente, dá mais, supostamente, dará mais, um salário maior. (HS)

Embora depois, no mundo real, tenham sido partilhadas experiências em que na realidade a ausência de reconhecimento e progressão profissional pode acontecer mesmo no caso de quem tem licenciaturas.

> Eu fiz a licenciatura: não progredi. Eu fiz um, a especialização: não progredi. E o trabalho que tenho atualmente, há 25 anos, deve-se a um curso técnico profissional que fiz e terminei em 93! (FM)

Também se verifica uma dicotomia interessante entre o que acreditam sobre o que se passa nas empresas e no "mercado de trabalho", e as suas próprias impressões sobre o valor do conhecimento adquirido em formato académico. De um modo geral parecem achar que a real aprendizagem só ocorre em contexto de trabalho. O que nos permite notar que existe uma ideia sobre o que estes estudantes entendem com o "estar preparado" que não é fácil de apreender e compreender.

> A licenciatura, basicamente. É um CTeSP é mais...como é que hei-de dizer. Talvez seja mais rigoroso, em mais anos, dá-te um nível diferente. É literalmente isso. (LN)

> Lá no fundo é exatamente isso que ela (Licenciatura) dá, nível e mais portas abertas. Mas o trabalho, mesmo, aquele que está a trabalhar com um décimo ano sabe mais do que tu, essa é a realidade. (LN)

> Uma pessoa para ter dinheiro, para fazer, para conseguir, não precisa de tirar o décimo segundo. Não precisa de ser licenciado, não precisa de ser doutorado, não precisa de nada disso. (Maria Rita)

Ao nível da experiência do ensino x estudante que já tinha frequentado uma licenciatura, e frequentava o CTeSP com uma motivação que incluía a certificação profissional adicional, expressou a ideia de que o tipo de ensino que experienciou na universidade/licenciatura era menos inclusivo.

> Eu tive um professor que, na licenciatura, verbalizou uma coisa que me ficou: 'Olhe, isso é problema seu. Você já conhecia as regras do jogo quando veio para aqui? Tem que cumprir como os outros.' (FM)

Salientando, no entanto, que acredita haver uma valorização social diferente para a licenciatura, do que para os outros graus de ensino.

> Quem tem capacidade, tem que ter a licenciatura. E a própria sociedade valoriza… O… Quem consegue atingir a licenciatura. Nem que seja para ir ganhar o salário mínimo e ser miserável o resto da vida. (FM)

De um modo geral, os CTeSP são percecionados como menos prestigiantes e permitindo o acesso a níveis menores de remuneração para ocupações semelhantes. Também parece haver alguma confusão sobre a questão dos graus académicos, já que os CTeSP, correspondendo ao QNQ 5, e logo acima do secundário que não vai além do QNQ 4, formalmente não fornecem um grau académico, mas apenas um diploma (Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, 2016).

> Que as pessoas dessem mais valor um bocadinho ao CTeSP. Porque eu acho que as pessoas não dão o valor suficiente à CTeSP. Pessoas, empresas. Porque quando nós vamos ver vagas de empregos, é só o 12º, aqueles empregos mais forretas dizendo assim, ou é licenciaturas. Licenciaturas e 12º, ou Mestrado. Nunca vês uma pessoa falar, nunca se vê uma pessoa a falar numa CTeSP. Porque eu acho que as pessoas não olham para a CTeSP como um grau académico. Olham para a CTeSP como se fosse uma, um curso profissional. (GP)

O CTeSP também condiciona o percurso formativo futuro dxs estudantes ao limitar as opções de acesso direto à licenciatura ao IP onde o CTeSP foi frequentado.

> No nosso caso nós… só podemos seguir licenciaturas… a partir deste CTeSP, só podemos seguir licenciaturas do [nome da instituição]. (Dylux)

Esta restrição é um pouco incompreensível no sistema de ES de um país no qual existe uma agência nacional de acreditação de cursos (A3ES, 2022), que garante a qualidade das formações oferecidas por todas as instituições de ES português e logo, em principio, a existência de uma qualidade mínima de ensino em todas as instituições de ES nacionais, bem como a compatibilidade de sistema de ensino entre todas elas. Devido à existência do sistema de ECTS, a transferência de créditos entre instituições também estaria *a priori* assegurada. Esta restrição parece ser mais vantajosa para as instituições de ES do que para os seus estudantes.

6 Capítulo V – Conclusão

6.1 Conclusão

O presente estudo assumiu uma abordagem qualitativa através de um estudo de caso para conhecer as razões e expectativas que levaram xs estudantes entrevistados a escolher cursar um CTeSP numa instituição do ES politécnico localizada no norte de Portugal. Procurámos um enquadramento teórico que permitisse pensar os dados recolhidos no âmbito da democratização *versus* massificação do ES.

De um modo geral, pensamos que este estudo atingiu os seus objetivos. Encontramos características que se adequam a uma interpretação de democratização (de acesso, interna e a jusante do ES) e características que parecem mais em linha com a ideia de uma simples massificação, nomeadamente levando a um aumento do número de estudantes do ES mas mantendo as atuais diferenças socioculturais intactas nos processos de mobilidade social.

O que encontramos a nível institucional e nas perceções dxs estudantes tem características que se aproximam do que esperaríamos numa democratização do acesso. Analisando os requisitos de acesso à licenciatura em diversas instituições do ensino público é possível constatar que instituições do ensino público politécnico, relativamente recentes ou geograficamente menos centrais, têm tendência a ter requisitos de acesso mais acessíveis. Por exemplo, ao exigir-se, numa formação em engenharia, como prova de ingresso um exame de Matemática B e não de Matemática A. O mesmo curso, em instituições diferentes, pode permitir o ingresso de alunos com preparações cientificas distintas. Ao serem retiradas as provas de acesso ao ES, através do acesso aos CTeSP com as notas do secundário, encontramos um conjunto de estudantes que não tendo conseguido superar o desafio colocado pelas provas de acesso, por diversas razões, conseguiram ainda assim aceder ao ES através destes cursos. Os cursos científico-humanísticos têm um direcionamento para a superação das provas de acesso ao ensino superior, melhorando as perspetivas de empregabilidade dos alunos que, através desta preparação, conseguem aceder aos cursos superiores com melhor reputação. Xs estudantes que entrevistamos provêm na sua totalidade do ensino secundário da via profissional e que não tiveram o benefício desse direcionamento do ensino para a superação destas provas. Não surpreendentemente, todxs os

que tentaram aceder ao ES desse modo, falharam. Vários deles encaram assim o CTeSP como um modo alternativo de aceder a uma licenciatura.

Também encontramos características compagináveis com uma democratização interna do ES, ao serem criadas no IP condições de sucesso para xs estudantes que acolhem. De um modo geral, a perceção destes estudantes é a de um ambiente institucional em que há disponibilidade por parte dxs docentes para xs ajudar a superar as suas dificuldades. Também é percecionado que atingir o nível mínimo de competência em qualquer disciplina é relativamente simples, havendo, no entanto, não só uma disponibilidade para ajudar xs estudantes a ir mais além, se assim o desejarem, mas um aumento gradual do esforço exigido – assegurando o sucesso académico e a salvaguardando a qualidade da formação. Os documentos institucionais que analisam as questões do sucesso académico reportam uma grande quantidade de UC em que a taxa de aprovação nos CTeSP é 100%, validando essa perceção.

Curiosamente, as características desta tipologia de cursos (proximidade com o mercado laboral, duração, e reduzido peso académico) parecem estar a ser utilizada pelas famílias de categorias socioculturais mais elevadas (i. e. famílias com progenitores já licenciados) para convencer / impelir os seus filhos mais renitentes, ou menos academicamente inclinados, na direção do ES. Encontraram-se negociações familiares em que a proximidade destes cursos da empregabilidade e da formação laboral foram a característica que os levou a serem aceites pelos indivíduos que já tinham imaginado começar a sua vida laboral após o secundário. Esta forma de utilização destes cursos pode ser entendida como um modo de adaptação das elites em que, perante um "contexto adverso", nomeadamente a relutância filial em despender (todo) o esforço necessário para cursar uma licenciatura mais prestigiante, aceita o ingresso num tipo de ensino menos prestigiante. Este aspeto, no nosso entender, ainda assim resulta numa potencial democratização da sociedade ao aproximar as categorias socioculturais.

A observação dos sistemas massificados de acesso ao ES tem permitido verificar que quando se dá uma expansão do acesso se observa uma concomitante crescente hierarquização dos estabelecimentos e universidades. Como diz Dubet, a "relativa igualdade de acesso (…) é acompanhada de um aumento das desigualdades de acesso aos diversos segmentos do sistema

escolar" (Dubet, 2015). A orientação dxs estudantes para formações mais ou menos rentáveis e mais ou menos prestigiosas faz-se de acordo com o seu capital social, cultural e económico. Criam-se, assim, redes nas quais se dá uma competição pelos melhores alunos, pelxs melhores professorxs, pelos diplomas mais prestigiosos e onde os antigos alunos se apoiam mutuamente para monopolizar as posições profissionais mais rentáveis e prestigiosas. Enquanto algumas instituições podem selecionar os seus estudantes, outras, para sobreviverem, têm de atrair constantemente novos alunos, verificando-se uma distribuição desigual de estudantes no sistema. Como consequência, na maioria dos países a produção de elites está monopolizada por um número relativamente restrito de instituições e verifica-se uma forte reprodução social (Dubet, 2015).

Também encontramos características mais próximas da massificação, que se prendem menos com o ambiente interno e experiências dos estudantes, e mais com o contexto nacional no qual essas experiências se inserem. Esta característica de massificação observa-se na convicção manifestada pelxs estudantes que o CTeSP tem menor valor no mercado laboral do que uma licenciatura.

As origens socioculturais dxs estudantes que encontramos estão de acordo com o descrito na literatura, sendo estes, em larga medida, a primeira geração a frequentar o ES. A escolha da instituição prende-se com características de proximidade à residência, por motivos de ordem económica. A proximidade da instituição do ES ao ambiente de origem familiar imediatamente condiciona e restringe a exposição a novas culturas e modos de estar. O programa Erasmus, e outros de intercâmbio académico e cultural, bem como recrutamento de estudantes internacionais tem o potencial para contrariar essa proximidade ao ambiente familiar e introduzir uma expansão dos horizontes pessoais, expansão essa tradicionalmente associada à frequência do ES universitário. Assim, a regionalização pode constituir-se com um fator mais ligado à massificação do que à democratização por permitir a frequência do ES, impedindo o acesso a algumas das suas características mais disruptivas e transformadoras, tais como a exposição a todo um conjunto de ideias não-familiares que ocorre pelo simples expediente da deslocação geográfica.

O desfasamento entre as expectativas e regras do contexto académico e do contexto laboral, como evidenciadas pela forma de utilização da internet e dos seus conteúdos em trabalhos individuais por alguns dos estudantes, e o modo como é gerido pelxs docentes, tem os seus desafios próprios. Se os institutos politécnicos são instituições do ES, e se a Agência de Avaliação, Acreditação do Ensino Superior (A3ES) exige uma certa proporção de docentes doutorados a lecionar nos cursos acreditados, há um claro enviesamento da docência na direção da academia, pois será menos provável a existência de indivíduos com uma extensa e bem-sucedida experiência laboral doutorados e disponíveis para lecionar em politécnicos. Esperaríamos assim que os docentes doutorados tivessem feito um percurso mais "académico" e que os docentes com uma experiência laboral mais extensa não fossem doutorados. Para evitar o potencial enviesamento académico que pode constituir-se como um impedimento a que estes estudantes saiam realmente preparados para desenvolver uma atividade laboral congruente com o *ethos* empresarial, seria fundamental a co-existência de docentes destas duas realidades em proporções semelhantes. Ou seja, os politécnicos talvez tenham na sua própria génese e inserção institucional, uma matriz propensa à sua academização ao estarem inseridos no ES. Outras realidades do funcionamento institucional contrabalançam esta vertente "academizante", nomeadamente o facto de que diversos CTeSP são pensados, e lecionados, em conjunto com empresas específicas. O crescimento destas instituições está dependente de laços estreitos solidificada pela existência de interesses mútuos com a comunidade local que gera uma dinâmica, em pelo menos algumas das instituições do ES politécnico, potencialmente transformadora e certamente enriquecedora.

A manterem-se estas pressões de desenvolvimento dos IP em estreita ligação com o tecido empresarial, pensamos estar em presença de um movimento que poderá levar a uma democratização a jusante do sistema de ES em que as qualificações dos CTeSP são criadas com, e para as, empresas. Para se averiguar em que medida estes processos decorrem no nosso país, e em que medida estão a resultar numa verdadeira democratização seria interessante um estudo aprofundado sobre os percursos profissionais e pessoais dos estudantes que saem dos cursos CTeSP e qual a sua trajetória sociocultural ao longo da vida.

> A influência dos diplomas sobre o acesso ao emprego e sobre o salário aumenta as desigualdades educacionais e a sua reprodução. Os sistemas nos quais os diplomas têm um valor menor podem ter desigualdades educacionais relativamente mais fortes, mas o impacto sobre as desigualdades sociais que delas decorre é mais fraco. (Dubet, 2015, p.260).

Os mecanismos de democratização atuam sobre um determinando contexto e com determinadas regras; assim, por exemplo, a gratuitidade do ES pode anular as diferenças de capacidade económica entre os diversos públicos, pode também levar a que a gratuitidade beneficie maioritariamente os mais ricos. Os efeitos de um critério de democratização podem levar a perdas em outro critério de democratização (Dubet, 2015). Para Gellert, menos do que uma democratização, tem se verificado uma *diversificação* do ensino superior. As modificações implementadas a partir dos anos 1960, inclusivamente pelo surgimento desde os anos 1970 de instituições não-universitárias do ensino superior, têm aumentado a *diversidade* dxs estudantes com acesso a este ciclo de estudos. Essa diversificação distrai do facto de que as elites que influenciam as regras politicas, socioeconómicas e culturais, e que mantêm a sua capacidade de autorrecrutamento intacta, são essencialmente as mesmas e atuam pelos mesmos mecanismos de sempre (Gellert, 1997). Também é necessário cuidado com o modo de encarar a frequência do ES e não cair em ideias simplistas sobre o modo como a sua frequência pode levar a mobilidade social ascendente e em que medida o imaginário social é permeável a ideias neoliberais e de que modo estas ideias são, ou não, humanistas.

> The strategy, in enlisting higher education, is to supplant the importance of the industrial economy – now dominated by China, India and other rapidly developing nations – with a knowledge economy in which OECD nations claim to excel. The equation is relatively simple, if not simplistic: to be competitive in the global knowledge economy requires more knowledge workers and, particularly, more with higher levels of qualification (a proxy for more and superior knowledge). The expansion of higher education in OECD nations, from mass to near universal participation (Trow 1974, 2006),2 is thus informed by a neoliberal logic (Gale & Hodge, 2014, p.689).

O capital social, pensado como uma das formas de materialização da energia do trabalho, estabiliza e condiciona a estrutura social, reduzindo os graus de liberdade de qualquer indivíduo dentro desse sistema (Bourdieu, 1986). Os cursos CTeSP estão a diversificar a oferta do ES e a permitir um acesso a novos públicos ao reduzir, mas não eliminar, algumas das mais óbvias barreiras ao acesso, concretamente as provas de ingresso do concurso geral de acesso. Também estão a fornecer um conjunto de serviços educativos com características diferentes das universitárias. No entanto, devido a diversos fatores, tanto internos como externos, ainda há um

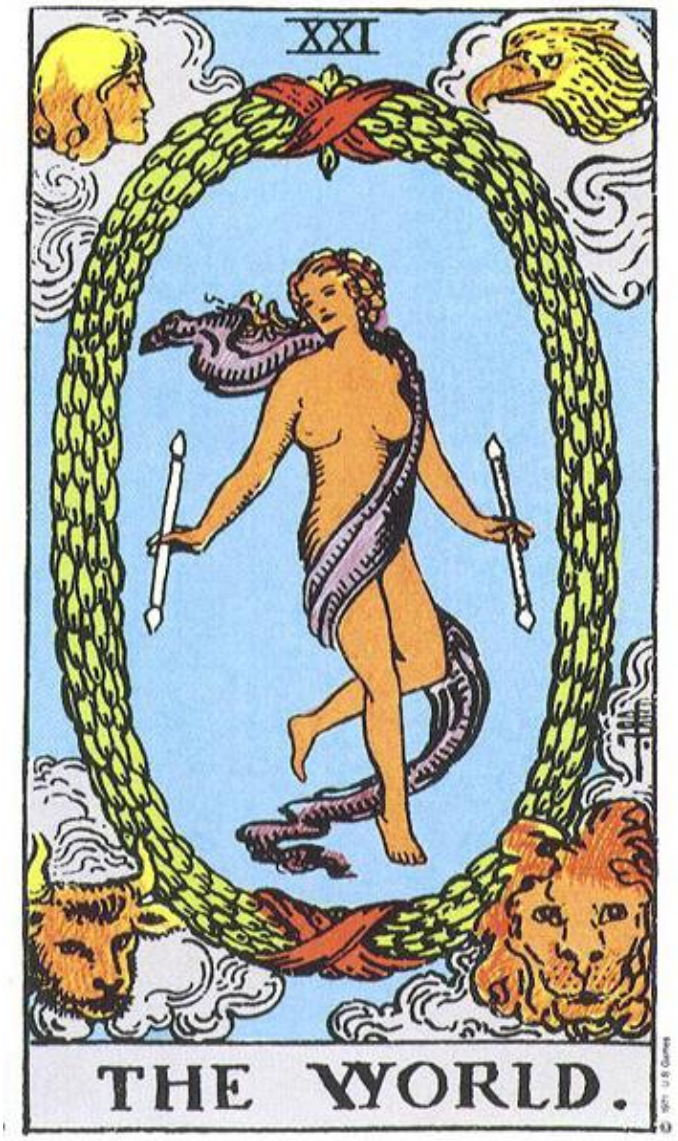
longo caminho para percorrer. As dificuldades de afirmação das instituições politécnicas, bem como a exploração extensiva dos nichos atuais pelas universidades, contêm em si oportunidades de crescimento, através da diversificação e concomitante criação de novos nichos na educação que podem e devem ser utilizadas para a democratização da sociedade. Para cumprir o propósito da democratização da sociedade os IP têm de assumir que a sua sobrevivência e florescimento institucional está na criação de novos modos de fazer ES, e nunca numa replicação dos modos de fazer ES das universidades. O IP onde entrevistamos xs estudantes CTeSP tem diversas parcerias com empresas, tanto locais como internacionais, para promover a formação dos quadros de que essas empresas necessitam, esse movimento pode ser alargado. Numa perspetiva darwiniana, seria possível conceber as instituições de ensino superior como entidades que respondem às pressões existentes no seu meio ambiente com mecanismos adaptativos. Se os mecanismos de seleção se prolongarem no tempo será expectável ver surgir instituições adaptadas a servir as necessidades dos públicos que as sustentam. Ou seja, a democratização pode vir a surgir por vias da evolução institucional em resposta a pressões do meio exterior. O ensino universitário é suposto ser mais concetual e o politécnico mais pragmático (Urbano, 2011). Existe em Portugal uma bem documentada baixa escolaridade dos empresários portugueses que condiciona o desenvolvimento e capacidade inovadora da nossa economia (Cantante, 2018). Igualmente, há diferenças de *ethos* entre o mundo académico da universidade e o mundo empresarial que não podem ser ignoradas. Um tipo de ensino capaz de formar pessoas com preparação científica, munidos da capacidade critica de que Paulo Freire fala (Freire, 1970), e realmente direcionado para as realidades práticas do dia a dia no mundo não-académico, ultrapassados os preconceitos atuais, seria uma das chaves de que a nossa sociedade necessita para se transformar em algo que nunca existiu anteriormente.

Em suma, e respondendo às perguntas de investigação, os CTeSP surgem como uma experiência de ensino potencialmente empoderadora, transformadora e democratizante. No entanto, a envolvente externa condiciona a medida em que o seu potencial democratizante se concretiza. Xs estudantes sentem que ganham diversas competências e novas formas de olhar para si próprios com a sua frequência.

As limitações deste estudo como se apresenta e com estes objetivos, prendem-se com o número relativamente reduzido de estudantes entrevistadxs, nomeadamente para ser possível aprofundar alguns dos temas menos frequentes. Outra possibilidade seria a de ter entrevistado estes estudantes mais vezes e obter dessa forma esse aprofundamento. Só foram entrevistadxs estudantes de CTeSP tecnológicos, não havendo outros ramos (gestão, hotelaria, design, etc.) representados. Isto cria uma zona cega relativamente à universalidade daquilo que foi encontrado.

Ao longo deste trabalho foram apontadas diversas direções de investigação que seria muito interessante explorar para uma melhor compreensão das dinâmicas da democratização do ES em Portugal e do papel desempenhado por estes cursos nessa democratização. Em particular, em que medida é que a frequência dos CTeSP cria, ou não, roturas com a família de origem, como tem sido reportado ser o caso na frequência de cursos universitários (London, 1989). Como é a progressão destes estudantes após o CTeSP, em comparação com outros graduados, é igualmente um ponto de interesse. Para identificar em que medida estes cursos estão a resultar numa verdadeira democratização seria interessante um estudo aprofundado sobre os percursos profissionais e pessoais dxs estudantes que saem dos cursos CTeSP e qual a sua trajetória sociocultural ao longo da sua vida.

Para ser possível a extrapolação dos dados obtidos para toda a realidade nacional seria interessante aumentar o número de estudantes entrevistadxs, incluindo estudantes CTeSP de outras áreas de formação, assim como de outros IPs.


XXI
THE WORLD.

7 Referências Bibliográficas

A3ES. (2022). *O que é a A3ES*. https://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es

About CC Licenses. (2022). Retrieved 05 outubro 2022 from https://creativecommons.org/about/cclicenses/

Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Sócio-Cultural e Percurso Académico dos Alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *19*(3), 507-514. file:///C:/Users/Of%C3%A9lia/Downloads/Acesso_e_sucesso_no_Ensino_Superior_em_Portugal_qu.pdf

Alves, A. (2019). The German Tradition of Self-Cultivation (Bildung) and its Historical Meaning. *Educação e Realidade*, *44*(2). https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/2175-623683003

Amado, J. (2015). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2

Amaral, A., Correia, F., Magalhães, A., Rosa, M. J., Santiago, R., & Teixeira, P. (2002). *O Ensino Superior pela Mão da Economia*. BookPaper Lda - Coimbra.

Amaral, A., & Magalhães, A. (2009). Access policies: between institutional competition and the search for equality of opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*, *15*(2).

Antunes, F. (2005). Globalização e Europeização das políticas educativas: Percursos, processos e metamorfoses. *SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS 47*, 125-143.

Arnold, M., & Levin, S. (2022). *The Difference Between Plagiarism and Copyright Infringement*. Retrieved 05 outubro 2022 from https://copyrightalliance.org/differences-copyright-infringement-plagiarism/

Azevedo, F. B. d. (Ed.). (2016). *Que perceções têm os portugueses sobre o valor da educação?*

Baltazar, S., Rego, M. d. C., & Caleiro, A. (2013). Ensino Superior e Crise EconómicaContributos para o Estudo do Caso Português *Revista portuguesa de estudos regionais*, *33*, 9-10. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4530053

Baptista, I. c. (2021). Instrumento de Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética. In: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital (R. Nice, Trans.). In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press. https://archive.org/details/PierreBourdieuTheFormsOfCapital/Bourdieu%2C%20Pierre%2C%20The%20Forms%20of%20Capital%2C%20trans.%20Richard%20Nice%2C%20chapter%209%20in%20John%20G.%20Richardson%20%28ed.%29%2C%20Handbook%20of%20Theory%20and%20Research%20for%20the%20Sociology%20of%20Education%20%28Greenwood%20Press%2C%20Westport%2C%20CN%2C%201986%29/mode/2up?view=theater

Cantante, F. (2018). *O Mercado de Trabalho em Portugal e nos Países Europeus: Estatísticas 2018* (Vol. 1). Laboratório das Desigualdades. https://doi.org/10.15847/CIESOD/MERCADODETRABALHO

Carvalho, O. (2022). Apêndices. In (pp. 1-31).

Castells, M. (1996). *A sociedade em rede - vol.1* (R. V. M. c. c. d. K. B. Gerhardt, Trans.; Vol. 1). Paz e Terra. https://drive.google.com/file/d/0B2vyKSOtK2MkMjdiZTYxZWMtYmMyMy00MjBlLThjYmYtNTBmZDBkZjRiMTYy/view?hl=pt_BR&pli=1&resourcekey=0-OL6vup9M3JUjPHAbvCTD5Q

CNE. (2021). Estado da Educação 2020. In C. N. d. E. (CNE) (Ed.), (1ª edição ed., pp. 376).

Commision, E. (2019). REFLECTION PAPER- TOWARDS A SUSTAINABLE EUROPE BY 2030. In.

Dale, R. (2009). OS DIFERENTES PAPÉIS, PROPÓSITOS E RESULTADOS DOS MODELOS NACIONAIS E REGIONAIS DE EDUCAÇÃO. *Educ. Soc.*, *30*(108), 867-890.

https://www.researchgate.net/publication/250983341_Os_diferentes_papeis_propositos_e_resultados_dos_modelos_nacionais_e_regionais_de_educacao
DGEEC. (2022). *Inscritos no ano letivo de 2021/2022*. https://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/
Dubet, F. (2015). Qual democratização do ensino superior? *CADERNO CRH*, *v. 28*(n. 74), p. 255-265. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002
Empreendedorismo. (2022). Retrieved 1 out 2022 from https:// [website institucional]/ [nome instituição]/unidades/g3e/empreendedorismo/
Estratégia Nacional para o Empreendedorismo. (2018). https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAAABAAztTQ2AgAgPbfxBAAAAA%3d%3d
Freire, P. (1970). Pedagogia do Oprimido. (23ª impressão). Paz e Terra (Ed.)
Flick, U. (2009). *AN INTRODUCTION TO QUALITATIVE RESEARCH - FOURTH EDITION*. SAGE Publications Inc.
Fulton, O. (1989). Access and Institutional Change.
Gale, T., & Hodge, S. (2014). Just imaginary: delimiting social inclusion in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, *35*(5), 688-709. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2014.919841
Gellert, C. (1997). Élite Versus Mass Higher Education--A Misconceived Dichotomy? *Higher Education in Europe*, *22*(2), 193-199. https://doi.org/10.1080/0379772970220209
Gil Cabrito, B. (2004). O financiamento do ensino superior em Portugal: entre o estado e o mercado. *Educação e Sociedade*, *25*(88), 977-996. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314214016
Glasses, B., & Strauss, A. (1965). *Awareness of dying*.
Gomes, N. F., & Leite, I. C. (2017). PORTUGAL NO PERÍODO 1974-1978: A INFLUÊNCIA CUBANA E A AMÉRICA LATINA COMO NOVA ORIENTAÇÃO NA POLÍTICA EXTERNA PORTUGUESA. *Revista Electrónica Iberoamericana*, *11*(2). https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/3510/2/REIB_11_02_Art2.pdf
Gonçalves, Â. N., Branco, I. V., Couto, P., Leite, F., Abreu, M. I., & Silva, R. (2019). *CURSOS TÉCNICOS SUPERIORES PROFISSIONAIS | Um retrato de uma nova oferta formativa de Ensino Superior*.
Lima, J. Á. d. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, *47*, 7-29. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1
London, H. B. (1989). Breaking away: A study of first-generation college students and their families. *American Journal of Education*, *97*, 144-170. https://doi.org/10.1086/443919
Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, Access and Institutional Competition. *European Higher Education Society*, 35 - 48. https://doi.org/10.1080/13583880802700040
Decreto-Lei n.º 63/2016 de 13 de setembro, 3159-3191 3159 (2016).
Decreto-Lei n.º 100-B/85 de 8 de Abril, (1985) Revogado pelo artigo 55.º do Decreto-Lei n.º 271/89 de 19 de Agosto. https://www.igf.gov.pt/leggeraldocs/DL_100_B_85.htm
Decreto-Lei n.º 43/2014 de 18 de março, 2074 (2014).
OECD. (1997). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/pisa/
OECD. (2006). *OECD Economic Surveys: Portugal 2006*. https://read.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-portugal-2006_eco_surveys-prt-2006-en#page81
OECD. (2017). *OECD Economic Surveys: Portugal 2017*. O. Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-portugal-2017_eco_surveys-prt-2017-en#page4
OECD. (2021). *OECD Economic Surveys: Portugal 2021*. O. Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-portugal-2021_13b842d6-en#page4
office, U. c. (2022). *What is Copyright?* US Government. Retrieved 04 outubro 2022 from https://www.copyright.gov/what-is-copyright/
opensource.com. (2022). *What is open source?* https://opensource.com/resources/what-open-source

PORDATA. (2022a). *Alunos matriculados no ensino superior: total e por subsistema de ensino* https://www.pordata.pt/portugal/alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+subsistema+de+ensino-1017-8152

PORDATA. (2022b). *Esperança de vida à nascença: total e por sexo (base: triénio a partir de 2001)* https://www.pordata.pt/portugal/esperan%c3%a7a+de+vida+%c3%a0+nascen%c3%a7a+total+e+por+sexo+(base+tri%c3%a9nio+a+partir+de+2001)-418-5194

PORDATA. (2022c). *População, entre os 25 e os 34 anos, com o ensino superior (ISCED 5-8): total e por sexo (%)*

Lei nº 108/88 de 24 de Setembro, (1988).

Lei 54/90, de 5 de setembro, 3580-3589 (1990).

Ruivo, J. (2003). O ensino superior politécnico em Portugal nos textos: história de uma revolução tranquila. *Sarmiento*(7), 177-204.

Santos, B. d. S. (1984). A crise e a reconstituição do estado em Portugal (1974 - 1984). *Revista Crítica de Ciências Sociais.*, *14*, 7 - 29.

Santos, B. d. S. (Ed.). (1993). *Portugal: um retrato singular.* (Vol. 5). Edições Afrontamento.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences - 3rd Edition*. Teachers College Press.

Sotomayor Jaramillo, J. F. (2019). *Higher Vocational Education and Training in Portugal: Perceptions of the TeSP Programmes* http://www.duo.uio.no/.

Stebleton, M. J., & Soria, K. M. (2012). Breaking Down Barriers: Academic Obstacles of First-Generation Students at Research Universities. *TLAR*, *17*(2), 7-20. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002281.pdf

Stoer, S. R. (1981). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, *XIX*(1983-3º, 4º, 5º), 793-819.

Stoer, S. R., & Magalhães, A. M. (2004). Education, knowledge and the network society. *Globalisation, Societies and Education*, *2*(3).

Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, A/RES/70/1 (2015). https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement

Urbano, C. (2011). A (id)entidade do ensino superior politécnico em

Portugal : Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha. *SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS*, *66*, 95-115.

Veiga, A., Magalhães, A., Sousa, S., Ribeiro, F., & Amaral, A. (2014). A RECONFIGURAÇÃO DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA EM PORTUGAL.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (C. M. Herrera, Trans.). Grupo A Educação S.A.