

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

As perceções dos docentes sobre práticas pedagógicas do ensino superior em Portugal, para formação de trabalhadores-estudantes

Elaini Cristina Doratiotto

M

2022





As perceções dos docentes sobre práticas pedagógicas do ensino superior em Portugal, para formação de trabalhadores-estudantes

Elaini Cristina Doratiotto
2022

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



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



RESUMO

O acesso ao ensino superior tem apresentado maior abertura a diferentes públicos, que passa de um público essencialmente jovem e estudante, para um público mais diversificado, que inclui trabalhadores que estudam. O percurso deste trabalhador-estudante nem sempre é o percurso tradicional, pois em muitas ocasiões, o trabalho precisou vir antes que concluísse sua formação, se tornando ainda, uma das condições para que ele pudesse iniciar e continuar seus estudos. Neste percurso não-tradicional, podem existir interrupções e dificuldades em conciliar sua vida académica com o trabalho, com vida familiar e todos os outros papéis que desempenha na sociedade. Estudar pode significar ter uma dupla ou tripla jornada e dar resposta a todas elas, pode ser um grande desafio. De um lado, os desafios dos trabalhadores-estudantes, do outro, os desafios enfrentados pelos docentes, para atenderem a públicos tão diversos, no que diz respeito a objetivos, demandas e necessidades. Diante desta realidade, este estudo teve como principal objetivo, compreender como é que os docentes do ensino superior em Portugal, adequam as suas práticas pedagógicas, considerando os desafios que os trabalhadores-estudantes têm de enfrentar, na conciliação dos seus papéis sociais. Esta investigação foi realizada por um referencial teórico metodológico de natureza qualitativa. Para recolha de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com doze docentes de ensino superior, sendo um grupo de seis docentes do ensino universitário, e um grupo de seis docentes do ensino politécnico, que estavam a lecionar em cursos que registaram maior número de ingresso de trabalhadores-estudantes. Para análise dos resultados, foi realizada a análise de conteúdo. A análise dos resultados desta investigação evidenciou que a adequação das práticas pedagógicas aos trabalhadores-estudantes não é evidente, parecendo não haver uma estratégia institucional voltada às especificidades dos trabalhadores-estudantes. As especificidades das unidades curriculares, o número de alunos em sala de aula, a tipologia de aula, influenciam as estratégias pedagógicas adotadas. A relação entre docente-estudante emerge neste estudo como crucial para a identificação das especificidades dos trabalhadores-estudantes em termos de apoio individualizado e de benefícios para a dinâmica das próprias aulas que a sua presença pode promover.

Palavras-chave: trabalhador-estudante, ensino superior, práticas pedagógicas, educação de adultos, estratégias de ensino.

RÉSUMÉ

L'accès à l'enseignement supérieur a montré une plus grande ouverture à différents publics, allant d'un public essentiellement jeune et étudiant à un public plus diversifié, qui inclut les travailleurs qui étudient. Le parcours de cet étudiant-ouvrier n'est pas toujours le parcours traditionnel, car à de nombreuses reprises, le travail a dû venir avant qu'il ne termine sa formation, devenant l'une des conditions pour qu'il commence et poursuive ses études. Dans ce cheminement non traditionnel, il peut y avoir des interruptions et des difficultés à concilier votre vie scolaire avec le travail, la vie familiale et tous les autres rôles que vous jouez dans la société. Étudier peut signifier avoir un voyage double ou triple et répondre à chacun d'eux peut être un grand défi. D'une part, les défis auxquels sont confrontés les étudiants travailleurs, d'autre part, les défis auxquels sont confrontés les professeurs, afin de desservir des publics aussi divers, en termes d'objectifs, de demandes et de besoins. Compte tenu de cette réalité, cette étude visait à comprendre comment les enseignants de l'enseignement supérieur au Portugal adaptent leurs pratiques pédagogiques, compte tenu des défis auxquels les étudiants travailleurs doivent faire face pour concilier leurs rôles sociaux. Cette enquête a été menée à partir d'un cadre théorique et méthodologique de nature qualitative. Pour la collecte de données, des entretiens semi-structurés ont été utilisés avec douze professeurs de l'enseignement supérieur, soit un groupe de six professeurs d'université, et un groupe de six professeurs de l'enseignement polytechnique, qui enseignaient dans les cours qui enregistraient le plus grand nombre de travailleurs. Pour analyser les résultats, une analyse de contenu a été effectuée. L'analyse des résultats de cette enquête a montré que l'adéquation des pratiques pédagogiques aux étudiants-travailleurs n'est pas évidente, et qu'il ne semble pas y avoir de stratégie institutionnelle visant les spécificités des étudiants-travailleurs. Les spécificités des unités curriculaires, le nombre d'élèves dans la classe, la typologie des classes influencent les stratégies pédagogiques adoptées. La relation enseignant-élève apparaît dans cette étude comme cruciale pour identifier les spécificités des élèves-travailleurs en termes d'accompagnement individualisé et de bénéfices pour la dynamique des classes que leur présence peut favoriser.

Mots clés: étudiant travailleur, enseignement supérieur, pratiques pédagogiques, éducation des adultes, stratégies pédagogiques.

ABSTRACT

Access to higher education has shown greater openness to different audiences, from an essentially young and student audience to a more diverse audience, which includes workers who are studying. The path of this worker-student is not always the traditional path, because on many occasions, work had to come before he completed his training, becoming one of the conditions for him to start and continue his studies. In this non-traditional path, there may be interruptions and difficulties in reconciling your academic life with work, family life and all the other roles you play in society. Studying can mean having a double or triple journey and responding to all of them can be a great challenge. On the one hand, the challenges faced by student workers, on the other hand, the challenges faced by professors, in order to serve such diverse audiences, with regard to objectives, demands and needs. Given this reality, this study aimed to understand how higher education teachers in Portugal adapt their pedagogical practices, considering the challenges that student workers have to face in reconciling their social roles. This investigation was carried out using a theoretical and methodological framework of a qualitative nature. For data collection, semi-structured interviews were used with twelve higher education professors, being a group of six university professors, and a group of six professors from the polytechnic education, who were teaching in courses that registered the highest number of workers. -students. To analyze the results, content analysis was performed. The analysis of the results of this investigation showed that the adequacy of pedagogical practices to worker-students is not evident, and there seems to be no institutional strategy aimed at the specificities of worker-students. The specifics of the curricular units, the number of students in the classroom, the class typology influence the pedagogical strategies adopted. The teacher-student relationship emerges in this study as crucial for identifying the specificities of worker-students in terms of individualized support and benefits for the dynamics of the classes that their presence can promote.

Keywords: student worker, higher education, pedagogical practices, adult education, teaching strategies.

Agradecimentos

Na condição de adulta, que trabalha e estuda, agradeço imenso à rede de apoio que possibilitou que eu iniciasse e concluísse o Mestrado em Educação e Formação de Adultos em Portugal.

A minha rede de apoio familiar, agradeço ao Sr. Nicola por ter me ensinado que o conhecimento é o bem mais valioso que podemos adquirir e o único que ninguém nos tira, à Dona Guiomar por ter me oferecido todo o apoio e suporte que precisei. Ao Fernando, por ter me acompanhado nesta jornada, apesar das barreiras enfrentadas para estar em Portugal, se ele não estivesse comigo eu não conseguiria ir até o final. À Ednéia, por ter assumido a responsabilidade de cuidar de nossos pais, enquanto estive fora e todo o incentivo que me deu para que eu não interrompesse meus estudos. À Eliana, por ter me recebido em sua casa em Portugal, por ter me oferecido todas as condições de instalação e conforto durante este período de dois anos e por me apresentar todos os lugares encantadores que pudemos estar juntas. Ao Sérgio, por ter me apoiado em todo o processo, mesmo com minhas ausências, cuidando de tudo o que precisei no Brasil, inclusive de um dos integrantes da família, o Calvin, que não pôde estar comigo e ouvindo todas as minhas conquistas e queixas que enfrentei. À Giovanna por ter sido sempre tão atenciosa e carinhosa e por ter compartilhado todas as suas conquistas comigo, mesmo estando do outro lado do oceano.

A minha rede de apoio emocional. À Naemi Quadros por ter me fortalecido em momentos que precisei lidar com minhas angústias e por ter me mostrado que eu era capaz de trilhar todo o caminho com êxito, apesar das dificuldades.

A minha rede de apoio profissional, agradeço à Magda Sales, por ter me incentivado e proporcionado a possibilidade de conciliar o trabalho e o estudo à distância.

A minha rede de apoio acadêmica, agradeço primeiramente à Professora Amélia Veiga, por ter me orientado durante a desafiadora caminhada de conhecer um pouco do ensino superior no contexto português e me ajudar a escrever sobre os desafios institucionais e pedagógicos enfrentados neste contexto. Aos meus professores do MEFA, professores Coimbra, Caramelo, Carlos Gonçalves, Castro, Magalhães e às professoras Marta Santos, Teresa Medina, Amélia Veiga, Sofia Pais, por cada reflexão proporcionada nas aulas. Aos meus colegas do MEFA, por compartilharem suas ideias e apoio, em especial à Felismina, que fez com que este caminho se tornasse menos solitário.

A todos o meu mais sincero agradecimento.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEES – Área europeia de ensino superior

ECTS - *European Credit Transfer System*

EEES – Espaço europeu de ensino superior

EFA – Educação e Formação de Adultos

ES – Ensino superior

FUC – Ficha de unidade curricular

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PB – Processo de Bolonha

TE – Trabalhador-estudante

UC – Unidade curricular

ÍNDICE

RESUMO	i
RÉSUMÉ	ii
ABSTRACT.....	iii
Agradecimentos.....	iv
LISTA DE ABREVIATURAS	v
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS	13
1. A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS	14
1.1. A educação como um direito de todos os cidadãos.....	14
1.2. A educação de adultos.....	16
1.3. A educação formal, não-formal e informal.....	21
CAPÍTULO II – ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL	23
2. ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL	24
2.1. Contextualização histórica e políticas de acesso.....	24
2.2. Os adultos no ensino superior.....	31
2.3. O ensino superior e o Processo de Bolonha.....	35
CAPÍTULO III – ESTRATÉGIAS DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR.....	40
3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO SUPERIOR	41
3.1. Práticas pedagógicas aplicadas ao ensino superior	42
CAPÍTULO IV – MÉTODO	49
4. MÉTODO	50
4.1. Participantes	50
4.2. Procedimentos da investigação qualitativa e questões éticas....	51

4.3.	Técnica de recolha de dados	51
4.4.	Análise dos dados	52
CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		53
5.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
5.1.	Diversificação dos estudantes do ensino superior	54
5.2.	Limitações do trabalho do docente frente à diversificação do público	55
5.3.	A construção do sentido de ‘trabalhador-estudante’	58
5.4.	Gestão pedagógica e curricular	74
5.5.	Práticas pedagógicas e suportes de transmissão de conteúdos	80
5.6.	Práticas pedagógicas e suportes de desenvolvimento de habilidades práticas	86
5.7.	Práticas pedagógicas e suportes de desenvolvimento de atitudes	90
5.8.	Avaliação.....	92
VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS		102
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		108
APÊNDICES		112
Declaração de Consentimento Informado Docente		113
Gráfico 1 - Evolução do número de trabalhadores-estudantes na universidade.		115
Gráfico 2 – Evolução do número de estudantes trabalhadores com estatuto e sem estatuto na universidade.		116
Gráfico 3 – Número de trabalhadores-estudantes nas faculdades da universidade.		117

Gráfico 4 – Número de empregados nas faculdades da universidade. ...	118
Gráfico 5 – Números de trabalhadores-estudantes nos cursos de engenharia.....	119
Gráfico 6 – Número de empregados nos cursos de engenharia da universidade.	120
Guião de entrevista.....	121

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

INTRODUÇÃO

A elaboração desta dissertação foi realizada no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos, tendo como contexto empírico as práticas docentes no ensino superior em Portugal. A escolha deste contexto, parte da importância de compreender interesses, necessidades e desafios enfrentados pelo adulto, que busca dar continuidade aos seus estudos, enquanto procura conciliar os seus diferentes papéis sociais (filho ou filha, estudante, cônjuge, pai ou mãe em suas responsabilidades com a casa e filhos, trabalhador ou trabalhadora) ao ingressar no ensino superior. Em decorrência da necessidade de assumirem estes diferentes papéis, incluindo o de trabalhador ou trabalhadora, a decisão de continuarem seus estudos depende de como irão conciliar as exigências desses diferentes papéis sociais (Imaginário & Castro, 2011).

Alguns estudos apontam as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores-estudantes para continuarem os seus estudos e os concluírem no ensino superior, destacando dentre elas: os fatores tempo e disposição, mental e física, dificuldades em conciliar vida académica e profissional, assim como vida académica e familiar, em função de uma rotina acelerada (Moio, Alcoforado e Vieira, 2017; Silva, 2019).

Em Portugal, o acesso do trabalhador-estudante ao ensino superior, pode ter beneficiado da massificação do acesso, que permitiu uma maior abertura a diferentes públicos, incluindo estudantes com percursos não-tradicionais, como os trabalhadores-estudantes (TE) (Amaral et al., 2002; Santiago, Rosa e Amaral, 2002; Magalhães, 2009). Neste sentido, uma das questões que se coloca neste trabalho incide sobre o modo como os docentes ensinam e promovem a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências de públicos tão diversos, enquanto cumprem os objetivos de suas unidades curriculares.

O objetivo desta investigação é o de compreender como é que os docentes do ensino superior em Portugal adequam as suas práticas pedagógicas, num contexto de massificação do ensino superior, para atenderem aos desafios que os trabalhadores-estudantes têm de enfrentar na conciliação dos seus estudos e dos seus papéis sociais, concomitantemente com demandas institucionais, tais como

a diminuição das horas de contacto com os alunos em sala de aula, a definição de um horário de atendimento e a manutenção dos padrões de ensino com rigor e qualidade.

Para atender ao objetivo da investigação, identificam-se as ideias que suportam a escolha das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, para o cumprimento dos resultados de aprendizagem das unidades curriculares e dos objetivos de formação dos ciclos de estudo. Assim, buscou-se identificar as perceções dos docentes sobre as especificidades dos trabalhadores-estudantes, considerando os seus percursos anteriores, possíveis dificuldades e potencialidades, e se essas especificidades são consideradas ou não na adoção das suas práticas pedagógicas.

No primeiro capítulo, com o objetivo de compreender algumas especificidades do público adulto, na condição de trabalhador-estudante, explicitam-se as abordagens focadas na educação como um direito de todo cidadão (Dewey, 1979), na educação e formação de adultos (Canário, 1999; Imaginário & Castro, 2011) e na educação formal, não-formal e informal (Canário, 2006). O segundo capítulo incide sobre o ensino superior em Portugal e sua relação com as políticas de acesso (Amaral et al., 2002; Santiago, Rosa e Amaral, 2002; Magalhães, 2009), para compreender o contexto no qual o aumento da diversificação do público ao ensino superior se desenvolveu. Diante do aumento da diversificação do público, o capítulo três identifica os desafios colocados aos processos ensino-aprendizagem (Biggs, 2011; Roldão, 2009) frente às demandas da implementação do Processo de Bolonha (Veiga (2015) e Dias, (2019)). O capítulo quatro explicita o referencial metodológico mobilizado para compreender a perceção dos docentes do ensino superior, sobre as especificidades dos trabalhadores-estudantes e as práticas pedagógicas utilizadas para atender às suas necessidades. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com seis docentes do ensino universitário e seis docentes do ensino politécnico. Estes docentes lecionavam em cursos na área de engenharia e os dados recolhidos são apresentados no capítulo cinco, tratados pela análise de conteúdo, sob o olhar da educação e formação de adultos e das práticas pedagógicas do ensino superior.

Por último, nas considerações finais procura-se promover uma reflexão no que diz respeito ao modo como as práticas pedagógicas dos docentes do ensino superior atendem a diferentes públicos na busca da igualdade de oportunidades de acesso, permanência e conclusão da oferta formativa ao público adulto, especificamente ao trabalhador-estudante.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS



1. A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

1.1. A educação como um direito de todos os cidadãos.

A educação é um dos direitos e deveres de todo cidadão e estão previstos na Constituição da República Portuguesa. O artigo de nº 73, Educação, Cultura e Ciência, assegura este direito. É dever do Estado promover o acesso à educação e demais condições para que ela aconteça, de maneira igualitária de oportunidades, realizada pela escola, educação formal, ou ainda por outros meios formativos, não formal e informal (Constituição da República Portuguesa [CRP], 2022, art. 73).

Está previsto ainda o direito ao ensino, no artigo de nº 74, que garanta o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar e destaca como função do Estado assegurar o ensino básico universal, com gratuidade e obrigatoriedade, permitindo que o cidadão aceda a graus mais elevados no ensino, de acordo com as suas capacidades (Constituição da República Portuguesa [CRP], 2022, art. 74). Ainda de acordo com a Constituição da República Portuguesa (2022), no artigo de nº 76, Universidade e Acesso ao Ensino Superior, estão previstos direitos aos cidadãos ao acesso à universidade e demais instituições do ensino superior, de maneira a garantir a igualdade das oportunidades e a democratização do ensino, tendo em vista a elevação do nível educativo, cultural e científico do país (Constituição da República Portuguesa [CRP], 2022, art. 76).

A educação vista como um direito, promove o desenvolvimento da autonomia e de condições para responder perante as suas próprias decisões. A autonomia faz com que o indivíduo seja capaz de tomar decisões e realizar ações, não porque reproduz o comportamento de alguém, mas por compreender a sua importância e relação com o que faz e quer alcançar. Dewey (1979), citando Platão, sublinha que o escravo é o homem que orienta a sua conduta de acordo com os objetivos do outro, e esta condição é manifestada mesmo que não haja escravidão no sentido legal da palavra. Ela estará sempre presente, quando um homem se dedica a uma determinada atividade, sem compreender a sua utilidade

social ou sem que haja algum interesse pessoal. Neste sentido, Dewey (1979) refere que a educação assume uma função social, na medida que é conduzida por um grupo que busca socializar seus membros, e a qualidade e o valor desta socialização, dependem de seus hábitos e principais propósitos. E para que tenham valores comuns é necessário dispor de oportunidades iguais para todos os seus membros, no que diz respeito ao mútuo dar e receber.

Com efeito, Dewey (1979) argumenta que não é suficiente fazer com que a educação não seja usada como instrumento para facilitar a exploração de uma classe, mas deve-se oferecer condições escolares, de maneira ampla e eficaz, que diminuam os efeitos das dificuldades económicas e dê a possibilidade de todos os cidadãos, a mesma condição de preparo para suas futuras carreiras. Para que isso seja possível, Dewey (1979) sugere que o Estado idealmente deve proporcionar as condições para o estudo e completar os recursos da família para que os jovens se habilitem, e para além disso, deve existir uma modificação das ideias tradicionais de cultura, matérias tradicionais de estudo e métodos tradicionais de ensino, a fim de manter os jovens nos estudos até estarem bem preparados para iniciar as suas carreiras económicas e sociais. Seria este um caminho de difícil execução, no entanto, o ideal democrático da educação.

Este ideal democrático da educação está previsto na Constituição da República Portuguesa, no entanto, nem sempre os jovens têm a possibilidade de concluírem sua preparação académica, antes de ingressarem no mundo do trabalho. Com efeito, Santos (1989) diz que um dos fatores que contribui para a entrada de jovens no mercado de trabalho, antes de concluírem sua formação, é a aceleração dos processos produtivos serem maiores, que a duração do ciclo de formação universitária para o desenvolvimento de um perfil profissional. Essa aceleração dos processos produtivos ocorre em função da necessidade das empresas em acompanharem o crescimento económico e tornarem-se competitivas, contrariamente aos propósitos da universidade, que busca a formação universitária com base na investigação da sua comunidade científica, o que faz com que a duração do ciclo de formação demande um tempo maior. Desta forma, o mercado de trabalho, na busca por mão-de-obra produtiva e qualificada, absorve mais rápido parte dos jovens, antes mesmo que possam

concluir a sua formação académica, fato este que leva a educação deixar de ser anterior ao trabalho e fazer com que a percentagem de trabalhadores-estudantes aumente entre a população estudantil.

Deste modo, considerando com Dewey (1979) que uma sociedade só pode ser considerada verdadeiramente democrática, se existir a participação de um bem comum a todos os seus membros de maneira igualitária, bem como se permitir a flexibilidade no reajuste das instituições, de modo a fazer com que a educação promova práticas educativas que os indivíduos tenham um interesse pessoal em participar, reajustando a sua vida social e estarem mentalmente preparados para realizarem mudanças sociais, e isto coloca desafios às instituições de ensino superior, no desenvolvimento da sua oferta educativa e aos docentes no aperfeiçoamento do ensinar e do aprender.

Na perspetiva do ideal democrático da educação, na perspetiva de Dewey (1979), as atitudes e disposições necessárias para a continuação renovada e progressiva da vida social não deve se tornar uma mera transmissão de conhecimentos e emoções, dos educadores para os educandos, mas sim o resultado dessa participação nas experiências de um mesmo ambiente social. Desta forma, a educação não deve ser isolada da vida comum, mas pode torná-la mais simples e melhor, e se assim o for, a educação promoverá um crescimento contínuo ou uma reconstrução das experiências socialmente participadas, contribuindo de maneira comunitária. Desta forma, a educação, o ensinar e o aprender são o caminho de contribuição para a formação de um indivíduo autónomo e responsável. Como referiu Freire (1996) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.19). A educação, ao contribuir para a autonomia, oferece condições para que cada indivíduo possa ser responsável pela sua própria história e poder responder pelas suas próprias decisões, e isto é crucial para a promoção de sociedades democráticas.

1.2. A educação de adultos

Ensinar é um ato que resulta em um aprendizado, em que os indivíduos consigam recriar ou refazer o que foi ensinado, transformando-se em reais

sujeitos da construção e reconstrução do que foi ensinado. Desta forma, ensinar não é transmitir conhecimentos e conteúdos, assim como formar não é dar a forma para os indivíduos acomodarem e a reproduzirem, mas oferecer condições para que o indivíduo desenvolva a sua autonomia. Para isso, é fundamental que o educador respeite a autonomia, a dignidade e a identidade de cada educando, seja este uma criança, um jovem ou um adulto (Freire,1996).

No caso da formação do adulto, Imaginário e Castro (2011) destacam a andragogia, como uma abordagem que chama a atenção para algumas características atribuídas ao adulto, nomeadamente o conceito de quem aprende e o papel da experiência na aprendizagem do indivíduo e na sua formação; a disponibilidade do adulto, a orientação e a motivação para aprender e se autodirigir.

O aprendente e a experiência

O conceito de aprendente na andragogia incide sobre a personalidade autodirigida. Neste sentido, o adulto apresenta uma necessidade de ser compreendido e sentir consideração pessoal com relação à sua participação em decisões que o afetam. Quando o adulto está em formação, a tensão entre a sua capacidade de autodireção de papéis desempenhados socialmente e a sua dependência enquanto aprendente, é evidenciada. Assim, o desafio para o educador e/ou formador é o de o apoiar na transição do papel de aprendente dependente para aprendente autodirigido e realizar atividades que promovam este comportamento (Imaginário & Castro, 2011).

Por outro lado, o papel da experiência do adulto também pode ser crucial no processo ensino e aprendizagem. Reconhecer e valorizar as suas experiências de vida é reconhecer o próprio adulto, que é fonte de recurso para enriquecer discussões em grupos, simulações, trabalhos e resolução de problemas, no entanto, para que isto ocorra é necessário um plano de formação mais individualizado, com programas de aprendizagem mais personalizados (Imaginário & Castro, 2011).

Disponibilidade, orientação e autodireção para aprender

Relativamente à disponibilidade para aprender, a andragogia considera que os adultos aprendem melhor quando vislumbram a sua utilidade prática e podem mobilizá-las em diferentes aspetos de suas vidas, seja no trabalho ou na sua vida pessoal. Esta disponibilidade para aprender pode ser estimulada através da realização de atividades que permitam a comparação de situações que vivenciam no presente bem como no futuro. Em relação à orientação e motivação para aprendizagem e autodireção, o adulto tende a apresentar maior envolvimento nas atividades, quando vivenciam dificuldades de sua vida, e veem possibilidade de resolver esses problemas por meio da aprendizagem, não aprender por aprender, mas por se tornarem capazes de contornar os obstáculos que a vida lhe apresenta. Estaria aqui, então, a importância de desenvolver os programas de aprendizagens, tendo em consideração a experiência pessoal dos adultos e não as unidades temáticas. Deste modo a partilha de sentidos relativamente aos resultados das aprendizagens relevantes para ajudar a resolver os seus problemas, decorrentes de fatores externos, como melhorar suas condições de trabalho ou de fatores internos, como auto-estima, reconhecimento, autoconfiança ou ainda qualidade de vida (Imaginário & Castro, 2011) seriam prosseguidos.

O papel do educador

Tendo em consideração estes pressupostos assumidos pela andragogia, caberia àquele que conduz o processo de aprendizagem, ter em conta estes aspetos na escolha das práticas educativas e pedagógicas que irá utilizar, para: (i) criar um bom clima de educação; (ii) envolver os aprendentes nos diagnósticos das necessidades, na definição de objetivos, na elaboração dos planos e na realização de avaliação de aprendizagens, sem deixar de considerar que os adultos quando estão em formação, se deparam com situações conflitantes que devem administrar, considerando seus diferentes papéis que exercem na sociedade, como trabalhadores, pais, cônjuges, que podem ser desgastantes e

consumirem suas energias que poderiam ser dedicadas à sua formação e aprendizagem; (iii) oferecer apoio e auxiliá-lo a definir estratégias que possam ajudá-lo na sua própria formação (Imaginário & Castro, 2011). Estaria aí então, o papel do educador, de não ensinar a voar, mas de encorajar o voo, para que possam atuar com mais eficácia no seu cotidiano, por exemplo na sua relação com o trabalho, seja porque está empregado e pode fazer ainda melhor as suas tarefas ou até mesmo quando está desempregado e sabe que um determinado conhecimento poderá aumentar as suas chances de conseguir um emprego (Imaginário & Castro, 2011).

O papel do aprendente

Tal como Imaginário e Castro (2011), Canário (1999), citando Malcom Knowles (1990), apresenta os pressupostos da andragogia no papel desempenhado pelo aprendente, em que dividem-se em seis principais categorias: (i) a necessidade de saber antes de iniciar um processo de aprendizagem; (ii) o conceito de si, como responsáveis pelas suas vidas e suas decisões; (iii) o papel da experiência que torna mais rica a sua aprendizagem; (iv) a vontade de aprender, desde que entendam a sua utilidade para resolver seus problemas; (v) a sua orientação da aprendizagem voltada para a resolução de seus problemas e tarefas a serem realizadas e (vi) a sua motivação para a aprendizagem como fatores de ordem interna ou externa.

O modelo andragógico introduzido por Imaginário e Castro (2011) apresenta situações que vão além do papel do educador, pois neste modelo a atuação dos educadores como facilitadores de aprendizagem, estabelecem articulações entre recursos disponíveis, que possam ser utilizados, e os aprendentes. Com o auxílio do educador, os aprendentes estabelecem estratégias para alcance dos objetivos, identificam em que medida esses foram alcançados e ainda como avaliá-los. Este modelo, de acordo com Jarvis (2010), citado por Imaginário e Castro (2011) apresenta virtualidades focadas no valor da experiência dos adultos; e limitações baseadas na insuficiência de investigações

extensivas e de análises holísticas do processo de aprendizagem, que coloca a andragogia como uma perspectiva educativa.

Canário (1999) apresenta uma importante crítica ao modelo andragógico, sublinhando que o conceito de andragogia deve ser entendido em seu contexto. Com efeito, na década de 1960 o conceito emergiu aquando do aumento da oferta educativa aos adultos e pela procura de teorias e metodologias que atendessem essa nova demanda. O autor destaca Lesne e Minvielle (1990) que apresenta como principal objetivo neste período, conhecer as principais características dos adultos e definir estratégias educativas para atender esse público.

A grande questão apresentada por Canário (1999) é que se buscou nesse período por um modelo que atendesse as necessidades dos adultos, no sentido de não os educar como se fossem crianças. A proposta da andragogia enfatiza, assim, as especificidades dos adultos desafiando a adoção das metodologias utilizadas pela pedagogia escolar tradicional. Canário (1999), destaca também que um dos principais contributos da andragogia foi evidenciar que a forma escolar tradicional deveria ser repensada, independentemente do seu público-alvo, que de acordo com Bourgeois e Nizet, citados por Canário, o ideal seria uma teoria geral do funcionamento e do desenvolvimento humano, possibilitando assim, processos educativos que atenderiam crianças, jovens e adultos. Para além disso, a andragogia, destacou o valor da experiência dos adultos e em relação a este aspeto abriu espaço para se pensar no quanto esta experiência pode contribuir com o processo ensino-aprendizagem do adulto. Para Imaginário e Castro (2011) a andragogia sugere que as ações de educação ou formação, sejam mediante a realização de atividades que favoreçam a aprendizagem autodirigida.

Independentemente das críticas e limitações apresentadas à andragogia, vale ressaltar que ao buscar reconhecer a experiência dos adultos, pelos anos de vida e pela diversidade de suas experiências adquiridas na educação formal, não-formal e informal, e encará-las como uma rica fonte de recursos, a abordagem pode contribuir, de maneira significativa, na elaboração e desenvolvimento de um plano curricular, bem como na adoção de práticas educativas e pedagógicas que

possam ser adequadas à realidade do público que irá frequentá-lo, neste caso do adulto (Imaginário & Castro, 2011).

1.3. A educação formal, não-formal e informal.

A educação formal é definida por um processo intencional e sistemático, em que o indivíduo, de maneira cumulativa, vai se apropriando gradualmente de conceitos, categorias e padrões ou modelos de comportamentos, integrados no sistema de educação e formação (Imaginário & Castro, 2011). A escola é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, no entanto não é a única fonte de aprendizagem. No que diz respeito ao valor da experiência do adulto no processo ensino-aprendizagem, esta pode ser adquirida nos mais diversos contextos. Todo dia é um dia de aprendizagem, cada local pode ser um local de aprendizagem ou ainda cada situação pode ser uma situação de aprendizagem. Canário (2006) descreve o ato de aprender como natural ao ser humano, assim como é o ato de respirar. Isso nos remete a pensar que a escola seria apenas um dos ambientes em que a aprendizagem pode ocorrer, enquanto um campo institucionalizado e formal de educação.

O local de trabalho, por exemplo, é um dos contextos onde também se aprende e se adquire conhecimentos de maneira intencionada, planejada, mas que não são reconhecidas formalmente, por não estarem integrados ao sistema de educação e formação, sendo denominada nestes casos, como educação não-formal. O reconhecimento e a valorização dessas aprendizagens em contextos não-formais poderia ser maior, uma vez que elas enriquecem da mesma forma o desenvolvimento do adulto (Imaginário & Castro, 2011).

Com efeito, um estudo realizado por Cavaco (2003) sobre os percursos de formação experiencial, identificou que os saberes-fazer adquiridos dos entrevistados em suas atividades profissionais estão relacionados com as necessidades encontradas no exercício de suas profissões, destacando entre elas, atividades industriais e comerciais. As aprendizagens adquiridas nas atividades industriais, referem-se aos saberes-fazer de operar máquinas na execução de tarefas específicas e controle da produção pela contagem das peças produzidas. As aprendizagens adquiridas nas atividades comerciais, referem-se

aos saberes-fazer de negociação de preços de produtos, identificação dos produtos, considerando suas características de procura, vendas, calcular margem de lucro, fazer cálculos mentais, medir, pesar, fazer troco e saber conduzir todo o processo. O estudo identificou também, o desenvolvimento de relações e atitudes, denominado como saberes-ser, fundamentais para a superação de dificuldades encontradas e aumento da segurança na realização de suas tarefas, destacando entre eles, a comunicação, iniciativa, a capacidade de lidar com os riscos e empreender, estabelecer relações interpessoais e gerir recursos.

Quanto à educação informal, as aprendizagens compreendem as experiências adquiridas pelo indivíduo, nos mais variados contextos de suas vidas. São frutos que resultam do que aprendem com a vida no dia-a-dia. Correspondem aos processos de desenvolvimento experiencial e evolutivo, sem intencionalidade, sem planeamento e sem instruções específicas, mas com a prática diária do aprender fazendo (Imaginário & Castro, 2011). A educação não-formal e informal está presente no ambiente em que se aprende sem ser ensinado (Canário, 2006) e limitar o universo educativo ao universo escolar é uma identificação errónea, pois isso é uma leitura incompleta e redutora do processo educativo e que vai além de programas formais de aprendizagem. Tendo em vista que, os contextos de educação não-formal ou informal podem ocorrer em diversos locais e situações, inclusive no local de trabalho, em que o indivíduo se depara com situações de problemas que precisa administrar. Com efeito, Canário (2006), aponta que a aprendizagem, o trabalho e a construção da identidade profissional, podem se realizar num mesmo espaço e é por meio da prática e da ação, que se resolvem os problemas no dia a dia, que interagem uns com os outros e que ocorrem as práticas educativas.

Desta forma, torna-se fundamental a valorização de diferentes contextos da educação formal, não-formal e informal em que a aprendizagem pode acontecer. Um contexto não inviabiliza o outro, ao contrário, podem se complementar, fortalecendo o desenvolvimento do adulto e contribuindo para que este alcance graus mais elevados na educação, incluindo o ensino superior.

CAPÍTULO II – ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL



2. ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

2.1. Contextualização histórica e políticas de acesso.

O ensino superior português está organizado em um sistema binário que integra o ensino universitário e o ensino politécnico, ministrado por instituições públicas e privadas. O ensino universitário contempla as universidades, institutos universitários e outros estabelecimentos de ensino universitário e o ensino politécnico contempla os institutos politécnicos e outros estabelecimentos de ensino politécnico. Portugal conta hoje com 99 Instituições de Ensino Superior, distribuídos em 63 instituições privadas, 34 públicas e 2 públicas militar e policial. Dentre as privadas e públicas, 62 são do ensino politécnico e 34 do ensino universitário (DGES,2022). O ensino universitário visa promover a investigação e a criação do saber, mediante uma sólida preparação científica e cultural, proporcionar formação técnica para o exercício de atividades profissionais e culturais e desenvolver capacidades de conceção, inovação e análise crítica. Por outro lado, o ensino politécnico promove a investigação aplicada e de desenvolvimento, para compreensão e solução de problemas concretos, proporciona sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolve a capacidade de inovação e de análise crítica, mediante conhecimentos científicos que contemplam teoria e prática aplicadas ao exercício das atividades profissionais (DGES, 2022).

A história do ensino superior, em diferentes países, é marcada por grandes mudanças e transformações, e com um maior ou menor acesso da população estudantil, que para ser compreendida, deve-se considerar os seus diferentes contextos histórico-sociais e políticos. Especificamente em Portugal, foi após a revolução de 25 de abril de 1974, que o acesso da população estudantil se expandiu, mediante o desenvolvimento de políticas públicas, pelos sucessivos governos, destinadas a aumentar a participação estudantil no ensino superior, que até então era um sistema de elites (Magalhães, 2009).

Portugal, é um exemplo do quanto, diferentes ambientes políticos, impactaram na história da educação de sua população, que embora apresente

importantes avanços, de acordo com os dados da PORDATA (2021), ainda o coloca na 20ª posição de países da União Europeia em percentagem da população, entre o grupo etário de 25 a 64 anos com ensino superior (28,2% da população), tendo maior concentração no grupo etário entre os 25 e 34 anos e com menor concentração entre os 55 e 64 anos. Por outro lado, lidera na percentagem da população sem o ensino secundário (44,6%), quando a média da União Europeia é 20,8% com maior concentração no grupo etário dos 55 aos 64 anos e menor entre os 25 e 34 anos. O sistema de ensino superior português é massificado, uma vez que no grupo etário entre os 25 e 34 anos, 47,5% (% da população na mesma faixa etária) tem ensino superior, contrapondo 17,6% do grupo etário entre os 55 e 64 anos. Dados estes que se aproximam muito da média da OCDE 2021, no primeiro grupo etário (47,7%), mas abaixo da média no segundo grupo entre 55 e 64 anos (29,6%) (OCDE, 2021).

Na perspetiva da Comissão Europeia (2021), uma das razões para o atraso estrutural do sistema educativo em Portugal, refere-se à desvalorização da educação e a desqualificação dos professores, durante o regime ditatorial, que não permitiu a sua expansão no mesmo ritmo que se verificava por toda a Europa.

O desenvolvimento do ensino superior, na década de 1960, decorre de pressões internacionais, incluindo à ação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que definia condições para Portugal se tornar membro, o que ocorreu em 1961 (Comissão Europeia, 2021). Amaral et al. (2002) descreve as principais mudanças dos pontos de vista governamentais em Portugal, sobre o papel do ensino superior na economia de 1973 a 1998, divididos em seis períodos significativos. O primeiro período, de 1973 a 1974, destacou-se por uma reforma do ensino superior e a criação formal do sistema binário em Portugal, que visou a expansão e diversificação do sistema de ensino superior, com maior ênfase económica, para aproximação aos padrões de desenvolvimento que a Europa Ocidental já havia alcançado (Amaral et al., 2002). O segundo período, de 1974 a 1976, apresentou um clima revolucionário em decorrência da Revolução de 1974, caracterizado por uma maior abertura a todos os cidadãos que tivessem interesse em ingressar no ensino superior (Amaral et al., 2002).

Este período revolucionário foi caracterizado pela abertura do ensino superior, que teve como diretriz das políticas educacionais, a busca pela igualdade. As universidades foram envolvidas para contribuírem com outros serviços públicos e darem resposta às demandas nacionais, pela sua capacidade de investigação, porém não tinham como responder a este aumento de demanda (Magalhães, 2009). Este período marcou a implementação de políticas orientadas para “mais é melhor”. Com a impossibilidade de as universidades darem resposta à alta demanda e o sistema também não dispor de recursos para este crescimento, fez com que o governo suspendesse o acesso a todos os cursos para o período letivo de 1974-1975, fazendo aumentar exponencialmente o número de vagas o período letivo de 1975-1976, favorecendo o objetivo político da diversificação, criação de novas escolas e programas de estudo (Magalhães, 2009).

O terceiro período, de 1976 a 1986, é caracterizado na perspectiva de Amaral et al. (2002) como um período de consolidação do sistema binário e políticas governamentais com formas menos restritivas de regulação das instituições do ensino superior. Destaca ainda o estabelecimento de instituições privadas de ensino superior, que causou a expansão rápida do sistema e encorajou o desenvolvimento das instituições privadas e politécnicos. Segundo Magalhães (2009) este período de dez anos, foi caracterizado por um período de normalização, em que houve uma divisão das políticas educacionais entre atender os objetivos socialistas e a necessidade de normalizar o sistema educacional; entre cumprir os objetivos da Constituição e obter reconhecimento internacional. Neste período, a necessidade de mão de obra, ligada à oferta de cursos e às necessidades da economia, influenciaram as políticas do Banco Mundial, que teve um importante papel nas políticas de acesso ao ensino superior, pois ao perceber que uma grande oferta de graduados universitários, também poderia ocasionar um grande índice de desemprego entre os graduados, propôs o aumento da diversidade no ensino superior, como alternativa a uma contenção de maior expansão, para oferecer melhores condições de atender às necessidades económicas de Portugal (Magalhães, 2009). Com efeito, a recomendação do Banco Mundial foi, para além da formação de técnicos de alto nível, a formação de técnicos de nível médio, favorecendo principalmente o

campo da formação técnica. Após o reconhecimento do governo da necessidade do ensino superior de nível médio, de maneira a diversificar o sistema e dar resposta à demanda dos setores económicos e produtivos de técnicos, no período de 1977 a 1981, foi implementada uma política, que favoreceu a criação de uma rede de politécnicos, a oferta de cursos com ciclo curto, inicialmente para atender à necessidade da economia nas áreas de tecnologia, serviços e formação de professores e posteriormente a novas demandas da economia (Magalhães, 2009). Segundo Magalhães (2009), em 1979, o ensino superior de curta duração foi substituído pelo ensino superior politécnico, que teve como principal missão resolver problemas regionais e dar resposta às exigências da aprendizagem ao longo da vida. Em 1986, segundo Amaral et al., (2002), este período refletiu-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, que define como um dos principais objetivos do ensino superior a formação de diplomados em diferentes áreas do conhecimento, aptos para atuarem em setores profissionais e participarem do desenvolvimento da sociedade portuguesa, bem como colaborar na formação contínua dos cidadãos. A lei enfatizava o papel económico dos politécnicos e das universidades, em que ao ensino universitário visava-se assegurar a preparação científica e cultural e formação técnica para habilitar o exercício profissional e cultural, desenvolvimento das capacidades de conceção, inovação e análise crítica, e ao politécnico proporcionar formação cultural e técnica de nível superior, capacidade de inovação, análise crítica e conhecimentos científicos de carácter teórico e prático e suas aplicações no exercício de atividades profissionais. Em 1986, Portugal adere à Comunidade Económica Europeia (CEE), levando a que as políticas educativas europeias também influenciassem as políticas nacionais.

O quarto período de mudanças, de 1986 a 1989, Amaral et al. (2002), destaca a consolidação do público e privado dentro do sistema e a Lei da Autonomia das Universidades, que deu às instituições públicas liberdade para estabelecerem os seus estatutos e mais tarde, em menor extensão, aos politécnicos. Este período também caracterizou a decisão de tornar os requisitos para o ingresso ao ensino superior menos exigente, o que resultou num rápido crescimento da procura e consequentemente no aparecimento de um maior número de instituições privadas em todo o país. Segundo Magalhães (2009), após

1987, a expansão dos politécnicos, público e privado, trouxe um rápido aumento das matrículas, o que contribuiu para a massificação do ensino superior.

Em 1987 é emitido um relatório da OCDE sobre as universidades em que lhe eram atribuídas dez principais funções, como: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais; preparação para os papéis de liderança social (Santos, 1989). No entanto, Santos (1989) aponta a presença de contradições e pontos de tensão que foram gerados pela ampliação de funções da universidade, pois ocorre uma incompatibilidade com a ideia de universidade como investigação livre e desinteressada e na unidade do saber, que nem sempre atendem aos interesses em fortalecer a competitividade da economia. Se por um lado existe um importante impacto na centralidade da universidade, como diz Santos (1989), enquanto um lugar privilegiado da produção da alta cultura e conhecimento científico essencial para a formação das elites, por outro lado amplia a possibilidade de abertura a novos públicos para as universidades. No período de 1990 a 1994, Amaral et al. (2002), destaca a Lei da Autonomia dos politécnicos e a autonomia institucional, que emergiram na definição de políticas do ensino superior, especialmente no financiamento para as instituições públicas de ensino superior e sobre a avaliação da qualidade. Neste período o governo continuou a assumir a necessidade de articular a educação com o desenvolvimento económico.

O sexto período, de 1995 a 1998, apresenta a consolidação da autonomia institucional no sector universitário público, aumentando a sua autonomia financeira, transferência de património imobiliário, internalização do processo de governo e preocupação crescente com a qualidade (Amaral et al., 2002). Segundo Magalhães (2009), o período de 1987 a 1997, foi denominado como um período de descontrolo, devido à expansão dos politécnicos, o que fez com que as matrículas aumentassem, de menos de 120.000 no período letivo de 1986-

1987 para mais de 340.000, quase que triplicou, no período letivo de 1997-1998. A justificativa para esse expressivo aumento, foi resultado de uma política de um novo ministro no período entre 1987 e 1991, que além de autorizar a abertura de novas instituições privadas, também diminuiu os requisitos de acesso ao ensino superior, e desde que houvesse vaga, a nota não era fator impeditivo para que a população estudantil ingressasse (Magalhães, 2009). Segundo Magalhães (2009), as instituições privadas ofereceram um grande número de vagas, sem recorrer ao financiamento público, o que favoreceu o setor, que não dispunha de recursos, físicos ou humanos, para dar resposta a esta grande demanda de crescimento do ensino superior. Isto fez com que o desenvolvimento fosse mais crescente no setor privado e mais lento no setor público.

A primeira vez que foi registado declínio no número de alunos ingressantes no ensino superior privado, foi no período letivo de 1996-1997, em função da diminuição do número de alunos que saíam do secundário, devido a baixa taxa de natalidade das duas últimas décadas, com a combinação da reintrodução das exigências de regras de acesso, que a partir de 2002, passaram a valer as notas mínimas nos exames nacionais de acesso para todos os candidatos ao ensino superior a partir do ano de 2005-2006, período em que a preocupação com a qualidade passou a ser a nova diretriz política (Magalhães, 2009). Segundo Magalhães (2009), o período das políticas “mais é melhor” findou em meados da década de 90, dando início a um período, no início dos anos 2000, em que “mais se torna um problema”. Período este, em que já se havia alcançado uma alta taxa de participação e o aumento do número de programas e instituições, no entanto a qualidade não acompanhou este crescimento e acarretou vários problemas, dentre eles a redução dos padrões de qualidade, fazendo com que o ideal de quantidade cedesse lugar ao da qualidade, até mesmo para que fosse possível dirigir o sistema.

Este período impulsionou o retorno da adoção de padrões mais elevados para ingresso ao ensino superior, causando declínio no número de candidatos, inicialmente nas universidades privadas, depois nos politécnicos privados e posteriormente do setor público, dando início ao período do “mais é diferente” (Magalhães, 2009).

As universidades privadas começaram a apresentar novos programas, que aumentou a procura dos alunos, fazendo com que outras instituições fizessem o mesmo e apesar do sistema massificado a equidade em Portugal não havia sido alcançada e em 2005, frente ao novo governo eleito e suas ações realizadas, estava sua solicitação à OCDE de revisão do sistema de ensino superior (Magalhães, 2009). Dentre as recomendações da OCDE, estava a necessidade de crescimento, destacando com maior clareza os papéis dos diferentes tipos de instituições e diferentes tipos de alunos, possibilitando assim, novos caminhos de acesso, considerando neste período o aumento da proporção de adultos que procuravam o ensino superior, seja para aumentar as atividades ao longo da vida, seja para reciclagem (Magalhães, 2009).

Os novos caminhos de acesso, para o aumento do número de adultos no ensino superior, incluíram: diferentes regras para os cursos de 1º e 2º ciclos; programas de especialização tecnológica; implementação de um sistema de certificação e reconhecimento de competências; novas oportunidades de formação profissional a adultos com baixas qualificações, e a flexibilização no acesso aos alunos não-tradicionais. E é especialmente neste período, que o acesso aos estudantes adultos foi favorecido (Magalhães, 2009). Neste contexto surge o Decreto-Lei nº 64/2006, a considerar a reforma do acesso das pessoas adultas ao ensino superior, que traz dentre as suas principais alterações: a responsabilidade de selecionar adultos candidatos à oferta formativa, para cada instituição, de modo que houvesse um aumento significativo no número de adultos inscritos no ensino superior entre os anos letivos de 2004-2005 e 2006-2007. Representa também o enquadramento para o desenvolvimento de práticas de reconhecimento, validação e creditação das aprendizagens adquiridas pelas experiências dos adultos, a valorizá-las e desenvolver respostas pedagógicas para melhor atender às suas características (Moio; Alcoforado; Vieira, 2017).

Algumas ações implementadas, contribuem com o regime geral de acesso e ingresso no ensino superior, fixado pelo Decreto-Lei nº 296-A/98, resultando no alargamento da base de recrutamento de estudantes para o ES, dentre elas: concursos especiais de acesso, regulados pelo Decreto-Lei nº 113/2014 e alterado pelo Decreto-Lei nº 63/2016, que são destinados a candidatos com

habilitações específicas (estudantes aprovados nas provas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência no ES dos maiores de 23 anos; titulares de diploma de especialização tecnológica; titulares de diploma de técnico superior profissional, bem como de outros cursos superiores), favorecendo o acesso do público adulto (Comissão Europeia, 2020).

2.2. Os adultos no ensino superior

Ainda que não haja obrigatoriedade legal ou formal em frequentar o ES, a sociedade requer um número crescente de uma população altamente qualificada (Almeida, 2019). Não apenas por uma perspetiva ‘racional-económica’, para o fortalecimento de uma Europa mais competitiva, mas como um direito social, destacando o reconhecimento da educação e formação ao longo da vida para que os indivíduos possam ter mais oportunidades económicas, sociais, científicas, tecnológicas e culturais, essenciais para as sociedades e capazes de combater a exclusão educativa e social e qualificando-a melhor (Santiago; Rosa e Amaral, 2002).

Ferreira (2011), citada por Moio, Alcoforado e Vieira (2017), destaca que o processo de expansão e diversificação do acesso ao ensino superior, reflete em uma maior abertura ao público adulto que se caracteriza, em sua perspetiva, pela: (i) idade, que tende a ultrapassar os 23 anos; (ii) biografia educativa, geralmente com alguma interrupção no estudo formal e posterior retorno depois de um tempo aos estudos; (iii) a situação profissional e familiar, pois geralmente ingressaram no mercado de trabalho antes mesmo de ingressarem no ensino superior e também já apresentarem responsabilidades familiares. Neste contexto, o estudo de Pires (2010), também citado por Moio, Alcoforado e Vieira (2017), corrobora Ferreira (2011), que no seu estudo exploratório desenvolvido em 2006-2007 em uma instituição pública de ensino politécnico, identifica entre os principais desafios enfrentadas pelo adulto no ensino superior, a dificuldade em conciliar a vida académica e profissional, seguida da vida académica e familiar, dificuldade em acompanhar os horários para trabalharem com os colegas, os horários letivos e por último por dificuldade financeira. Estas dificuldades enfrentadas pelo adulto,

influenciam até mesmo a sua decisão de continuar seus estudos, pois a possibilidade de o adulto aceder a oportunidades educativas, depende diretamente da forma como podem conciliar as exigências dos diferentes papéis sociais que desempenham, sobretudo às associadas ao papel de trabalhador (Imaginário & Castro, 2011).

Em relação às motivações para o ingresso no ES, Pereira (2017) citado por Silva (2019), apresenta algumas motivações do trabalhador-estudante maiores de 23 anos, ao ingressar no ensino superior, tais como: motivações profissionais, para evolução de cargo na empresa; económicas, para obtenção de um salário mais elevado; pessoais, para obter um diploma e/ou sociais, para obter reconhecimento social. Embora os trabalhadores-estudantes maiores de 23 anos sejam uma minoria no ensino superior, a evolução do seu número pode ser consultada no gráfico 2 (Apêndice 2).

Segundo a DGES (2022, n.p), entende-se por trabalhador-estudante:

“o trabalhador que frequenta qualquer nível de educação, bem como curso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento em instituição de ensino, ou ainda curso de formação profissional ou programa de ocupação temporária de jovens com duração igual ou superior a seis meses”. A manutenção deste estatuto depende ainda “de aproveitamento escolar no ano letivo anterior”.

Para obter o estatuto do trabalhador-estudante, não basta ser trabalhador. Segundo o DGES (2022, n.p), o trabalhador-estudante deve:

“comprovar perante o empregador a sua condição de estudante, apresentando igualmente o horário das atividades educativas a frequentar”, bem como “o respetivo aproveitamento, no final de cada ano letivo”.

A obtenção do estatuto do trabalhador-estudante reconhece alguns direitos, como a possibilidade de ser dispensado do trabalho para frequência de aulas e prestação de provas de avaliação, bem como um regime específico de férias e licenças (DGES, 2022). Paralelamente ao estatuto do trabalhador-estudante, a legislação que regulamenta o código do trabalho especifica que este não está sujeito a uma frequência de um número mínimo de disciplinas ou de um número mínimo de aulas ou ainda a limitação de um número de exames a realizar em época de recurso (DGES, 2022). A Direção Geral de Ensino Superior

recomenda que sempre que possível, deve ser garantido aos trabalhadores-estudantes a existência de uma época especial de exames e a garantia de serviços de apoio nos estabelecimentos de ensino com horário pós-laboral, colocando este regime como aplicável ao “trabalhador por conta própria, bem como o trabalhador que, estando abrangido pelo estatuto do trabalhador-estudante se encontre, entretanto, em situação de desemprego involuntário, inscrito em centro de emprego” (DGES, 2022, n.p). Após obter a concessão do estatuto do trabalhador-estudante, o estudante, deve atender às regras e procedimentos da instituição de ensino, mediante entrega do requerimento e documentos justificativos no ato de sua inscrição para o período letivo. Para cada situação de trabalhador-estudante, há uma relação de documentos comprobatórios a serem entregues na instituição de ensino. Segundo o estatuto do trabalhador-estudante, por exemplo, da Universidade do Porto (2009), o trabalhador-estudante não está isento da realização da avaliação, inclusive da avaliação distribuída, caso se encontre na ficha da unidade curricular, o que o estudante pode fazer é apresentar um requerimento fundamentado ao diretor da unidade orgânica para serem especialmente agendadas as avaliações, para outras datas ou verificar outras modalidades de avaliação alternativas. Nas unidades curriculares que utilizam apenas a avaliação distribuída sem exame final como modalidade de avaliação, o trabalhador-estudante só tem o direito a uma época especial de exame. No âmbito do estatuto, o trabalhador-estudante ainda pode se inscrever em exames adicionais em unidades curriculares que estão previstas avaliações só por exame final ou avaliação distribuída com exame final, ou prova global especificamente dirigida aos trabalhadores-estudantes, em até 5 exames, para além dos previstos em época normal e de recurso, com limite máximo de dois exames por unidade curricular (Universidade do Porto, 2009). Como apoio ao trabalhador-estudante, a Universidade do Porto, por exemplo, dispõe de apoio pedagógico, mediante proposta do docente ou regente, bem como aulas de compensação. No caso de a unidade orgânica contar com horário pós-laboral, existe a recomendação de assegurar que os exames e as provas de avaliação, quando possível, decorram no mesmo horário (Universidade do Porto, 2009).

No entanto, ainda que este apoio possa existir do ponto de vista institucional, nem sempre ele é identificado pelos trabalhadores-estudantes. Em um estudo realizado por Soares, Almeida e Ferreira (2010), citado por Moio, Alcoforado e Vieira (2017), a dimensão institucional emerge como a principal barreira limitadora frente às oportunidades de crescimento e envolvimento no ensino superior, no que diz respeito à adaptação e à realização académica, depois a dificuldade de conciliar diversos papéis sociais que desempenham.

Por outro lado, parece ser muito importante que os trabalhadores-estudantes possam contar com o apoio institucional, pois na linha de Silva (2019), em seu estudo com trabalhadores-estudantes, em uma instituição pública de ensino universitário em 2019, de entre as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores-estudantes, a de conciliar a vida académica e vida profissional, bem como a vida académica e familiar, se referindo também à perda de ritmo e métodos de estudo. Os fatores que contribuem para essa perda de ritmo dos trabalhadores-estudantes, são apresentados por Silva (2019) em três subcategorias: física, destacada pelo desgaste físico por um possível excesso de atividade e ritmo acelerado de sua rotina; psicológica, destacada pelo cansaço e até sentimento de culpa e de pressão por dificuldade em gerir todos os seus papéis desempenhados e social, destacada pela falta de tempo para estar com a família, descansar e ter lazer, em decorrência do tempo que deve dedicar aos afazeres académicos ou profissionais.

Relativamente à percepção de apoio institucional para a sua formação, na condição de trabalhador-estudante, Silva (2019) destacou dentre os resultados de seu estudo, que os participantes demonstraram algumas queixas ao nível da adaptação académica; comunicação com órgãos e serviços de gestão; relação e comunicação com a docência; relação com os pares e ainda às práticas pedagógicas.

E é neste nível de adaptação académica, que este estudo visa explorar, como decorre a relação do docente com os trabalhadores-estudantes e como estes adequam as suas práticas pedagógicas para atender às necessidades deste público. Porém antes, faz-se necessário entender as orientações do processo de Bolonha que instituiu recomendações no ensino superior europeu e

influenciou, a gestão curricular e pedagógica dos ciclos de estudo e das unidades curriculares com o objetivo de favorecer a mobilidade e tornar o sistema europeu do ensino superior mais atrativo e competitivo.

2.3. O ensino superior e o Processo de Bolonha

O Processo de Bolonha, lançado com a Declaração de Bolonha em 1999, atualmente implementado em 49 estados que definem o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES)¹, procura oferecer uma maior coerência aos sistemas de ensino superior na Europa e estabeleceu o EEES para facilitar a mobilidade dos estudantes e tornar o ensino superior europeu mais atrativo e competitivo mundialmente (Comissão Europeia, 2022). Segundo Dias (2019) o ano de 1999 foi um grande marco na história do ensino superior, que mediante o compromisso assumido, por 29 ministros da educação de países europeus em Bolonha, de promover reformas em seus sistemas de ensino, com o importante objetivo de aumentar a competitividade internacional do sistema de ensino superior europeu. Os ministros da educação europeus, se comprometeram, além de introduzir um sistema de licenciaturas, mestrados e doutoramentos; garantir o reconhecimento das qualificações e aprendizagens adquiridas no exterior e ainda aplicar um sistema de qualidade da aprendizagem e do ensino (Comissão Europeia, 2022).

Dentre os vários objetivos do Processo de Bolonha, no que diz respeito à competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior, Dias (2019) destaca a criação de um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis (ECTS)², que pudesse promover uma maior mobilidade dos estudantes; a implementação do suplemento ao diploma; a promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade com critérios e metodologias que pudessem ser comparados nas dimensões europeias de ensino superior, considerando o desenvolvimento

¹ O Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) é uma colaboração internacional no ensino superior, que envolve 49 países com diferentes tradições políticas, culturais e académicas, que assumiram um conjunto comum de compromissos, envolvendo reformas estruturais e ferramentas compartilhadas (EHEA, 2022).

² A adoção de um sistema de ensino composto por três ciclos, sendo o 1º ciclo, com duração de seis a oito semestres (180 a 240 ECTS), o 2º ciclo com duração de um ano e meio a dois (90 a 120 ECTS), com a possibilidade de ter a duração de dois semestres (60 ECTS) e o 3º ciclo com 180 ECTS (Dias, 2019).

curricular, cooperação interinstitucional, mobilidade de estudantes, docentes e investigadores, bem como programas integrados de estudo, formação e investigação.

No âmbito do EEES, o sistema de créditos ECTS desempenha um papel importante na promoção da mudança de paradigma de um sistema centrado no professor para um sistema centrado no aluno, aprendizagem centrada no aluno (SCL) e nos resultados de aprendizagem, reconhecido como um pilar básico do EEES. A abordagem centrada no aluno, como um processo de transformação qualitativa orientada para os alunos, para que seja possível o desenvolvimento de sua autonomia e análise crítica e a abordagem baseada em resultados, com ênfase na aprendizagem ativa, destacando a autonomia do aluno como a sua maior responsabilidade no processo, bem como uma abordagem reflexiva para o processo de ensino e aprendizagem na relação entre aluno e professor (Comissão Europeia, 2015).

A abordagem baseada em resultados, facilita o reconhecimento de aprendizado e experiência com incentivo de uma taxa mais elevada de sucesso e participação mais ampla em aprender ao longo da vida; estabelece uma maior proximidade entre as habilitações académicas e as necessidades sociais, incluindo o mundo social e do trabalho; facilita a mobilidade de um país para outro, em diferentes setores educacionais e contextos de aprendizagem, mediante reconhecimento e transferência de crédito (Comissão Europeia, 2015).

Desta forma, as transformações no EEES são orientadas pela importância que os resultados de aprendizagem têm para o desenvolvimento de um sistema de educação que possa ser comparado, compatível e transferível, e a compreensão dos perfis de competências, conhecimentos, aptidões e valores para cada um dos três ciclos de estudo, pode concretizar este sistema e para isso foi definido um conjunto específico de resultados de aprendizagem a ser alcançado, em cada ciclo, pelo aluno (Dias, 2019). Com efeito, a implementação dos resultados de aprendizagem tem como objetivo, além de possibilitar a comparação dos padrões e competências alcançados pelo estudante em diferentes cursos e instituições, também atua como uma ferramenta que promove uma maior relação com o contexto de trabalho, pois oferece informação sobre as

competências e aptidões desenvolvidas no âmbito de uma determinada qualificação acadêmica (Dias, 2019). O processo de Bolonha também é destacado por Biggs e Tang (2011) como uma tentativa ambiciosa de melhorar o ensino em toda a Europa, ao estabelecer estruturas nacionais de graduação e qualidade aos países membros, para definir os resultados de aprendizagem para todos os graus, bem como abordar questões sociais mais amplas destacando a promoção da aprendizagem ao longo da vida. Na perspectiva de Biggs e Tang (2011), o processo de Bolonha induziu mudanças na educação marcadas pelo aumento da taxa de participação e uma maior diversidade do público estudantil, fatores estes que alteraram a diversificação de programas de ensino a uma gama diversificada de alunos, coloca desafios às instituições de ensino superior no sentido de melhorar o ensino para garantir sua qualidade.

À primeira vista, as principais mudanças propostas pelo EEES, com a implementação do Processo de Bolonha, parecem favorecer o ingresso do adulto, trabalhador-estudante, ao ensino superior, tendo em vista o reconhecimento das aprendizagens adquiridas em diferentes contextos, bem como suscitar o incentivo de uma taxa mais elevada de sucesso, uma vez que apresenta dentre os seus objetivos, aproximar as habilitações académicas com o mundo social e do trabalho. Para além dos fatores supra relacionados, a abordagem centrada no aluno e nos resultados de aprendizagem, também parecem favorecer o adulto, uma vez que visam desenvolver a autonomia e a análise crítica por meio da aprendizagem ativa. Como observado por Imaginário e Castro (2011) ao apontar uma aproximação entre os pressupostos da andragogia com os processos de Bolonha para concretização dos objetivos, competências e resultados de aprendizagem, na generalidade dos cursos do ensino superior, organizados em tempos letivos, com participação nas aulas de contacto, estudo autónomo e exploração de diferentes contextos pelos próprios alunos. A andragogia parte do mesmo pressuposto, centrado no próprio aluno, no seu envolvimento direto com os seus processos de aprendizagem e promoção de sua autonomia. No entanto, entre as propostas idealizadas e a sua aplicabilidade prática, encontra-se a necessidade de um grande esforço institucional e académico para torná-las possíveis e realizáveis. Como dito por Dias (2019) o grande desafio que se

apresenta pelo processo de Bolonha, é como promover a garantia da qualidade entre os sistemas, no que diz respeito à comparabilidade curricular, considerando suas estruturas, programas de estudo, metodologias pedagógicas, metodologias avaliativas, conteúdos abordados e resultados de aprendizagem, de maneira a permitir essa comparação.

O Processo de Bolonha no ensino superior em Portugal

Em Portugal, foi iniciado o processo de reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 2005, para a implementação do Processo de Bolonha e o ensino superior passa a ter três ciclos de estudos referentes aos graus académicos da licenciatura, mestrado e doutoramento. Esta estrutura foi iniciada em 2006 e totalmente implementada a partir do período letivo de 2009-2010, contemplou também a descrição de qualificações genéricas, com base nas competências adquiridas e intervalos ECTS para o primeiro e segundo ciclo (DGES, 2020).

Com o objetivo de estabelecer o EEES, a Declaração de Bolonha e todos os seus comunicados, apresentaram como meta um alinhamento social e económico e os objetivos de promover a mobilidade, a empregabilidade, bem como tornar mais atrativo o ensino superior europeu (Veiga, 2015).

No entanto, Veiga (2015) destacou que a implementação de Bolonha, no contexto português, foi um processo lento até 2006, salientando que aplicar a estrutura de Bolonha, demandaria uma mudança significativa e engajamento dos docentes e do pessoal técnico e administrativo de gestão, incluindo os estudantes. Com efeito, frente às metas políticas pretendidas, assumidas pelos diferentes países do EEES, para serem considerados bem-sucedidos, Portugal, não obteve engajamento ao nível institucional, pelos estudantes e superficialmente pelos académicos; dificuldade em assumir os quadros de referência comuns e gerou tensões entre os académicos e o pessoal técnico-administrativo e de gestão, desencadeando uma reforma burocrática e administrativa, que contribuiu para a desmotivação dos académicos e gerou mais ênfase na forma, do que substancial (Veiga, 2015).

Neste sentido, mudanças no ensino superior, frente ao processo de Bolonha, referiam-se sobretudo a unidades curriculares que foram reduzidas ou diluídas em outras unidades curriculares, sem alteração da proposta pedagógica; os cursos transformados em ciclos de estudo; as disciplinas em unidades curriculares, limitando reformas curriculares e pedagógicas (Veiga, 2015). Frente às propostas do EEES, que inclui a abordagem baseada em resultados e busca maior aproximação das habilitações académicas ao mundo social e do trabalho, por meio do reconhecimento das aprendizagens experienciais (Comissão Europeia, 2015) e às limitações encontradas para reformas curriculares e pedagógicas em Portugal (Veiga, 2015), importa saber que o processo de reconhecimento e creditação, consolidado em países como o Reino Unido ou a França, em Portugal encontra-se apenas em termos legislativos, é uma prática que não se encontra definida e estruturada nas rotinas do ensino superior (Coelho, 2022). Relativamente às limitações para reformas curriculares e pedagógicas, este estudo busca responder, como os docentes viabilizam suas práticas pedagógicas para que os resultados de aprendizagem esperados em suas unidades curriculares, sejam obtidos e possam atender às necessidades do público adulto, que já está inserido no mundo do trabalho.

CAPÍTULO III – ESTRATÉGIAS DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR



3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO SUPERIOR

Em países que estabeleceram um sistema de ensino superior massificado, como em Portugal, devem ter como prioridades máximas um sistema de ensino superior inclusivo, desenvolver sistemas de aprendizagens contínuas e construir novos conhecimentos científicos e tecnológicos (Santiago, Rosa e Amaral, 2002). Em Portugal, as taxas de participação no ES estão cada vez mais altas, atingindo o maior número de candidatos, ao ensino superior português público no ano letivo de 2020-2021, nos últimos 25 anos (DGES, 2020) apresenta importantes desafios que incluem uma maior preparação das instituições de ensino, bem como de seus docentes, incluindo práticas educativas que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, para obtenção dos resultados de aprendizagens esperados em cada oferta formativa.

Ensinar, para Roldão (2009) consiste em desenvolver uma ação especializada no sentido de utilizar um conhecimento próprio, para fazer com que o outro aprenda algo, que pretenda e/ou considere necessário, de maneira a utilizar um conjunto de dispositivos, de maneira organizada, para promover a aprendizagem em quem se pretende, e é nessa ação especializada que se encontram as estratégias de ensino. Ainda segundo Roldão (2009), toda a ação desenvolvida pelo docente, envolve o processo de desenvolvimento curricular, incluindo a preparação da planificação, o desenvolvimento didático, a regulação e avaliação do que foi aprendido. Estas atividades, por si só, já são de natureza estratégica, porém o que define a estratégia de ensino é o seu objetivo intencional e orientado “de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (p.57). Esta postura estratégica é crucial para que se possa planejar ações eficazes de ensinar, pois é necessário preparar um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida a um conjunto diversificado de alunos (Roldão, 2009).

Tendo em vista o objetivo intencional e orientado de uma estratégia de ensino, para melhor atingir uma determinada aprendizagem de públicos diversificados (Roldão, 2009) e a abordagem baseada em resultados, proposta

pelo EEES aos seus países membros, importa saber quais são os possíveis modos de organização das práticas pedagógicas presentes no ensino superior.

3.1. Práticas pedagógicas aplicadas ao ensino superior

Pensar nas práticas pedagógicas mais adequadas à estratégia de ensino, envolve também pensar quem será ensinado. Biggs e Tang (2011) descrevem principalmente dois tipos de estudantes no ensino superior, um mais tradicionalmente acadêmico, que apresenta comprometimento, interesse nos estudos, desejo de ter bons resultados e percebe tudo o que aprende, como importante para ele. A maneira como este estudante aprende também o é de forma acadêmica, vai a uma aula com conhecimento sólido e relevante, possivelmente com questões que pretende esclarecer para construção do seu conhecimento. Por outro lado, existe um outro estudante, que está na universidade não apenas por interesse e curiosidade por um determinado assunto, mas também, com a expectativa de que o estudo possa melhorar suas condições de trabalho e o ajudar a se destacar em uma determinada profissão. A maneira como este estudante aprende, é diferente de um aluno tradicionalmente acadêmico, ele apresenta menos comprometimento, menos conhecimento relevante, vai às aulas sem ou com poucas questões a fazer, tendo como motivação principal, fazer um esforço suficiente para melhorar suas condições laborais, e sabe que para isso, deverá ter condição mínima de conseguir ser aprovado no exame.

Os estudantes não-tradicionais, para atingir níveis aceitáveis de realização requerem que se olhe para eles para além da desmotivação ou desinteresse, que possam apresentar. A questão está em perceber que os métodos que funcionam para os estudantes tradicionalmente acadêmicos podem não possuir a mesma eficácia para os não-tradicionais (Biggs & Tang, 2011).

Para Biggs e Tang (2011) um bom ensino, é caracterizado por fazer com que a maioria dos alunos usem seus processos cognitivos necessários, para o alcance dos resultados pretendidos, que os alunos tradicionalmente acadêmicos, tendem a fazer espontaneamente e que os estudantes não-tradicionais, precisam

ser encorajados e estimulados em atividades de aprendizagem apropriadas, para que possam também alcançar os resultados com eficácia.

Ensinar alunos com diferentes posturas acadêmicas, demanda uma maneira diferente de ensinar, no entanto, Biggs e Tang (2011) remetem a uma dificuldade encontrada pelos docentes, pois a maneira como este irá ensinar, muitas vezes é influenciada pela maneira como ele aprendeu, e docentes que também foram tradicionalmente acadêmicos, tendem a supor que este perfil representa como a maioria dos estudantes aprende, o que faz com que ensinem da mesma maneira que aprenderam (Biggs & Tang, 2011).

Na mesma linha, Bireaud (1995) destaca que os professores universitários, tradicionalmente, são os estudantes que ao se tornarem professores, reproduzirão as práticas pedagógicas que aprenderam com os seus professores na universidade e chama a atenção para uma carência de preparo profissional dos docentes, a qual suscita dois problemas: um de reconhecer a importância das atividades pedagógicas na formação do docente de ensino superior e como essas atividades serão avaliadas; o outro de definir as competências necessárias para se trabalhar no ensino superior e descreve: “é forçoso constatar que os docentes do ensino superior não aprendem a ser profissional ao mesmo tempo que aprendem a ser investigadores” (p. 175). Essa carência profissional é reforçada quando associadas ao fato das atividades, relacionadas ao ensino e à aprendizagem, serem uma das atividades menos prestigiadas no meio acadêmico.

Segundo Bireaud (1995) “a investigação é encarada pelo corpo dos docentes-investigadores como uma actividade muito mais prestigiada e valorizada do que o ensino” (p. 49). A sua atividade de investigador acaba por ser a melhor estratégia para promover a sua carreira na docência, logo, onde irá dedicar o seu maior tempo, e conseqüentemente, faz com que os estudantes não sejam a sua principal fonte de preocupação. Para além das diferentes valorizações do trabalho docente, também há de considerar os seus diferentes interesses. No ensino superior, existem os docentes que se interessam pela pessoa de maneira global, considerando os seus interesses, principais motivações e suas relações, assim como os trabalhadores-estudantes. Da mesma maneira que há os que

consideram a experiência adquirida em um determinado domínio e seus mecanismos cognitivos, destacando este, como o mais privilegiado pelo ensino superior (Bireaud, 1995).

Frente aos diferentes tipos de postura do estudante, tradicionalmente acadêmicos e não-tradicionais (Biggs & Tang, 2011) e à carência de preparo profissional dos docentes, frente às atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem (Bireaud, 1995), faz-se necessário entender a maneira como cada docente organiza o processo de ensino e aprendizagem, para promoverem a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências aos alunos tradicionais e não-tradicionais.

Modos de organização das práticas pedagógicas

Uma organização coerente, constituída por um conjunto de estratégias articuladas, para o alcance de um objetivo pretendido é necessária para a escolha de um modelo pedagógico (Bireaud, 1995). Todo o processo de ensino e aprendizagem envolve três elementos: a definição dos conteúdos, a organização das situações de ensino e aprendizagem e as modalidades de avaliação. Da mesma forma, para Roldão (2009) os elementos-chave da estratégia estão na intencionalidade; coerência e modos de organização; e a avaliação. É esta concepção estratégica que irá orientar o trabalho para as suas finalidades e a partir dela, deve ser prevista uma maneira de avaliar a sua eficácia durante o seu desenvolvimento, no que diz respeito ao processo e resultados de aprendizagem. Esta verificação permitirá ao professor identificar se é necessário ajustar a atividade, para a realização do objetivo, assim como lhe permitirá organizar o trabalho subsequente de modo diferenciado, oferecendo-lhe também a possibilidade de identificar o porquê de os alunos conseguirem ou não realizar (Roldão, 2009).

A definição dos conteúdos é caracterizada por Bireaud (1995) como o primeiro elemento que constitui o processo de ensino e aprendizagem, sendo este dependente da disciplina em questão e do resultado das investigações realizadas no ensino superior. No modelo tradicional, o objetivo é a transmissão do saber

obtido nas investigações, de maneira a assegurar a reprodução da comunidade científica, do professor como detentor do saber, para o estudante que não sabe, vai assimilando os conteúdos e aprendendo progressivamente. A partir daí, as situações de ensino e aprendizagem são organizadas.

O modelo tradicional, além de não ser um modelo pedagógico único e exclusivo, não é capaz de dar resposta aos requisitos de formações e número de estudantes cada vez mais diversificados no ensino superior. Para Bireaud (1995) trata-se de diversificar as técnicas em função dos objetivos e do público que está a frequentá-lo.

É no modo como se ensina, que é possível encontrar potencialidades que facilitam a aprendizagem do outro e para este modo existem ao menos três padrões teóricos, destacados por Roldão (2009), como: (i) matriz transmissiva, em que se define o conhecimento formalizado que será passado pelo currículo; (ii) matriz resultante das contribuições construtivistas, em que se parte do princípio que ensinar é facilitar o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento do outro e (iii) matriz crítica, em que se visa a estimulação do pensamento próprio, a construção autónoma do saber. Esses padrões teóricos, geralmente são analisados de maneira dividida, em ensino tradicional, centrado nos conteúdos, e ensino ativo ou progressivo, centrado no aluno, os quais para serem compreendidos devem considerar a sua dimensão histórica, no que diz respeito à evolução do conceito de ensinar em diferentes momentos históricos e a dimensão curricular, em como o currículo está organizado na instituição académica.

A partir do modo como se ensina, encontram-se as estratégias de ensino. Segundo Gaspar e Roldão (2007), citado por Roldão (2009), existem seis importantes passos para a construção de uma estratégia: (i) analisar; (ii) integrar; (iii) colocar hipóteses; (iv) seleciona; (v) organizar e (vi) decidir; e estão caracterizados e descritos da seguinte forma:

(i) analisar - deve identificar a relação do que se pretende alcançar com a situação dos estudantes, suas possíveis dificuldades, potencialidades e sua ligação com seus interesses e características;

(ii) integrar - deve considerar o que antecedeu em cada unidade, bem como será a sua sequência, no que diz respeito ao conjunto de aprendizagens e experiências do estudante. Roldão (2009) aponta esta como a dimensão mais crítica, porque todos os passos que vêm depois dependem dessa orientação. É necessário ser analítico e objetivo, para fazer que este passo sirva de base para as próximas decisões envolvidas;

(iii) colocar hipóteses - deve identificar como é que a estratégia será organizada e compara suas potencialidades frente à situação analisada;

(iv) selecionar - diz respeito à escolha, dentre as opções possíveis do terceiro passo, verifica sua potencialidade didática, frente ao contexto e à integração, quais possibilitam os maiores resultados de aprendizagem efetivamente;

(v) organizar - considera como a estratégia será viabilizada na prática, quais atividades e tarefas e como estas serão organizadas no seu espaço, tempo e recursos. Roldão (2009) define este passo como o mais complexo, uma vez que exige pensar em todo o processo de forma articulada e sequenciada. Nesta fase, deve se pensar no papel que o estudante terá, e qual será o papel do professor, com que recursos ele pode trabalhar, se irá intervir e em que momento isso deverá acontecer, o que será solicitado aos alunos e com que finalidade, os instrumentos necessários e se eles serão fornecidos ou construídos;

(vi) decidir é o que oferece a possibilidade de gerir o processo a partir de sua ação, mediante análise durante a sua prática confrontando-a com os objetivos pretendidos. Para Roldão (2009) esta é a fase central do processo de ensino pensado estrategicamente, a qual deve estar presente em toda a estratégia e irá permitir ajustar, quando necessário, e favorecer mudança de direção, frente às situações dos alunos.

Modos de Avaliação

Para qualquer maneira ou estratégia de ensino, a sua eficácia deve ser avaliada. Roldão (2009) descreve dois importantes processos de avaliação: de aprendizagem e do desenvolvimento curricular realizado.

Relativamente à avaliação de aprendizagem, dentre vários fatores, deve ser considerado o momento em que será introduzida a verificação do progresso da aprendizagem pretendida, com quais tarefas, com qual finalidade e como habituar o aluno a verificar se aprendeu pela autoavaliação (Roldão, 2009).

E no que diz respeito à avaliação do desenvolvimento curricular, deve ser verificado se o que foi planejado resultou no que se pretendia, se não resultou verificar o porquê e se há aspetos do conteúdo que precisem ser revistos, aprofundados e o que pode ser mudado nas estratégias, atividades, materiais ou até mesmo na linguagem (Roldão, 2009).

Vale ressaltar que no primeiro passo estruturante apresentado por Roldão (2009), fica clara a importância de analisar a situação dos alunos, fato este que corrobora com Biggs e Tang (2011) ao apontarem que ensinar envolve identificar quem será ensinado, caracterizado por este, como aluno tradicional ou não-tradicional, o que ganha uma relevância para este estudo quando coloca-se o trabalhador-estudante como aluno não-tradicional, que possui necessidades, dificuldades e potencialidades diferentes do público tradicionalmente acadêmico.

Desta forma, é neste primeiro passo que o docente deve entrar em contato com a realidade do aluno, e sendo este um trabalhador-estudante, considerar suas especificidades, como idade, situação profissional e familiar e principalmente sua biografia educativa, que geralmente apresenta interrupções no estudo formal (Ferreira, 2011 *in* Moio, Alcoforado e Vieira, 2017) o que faz com que seja necessário identificar possíveis dificuldades de base para continuação nos estudos. Por outro lado, considerar suas potencialidades, seus saberes-fazer, adquiridos em aprendizagens experienciais, como as vividas no mundo do trabalho (Cavaco, 2003) e integrá-las ao segundo passo estruturante de Roldão (2009) e todos os próximos passos depende de como estes dois primeiros foram considerados, pois é neste momento que o docente considerará as diferentes maneiras de organizar a sua estratégia, verificando qual lhe parece a mais adequada para atingir os resultados de aprendizagem pretendidos.

Diante disso é no quinto passo que o docente, a partir da estratégia definida, organiza as atividades que possam favorecer o processo ensino-aprendizagem (Roldão, 2009) e é neste momento que o docente deve definir o

papel que ele irá exercer, bem como o papel que será exercido pelo aprendente. Considerando a abordagem centrada no aluno e os pressupostos da andragogia abordados neste estudo, caberia ao docente exercer o papel de facilitador propondo atividades que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando a sua participação e envolvimento direto em todo o seu processo de aprendizagem, para a promoção de sua autonomia e apoiando-o na transição do papel de aprendente dependente para aprendente autodirigido, por meio de atividades que promovam este comportamento (Imaginário & Castro, 2011). Nesta fase, o acompanhamento do docente frente às atividades dos alunos é crucial para que ele faça ajustes nas atividades promovidas perante à situação dos alunos (Roldão, 2009).

O encorajamento da autonomia dos adultos, segundo Imaginário e Castro (2011), aparentemente facilitaria o trabalho do professor, uma vez que seria uma atividade de menor exigência e também o faria economizar tempo nos processos de aprendizagens, porém não é isto que acontece. Para gerir os processos de aprendizagem, para aquisição de conhecimentos e competências de seus alunos, se faz necessária a construção de uma relação de confiança e autonomia, que ao juntar-se com a ciência, o profissionalismo e o compromisso do professor, terá de ser um grande especialista no seu domínio técnico para ajudar os aprendentes a aprenderem mais pela sua autonomia (Imaginário & Castro, 2011).

Diante do exposto neste estudo, importa saber como o docente adequa suas práticas pedagógicas para a formação dos trabalhadores-estudantes em Portugal, tendo em conta as suas especificidades, em um cenário de reestruturação no ensino superior.

CAPÍTULO IV – MÉTODO



4. MÉTODO

Esta investigação foi realizada por um referencial teórico metodológico de natureza qualitativa. Partindo do objetivo deste estudo, que consistia em compreender como os docentes adequam suas práticas pedagógicas às especificidades dos trabalhadores-estudantes, fez-se necessário definir como participantes, os docentes, que estivessem a lecionar no ensino superior em Portugal, em dois contextos diversos, considerando as características do sistema de ensino superior português, ou seja, trata-se de um sistema binário, com ensino universitário e politécnico. Desta forma, definiu-se como princípio norteador, identificar no ensino universitário e no ensino politécnico, quais os cursos contavam com o maior número de trabalhadores-estudantes em uma Universidade e um Instituto Politécnico públicos em Portugal. A primeira etapa deste percurso foi o levantamento de informações, mediante relatório de caracterização socioeconómica dos ingressantes de uma universidade pública em Portugal, que teve como foco levantar os números de estudantes que se declararam empregados ao ingressarem no ensino superior. Os dados recolhidos referem-se aos últimos cinco anos, entre 2015-2016 e 2020-2021, (conforme gráficos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 em Apêndice), período este que permitiria identificar uma tendência entre os cursos e a seleção da área de estudos em que esta investigação assentaria. Posteriormente, buscou-se em um instituto politécnico público em Portugal, a mesma área de formação e o levantamento de dados de acordo com os mesmos critérios. Os próximos passos deste percurso, incluíram a identificação de docentes participantes do estudo, intermediados pela presidência do Conselho Pedagógico das instituições de ensino, e a construção de um guião de entrevista semiestruturada, dirigido ao trabalho dos docentes, no que diz respeito à utilização e adequação de suas práticas pedagógicas, aplicadas ao ensino, em suas unidades curriculares.

4.1. Participantes

Tendo em conta o número de trabalhadores-estudantes nos cursos de engenharia, foram selecionados como participantes deste estudo, seis docentes

do curso de engenharia civil do ensino universitário e seis docentes do curso de engenharia mecânica do ensino politécnico, que estavam a lecionar nos referidos cursos. Foram doze participantes no total, seis do sexo feminino e seis do sexo masculino. As entrevistas foram conduzidas em formato remoto, pela plataforma *zoom*, de acordo com a preferência dos docentes participantes e mediante agendamento prévio e tiveram a duração aproximada de 40 minutos.

4.2. Procedimentos da investigação qualitativa e questões éticas

Todos os participantes receberam o termo de consentimento informado (ver Apêndice 1) e as informações necessárias para garantir o anonimato no tratamento dos dados recolhidos. Durante as entrevistas, os participantes foram informados quanto à escolha da utilização de nomes fictícios no tratamento dos dados, oferecendo-lhes a possibilidade de sugerir estes nomes, caso quisessem se identificar em uma posterior consulta a este estudo. Em respeito às questões éticas e à proteção de dados, foi solicitado a cada participante, o seu consentimento para gravação da entrevista, bem como foram informados sobre os arquivos de áudio, que seriam utilizados apenas para a transcrição das informações levantadas e, após esta etapa, descartados, preservando assim a sua confidencialidade.

4.3. Técnica de recolha de dados

A técnica escolhida para a recolha dos dados foi a entrevista semiestruturada, que teve como objetivo, identificar a perceção dos docentes sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino superior. A entrevista, tal como perspectivado por Amado (2014), baseou-se na construção de um guião (ver Apêndice 7) com a finalidade de ser um referencial organizado, que permitisse obter o maior número de informação possível, sem que exigisse um tempo muito grande ou prejudicasse o tempo concedido pelo docente participante. O guião foi organizado em seis blocos estruturantes, considerando: a legitimação da entrevista; o tema diversificação dos públicos no ensino superior; a prática

docente, no que diz respeito aos objetivos a serem alcançados; a prática docente, quanto aos seus passos estruturantes; a prática docente, no tocante à avaliação, e, o agradecimento. Para além dos blocos estruturantes, o guião contou também com a identificação dos seus respetivos objetivos, questões norteadoras, perguntas de recurso e aferição e um espaço reservado para possíveis observações.

4.4. Análise dos dados

Para o tratamento dos dados levantados na entrevista, foram utilizados nomes fictícios para cada participante e transformado em siglas, posteriormente, para utilização dos enxertos da entrevista. Os dados coletados passaram pelo processo de categorização e foram tratados pela análise de conteúdo.

CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As dimensões da análise têm como referência as seguintes questões: a) quais são as ideias que suportam as escolhas dos docentes sobre as práticas pedagógicas dos docentes? b) quais são as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, tendo em consideração os resultados de aprendizagem pretendidos? e c) Como é que as práticas escolhidas, se adequam aos trabalhadores-estudantes? Para compreender quais ideias que suportam as escolhas dos docentes sobre as práticas pedagógicas, a primeira dimensão de análise, procurou identificar as percepções em relação a uma maior abertura do acesso ao ensino superior, que permitiu uma diversificação do público e de que forma isso beneficia ou limita o seu trabalho como docente. Para identificar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, tendo em consideração os resultados de aprendizagem previstos, a segunda dimensão de análise, procurou levantar informações para saber os aspetos que são considerados no planeamento da UC. Para que fosse possível compreender se as práticas pedagógicas escolhidas pelos docentes se adequam aos trabalhadores-estudantes, procurou-se compreender, por um lado, se as escolhas consideram as especificidades dos trabalhadores-estudantes, enquanto cumprem os objetivos da UC. Por outro lado, se as práticas adotadas são reavaliadas ao nível do cumprimento dos seus objetivos.

5.1. Diversificação dos estudantes do ensino superior

A análise dos resultados revela que, no ensino universitário, os relatos dos docentes entrevistados pautaram-se pelas limitações que encontram com a entrada de diferentes públicos no ensino superior. Com efeito, apenas um, dos seis docentes entrevistados do ensino universitário do curso de engenharia civil, refere-se à diversificação do público como positiva no sentido de existir uma maior diversidade de idades, nacionalidades e de trabalhadores-estudantes, que têm aumentado nos últimos anos e favorecido a interação e participação dos estudantes durante as aulas:

“eu vejo essa diversidade, de forma geral, como positiva, e estou a pensar de facto na questão das idades, (...) mas também tem a questão das diferentes nacionalidades que nós aqui na Faculdade, temos tido nos últimos tempos também, tem havido essa maior diversidade, sem dúvida foi algo também muito impactante nos últimos tempos, e em geral, vejo isso de forma positiva, eu acho que de facto reflete de alguma forma, diria em pequenas situações, mas vou antes, na interação até das aulas essa diversidade, diria que sim” (Docente FS).

No ensino politécnico, as perceções positivas sobre a diversificação dos públicos, especificamente da presença dos trabalhadores-estudantes são mais vezes também referidas pelos docentes entrevistados do curso de engenharia mecânica. Os aspetos apontados pelos docentes se referem à vontade de aprender que acaba por compensar suas dificuldades, a partilha de experiências, inclusive de trabalho e ainda no papel da educação na evolução da sociedade.

“Eu acho que, enquanto sociedade queremos evoluir, quanto mais elevado for o nível médio de habilitações da população, melhor. Independentemente de, como sabemos mais tarde, podendo ser possível a todos, exercerem profissões de acordo com a formação superior que têm, como é evidente o mercado de trabalho pode não acolher todos, mas é uma forma de abordar os assuntos, que só favorece a pessoa que segue estes estudos” (Docente DL).

5.2. Limitações do trabalho do docente frente à diversificação do público

5.2.1. Falta de formação pedagógica

Relativamente às limitações relatadas pelos docentes do ensino universitário, um dos aspetos destacados se refere à falta de formação pedagógica, que de certa forma, leva o docente a transmitir sua prática, condicionada à própria maneira como aprendeu com os seus professores, e acaba por ser uma continuidade da prática que é passada dos docentes mais velhos para os mais novos. Consequentemente, isto faz com que exista um desfasamento entre as práticas de ensino e as expectativas dos estudantes no que diz respeito à aprendizagem. A falta de formação pedagógica foi apontada por Bireaud (1995), como um dos problemas no ensino superior, que faz com que os professores reproduzam as práticas pedagógicas que aprenderam com os seus professores e que é visível na percepção de um docente de engenharia civil:

“Nós continuamos a ensinar de uma forma muito clássica e eu noto que os alunos estão cada vez mais distantes dessa forma clássica de dar aulas, muito expositiva, ou expositiva, ou prática, uma prática onde eles estão à espera que seja o docente a fazer as coisas, do que de fato serem estimulados, por eles próprios, a pegar nos assuntos, a refletirem sobre os assuntos, começando deste modo, ou seja, uma autocrítica, uma crítica a mim próprio, claro que eu acho que tem que haver diferenciação, em função do público-alvo” (Docente GJ).

5.2.2. Motivação e dificuldades dos estudantes

Dentre outros fatores que limitam suas práticas docentes, a motivação e as dificuldades dos estudantes emergem com mais frequência. De facto, como nem sempre possuem a base necessária para continuação nos estudos, ou ainda por serem de diferentes áreas, no caso dos mestrados. No que diz respeito à motivação do estudante, a percepção de um dos docentes em relação ao alargamento no acesso ao ensino superior, é de que a própria sociedade foi levada a criar a ideia de que o sucesso de sua juventude, ou seja, daqueles que vão entrar no mercado de trabalho, passa pelo ensino superior e isto trouxe uma grande quantidade de estudantes que nem sempre estão vocacionados para o curso de engenharia, que depois se reflete na sua própria motivação e interesse em frequentar as cadeiras do curso.

“é um bocadinho mais da motivação, com que as pessoas se sentem num dado curso, é isso que eu acho que acontece... e que eu tenho pena, realmente, nada melhor do que ter pessoas, profissionais num curso que elas próprias sentem que aquele curso está, aquilo que elas querem fazer, melhor ou pior, como em tudo, mas é aquilo que eles querem fazer, não estão ali, só porque, só por acaso, só porque foi a vaga que os apareceu...” (Docente CJ).

Para além dos fatores supra relacionados, os docentes apontam também as dificuldades encontradas pelos estudantes no que diz respeito ao conhecimento de base para conseguirem dar continuidade aos seus estudos. Como se trata de cursos de engenharia, um curso que tem na base estudos relacionados principalmente com a matemática e física, os estudantes que por algum motivo interromperam os seus estudos e retornaram, perdem um pouco do

ritmo e apresentam limitações em acompanhar as matérias. Silva (2019), em seu estudo com trabalhadores-estudantes, aponta a perda de ritmo e métodos de estudo entre as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores-estudantes. Com efeito, como é referido um docente:

“há um ponto muito importante que me preocupa, que é, enfim no curso de Engenharia que é o que eu conheço, onde eu leciono, portanto, diria, há um tempo na vida das pessoas para aprenderem determinados assuntos e que são mais fáceis de aprender, esta é a sensação que eu tenho. Nos primeiros dois anos de um curso de Engenharia, são dadas muitas matérias baseadas na Matemática, na Física, em que os alunos que vêm do secundário, feito pela via tradicional entram nesses assuntos de forma mais fácil, quem já deixou de ver esses assuntos, há alguns anos e depois têm que lidar com eles de novo no percurso acadêmico, noto grandes dificuldades e isso leva-nos sempre àquela situação em que, nós não queremos o insucesso dos alunos, não é? Mas temos que manter, até porque não queremos ser injustos, quando baixamos um bocado o *standard* das exigências estamos a ser injustos, para com quem consegue cumprir as exigências e, portanto, o que eu quero com isto dizer, é que [o modo como os alunos lidam com o novo percurso acadêmico] nos traz essas dificuldades” (Docente PM).

Estas limitações também são percebidas pelos docentes do ensino politécnico, que relatam principalmente a pouca disponibilidade de tempo dos trabalhadores-estudantes, em conciliar os diferentes papéis exercidos na sociedade, o desafio da heterogeneidade, falhas iniciais na matéria, bem como a falta de ritmo e rotina do estudo, fatores estes que impactam no acompanhamento das aulas, uma vez que estes estudantes apresentam diferentes ritmos.

“nas unidades curriculares maiores que estou a lecionar, é para a maior parte desses alunos, que no primeiro ciclo, estamos a falar em trezentos e tal alunos, são muitos alunos que nós não conseguimos muitas vezes, ter tempo suficiente para os conhecer minimamente” (Docente CA).

“aqueles que eu noto que têm mais dificuldades são os que estão afastados da escola há muitos anos, se há alguém que está dez anos sem estar na escola, vai ter dificuldade por estar a recomeçar, não é, por muito que soubessem, se nós interrompemos dez anos uma coisa, vamos ter alguma dificuldade em retomar, (...) temos mais dificuldades a fazer os cálculos, até na utilização da calculadora, é mais difícil, seguir a aula é mais difícil, falta um bocadinho aquele ritmo e muitas vezes eles dizem “ah, professora, tenha calma, que eu já não andava na escola há muito tempo” e nota-se aquela dificuldade de recomeçar... nós começamos a dar aulas no primeiro dia, no primeiro dia eu não conheço os alunos,

não sei qual é o passado deles, não sei as dificuldades que eles têm, não sei o número de vezes que eles vão faltar, porque tem que ir não sei para onde num emprego, não sei nada disso, e tenho que dar a aula” (Docente DM).

“a falta de tempo, principalmente, o aluno com idade mais avançada já tem trabalho regular, para além do estudo, o estudo também é um emprego, sempre considerei assim, e muitos deles já têm inclusivamente família, e aí tem que distribuir atenção com a família, que acaba sempre sendo a primeira sacrificada nestas decisões de evoluir nos estudos, obviamente, também de existir há algum tempo e pior que o tempo, muitas vezes cria desmotivação por sentirem que não conseguem, no fundo, dar toda a atenção que gostariam de ter nestas questões” (Docente DL).

5.3. A construção do sentido de ‘trabalhador-estudante’

Em relação à caracterização do público no ensino superior, especificamente os trabalhadores-estudantes, a percepção dos docentes do ensino universitário é de reconhecimento de que existe um esforço acrescido em seu percurso, por apresentarem menor disponibilidade decorrente de cansaço, diferentes preocupações, terem menos tempo para se dedicar aos estudos, conforme relatos nos excertos acima. Fatores estes que foram identificados por Silva (2019) em três subcategorias: desgaste físico por excesso de atividade e ritmo acelerado de sua rotina; psicológica, destacada pelo cansaço e até sentimento de culpa e de pressão por dificuldade em gerir todos os seus papéis desempenhados e social, descanso e lazer, em decorrência do tempo que deve dedicar aos afazeres académicos ou profissionais. Por outro lado, um público mais amadurecido, que apresenta maior receptividade às informações transmitidas nas aulas, mais vontade de aprender, mais curiosidade e interesse, assim como mais centrado em atingir seus objetivos e levar os conhecimentos adquiridos para aplicar na sua área do saber, como destacado pelo docente de engenharia civil:

“é um público que tem, por um lado, menos disponibilidade mental, vêm mais cansados, com outras preocupações na cabeça, mas por outro lado, muito mais recetivo, com muito mais vontade para receber informação e por isso, de alguma forma, aquilo que eu noto é que acaba por ser mais estimulante dar aulas, porque nós conseguimos mais facilmente cativá-los, através da nossa experiência, da transmissão da nossa experiência, também já temos mais um público mais crescido, onde as matérias, também são matérias já com

outro grau de complexidade, ou pelo menos, já não há tanto a necessidade, enfim, de detalhar aquela teoria ou de adentrar aspeto mais de detalhe, e podemos ser mais abrangentes e de alguma forma colocar mais da nossa experiência, da experiência profissional e prática, para lhe dar essa mesma formação, é, mas isto é aquilo que, digamos, que resulta da minha experiência” (Docente GJ).

Por outro lado, os trabalhadores-estudantes, possuem características e postura diferente do público mais tradicional do ensino superior, como se pode observar pelas perceções dos docentes:

“a maior parte deles acabou de fazer 18 anos, muitos saem de casa, muitos acabaram de ter, a tirar a carta, portanto há aqui toda uma novidade, não é, entram na Faculdade, os pais tendem a, enfim, deixá-los quebrar um bocadinho mais as regras, não é, portanto há todo mundo novo, que nem todos os alunos conseguem gerir bem, portanto há muitos alunos que quando entram na Faculdade se sentem completamente perdidos, quer dizer, porque o ritmo é completamente diferente, há aqui, enfim, um conjunto de acertos para fazer, que eu acho que o primeiro ano, o primeiro semestre é um desafio muito grande para os alunos” (Docente SF).

Contrastando com os trabalhadores-estudantes, outro docente refere que:

“Muitas vezes, consigo identificar de facto o trabalhador-estudante pelo tipo de questões que coloca. O tipo de questões que colocam, geralmente até tendem a questionar mais, com situações, se calhar, mais práticas, da aplicação, e com interesses paralelos à matéria, digamos assim, na matéria são capazes de questionar noutras situações, portanto abre um pouco até o leque da discussão” (Docente FS).

Um outro aspeto referido por alguns dos docentes entrevistados do ensino universitário, foi a necessidade de analisar com uma certa reserva as informações dos estudantes com estatuto do trabalhador-estudante, pois há uma grande diversidade de situações entre eles. Os docentes referem que há trabalhadores-estudantes que trabalham, mas que frequentam as aulas por realizarem um trabalho *part-time*, há os que trabalham *full-time* e não conseguem frequentar as aulas, há os que trabalham, mas não têm o estatuto, por não reunirem condições para tal e há ainda os que não trabalham, mas conseguem o estatuto do trabalhador-estudante. Esta variedade presente entre os estudantes, que se dizem trabalhadores-estudantes, dificulta o trabalho do docente em distinguir o

estudante-trabalhador que possui o estatuto e os estudantes-estudantes de facto, como se pode evidenciar nos seguintes extratos das entrevistas:

“O estatuto de frequência, portanto podemos identificar quem é trabalhador-estudante, no entanto, há muita diversidade de situações entre os trabalhadores-estudantes. Há aqueles trabalhadores-estudantes que vão sim para as aulas e que, podem por exemplo, ter um part-time qualquer, até bem levezinho, e que não interfere muito com as aulas e consegue fazer exatamente o que os outros fazem, percebe, portanto não se sente ali nada de especial. O que eu queria dizer é que, no fundo, nós apercebemos das dificuldades (...). Mas o acesso à informação [existe] no sistema e sabemos em que estatuto é que eles estão. E também na Engenharia há um bocadinho, o seguinte: alguns estudantes], filhos de pais, por exemplo, com empresas de construção, requerem o estatuto do trabalhador-estudante e não são nada de trabalhadores-estudantes. (...) portanto, temos que ter algum cuidado na análise dessas situações. No contacto com os alunos que nós orientamos, aí é que vemos se são trabalhadores-estudantes ou não” (Docente CH).

Conseguir distinguir essa variedade entre os trabalhadores-estudantes seria muito importante para os docentes poderem direccionar as suas práticas e para além disso, não deixar de reconhecer a importância do estatuto, conforme relatado por um docente de engenharia civil:

“...já ouvi alguns comentários de colegas meus, que acaba de alguma forma por diluir um bocadinho o reconhecimento do estatuto. Isso eu penso que valeria a pena, não sei de que forma, mas um dia, enfim, distinguir o estudante-trabalhador de estatuto e os estudantes-trabalhadores real” (Docente SF).

Relativamente à percepção dos docentes do ensino politécnico em relação às especificidades dos trabalhadores-estudantes, a oferta do curso em horário pós-laboral, que embora tenha tido uma diminuição significativa no número de alunos que procuram este horário, ainda é no horário pós-laboral em que estão mais concentrados.

De forma geral, os docentes do ensino politécnico referem-se às características dos trabalhadores-estudantes como demonstrando um maior interesse, simpatia, maior envolvimento na discussão nas aulas, mais atenção, com objetivos claros, mais conscientes de suas responsabilidades, mais amadurecidos, mais empenho no curso e principalmente, diferenciam-se pelas

partilhas de experiências. Com efeito, dois docentes do curso de engenharia mecânica, referem que:

“eu julgo que os alunos trabalhadores-estudantes até são capazes de aproveitar melhor porque com a partilha de experiências, quer entre eles, quer comigo, conseguem visualizar os problemas que têm nas empresas e conseguem ver formas diferentes de os ver e de os resolver. À tarde, são estudantes que querem, é resolver exercícios, a partilha de experiências é muito menor” (Docente ME).

“esses, que passam pelo mundo do trabalho, o comportamento é outro, porque há uma aprendizagem que é fruto da experiência, que já têm de crescimento” (Docente FE).

De um modo muito interessante, quando ocorre a partilha de experiências, abre-se espaço para uma discussão que contribui para a clarificar a sua aplicabilidade prática, como pode ser visto por Imaginário e Castro (2011), o papel da experiência do adulto também pode ser crucial no processo ensino e aprendizagem. Reconhecer e valorizar as suas experiências de vida é reconhecer o próprio adulto, que é fonte de recurso para enriquecer discussões em grupos, simulações, trabalhos, como é referido por um dos docentes:

“haverá alunos que vai dizer, eu na minha empresa faço assim e gera-se uma discussão e haverá, depois esses que não trabalham na área e dizem “ah, agora percebo, porque eles fazem assim na empresa!” (Docente ME).

Por outro lado, os docentes apontam outras especificidades, no que diz respeito a dúvidas e velocidade para conduzir a matéria e resolver os exercícios, o que leva ao desenvolvimento de estratégias diferenciadas de apoio aos estudantes. A necessidade de ajustes e adaptações, contudo, é diferenciada, uma vez que na perceção de dois dos docentes entrevistados que relatam que os alunos do horário pós-laboral tendem a ter menos dúvidas no período entre aulas. De facto, apesar da disponibilidade que os docentes manifestam, é na própria aula que as dúvidas dos trabalhadores-estudantes são mais evidentes, como referem dois docentes:

“Os trabalhadores-estudantes (...) não sei como é que eles fazem, mas eles têm menos dúvidas, e apesar da minha disponibilidade, é só na aula, que à partida há dúvidas. Para os alunos estudantes, não trabalhadores-estudantes, muitas das vezes eles até me pedem uma reunião de zoom, agora, ultimamente fora das aulas para discutir o trabalho.

(...) É na aula que se tiram as dúvidas, mas mais uma vez, não há nenhuma estratégia assumida, é o que acontece” (Docente ME).

“um outro aluno [tradicional] é aquele que passa no corredor e vai ao gabinete e pode bater à porta, para ver se o professor está lá para tirar uma dúvida, não é, agora o aluno trabalhador não é tão frequente ir ao gabinete do professor porque, eu falo no meu caso, porque é aquilo que eu posso dizer, não sei se dos outros colegas pode ser diferente, mas não vai com tanta frequência ao gabinete, porque lá está, é um período mais pós-laboral e portanto vai à aula e tem aquele tempo da aula, sai de uma e vai para outra, e terá um intervalo e tenta aproveitar aí, aqueles que querem aproveitar precisamente, para perceberem o exercício que estão a fazer e tirar alguma dúvida com o docente, esclarece na sala, ou no intervalo, se for necessário, eventualmente esses podem comunicar por email, mais perto dos testes, também, quando começam a ter as dúvidas, enfim, que vão aparecendo, ou dos exames que têm, que começaram a fazer dos anos anteriores, quando estão, digamos que, mais na fase de estudo” (Docente FE).

Para além dos aspetos relacionados, os docentes chamam a atenção para a diversidade dos públicos, mesmo no horário pós-laboral, relatando que as turmas são todas muito heterogêneas. Há um pequeno grupo que tem o horário a tempo completo (full-time), mas há outros que estão a tempo parcial, o que quer dizer que há estudantes que têm apenas algumas unidades curriculares, por não terem disponibilidade de frequentarem todas e também porque pagam menos propinas. Por outro lado, há os estudantes que vêm de outros cursos ou que estão a reingressar e portanto, já fizeram uma parte das unidades curriculares e só estão a fazer o que falta, o que faz com que o clima e a interação da turma também seja diferente. De uma forma interessante, esta heterogeneidade das turmas pode estar relacionada com os papéis sociais dos trabalhadores-estudantes, como refere um docente de engenharia mecânica:

“Temos estes dois mundos, por um lado, aquele aluno que nunca vai, pronto, que não tem mesmo disponibilidade, uns também aparecem para fazer as avaliações, outros nem por isso, depois temos aqueles alunos que, para os quais o ir à aula é o fator determinante para eles não perderem o entusiasmo e reconhecem que se tiverem que fazer tudo sozinhos, isto não é caminho para eles, porque vão ser distraídos, distraídos entre aspas, vão ser solicitados pela família, pelo emprego e que para os que estão ali, ao menos estão ali e vão se dedicar àquilo, alguns fazem um esforço muito grande por ir à aula” (Docente DM).

Para lidar com essa heterogeneidade das turmas no ensino universitário, os docentes referem que depende de alguns fatores, como o tipo de unidade curricular, o número de estudantes por turma e suas especificidades e ainda do tempo letivo, que está a passar por mudanças. Um dos docentes entrevistados, destaca também a importância de o ensino ser orientado para o público-alvo, idade e disponibilidade mental do estudante, porém nota um grande desfasamento entre a forma de ensinar e a forma como a informação é recebida. Há uma dificuldade em estimular o estudante para o ensino, para o raciocínio e sua forma de pensar, levando o próprio docente a questionar se não acaba por contribuir para tal. Como refere o docente de engenharia civil:

“não deixamos grande margem de manobra para que eles pensem de forma diferente e quando estimulamos para que pensem de forma diferente, com a cabeça deles, eles têm dificuldade. Não sei se esta dificuldade é condicionada por nós, se é uma dificuldade que já vem condicionada da forma de ensino anterior, mas eles têm, daquilo que eu noto também, é que eles têm dificuldade em criar a sua própria forma de pensar, ou seja, com base na informação que nós damos, eles têm dificuldade em estabelecer conexões, estabelecer relações e conseguem chegar a respostas, a questões que são colocadas, apoiando sempre no mimetismo, relativamente a outras coisas, outras resoluções que eles já viram, etc. ou seja, sem colocar nada de muito pessoal deles, do conhecimento deles” (Docente GJ).

A percepção deste docente é que a mudança na forma de perspetivar para o ensino é muito lenta e as mudanças que ocorrem são mais por tentativa e erro, no qual olham para o público e tentam de um ano para outro fazer alterações que julguem necessárias. Com efeito, o docente relata que fez um curso de Pedagogia, oferecido pela universidade, e isto o ajudou a olhar para o ensino de maneira diferente, mas admite que a mudança é muito lenta. Destaca, principalmente, dois fatores que contribuem para isso, um é a existência de uma valorização maior da universidade para a produção científica e faz com que os docentes acabem investindo mais na investigação do que na própria docência. Bireaud (1995) destaca a atividade de investigação do docente como uma das formas de alcançar ascensão na carreira, o que faz com que o professor invista mais tempo nesta atividade do que nas atividades pedagógicas. Outro fator,

destacado pelo docente, está na postura do aluno, que ainda está habituado a ver no professor aquele que irá resolver os exercícios, o que faz com que sejam espectadores, copiadores e não precisem pensar, pois o professor faz isso por ele.

Frente a isso, o professor decidiu não resolver mais no quadro os exercícios e fazer com que eles resolvessem. Está ciente do trabalho que isto dá, por existir a necessidade de acompanhar aluno a aluno e em termos de exercícios evolui menos, mas ressalta a importância de que eles, ainda que seja um resolvido, foram eles que resolveram. Este papel exercido pelo docente favorece o desenvolvimento da autonomia, como referenciado por Imaginário e Castro (2011) quando dizem que o encorajamento da autonomia dos adultos, aparentemente facilitaria o trabalho do professor, uma vez que seria uma atividade de menor exigência e também o faria economizar tempo nos processos de aprendizagens, porém não é isto que acontece. Para gerir os processos de aprendizagem, para aquisição de conhecimentos e competências de seus alunos, se faz necessária a construção de uma relação de confiança e autonomia, que ao juntar-se com a ciência, o profissionalismo e o compromisso do professor, terá de ser um grande especialista no seu domínio técnico para ajudar os aprendentes a aprenderem mais pela sua autonomia.

Por outro lado, o fato é que houve uma redução do número de anos de formação e a diminuição do número de horas de contacto dos estudantes com os docentes requer a gestão do acompanhamento do trabalho autónomo do/a estudante (Veiga, 2015), no entanto, muitos docentes resolvem os exercícios para conseguirem avançar na matéria, como refere um dos docentes de engenharia civil:

“lamentavelmente, isto nós sabemos que pedagogicamente não é a melhor maneira, mas nas aulas, portanto, nas aulas teóricas o professor resolve alguns exemplos (...). No que toca às aulas de teórico-práticas, os alunos, enfim, o ideal seria que os alunos recebessem uma ficha de exercícios para fazer e, individualmente ou em grupo, fossem capazes de resolver. Na prática não é isso que acontece, na maior parte das disciplinas, na prática, se nós não fizermos isso, os alunos praticamente não conseguem avançar” (Docente SF).

Para além dos fatores apresentados, os docentes chamam a atenção também para o número de alunos por turma.

“outras dificuldades, outras condicionantes (...) nós não podemos ter muitos alunos nas aulas práticas, e há turmas que está acima de trinta alunos e aí é muito difícil, de facto é muito difícil, acompanhar trinta e tal alunos em duas horas é realmente complicado, e por isso é que eu acho que no máximo, no máximo deveria ter vinte alunos numa aula prática para poder dar-lhes este acompanhamento, senão limitamos ou a não conseguir acompanhá-los ou então a cair na resolução no quadro” (Docente GJ).

Diante disso, surge aqui outro fator, que este docente considera que vai contra o que ele aprendeu com a pedagogia, relativamente a não impor o ritmo ao estudante, sendo a estratégia adotada estabelecer um prazo para a resolução dos exercícios, sem impor um ritmo.

“nós temos essa ficha de exercícios para resolverem durante duas semanas e por isso, ao final de duas semanas vamos mudar de folha, e nessas duas semanas, (...) eu sugiro que vocês resolvam os exercícios 2b, 4c, 6f, sugiro esses, mas a ideia é que vocês resolvam o maior número de exercícios possíveis, o que estou a sugerir esses é um ponto de partida, mas a ideia é que vocês resolvam todos os exercícios e por isso, eles seguem cada um ao seu ritmo, para sentirem as próprias dificuldades, sentirem o que sabem e o que não sabem, não impondo um ritmo” (Docente GJ).

Esta redução do número de horas de aulas presenciais também foi relatada por outros docentes do ensino universitário, que destacam que, apesar da diminuição das horas de contacto, o volume de informações, o ritmo acentuado e o programa vasto, continuam a ser os mesmos, o que vai ao encontro exatamente do que foi apontado por Veiga (2015), ao referir-se que a implementação do processo de Bolonha em Portugal se focou nas reformas da estrutura dos ciclos, sem que as alterações substanciais ao nível do currículo e da pedagogia fossem realizadas. Fato este, que faz com que os docentes não consigam acompanhar os estudantes e acabam por disponibilizar a resolução dos exercícios, fazendo com que os estudantes percam as diferentes formas de se chegar à resolução, fator este muito importante na área de engenharia.

“pela minha experiência, acho que o contacto com os estudantes é muito importante e isto requer horas e, portanto, sem horas de contacto não pode haver contacto, e, portanto, diria que há coisas que se perdem neste novo formato e a capacidade de enfim, darmos

um acompanhamento mais de perto, diferenciados, com percursos diferentes também, se perde essa capacidade, isto é inevitável” (Docente PM).

No que diz respeito às falhas iniciais dos estudantes na matemática, o caso relatado era algo recorrente nos estudantes dos primeiros anos, em função das diferentes nacionalidades e suas diferentes bagagens. Para dar resposta a esta necessidade, um dos docentes relatou a estratégia adotada pelo curso de engenharia, que passou a oferecer uma formação de uniformização da matemática, antes do arranque letivo, uma vez que durante as aulas é mais difícil, devido ao ritmo acentuado de sua unidade curricular.

Uma outra estratégia adotada, em função da diminuição das horas de contato das aulas práticas presenciais, foi a disponibilização de um horário de atendimento semanal, dos docentes aos estudantes, definido pela instituição, por 50% da carga horária do docente, que é definida logo no início do período letivo para que os estudantes saibam em quais dias e horários podem procurar os docentes para esclarecimento dúvidas. Essas horas são definidas pelos docentes, em função de suas atribuições de aulas, mas de forma geral, relatam disponibilizar mais horas do que são procurados pelos estudantes e que estes contatos tendem a acontecer mais próximo da ocorrência dos exames. Relativamente aos trabalhadores-estudantes, todos os docentes do ensino universitário, referiram-se aos horários de atendimento disponibilizados a todos os estudantes, que podem ocorrer presencialmente ou por *zoom*, e para além disso, relatam orientarem os estudantes, que no caso de seus horários oferecidos não serem os mais indicados para eles, que eles mandem um email para combinarem um outro horário possível. A disponibilização de materiais de apoio às aulas, como: slides, documentos em PDF, indicações de bibliografias, exercícios de fixação, está acessível a todos os alunos, independentemente de terem ido ou não às aulas. Os materiais são colocados na plataforma *Moodle*, *Teams* ou ainda no sistema da faculdade e qualquer aluno inscrito no curso pode descarregar os materiais quando acharem necessário.

De forma geral, as estratégias utilizadas são para atenderem a todos os alunos, conforme relatado por um docente do curso de engenharia civil:

“Não há, enfim, tirando as épocas de exames especiais, e a ausência de obrigatoriedade de frequência, não há nenhuma condição especial, que proteja os estudantes-trabalhadores, não há, isso de facto fica a critério de cada professor, mas em geral, eu acho que, enfim, que os meus colegas em geral são, acho que têm todos esse tipo de preocupação. Aliás, eu acho que nós até ficamos, enfim, um bocadinho preocupados com a ausência dos estudantes, e enfim, acho que eles perdem, eu costumo dizer que quando eu era estudante, era muito difícil aceder aos professores, portanto, os professores estavam num patamar que era totalmente diferente, eu lembro durante o meu curso todo eu devo ter falado uma ou duas vezes com algum professor fora das aulas, portanto, é totalmente diferente e eu acho que é uma pena eles não aproveitarem. Alguns alunos aproveitam, alguns aproveitam e aproveitam bem, mas a maior parte deles acho que desperdiça totalmente ali, mas pronto, é assim” (Docente SF).

Neste sentido, as estratégias são direcionadas para todos os estudantes, depende do professor, uma vez que os docentes relatam que depende da unidade curricular, do número de alunos por turma, da proximidade que têm ou não com os estudantes, até mesmo porque nem sempre sabem quem são esses estudantes que eventualmente tenham quaisquer necessidades especiais. Fator este que pode dificultar a gestão de suas práticas pedagógicas, como apontada por Roldão (2009) no primeiro passo estruturante, em que se faz necessário identificar a situação do estudante e conhecer a sua realidade, identificando suas dificuldades, potencialidades e necessidades. Com efeito, três docentes do curso de engenharia civil, referem que:

“não há assim uma estratégia especial para compensar essa falta, porque também nós, às vezes nem sequer sabemos, (...)quase que às vezes nem reparamos que são estudantes-trabalhadores (...) só se andarmos ali a ver o percurso deles (...) mas a maioria de nós está bastante disponível ao menos para ajudar, mas é mais individualmente, é mais uma questão pessoal do que propriamente uma estratégia pedagógica assim definida” (Docente CH).

“nas outras disciplinas que são da Licenciatura e do Mestrado em Engenharia Civil, no caso dos trabalhadores-estudantes é muito pontual, muitas vezes nem sabemos quem é que são, tirando um ou outro caso, nós temos as listas dos alunos, mas isso não aparece, a lista digamos do dia a dia, que eu pelo menos a utilizo para chamá-los pelo nome, (...) não tem isso identificado, muitas vezes, eles é que vêm falar no final, manifestar alguma dificuldade, não faltar (...) mas são casos pontuais por turma e vou gerindo também, caso a caso com eles, nomeadamente a questão das faltas e as necessidades que acabam,

esses casos que acabam por me procurar mais no atendimento, para compensar alguma falta nas aulas e, portanto aí na questão dos exames também não diria que haja” (Docente FS).

No ensino politécnico, a disponibilidade dos docentes para os estudantes, também esteve presente nos relatos dos docentes, que pode ocorrer na aula, em reuniões individualizadas no gabinete, por plataforma, ou ainda por email, no entanto a percepção dos docentes é que é na própria aula que os estudantes do horário pós-laboral, tiram suas dúvidas, como é referido por um docente:

“Os alunos que trabalham, depois não têm muito tempo de tirar as dúvidas, é um facto, não é, porque até são aqueles que frequentam mais as turmas à noite, não é, e esses não têm muito tempo, portanto, esses, quando têm que tirar dúvidas, tentam tirá-las na altura que o professor está na sala” (Docente FE).

Dentre as principais dificuldades dos trabalhadores-estudantes percebidas pelos docentes do ensino politécnico, estão a dificuldade dos estudantes de chegar no horário de início das aulas do pós-laboral, em decorrência do trabalho que realizam; dificuldade em acompanhar as aulas, principalmente no início do ano letivo, por lhe faltarem conteúdos anteriores, necessários para aprendizagem das unidades curriculares em vigência no curso; cansaço e atividades profissionais e ainda, dificuldade de gerir todos os seus compromissos profissionais pessoais e sociais. Para lidarem com essas adversidades no quesito horário de chegada das aulas, os docentes relataram que muitos estudantes trabalham em diferentes áreas, que em muitos casos não são estudantes que trabalham na área relacionada ao curso, o que faz também com que tenham horários mais rígidos de trabalho com os seus empregadores, que não lhe dão margem de manobra e fiquem com o horário muito justo, entre a saída de seu trabalho e início das aulas. Desta forma, uma boa parte dos alunos esperavam o início da próxima aula para não entrarem atrasados. Consequentemente, houve uma perda significativa de conteúdo das aulas teóricas e posteriormente a dificuldade de acompanhar o segundo tempo da aula, causando uma certa perda de interesse. Diante disso, um dos ajustes efetuado foi inverter as teóricas pelas teórico-práticas, pois colocando as teóricas depois, diminuía o risco dos alunos se sentirem perdidos, e, assim, conseguirem acompanhar desde o início da

exposição da aula teórica. Para além disso, a estratégia de adaptação, que cada docente pode estabelecer com o estudante no início do período letivo, pode ser importante para que o aluno saiba como proceder em caso de atraso, a fim de evitar desencorajamento.

“quem sai do emprego não consegue ir mais cedo, obviamente, porque se estava no emprego não consegue, portanto nós temos que conhecer este contexto e saber o que é razoável, não é, e com que situações podemos ser flexíveis e ter isso em atenção e tentar que isto não seja fator de desencorajamento, deles dizerem, e eles às vezes perguntam, e eu falo por mim, não sei como é que os colegas fazem, mas eu digo “(...)se chegarem nem que seja dez minutos antes do fim da aula, (...) é melhor aproveitar dez minutos do que não aproveitar nada”, porque às vezes há alunos chegarem, estão lá na fila para entrar no parking e não conseguem entrar e às vezes passam dez minutos para entrar na aula e ele já não entra na aula, porque pensam o seguinte “agora não vou incomodar” dez minutos e só vão para aula seguinte (...)e eu digo “seja a que horas for, vocês chegam e podem aproveitar um pouco da aula, do que não aproveitar nada, vocês entram em silêncio e aproveitem o que puderem da aula”, pronto, porque há alguns vêm mesmo perguntar se podem entrar, se chegarem tarde, porque eles sabem que vão chegar tarde, não há outra hipótese, e pronto, isto são situações que acontecem no pós-laboral e que não acontecem no diurno, obviamente” (Docente DM).

No que diz respeito às dificuldades de acompanharem a matéria em função da falta de conteúdos anteriores, cada docente adota a estratégia, que julga importante. Uma das docentes entrevistadas, relata que procura nas duas primeiras semanas conhecer um pouco a turma, enquanto dá a matéria, ação esta que possibilita analisar a situação dos alunos, conforme apontado por Roldão (2009) e procura perceber como são os alunos, e em algumas situações percebe a necessidade de fazer um resumo das matérias que antecedem, e é neste momento que podemos perceber o segundo passo importante do docente em integrar o conteúdo proposto à situação do aluno (Roldão, 2009) e relata haver um descompasso e a necessidade de ir mais atrás da matéria com slides e exemplos no quadro para ajudar o aluno, conforme relato de um docente do curso de engenharia mecânica:

“nas duas primeiras semanas, enquanto dou a matéria tento perceber como é que são e que tipo de alunos é que tenho. É, por vezes há conceitos que nós temos que fazer um resumo das matérias que antecedem, coisa que não se faz, não é, mas que nestas aulas,

quando a matéria depende de outras, teremos mesmo que ir à procura, digamos, que da equação inicial, para poder formular uma segunda equação” (Docente FE).

Uma outra estratégia adotada pela maior parte dos docentes entrevistados, é recorrer a recursos extras, como vídeos, apontamentos e indicação de matérias que devem lembrar para acompanhar as aulas atuais e posteriores. Quatro, dos seis docentes entrevistados, adotaram a estratégia de gravação de vídeos para lidarem com a situação pandêmica do COVID 19, que acabou permanecendo como um recurso adicional para os estudantes e que têm gerado um bom resultado.

“Os vídeos estão gravados e têm surgido alguns problemas de dificuldades, que acaba por vezes disponibilizar os vídeos para eles poderem visualizar em, digamos em outro período, se assim o entender” (Docente CA).

“foi uma forma também que correu bem, e nesse momento eles têm os vídeos, e mesmo os alunos que faltam, ou por doença, ou porque não puderam ir àquela aula, mesmo os noturnos, muitas vezes trabalham e não conseguem chegar à aula, eles podem visualizar, no fundo, a experiência que foi feita em laboratório, e ficam com a perfeita noção, com o guião e com o vídeo de tudo que é feito em laboratório. Correu muito bem e, pronto, já estão os vídeos feitos e agora já é regular colocar no moodle, que assim eles já têm também acesso e conseguem ver as experiências, mesmo não podendo vir às aulas, seja qual motivo for” (Docente CR).

Foram utilizadas diferentes ferramentas, desde o canal do YouTube, recursos de gravação do PowerPoint, até uma outra plataforma, pois tiveram que se inventar para lidar com o confinamento e possíveis faltas dos estudantes, recursos esses que permaneceram sendo utilizados, mesmo com o retorno das aulas presenciais. Os docentes relatam que todos os materiais ficam na plataforma da instituição e todos os estudantes têm acesso e podem visualizar na altura que acharem necessário, os alunos que perderam o início da aula ou toda a aula, podem recorrer aos vídeos; e os que assistiram a aula, mas querem repetir o conteúdo também podem o fazer. A maior parte dos docentes afirmou levar recursos extra-aula e aos que têm maiores limitações se colocam à disposição, para uma reunião individualizada.

“Oferecemos apoio extra aulas e esses que geralmente têm essas limitações e eles pedem para ter aula de dúvidas, e até eles próprios se sentem mais à vontade, em marcar comigo e vir ao gabinete tirar dúvidas, individualmente, porque também se sentem fragilizados perante os colegas, (...)em mostrar que não estão a entender bem, coisas no fundo, às vezes básicas com o sistemas de unidades, que têm algumas dificuldades, (...) já deixaram de estudar há muito tempo (...) e é normal, não deixa de ser normal, então nós tentamos ajudar um bocadinho no horário de atendimento, os noturnos posso dizer que na minha unidade curricular que dou ao primeiro ano, são eles que aproveitam mais o meu horário de atendimento, mesmo os alunos diurnos, estes pouco ou nada aparecem e quando aparecem é antes do exame e se aparecerem são poucos, os noturnos não, eles gostam e marcam individualmente para no fundo combaterem essas dificuldades que eles têm” (Docente CR).

Outro aspeto apresentado por uma das docentes, ao relatar uma de suas estratégias para identificar as dificuldades dos estudantes, consiste em fazer um percurso pela sala para os acompanhar nas aulas, e que é neste momento que ao se deparar com uma dúvida de um aluno, tenta perceber qual a informação que lhe falta e que o aluno precisa buscar, como referido por um docente do curso de engenharia mecânica:

“(...) quando vejo que há algum que está um bocadinho para trás ou qualquer coisa que não acompanhou, a primeira estratégia é sempre “olha veja aquele vídeo, lá da aula, lá naquela altura que estou a explicar isto. (..) Ele sabendo, (...) eles vêm e tentam acompanhar e a questão fica resolvida, pronto, e na aula seguinte quando vou lá e pergunto, a coisa ficou resolvida” (Docente DM).

Segundo o docente, os alunos costumam buscar as suas indicações e muitas vezes isso já é suficiente para resolver o problema.

“Eles comentam muitas vezes, até o uso que fazem das coisas, e às vezes até me dizem, eu vou ter com eles, principalmente nas aulas práticas “então está a fazer os exercícios? Está conseguindo acompanhar?”. Eu em todas as aulas falo com todos os alunos, pronto, eles já sabem que eu vou falar com todos, eu faço a minha ronda, passo por todos, para ver se estão a fazer, se não estão a fazer, o que que precisam, em que ponto estão, pronto, e muitas vezes alguns dizem “oh, professora estava aqui com uma dúvida, mas, entretanto, fui ver o vídeo outra vez e consegui resolver e já vi e já resolvi”, pronto, eles próprios me dizem” (Docente DM).

Esta ação do docente corrobora com a perspetiva do papel do educador na andragogia, ao oferecer apoio e auxiliá-lo a definir estratégias que possam ajudá-lo na sua própria formação (Imaginário & Castro, 2011). No que diz respeito ao cansaço e atividades profissionais apresentado pelos estudantes do horário pós-laboral, em função de sua dupla ou tripla jornada, foram relatadas principalmente três estratégias utilizadas pelos docentes do curso de engenharia mecânica. Duas estratégias se referem a uma adaptação que foi feita na sequência de duas aulas teóricas semanais e duas aulas práticas laboratoriais e a inserção de questões nas aulas teóricas para verem a sua aplicabilidade prática. De facto, como é referido por um docente:

“para melhorar um pouco a unidade curricular, na unidade curricular tem duas horas teóricas semanais e duas aulas práticas laboratoriais, então nós tentamos pôr nas duas aulas teóricas, uma mais uma, para não ser duas horas seguidas, que eles acabam por dispersar, ao fim de uma hora, nós já não conseguimos captar a atenção dos alunos, então a nível de horários, nós tentamos fazer isso (...)tentamos que seja um bocadinho mais teórico-prática, ou seja, expor a teoria e fazer exercício logo prático, para eles perceberem como é que vão aplicar aquilo (...), quer seja para os trabalhos laboratoriais, que na minha unidade curricular eles têm trabalhos laboratoriais para desenvolver, quer seja para exercício de resolução que depois trabalhamos nas aulas práticas, para eles verem logo a aplicação direta daquilo que estamos a dar (...) tento no fundo seguir mais ou menos essa metodologia que acho que é a forma mais fácil de os captar, porque se nós estivermos uma hora ali a falar com eles, ao fim de 15 minutos, os telemóveis, tudo serve para dispersar e, pronto, não captamos a atenção deles. Agora, se formos explicando, formos colocando questões para ver se eles estão a perceber e depois pondo a aplicação prática, quer do exercício, quer do trabalho laboratorial, acho que é a forma mais simples de os captar. E tem dado resultado por isso” (Docente CR).

A terceira estratégia, dos docentes do curso de engenharia mecânica do ensino politécnico, se refere a disponibilizar um apoio mais individualizado e procurar respeitar o ritmo do aluno, como é sublinhado no excerto a seguir:

“é necessário fazer um apoio um bocadinho mais individualizado. Se calhar é mais complicado dar aquela aula, em que o professor está a falar para todos e assumir que todos estão a perceber da mesma maneira, ou que tem um público homogêneo, (...)à noite é preciso respeitar um pouco mais o ritmo deles, e o que eles conseguem fazer e por vezes já há alunos que dizem mesmo que “eu a esta semana não posso”, mas há uma maturidade diferente, há um assumir maior das responsabilidades e, portanto, eles são

mais honestos em dizer “professora, nesta semana não consegui fazer os exercícios, mas eu para a próxima semana” ou “se tiver disponibilidade depois vou ao gabinete”, (...) e nós tentamos realmente ir mais de encontro às necessidades deles (...)mas há algum entrave do ponto de vista profissional, por exemplo, que acontece muito deles dizerem “esta semana não posso ir às aulas, porque tenho que ir para fora, por questões profissionais”, (...)e nós tentamos (...). Tentar que eles, apesar de estarem ausentes, não percam o andamento e que quando regressarem não sintam que “(...) já não percebo nada” “hoje já não consigo acompanhar”, porque eles já fazem isso com tanta dificuldade” (Docente DM).

Ainda no âmbito desta estratégia, a docente relata deixar questionários de autoavaliação para que os estudantes possam perceber como estão evoluindo na unidade curricular, e ainda para que a docente possa perceber onde apresentam mais dificuldades para abordar na aula, sempre tomando o cuidado de deixar um prazo de normalmente de quinze dias para responderem, para que possa incluir os fins de semana, momento em que eles apresentam maior disponibilidade. A estratégia adotada pela docente, é corroborada com a perspectiva de Roldão (2019), quando se refere à autoavaliação como uma das práticas da avaliação da aprendizagem, que consiste em familiarizar o estudante com o hábito de verificar se aprendeu através da autoavaliação, além de considerar a disponibilidade do aluno que trabalha, ao incluir os fins de semana.

O último aspeto, relativamente à caracterização do público trabalhador-estudante, identificado nos relatos de um dos docentes se refere às dificuldades dos estudantes em gerir todos os seus compromissos, inclusive pessoais e diz se colocar à disposição sempre no final da aula para conversarem, já que percebe que os alunos do pós-laboral não recorrem muito ao horário de atendimento fora do horário de aula. A sua percepção é de que os alunos pouco falam da matéria, mas sim de questões pessoais e considera fundamental ouvi-los, dar esse apoio, para motivá-los.

“primeiro, temos que elogiar a disponibilidade, segundo, temos que compreender a dificuldade e, portanto, ouvi-los às vezes é mais importante do que estar a tentar explicar mais um teorema, depois eles leiam os livros e estudam, o que interessa é mantermos a motivação” (Docente DL).

Colocar-se à disposição do estudante, ter um pouco mais de tempo para estes estudantes é a estratégia mais adequada, na visão do docente.

“(…)O que temos é o cuidado de lá está, ter essa disponibilidade, para ter um bocadinho mais de tempo para eles, percebermos que às vezes, poderão não cumprir o objetivo da aula, no sentido de fazer, vamos imaginar oito exercícios, fazerem só seis, mas que realmente compreendem a matéria, e depois cumprimos, claro que se complementa com o trabalho deles, então não há uma abordagem diferente, bem pelo contrário, acho que a abordagem tem que ser igual, ou seja, nós temos que manter o nível de exigência” (Docente DL).

5.4. Gestão pedagógica e curricular

Relativamente às práticas pedagógicas, estas procuram articular os objetivos a serem alcançados nas unidades curriculares, havendo um planeamento, um programa e uma calendarização que deve ser cumprida na UC lecionada. Esta articulação pôde ser vista, tanto no ensino universitário, como no ensino politécnico. No ensino universitário, os docentes relatam que o planeamento é feito para o cumprimento de um conteúdo programático, pré-estabelecido com base nos anos anteriores, sendo utilizada a ficha de unidade curricular para transmitir a informação aos estudantes sobre os conteúdos, métodos de ensino e aprendizagem, instrumentos e métodos de avaliação, por exemplo. Como é referido por um docente do curso de engenharia civil:

“há de facto uma ficha, portanto, penso que na universidade, em toda a universidade, cada unidade curricular tem uma ficha da unidade curricular, que tem conteúdo programático, que têm as percentagens de horas atribuídas a cada conteúdo programático, com a bibliografia, informação do aspeto da avaliação e depois os objetivos, de que forma é que, quais são os métodos de ensino. Tudo isso deve estar, portanto, divulgado na ficha da disciplina, antes do arranque letivo (…)” (Docente SF).

Em linhas gerais, existe um docente responsável pela unidade curricular, que tem maior autonomia para definir como ela será conduzida quando este é o único a lecionar, como no caso de um dos docentes entrevistados, mas a maior parte das UC são partilhadas e nestes casos, o professor responsável chega a

um consenso com os demais docentes desta mesma cadeira, como refere o docente:

“Tenho uma vantagem que é, eu sou a única pessoa que faz, que leciona a cadeira, portanto, posso fazer o que quiser, digamos assim, em linhas gerais... Mais autonomia, exato, se fosse uma cadeira partilhada, evidentemente que deverá ser um pouco menos, tem que haver aí, evidentemente um acordo, um acordo entre as pessoas” (Docente CJ).

O plano é definido no início do ano letivo, que já vem de anos anteriores, apesar da reconfiguração da articulação entre horas de contacto/horas de estudo autónomo. Mais um fato que aponta para a dificuldade da implementação de alterações substanciais, frente ao processo de Bolonha em Portugal (Veiga, 2015) como deixa transparecer este docente:

“digamos que há uma herança no plano de estudos e que nós acabamos por seguir e que tem uma sequência lógica de matérias, que foi herdada e na qual nós revemos também, se eu tivesse herdado um plano de estudos, uma sequência de matérias, assuntos com o qual não me revisse, daria aí uma volta aos assuntos e procuraria reorganizá-los de outra forma, mas digamos que é uma forma clássica, lá está, clássica, sequencial de matérias e que nós continuamos a respeitar” (Docente GJ).

De um modo interessante, numa das entrevistas, houve relatos sobre adaptações numa unidade curricular específica, onde a gestão do tempo e possível adaptação é feita em interação com os estudantes.

“É essencialmente duas coisas, é a matéria, o programa das aulas de facto, que já faço a gestão do tempo e da matéria, que de acordo com esta especificidade e depois numa interação mais específica que é nos trabalhos que eles têm que desenvolver e que já envolve o contacto mais direto com eles na formação, por exemplo, de grupos, que são trabalhos de grupo, na identificação dos temas a serem trabalhados, portanto isto é mais difícil planear isso sim, porque depende do perfil e do interesse de cada um, porque às vezes acontece de ter um calendário mais conteúdo com algumas vertentes, digamos, até da Engenharia, do software (...) já estou preparada mentalmente já para ter uma abordagem mais flexível e de tentar ir gerindo com eles, de interesses, essa formação de base, formação de grupos, e quando faz um grupo é apenas de dois, portanto, não é mais do que isto, eventualmente de três e a escolha dos temas, tipo de acompanhamento que acaba por ser diferente, de facto em função da formação podem necessitar, para conseguirem desenvolver o trabalho, para algum apoio adicional, em relação a outros que

já têm essa formação. É essencialmente nestes dois pontos, portanto, da matéria e depois da realização do trabalho” (Docente FS).

Assim, nos ensinos universitário e politécnico, os docentes cumprem um programa, com matérias e exercícios, para que seja possível atingir os objetivos preestabelecidos em suas unidades curriculares. Os docentes do politécnico relatam que o diretor do curso, em reuniões com os responsáveis pelas UC, decide o que poderá eventualmente alterar. O professor regente, se reúne com os demais docentes da unidade curricular, e em conjunto decidem o plano de conteúdos e exercícios para resolver e tentam aplicar esse plano, quer nas turmas da tarde, quer nas turmas da noite com trabalhadores-estudantes ou não, como refere o docente do curso de engenharia mecânica:

“a estrutura das duas unidades curriculares é independente de qual é que é o público. Ela é igual, quer para os trabalhadores-estudantes, (...) até porque à noite eu tenho turmas que há trabalhadores-estudantes e há estudantes não trabalhadores, portanto elas estão misturadas, portanto, o plano é igual para todas, para todos, independentemente dos públicos” (Docente ME).

Nos programas das unidades curriculares, os docentes identificam as competências a serem desenvolvidas, os objetivos e o método de avaliação.

“o programa, que tem as competências, os objetivos e o método de avaliação, vai ser validado pelo diretor de curso, é, que é transferido também para o conselho pedagógico, portanto, para ser validado, portanto, a presidência do pedagógico também, neste caso, vai validar ou não validar essa unidade curricular, onde consta toda a metodologia da unidade curricular para o semestre. Quando está validado, portanto, quando está aprovado, por estas entidades, é, o responsável da unidade curricular, o que faz é um cronograma, antes de iniciar as aulas, que será para distribuir a todos os docentes que têm as aulas teóricas e as aulas práticas, semanalmente, e semanalmente nós já sabemos todos os que estão envolvidos naquela unidade curricular, quais são os capítulos, quais são os exercícios que teremos que fazer em cada uma das aulas da semana, portanto, é feito um calendário para o semestre, que antecede a disciplina” (Docente FE).

Do ponto de vista do regente da unidade curricular, dois dos docentes entrevistados, relataram assumir essa responsabilidade no instituto politécnico e ambos partilharam a sua experiência como regentes.

“Normalmente as estratégias sou eu que decido, mas reúno sempre com os colegas e não implemento nada sem que todos estejamos de acordo (...) [quando propomos] em vez de fazermos só o exame no fim e vamos fazer avaliação durante o semestre, todos os docentes têm de corrigir durante o semestre, portanto temos todos que estar de acordo, que esta estratégia é melhor para a aprendizagem dos alunos (...) portanto é claro que eu conto com a colaboração de todos os colegas (...) e vamos ajustando, consoante, vamos tendo os melhores resultados... se todos nós não estivermos de acordo eu não avanço, porque não consigo fazer, seja o que for, sozinha” (Docente DM).

O regente da UC distribui o plano a todos os docentes envolvidos, logo na primeira semana de aulas, em que constam as matérias e os exercícios, e se comunicam por email para estarem sempre em sintonia.

“o essencial é todas as turmas terem o mesmo número de exercícios resolvidos e todos terem a mesma matéria do lado deles, e não haver um desequilíbrio entre turmas independentemente de qual seja o professor que está lá, que para mim isso é essencial, como regente da unidade curricular eu faço muitas reuniões periódicas com os meus colegas para ver se as coisas estão a funcionar e vou-lhes dando o feedback de que parte da matéria teórica eu estou, porque gosto que as coisas, eu sou um bocadinho chata, como regente gosto que as coisas funcionem, acho que todos têm direito de ter o mesmo ensino” (Docente CR).

Todo o planeamento da cada unidade curricular contempla um número de horas de contacto e um número de horas para estudo autónomo. As horas de contacto presumem a presença física do estudante e o estudo autónomo presume atividades fora do contexto sala de aula, mediante as tarefas realizadas pelos alunos. Por seu lado, os docentes do ensino universitário relataram a ocorrência de uma redução da carga horária no número de horas de contacto, na universidade. A perceção de um dos docentes em relação à redução da carga horária das aulas teóricas, é de que há um débito e ainda estão em processo de ajuste.

“eram seis horas, eram quatro horas teóricas e duas horas práticas, eram duas horas, duas aulas teóricas por semana e aula prática duas horas por semana, em que os estudantes tinham ali duas horas para estarem em contacto com o docente. Agora temos três horas e meia, então temos uma aula de duas horas e uma aula de uma hora e meia. E, portanto, eu diria aquela aula de duas horas que eles podiam tirar dúvidas (...) quem queria trabalhar tinha ali tempo de duas horas focado completamente neles e, portanto, os

outros que não tinham feito, pelo menos aprendiam com as dúvidas dos colegas, portanto, para os que não tinham feito era um bocado ineficiente, mas pelo menos aprendiam com aquilo que os outros estavam a perguntar, e para muitos isso já era bom. É, e às vezes alguma dúvida, que o professor sentisse ali, dizia “vocês vão ter dúvidas nisto, aqui digo-lhes já que vai ser assim”, essa aula desapareceu. Isso passa tudo para ônus do estudante que está a desenvolver este trabalho em casa e, se tiver dúvidas, têm que perguntar ao docente no horário de atendimento. E aquilo que eu noto, é que são muito poucos os estudantes que vêm contactar e não é porque eles não tenham dúvidas, porque a experiência do passado mostra que eles têm dúvidas e é natural que tenham” (Docente PM).

Na visão do docente, o estudante, de forma geral, ainda não percebeu que menos horas de contacto significa maior tempo de estudo autónomo, com efeito, conforme a percepção de um docente de engenharia civil:

“quando diminuámos as horas de contacto, o ônus passa para o lado do estudante, portanto se é um estudante muito trabalhador, temos que dar o apoio, nós temos os horários de atendimentos, o que que eu vejo, na grande maioria dos estudantes encara isso como “o curso tem menos horas eu trabalho menos. (...) o estudante que está interessado, empenhado arranja forma, nós temos horários de atendimento, e portanto, procuramos responder às dúvidas que eles tenham, eu acho que para esses bons estudantes, haver muitas horas de contacto ou poucas horas de contacto é indiferente. Eles arranjam sempre formas de ter sucesso e, enfim, para estudantes com mais dificuldades, com menos maturidade, portanto, não encara isso dessa forma, eu diria estamos num processo de adaptação, mas eu posso falar de um processo atual e diria, enfim, temos um semestre deste novo sistema e ainda estou à espera para ver quais são os resultados (...) [sobre o] trabalho autónomo, uma grande maioria deles não entendeu isso, entendeu que tem mais tempo livre. É, para os trabalhadores-estudantes, que é o que nós estamos a falar, acho que aqui é mais, diria assim, para eles até que a situação parece mais favorável agora, na medida em que podem gerir o tempo de forma mais conveniente para eles, não têm que estar presentes nas aulas, (...) a forma como nós podemos gerir (...) é mantermo-nos disponíveis para atender todas as questões dos alunos e o tempo que temos disponível para eles (...)” (Docente PM).

No que diz respeito às horas de contacto, o modo como cada professor conduz a sua unidade curricular, depende também da principal temática lecionada, dos conteúdos que serão abordados e dos objetivos a serem alcançados na UC. Um dos docentes entrevistados relatou a sua experiência com uma unidade curricular, em que apresenta como uma das bases da Engenharia, a

Física, e há um conjunto de ferramentas que tem uma sequência lógica e no final resultam em fórmulas. Uma dificuldade sentida pelo docente é fazer com que os alunos sigam determinados raciocínios mais teóricos, pois as fórmulas têm uma razão de ser, seguem determinado raciocínio, uma determinada lógica que permitiu chegar àquela fórmula, no entanto esta parte de desenvolvimento é uma parte que não os interessa, e que o que eles querem saber é da fórmula e quando aplicam a fórmula, no entanto, saber como é que se chegaram às fórmulas é fundamental para saberem quando podem utilizar. Frente a esta dificuldade, o docente começou a adotar uma estratégia que conheceu na formação pedagógica que fez conforme é referido:

“(...) o que que eu faço e que acho que funciona (...) é: antes de os apresentar um resultado qualquer, eu primeiro digo já o que é que nós vamos fazer, onde é que vamos chegar, (...) ou seja, andar ao contrário, mostrar o resultado e perceber a importância desses resultados (...). Isso é uma das coisas que eu achei muito interessante, quando a professora americana referiu e que eu lembro muitas vezes e faço precisamente isso, quer dizer, eu avanço, dou um salto muito grande na matéria, e digo “atenção, nós vamos chegar ali, mas para chegar ali, que é muito interessante vocês conseguirem perceber isso, temos aqui uma ferramenta poderosíssima, mas agora vamos voltar atrás e ver porque que isso acontece. Eu tenho percebido por parte dos alunos que há uma maior curiosidade” (Docente GJ).

Esta estratégia adotada pelo docente condiz com os pressupostos da andragogia, no que diz respeito à disponibilidade, orientação e autodireção para aprender (Imaginário & Castro, 2011) quando considera que os adultos aprendem melhor quando vislumbram sua utilidade prática e podem utilizá-las em diferentes aspetos de suas vidas, seja no trabalho ou na sua vida pessoal.

Uma outra experiência partilhada durante as entrevistas realizadas com os docentes do ensino universitário, diz respeito ao principal conceito abordado na cadeira de um dos docentes, que é o conceito de qualidade, que é muito vasto e para trabalhar esse conceito o professor adota como estratégia abordar o conceito de qualidade nos vários aspetos, na análise do projeto, na gestão de projeto, na análise de risco, procurando relacionar o conceito em situações práticas do cotidiano e na área da engenharia.

Dentre os objetivos a serem alcançados na UC, o docente destaca o último deles que consiste em desenvolver o que chamou de “noções de bom senso”, em que busca reforçar a ideia de que não basta saber fazer, também é necessário saber “como” fazer, conforme referido por ele:

“aquilo o que eu tento que eles façam, a parte técnica é muito importante, saber fazer (...) “Saber o que fazer é fundamental, saber calcular uma estrutura, saber calcular uma rede de água, sem dúvida nenhuma, fazer um plano no prol de fazer isso, isso, ninguém põe em causa isso, agora saber como, é mais importante, às vezes do que saber fazer o que” (Docente CJ).

Da análise efetuada sobre a gestão pedagógica e curricular, é interessante sublinhar que esta gestão tem em conta os interesses dos estudantes, nomeadamente quando é necessário trabalhar conceitos com estudantes que trabalham com diferentes áreas de conhecimento da engenharia, desafiando os docentes a procurar, dentro do tema da área de conhecimento, temas específicos de acordo com o interesse da turma, diversificando e gerindo a interação com os alunos.

5.5. Práticas pedagógicas e suportes de transmissão de conteúdos

Relativamente aos modos de organizar a parte teórica, os docentes do ensino universitário relatam utilizar o método expositivo nas aulas teóricas e cinco dos seis entrevistados utilizam slides em PowerPoint para projeção. As aulas teóricas acontecem no anfiteatro da universidade e a utilização do PowerPoint, segundo os relatos, acaba sendo a ferramenta mais eficaz para o formato da aula. Os docentes relatam que a utilização de slides em PowerPoint apresenta vantagens, em relação ao quadro, e também inconvenientes. Relativamente às vantagens, relatam que no quadro a exposição é mais lenta e menos organizada e nos slides a matéria está mais organizada, aparecem imagens, além dos alunos terem acesso aos PDFs dos slides. O quadro também pode fazer com que os alunos cometam algumas falhas ao passarem para o caderno e acabarem estudando errado. No entanto, o quadro é a ferramenta mais adequada aos alunos para um dos docentes, que para evitar essa possível falha, coloca na

plataforma um texto com as principais definições ou resultados, para garantir que tenham o resultado certo. No entanto, o PowerPoint também pode ser limitador, conforme destacado por um dos docentes:

“eu não sou muito apreciador, mas de facto pelo tempo [que temos disponível] não nos permite, acaba por ser, a ferramenta mais eficaz, pelo menos que eu conheça (...) e às vezes é enganador para os estudantes, pensarem que por terem a apresentação em PowerPoint têm, (...) não tem tudo o que é preciso. Tem tudo o que é preciso para quem foi à aula, para quem foi à aula, portanto, tem quase tudo o que é preciso, disponibilizamos também, tipicamente, portanto, a bibliografia, que é para os estudantes complementarem, [mas] o PowerPoint como meio de estudo exclusivo é muito pobre (...). É claramente um material de apoio e assim o entendemos. Noto que de alguns anos a esta parte, desde de facto começamos a disponibilizar essas apresentações em PowerPoint, de forma muito organizada, noto que são muito poucos os estudantes que consultam a bibliografia que recomendamos, eles procuram resolver, falo da maioria obviamente (...) eles procuram restringir o estudo ao PowerPoint, que é um bocado limitado, mas diria com o estudante que vai às aulas com o PowerPoint, tem o que lhe serve, agora falta ali um bocadinho de mais, de enriquecer aquele conhecimento (...)” (Docente PM).

A redução da carga horária nas aulas teóricas, também fizeram com que o docente de engenharia civil tivesse de substituir a exemplificação no quadro, que levava mais tempo para a exposição, através dos diapositivos.

“antes procurava que essa exemplificação fosse feita o quanto possível no quadro, que demora algum tempo, (...) ultimamente vi-me obrigado a passar essa exemplificação também para o PowerPoint, eu sinto que eles ficam com aquilo (...)e podem mais tarde voltar àquilo em casa (...)” (Docente PM).

Apesar de considerar o PowerPoint limitador, serve de guia para abordar os conteúdos programáticos, em função do encurtamento que sofreram as aulas teóricas. Uma das estratégias utilizadas por um dos docentes, consiste em fazer com que os slides sejam um material de estudo para os alunos, e deste modo, decidi fazer as apresentações em slides de maneira que vai contra o que é tido como ideal para o PowerPoint, que é colocar apenas tópicos ou pouco texto, o docente relata que faz exatamente ao contrário, coloca bastante texto de maneira estratégica, para que os estudantes possam usar como uma ferramenta de estudo. A adaptação que faz é que no momento da aula, apenas passa por eles,

não os lê e indica aos alunos que façam isso em casa, no momento do seu estudo. Outra preocupação deste docente em relação aos slides, é estabelecer um padrão, para transmitir uma imagem profissional a este material, como se fosse uma empresa.

Um outro aspecto relatado na entrevista por um dos docentes, em relação ao quadro, foi a questão de dar às costas ao público, que age como um elemento de distração.

“Quando nós estamos a dar no quadro, e eu noto isso quando passo a resolver um exercício no quadro, é que mal eu me viro para o quadro, o público distrai-se. Se o público não tem o docente virado para eles (...)” (Docente GJ).

Os estudantes têm acesso a todo o material utilizado nas aulas, e três, dos seis docentes de engenharia civil entrevistados, disponibilizam sempre o material antes da aula, até para incentivá-los a levarem as folhas para tomarem notas, pois durante as aulas os docentes enriquecem o material, com exemplos, relatos de experiências, informações adicionais, que ocorrem na interação com os estudantes. Em relação aos restante docente, um vai abrindo as sessões no *Moodle*, à medida que o semestre vai avançando; outro relata que sempre que possível coloca antes das aulas, mas nem sempre consegue fazer dessa maneira; e o outro docente coloca sempre depois que a aula acontece.

Outras ferramentas apareceram de maneira mais pontual nos relatos dos docentes, dois dos docentes, relataram usar *quizzes* nas aulas teóricas, como o *Kahoot*, que permite que os estudantes respondam algumas questões básicas sobre a matéria que acabaram de ver, utilizando os seus telemóveis, no final da aula e essa ferramenta permite que os alunos já recebam um feedback imediato de suas respostas.

“são ferramentas online [que permite] de forma imediata, eles responderem a questões sobre a matéria que acabamos de dar, ou seja, no final da aula eu digo “Agora vocês têm um conjunto de questões, as quais vocês vão responder, relativamente aos assuntos que nós estamos a ver”. O que eu noto é que, relativamente a uma unidade curricular em particular, nós não fazemos em todas as aulas, temos uma vez por semana, quando eu dava a minha parte das aulas teóricas, colocava essas questões e às vezes no final da aula, quando (...) nós achávamos que aquela aula não era uma aula interessante para colocar questões e diziam “professor, não há questões hoje?” (...)” (Docente GJ).

A utilização de vídeos, também foi relatada, no entanto, quando decidem utilizar essa ferramenta, fazem-no em apenas algumas situações, e optam por vídeos curtos, que possam ilustrar um determinado contexto. Por outro lado, os vídeos de aulas gravadas pelos docentes, foi uma das estratégias utilizadas durante a pandemia, para lidar com os confinamentos e possíveis ausências nas aulas presenciais, porém na percepção dos docentes, estes vídeos foram feitos de maneira improvisada e sem recursos tecnológicos adequados para uma utilização posterior. Houve relato de que alguns estudantes chegaram a solicitar esses vídeos para reverem as aulas, no entanto, um dos docentes não autorizou a partilha e relatou que os outros colegas fizeram o mesmo, por acreditarem que o recurso não era adequado para partilha entre os alunos, pois não tinha qualidade técnica. Em relação ao modo como os vídeos foram gravados, um outro relato expressa uma reflexão a respeito da importância dos vídeos para colmatar uma possível ausência nas aulas.

“(...)eu tinha alguns vídeos que fazia no Panopto e disponibilizava para todos, portanto, eu acho, eu não teria nada contra que um aluno não pudesse ir a aula nenhuma e acompanhar perfeitamente a disciplina (...) Eu acho que há poucos alunos, neste momento, com capacidade para isso, mas ainda há alunos que são capazes de fazer isso, aliás por mim, não haveria faltas nas aulas, nem nas teóricas, nem nas teórico-práticas, porque acredito que as aulas ajudam obviamente, mas não é a única maneira de ficar, de obter conhecimento (...)” (Docente SF).

O acesso aos vídeos, contudo, não parece ser uma solução para quem não frequenta as aulas, na percepção do mesmo docente de engenharia civil, que coloca a questão:

“será que devíamos ter vídeos para quem não vai às teóricas? Acho que não, acho que aí, portanto tem que haver, porque senão, se calhar a maior parte deles optariam por não irem, e também não me parece que seja a solução, portanto acho que, as teóricas existem, há uma preocupação em que as teóricas não tenham um número muito elevado de alunos, portanto, há vários turnos teóricos, para que não tenham mais de 100 alunos por turno, que nunca tem 100, quer dizer, (...)normalmente 60, 70 é o máximo e, portanto, os alunos, o ideal é que os alunos vão às teóricas, depois vão às aulas teórico-práticas e que depois usem o material que de facto está à disposição e lá está, que tirem dúvidas com os professores e exponham suas dificuldades” (Docente SF).

O material disponibilizado aos alunos, inclui a indicação de livros, embora haja a percepção dos docentes de que, cada vez mais, os alunos usam menos livros, geralmente recorrem mais à pesquisa no *Google*. Um dos docentes, procura colocar a indicação das páginas que trabalha em cada secção, e outro procura colocar indicações em formato eletrónico, para incentivarem a utilização.

Nas percepções dos docentes, surgiu também a indicação de materiais complementares em PDFs e o fornecimento de um calendário, para que saibam o que será feito em cada aula teórica e em cada aula prática, calendário este que pode ser adaptado em função de maior interesse dos alunos, ou ainda das dificuldades que possam ter. Existem também os sumários que são colocados na plataforma da universidade, que todos os alunos têm acesso e ainda que não tenha ido à aula saberá exatamente o assunto que foi tratado em cada data, conforme relato de um docente de engenharia civil:

“E tem os sumários (...) portanto o estudante que não pôde ir à aula saberá sempre o que é que foi lecionado naquela aula, embora a forma mais eficiente para esses estudantes é sempre ter um amigo que foi à aula, e lhe possa passar as notas adicionais, enfim, toda aquela informação que não está no PowerPoint (...)” (Docente PM).

Um outro caso pontual trata-se da disponibilização de alguns exercícios resolvidos, a título de exemplo, em que apresenta a solução. Um outro relato de um docente, refere que os alunos apreciam, mas que os docentes procuram desencorajar, é a disponibilização dos exames que os colegas resolveram em anos anteriores.

“uma coisa que eles gostam muito, por mais que os desencorajemos de fazer é ver os exames que os colegas resolveram em anos anteriores, (...) eles acham que é a maneira mais direta de atingirem o objetivo que é, resolver um exame pelo o qual vão ser avaliados” (Docente PM).

No ensino politécnico, o planeamento também é feito de maneira a cumprir o conteúdo da matéria e seus principais objetivos. Os docentes entrevistados do curso de engenharia mecânica, relatam que as unidades curriculares se dividem em aulas teóricas e aulas práticas, há docentes que lecionam apenas as aulas teóricas, outros apenas as aulas práticas e também há docentes que lecionam as duas, depende bastante da unidade curricular. A percepção dos docentes

entrevistados no ensino politécnico é de haver uma maior presença dos estudantes nas aulas práticas, pois nas teóricas, geralmente, não têm o número total de alunos previstos que deveriam ter. As aulas teóricas, da mesma maneira que no ensino universitário, também acontecem no anfiteatro para turmas de cerca de 100 estudantes.

Nas aulas teóricas é mais difícil do professor ter uma noção mais rápida dos alunos, porque ficam dispersos, diferentemente do professor da prática, que os vêem de maneira mais concentrada e em turmas menores. Por esta razão consideram importante, sempre que possível, o professor das aulas teóricas também dar aulas práticas para poder perceber como é que se desenrola os problemas que vão acontecer mais nas aulas práticas.

Diferentemente do ensino universitário, a prática da gravação prévia das aulas, adotada para lidarem com a situação pandêmica, acabou sendo adotada pelos docentes, mesmo com o retorno das aulas presenciais.

“(...) a pandemia (...) complicou mas no fundo também nos abriu para outras perspetivas, é a questão das aulas teóricas, uma das abordagens, a minha abordagem foi a gravação prévia de todas as aulas teóricas em que essas, esses vídeos estavam disponíveis para os alunos poderem assistir a essas mesmas aulas, a qualquer altura (...) os alunos têm sempre a possibilidade de assistir a aula teórica noutra altura ou voltar a repetir, que é um bocadinho aquela vantagem, (...) no período de exames que é em setembro, eles também têm a possibilidade de recuperarem, de eventualmente assistir a uma ou outra aula que tenham tido alguma dificuldade” (Docente CA).

Um outro docente entrevistado, relatou disponibilizar uma versão curta das aulas, com tempo de aproximadamente 15 minutos, por acreditar que os estudantes tendem a não assistirem vídeos com tempo superior. Os que viram as aulas, poderão rever na altura, que acharem necessário e o que não pôde ir à aula, também pode assistir.

Todos os alunos têm acesso a todo o material de apoio pela plataforma *Moodle*, logo no início do semestre, e poderão imprimir as folhas para tomarem notas, pois nos slides têm apenas tópicos, que poderão complementar com as aulas.

Uma estratégia também utilizada por um dos docentes entrevistados do curso de engenharia mecânica, é a colocação de questões para os alunos

durante a aula expositiva, pois percebeu que desta forma consegue captar mais a atenção dos alunos e facilitar a interação, conforme seu relato:

“(...) e eles estão sempre com atenção, porque sabem que a pergunta vem e acabam por estar mais atentos à matéria” (Docente CR).

De forma geral, tanto no ensino universitário, como no ensino politécnico, parecem prevalecer o modelo de ensino tradicional, no que diz respeito à transmissão do conteúdo proposto no plano curricular, ponto de partida desta estratégia de ensino e que, por intermédio do docente é transmitido ao estudante, que vai assimilando os conteúdos e aprendendo progressivamente, conforme visto por Bireaud (1995). Os relatos dos docentes também corroboram com a perspectiva de Roldão (2009) do ensino tradicional, centrado nos conteúdos e da matriz transmissiva, caracterizada pela passagem do conhecimento formalizado para o plano curricular.

Parece haver também, um reconhecimento por parte dos docentes, que o modelo tradicional nem sempre é o ideal pedagogicamente, assim como visto por Bireaud (1995) como um modelo que nem sempre consegue dar resposta às diferentes formações e diferentes estudantes presente no ensino superior, no entanto os docentes relatam que este é, o que é possível fazer diante do tempo letivo e o número de alunos por turma que se tem.

5.6. Práticas pedagógicas e suportes de desenvolvimento de habilidades práticas

No que diz respeito à parte prática, do desenvolvimento de habilidades dos estudantes, tanto no ensino universitário, como no ensino politécnico, são utilizados um conjunto de exercícios previstos, para serem resolvidos ao longo do semestre.

A maneira como cada docente organiza isso, depende também da própria unidade curricular que leciona, mas de forma geral, são exercícios para serem resolvidos, alguns são cálculos, outros mais teóricos, ou ainda trabalhos que devem ser realizados pelos estudantes. Algumas unidades curriculares são

conduzidas por vários docentes, que neste caso, mantém sempre contacto para que possam caminhar em sintonia.

Um dos docentes entrevistados, partilhou a experiência do que ocorre em sua UC, relatando que no final da semana, o professor que está encarregado pela aula teórica, manda um email a todos os docentes envolvidos na UC a dizer os assuntos que foram tratados, indica as matérias que foram lecionadas, os exercícios que foram resolvidos e ainda propõe os exercícios que podem ser resolvidos nas aulas práticas. No entanto, nota um certo desfasamento, pois percebe que as práticas tendem a andar um pouco à frente das teóricas, conforme relato do docente de engenharia civil:

“por isso, o próprio docente tem que fazer algumas introduções teóricas para poder avançar com a matéria (...) [mas] há este acompanhamento e depois todos os docentes das turmas práticas andam ao mesmo ritmo, todos no mesmo ritmo, que é um bocadinho imposto por aquilo que foi o planeamento das aulas e por outro lado também, todos eles têm o conhecimento daquilo que foi dado na aula teórica, os exercícios que foram resolvidos enfim, daquilo que se propõe que os estudantes resolvam nas aulas práticas” (Docente GJ).

Em algumas unidades curriculares os docentes optam por trabalhos, mas as decisões são sempre tomadas em conjunto, quando a UC envolve outros docentes. Os trabalhos podem ser feitos individualmente ou em grupo, a depender da matéria.

Um relato que remete à escolha pelo método individual ou em grupo, parte de uma experiência em sala de aula em que algumas adaptações foram feitas, pois por muitos anos o trabalho foi individual, no entanto, perceberam que eles acabavam fazendo em grupo e ocorria de aparecerem trabalhos muito parecidos uns com os outros, dessa forma, decidiram optar por trabalho em grupo, com discussões individuais, mas isso demandava um número de horas muito grande para a discussão.

“precisava de horas e horas para discutir [porque] é um trabalho de grupo, mas quando eu vou discutir com eles, dirijo perguntas individualmente, para saber se eles sabem o que é que fizeram, também para ter a noção que não houve ninguém que se encostasse em colegas” (Docente CH).

Um outro docente, relata optar por uma dinâmica de trabalhos semanais, distribuídos por atividades individuais e em grupo, que inicialmente assusta um pouco os alunos, mas o docente esclarece que são atividades pequenas e todas são orientadas sobre o que devem fazer e depois da primeira ou segunda semana de aulas, começa a funcionar bem.

“procuro que eles, todas as semanas nas aulas que tenho, geralmente nas práticas, que eu estou mais próximo deles, turmas mais pequenas, em que eu procuro, ver o que é que eles estão a fazer , [dizendo] “Eu estou aqui, se têm dúvida perguntem-me” e perguntar não há problema nenhum, se tens dúvida, perguntam, é pior ter dúvidas e não perguntar, e fazer asneiras do que perguntar e saber como é que é (...) os resultados acho que têm sido mais ou menos satisfatórios” (Docente CJ).

Vale ressaltar que no caso relatado, o docente é o único a lecionar a cadeira e trabalha com turmas pequenas, o que na sua perceção contribui para que tenha mais autonomia e possibilite a sua prática.

A utilização de exercícios a serem resolvidos ao longo do semestre também é uma prática adotada pelos docentes entrevistados do ensino politécnico. Há dois tipos de aulas práticas no politécnico, as aulas teórico-práticas, alguns só de exercícios em que é colocado um problema escrito e eles têm de fazer um determinado cálculo e as práticas laboratoriais, em que realizam trabalhos laboratoriais e precisam elaborar um relatório, descrevendo a própria experiência que tiveram e os resultados desta experiência.

Os docentes relatam que há um conjunto de exercícios propostos e alguns deles resolvidos, e juntos selecionam os exercícios que resolverão durante as aulas. Este conjunto de exercícios de todos os temas abordados nas aulas teóricas, são disponibilizados no início do semestre, decidido por um conjunto de docentes, para serem organizados em cada aula. O que varia, é a maneira com que cada docente conduz as aulas práticas e como cada turma responde a isso. Há turmas que avançam mais rapidamente e outras que não conseguem resolver a quantidade prevista de exercícios e são solicitados a tentarem terminar em casa e procurar o docente em caso de dúvida.

Um dos docentes entrevistados, relata que coloca no planeamento uma folha anexa com as aulas previstas e seus respetivos exercícios para resolverem,

portanto, eles têm conhecimento de quais são e aqueles que têm tempo para estudar, podem já chegar na aula com o exercício pensado ou até mesmo feito, mas são poucos. De qualquer forma, sempre saem da aula com os exercícios resolvidos, seja feito por ele, ou com a ajuda do professor, após dar-lhes tempo para tentarem fazer.

Outro docente relata que costuma resolver o primeiro exercício e depois deixa para os estudantes resolverem os outros e irem chamando em caso de dúvidas, e volta ao quadro para resolver, quando necessário. Já outro docente, não gosta de aplicar as resoluções, pois acredita que os estudantes só conseguem perceber se compreenderam ou não, fazendo, como pode ser visto no relato do docente de engenharia mecânica, DL:

“eles têm também acesso aos exames dos anos anteriores, e por vezes, eu já não gosto de aplicar as resoluções, prefiro que os alunos tentem resolver e venham falar comigo, quando sentem que não conseguem passar daquele ponto, isto porque, se o aluno tem o exercício resolvido, a tendência do aluno é ler a resolução e achar que compreendeu e não compreendeu, (...)” (Docente DL).

Em relação ao outro componente das aulas práticas laboratoriais, o trabalho, é feito em grupo para haver interação de equipa e eles também se entreeajudam e ensinam uns aos outros. Além disso, os relatórios ajudam a desenvolver a expressão escrita dos alunos. Um dos docentes entrevistados, relata que passou a incluir uma pergunta dos relatórios no teste e o incentivo a um preenchimento correto desses relatórios os ajuda a estudar para o exame.

Um outro relato de um dos docentes, partilha que na unidade curricular que leciona, os docentes gostam de ter uma componente prática de aplicação em uma empresa, quando possível. Fato este, que é mais fácil conseguir com os trabalhadores-estudantes, conforme relatado por ME, docente de engenharia mecânica:

“(...)no grupo, está inserido [um estudante que trabalha] numa empresa e tem um problema concreto, e, portanto, é mais fácil aplicar a um caso real das empresas. Para os alunos apenas estudantes este é sempre um trabalho muito mais teórico, mais pesquisa bibliográfica, mais uma vez, a realidade não é, como direi, não é algo que eu force, não é algo que eu procure, embora eu procuro os casos práticos, eu prefiro esses, mas são as realidades que impõem estas diferenças [nas abordagens pedagógicas]” (Docente ME).

O relato de ME, corrobora com a perspectiva de Cavaco (2003) ao falar sobre os percursos de formação experiencial, identificou que os saberes-fazer dos entrevistados adquiridos em suas atividades profissionais estão relacionados às necessidades encontradas no exercício de suas profissões, e quando o estudante já tem contato com o mundo do trabalho já traz consigo um aprendizado, como pode ser visto em relato do mesmo docente:

“Há muitos casos em que eu indico empresas e eles vão visitar a empresa, os estudantes não trabalhadores, e, mais aquilo que eles veem nas empresas, no caso da disciplina de planeamento de processos, nós damos um produto para eles estudarem e eles têm que nos dizer como é que ele é fabricado (...). No caso dos trabalhadores-estudantes eles olham para o produto e, imediatamente, sabem como é que ele é fabricado. No caso dos estudantes não trabalhadores, eles olham para o produto e não sabem como ele é fabricado, e então na maioria dos casos eu indico empresas ou eles procuram empresas e eles tentam visitar a empresa para tentar perceber como é que aquilo, como o produto é fabricado. É um cuidado que temos com os estudantes não trabalhadores que é para eles tentarem ter contato com a realidade empresarial, mas essa preocupação não existe quando os estudantes são trabalhadores, porque eles já têm contato, não é?” (Docente ME).

5.7. Práticas pedagógicas e suportes de desenvolvimento de atitudes

Relativamente aos modos de organizar suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento de atitudes dos estudantes, no ensino universitário, os relatos destacaram uma preocupação dos docentes em desenvolver uma postura mais profissional, principalmente aos alunos dos primeiros anos.

A percepção dos docentes no ensino universitário é de que os alunos evoluem bastante neste sentido ao longo dos anos no curso, mas acreditam ser importante fazer com que eles percebam que numa sala de aula há regras.

Dois, dos seis docentes entrevistados, relatam um grande incômodo com conversas paralelas nas aulas teóricas, que ocorrem no anfiteatro, e relatam não admitir esse tipo de comportamento, que acaba por ser um fator de distração para o professor, que precisa estar muito concentrado no que está a fazer, além de ser um fator de distração para os alunos que querem prestar atenção na aula.

Procuram passar a ideia de que uma sala de aula não é uma esplanada e eles devem perceber, que estar no ensino superior é como estar em um local de trabalho, conforme relato do docente:

“(...) também temos esse papel educativo, (...)temos uma postura que deve ser diferente de um outro sítio qualquer não é, e por isso sou muito assim, sou muito duro” (Docente GJ).

Outros docentes destacaram em seus relatos a importância de desenvolverem uma postura similar ao local de trabalho, conforme relatado pelo docente de engenharia civil:

“(...) é o tipo de situação, que ultrapassa um bocadinho a parte só acadêmica, mas ajuda-os, acho que são, acho que é importante para os formatar para aquilo que eles vão encontrar na vida profissional, [levando-os a assumir] uma postura de profissionalismo” (Docente CJ).

Os docentes consideram importante desenvolver esse tipo de postura no aluno, que vai desde ensinar a entrarem em uma sala de aula, para um conjunto de regras que devem seguir, conforme apontado por SF:

“acho que aqui tem que ser mais lato que só o conhecimento, não é uma componente, que obviamente seja predominante” (Docente SF).

Outros dois aspectos que surgiram nos relatos dos docentes foi a importância de considerar as relações humanas, em que um dos docentes promove a participação de uma profissional para falar com seus alunos sobre o assunto. E a importância do trabalho em equipa para desenvolverem as *soft skills*, de interagirem e saberem trabalhar em equipa.

No ensino politécnico, um dos docentes entrevistados, também se referiu à entrada no ensino superior como se fosse um primeiro emprego e a importância de desenvolver nos estudantes, o respeito mútuo, a capacidade de entreajuda, trabalhar em grupo, capacidade de cumprir objetivos e postura de responsabilidade, de poder responderem por eles e por suas decisões. Para isso, nos trabalhos laboratoriais, sempre criam grupos para haver interação.

Um dos docentes entrevistados, relata ter notado, em grande parte dos alunos, que eles entram no curso de engenharia mecânica, mas não sabem bem

se é aquilo que eles querem. E, tentar motivá-los e fazer com que eles trabalhem não é fácil. Percebe uma apatia nas aulas teórico-práticas e falta de vontade, do querer entender e deteta até casos de falta de materiais básicos para trabalharem na aula, como lapiseira e máquina de calcular.

Outro docente entrevistado refere que não há nenhuma tentativa de moldar comportamentos, a considerar que são adultos. Relata que a única coisa que solicita aos alunos, é que eles partilhem as suas experiências e destaca que à noite a partilha é muito maior com os trabalhadores-estudantes, solicitação esta que corrobora com a importância da valorização das experiências do adulto (Imaginário & Castro, 2011).

Para além dos aspetos supracitados, um dos docentes relata, que cabe ao professor perceber seus alunos e interagir com eles, não deixar uma barreira entre o professor e o aluno, para que ele se sinta à vontade para esclarecer suas dúvidas e não se sentirem envergonhados. Na sua perceção o comportamento nas turmas que leciona é um comportamento saudável e não percebe comportamentos que considerem inadequados.

5.8. Avaliação

No que diz respeito à prática docente na avaliação, os docentes do ensino universitário afirmam que a avaliação ocorre mediante exame final, no entanto, a percentagem atribuída a esta avaliação depende da unidade curricular e da decisão tomada pelo conjunto de docentes de cada UC. Dois dos docentes entrevistados, confirmam uma ponderação de 100% para o exame final, que ocorre em dois momentos, na época normal e a de recurso. No entanto, a maneira como conduzem a avaliação difere uma da outra. Numa das UC, procuram aplicar uma prova facultativa antes do exame final, onde respondem a um conjunto de questões no computador. esta não é obrigatória, mas pode ajudar o aluno na nota final, para além de darem a hipótese das avaliações em época normal e a de recurso, sempre que for favorável, para que no fundo, não seja castrador para a nota final. Quanto à outra UC, procuram tomar o cuidado de preparar uma avaliação que não tenha graus diferentes de dificuldades, para não serem injustos com o aluno que faz o exame em época normal ou de recurso.

Uma outra estratégia que adotaram, foi no caso do aluno que faz em época normal, fazer a avaliação em dois momentos, uma no meio do semestre, com a primeira parte da matéria e outra no final com a segunda parte, e depois, a de recurso com as duas partes da matéria. Dos principais fatores que levam os docentes à escolha destes métodos de avaliação, estão, a dificuldade de se fazer uma avaliação distribuída, pois não conseguem acompanhar a resolução dos exercícios que vão desenvolvendo e nem de os avaliar e por esta razão optam por uma prova escrita no modelo mais tradicional possível, que têm o trabalho inicial da preparação, no entanto o resultado sai imediatamente e compensa o trabalho; e ainda o número de estudantes com que trabalham na UC. Em um dos casos relatados, o docente refere que no passado, na unidade curricular que leciona, existia um formato diferente de avaliação, em que uma parte da classificação final, era atribuída aos trabalhos que iam desenvolvendo, faziam um dossiê, entregavam e os professores avaliavam e atribuíam uma classificação. No entanto, o problema percebido, foi a dificuldade que tinham em discernir casos em que os alunos copiavam uns dos outros e era muito difícil na hora da classificação. Diante do problema, tiveram orais para que os estudantes pudessem defender o seu trabalho aos docentes, porém isso consumia um tempo muito grande dos docentes e se tornou impraticável, em função do número de alunos na UC, que varia entre 140 e 180 alunos. A percepção do docente é que não é fácil outro regime de avaliação sem ser por exame, e depois acabam por não conhecer muito os alunos, para atribuírem uma nota de forma objetiva e sendo completamente justo, conforme relatado por PM, docente do curso de engenharia civil:

“[sabemos] que nos trabalhos, não temos a garantia de que são mesmo feitos por eles, (...)as orais são impraticáveis, portanto não conseguimos conversar sobre os trabalhos que cada um fez (...)chegámos a fazer no ano passado, mas foi um esforço enorme” (Docente PM).

O docente PM relata que em uma outra UC, já no final do curso, com até 20, 25 alunos isso é possível.

“Temos outra cadeira no quinto ano, que é a continuação desta em que já fazemos isso, temos uma parte da avaliação, acho que são seis valores em vinte, são de trabalhos, que

desenvolvem e isso ajuda-os, porque aí são menos alunos, conseguimos perceber rapidamente se o trabalho foi feito por eles ou não, conseguimos conversar com eles, os trabalhos têm sempre algumas diferenças, enfim, conseguimos gerir. Com unidades curriculares com até vinte, vinte e cinco alunos nós conseguimos fazer isso, ou então deve ser no exame ou nas provas escritas. A partir desse número fica difícil e, portanto, são provas escritas” (Docente PM).

Apenas um, dos seis docentes entrevistados, opta por uma distribuição de notas diferente, em que atribui 75% para os trabalhos e apenas 25% para o exame final. O professor está alocado em uma turma de aproximadamente sessenta alunos, mais no final do curso. Apesar da escolha, o docente relata uma das dificuldades que encontra na correção dos trabalhos e a estratégia que utiliza para esta tarefa, pode ser vista no relato de CJ, docente de engenharia civil:

“outro aspeto que eu acho que é importante e procuro fazer isso, talvez nem sempre da melhor maneira, (...)ou com a profundidade [desejável], [pois]tenho muitas aulas, e eu gostava de ter mais tempo para isso, que é, quando faço a minha correção dos trabalhos, como são muitos, não tenho tempo para fazer, avalio os trabalhos, e coloco as classificações, mas vou começando a tomar notas (...) (Docente CJ).

Quanto ao feedback, três, dos seis docentes entrevistados, relatam a presença de feedback aos alunos das avaliações realizadas. Dois deles, se referem aos resultados das classificações que saem num período entre uma ou três semanas após a realização do exame, e outro docente, para além das classificações, coloca também seus apontamentos, do que correu bem e o que não correu bem, conforme relato de CJ:

“acho que é importante darmos o feedback aos estudantes para que ele saiba, que correu bem nisto, naquilo correu mal (...). Este é um cuidado que eu procuro ter e acho que faz sentido, e acho que gostam de ter um bocadinho um feedback dos professores, porque enfim, todos nós sabemos que aprendemos melhor” (Docente CJ).

Para além dos aspetos mencionados, um dos docentes relata que o feedback também acontece por parte dos alunos, mediante os inquéritos que respondem para avaliar o curso, apesar de perceber que a participação nos inquéritos é pequena e tem a percepção de que os alunos que respondem tendem a ser àqueles que gostaram muito e de alguma forma querem reconhecer o

trabalho daquele professor ou exatamente o oposto, àqueles que ficaram muito insatisfeitos e querem expressar esse descontentamento. Desta forma, diz que o professor deve avaliar o feedback dos alunos com uma certa reserva. Para além disso, procura observar o comportamento dos seus alunos, pela demonstração de interesse ou não nas aulas.

No ensino politécnico, similarmente ao ensino universitário, a avaliação também depende do programa da unidade curricular, no entanto foi possível identificar no relato dos docentes entrevistados, que dois deles aplicam a avaliação distribuída e partilharam a experiência de como é que viabilizam esta prática, e os outros quatro docentes avaliam por exame final. Dos docentes que avaliam por exame final, relatam que o exame é igual para todos, sempre de acordo com o contexto de todo o programa que foi lecionado. Um dos quatro docentes, relatou que chegou a optar por trabalhos no passado, no entanto, chegou à conclusão de que os alunos ficavam sobrecarregados e divididos, considerando a quantidade de trabalhos em todas as unidades curriculares e decidiu apenas pelo exame final. Os alunos são aconselhados a imprimirem todo o material de apoio e tomarem notas durante as aulas, pois é um material que pode os ajudar no exame final, uma vez que eles podem fazer o exame com consulta, ferramentas, fórmulas e os próprios slides das aulas. Dos dois docentes que aplicam a avaliação distribuída, ao longo do semestre, optam por esse regime de avaliação, por permitir o estudante ter algum feedback, daquilo que é o resultado de seu trabalho, no decorrer da unidade. A perceção de um dos docentes, é de que a avaliação ao longo do semestre, ajuda muito o aluno e o professor a melhorar, visão esta que corrobora com a perspetiva de Roldão (2009), ao sinalizar que por meio da avaliação é possível fazer os ajustes que forem necessários para que se alcance os resultados esperados, por perceberem o que não está a correr bem e terem a oportunidade de fazer melhor. Apesar de terem a opção de fazer o exame apenas no final, a maior parte dos alunos opta por fazer ao longo do semestre, por ser mais fácil, porque vão tendo o feedback e sem ser a matéria toda de uma vez. Procura equilibrar as atividades avaliativas entre as teóricas e teórico-práticas, porque acha importante que os alunos

percebiam isso olhando para as folhas, se na avaliação só tiver questões práticas, vão dedicar atenção apenas às questões práticas.

Em termos de pontuação, também procura o equilíbrio, em que recentemente, aumentou a pontuação da parte teórica e estava com um pouco de receio de que as notas baixassem muito, mas correu tudo bem e percebeu que as notas até melhoraram com esta alteração.

Uma outra adaptação que fez nas avaliações, foi por perceber que fazia uma avaliação em que as respostas às perguntas, dependiam dos resultados obtidos nas questões anteriores, o que provocava uma sucessão de erros encadeados. Ao verificar esse problema, passou a colocar questões independentes umas das outras, isso fez com que esse problema fosse superado, para além de ter facilitado também o trabalho de correção do professor, que consegue perceber qual foi a exata dificuldade do aluno e tornou a correção também muito mais objetiva.

No entanto, percebeu que isso trouxe melhorias para os alunos e para os professores. Para além disso, existe também uma autoavaliação, que fica no Moodle, não conta para a classificação, mas pode lhes dar alguma noção se estão a acompanhar. Esta informação também é recolhida pelos docentes desta UC, para reforçar os conteúdos que estão com mais dificuldades. Com esta informação, o docente consegue ter atenção a alguma questão que tiveram mais dificuldade e a incluir novamente na prova seguinte, para que tenham a hipótese de melhorarem o desempenho na avaliação. Considera importante esta ação, porque nem sempre os estudantes voltam àquela questão que não correu bem, e esta também é uma maneira de perceber se a dificuldade foi ultrapassada. Essas questões que apresentaram mais dificuldades também se tornam perguntas extra, separando os grupos de acordo com os erros que cometeram e eles têm a hipótese de melhorarem a sua classificação, conforme relato do docente de engenharia mecânica, DM:

“Já tenho feito até perguntas extras que apesar de não serem obrigados, todos fazem e praticamente todos têm melhor desempenho do que tiveram anteriormente, [e para] mim significa que eles aprenderam ali mais qualquer coisa, portanto vale a pena ter o trabalho” (Docente DM).

Os alunos também conhecem a estrutura da prova antecipadamente, bem como as referidas pontuações das questões.

“(...) eles conhecem de antemão a estrutura da prova, não há surpresas nenhuma, não há nada disso. É chegar lá e já estar mesmo preparado para fazer a prova, ir direto à pergunta, que eles já decidiram que iam começar por ali e isso tudo tem dado resultados positivos, (...) nós vamos ajustando também como eles vão adaptando e para já tem resultado” (Docente DM).

Em relação ao feedback, os docentes relatam sempre darem aos alunos, positivo ou negativo, todos recebem. Dois dos docentes entrevistados, se referiram a feedbacks mais gerais, em relação aos trabalhos de grupos no decorrer do semestre naquela UC e até mesmo em relação ao andamento da turma, quando comparada às outras e incentivam o avanço, para que obtenham um equilíbrio entre elas. E, em alguns casos, como os das autoavaliações em uma das UC's, eles recebem o feedback automaticamente da correção, têm logo o feedback das perguntas teóricas e as práticas.

Todas as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes são reavaliadas por eles próprios e passam por modificações, se assim o entenderem como necessário. Esta foi a percepção dos seis docentes entrevistados do ensino universitário e dos seis docentes entrevistados do ensino politécnico. No ensino universitário foram relatados como fontes de reavaliação das estratégias, os relatórios das unidades curriculares, as reuniões periódicas e os inquéritos pedagógicos. Cada docente deve preencher um relatório da sua unidade curricular, no fim de cada período, a apontar se a UC ocorreu como estava planeada, se houve dificuldades acrescidas, como foi o interesse dos alunos e de forma geral, o que considerar relevante. Após esse balanço de cada docente, as reuniões periódicas tendem a acontecer com todos os envolvidos nesta UC, para debaterem as pautas finais, momento este, que refletem sobre o ocorrido no ano letivo, em relação à recetividade dos alunos e conhecimentos adquiridos, sempre apoiado naquilo que são os resultados das avaliações. Debatem sempre, quer os resultados tenham sido bons, quer tenham sido ruins e desta forma, identificar a necessidade de possíveis alterações. Os inquéritos pedagógicos são preenchidos

pelos alunos, que embora não percebam uma grande participação, também podem indicar o que pode ser mantido e o que pode ser modificado. Quando a unidade curricular não envolve outros docentes, como no caso de um dos entrevistados, o grau de autonomia é maior para algum ajuste que entenda como necessário, e o próprio inquérito pedagógico pode ser uma importante fonte para identificar uma possível melhoria. Um docente relata considerar os comentários anônimos dos alunos, até mais importantes do que os resultados gerais dos inquéritos, conforme pode ser visto abaixo:

“Houve um, há uns anos, em que eu já tinha este modelo e que me disse uma coisa (...)achava que com tantos trabalhos, o peso que é dado na nota final, para os trabalhos é muito pouco para o trabalho que nós temos, [e pensei] tem toda a razão. (...)então eu peço-lhes trabalhos todas as semanas, (...)e só lhe dou 40%, ou 45% (...), e então para o ano seguinte, mudei” (Docente CJ).

Especificamente neste ano, dois dos docentes entrevistados, observaram um resultado que os preocupa. Um deles, chegou a dizer que nunca tinha visto uma taxa de aprovação tão baixa, debateram isso e pensaram a respeito dos fatores que contribuíram para esse resultado. Como é uma disciplina do primeiro ano e que tem como base a matemática, atribuíram-se ao fato dos alunos do secundário terem vindo, de dois anos anteriores, de um ensino à distância por conta da pandemia. Anos estes, que os docentes e os alunos tiveram de se ajustar a um novo formato e que foi bastante difícil. Uma outra mudança ocorrida, foi a redução do número de horas de contacto para acompanhamento dos alunos nas aulas e quando as entrevistas ocorreram, estavam exatamente a avaliar os resultados deste novo formato, para então, verificar a possibilidade de fazer adaptações. Todas as decisões são tomadas em conjunto nas reuniões, e caso julguem a mudança necessária, a alteração inicia com o arranque do próximo período letivo, conforme relatado por um docente:

“Temos que estar abertos, porque, é evidente que os alunos, o perfil dos alunos não é estático, (...)temos que ir adaptando dentro do possível, (...)temos que nos inventar (...)se somos capazes de tomarmos as melhores decisões, isto já é questionável (...)” (Docente SF).

No ensino politécnico, da mesma maneira que no ensino universitário, todos os docentes entrevistados, relataram que as estratégias pedagógicas são sempre reavaliadas. Como fonte de reavaliação das estratégias, surgiu nos relatos dos docentes, principalmente, as reuniões periódicas. Os docentes do ensino politécnico, relataram que existem as reuniões de encerramento de semestre, em que todos estão presentes, incluindo o diretor do curso e os responsáveis pelas unidades curriculares.

Um dos docentes entrevistados relata, que em todos os semestres as fichas das unidades curriculares são refeitas e se for necessário ajustar, é nesta altura que ajustam. Reavaliam os tópicos, os conteúdos, os métodos de avaliação. No período entre julho e setembro lançam as FUC's para aprovação, que devem ser aprovadas pelo diretor de curso e do pedagógico, conforme relato de um docente:

“se for preciso todos os anos fazer de forma diferente, fazemos, (...) porque às vezes pensamos que uma estratégia vai funcionar, se não funciona como nós estávamos a pensar, no ano seguinte ajustamos, se não for possível ajustar logo no próprio ano” (Docente DM).

Os docentes relataram que verificam como foi o desempenho no fim do semestre e se reúnem para conversar e fazer um balanço, o que foi reforçado pelo relato do docente de engenharia mecânica:

“conversamos entre todos de uma forma aberta, é, exatamente identificando o que correu bem e o que correu mal, (...)e onde é que podemos melhorar para o ano seguinte. (...) eu acho que, em dois anos consecutivos a disciplina nunca é igual, há sempre qualquer coisa que muda, às vezes resulta mal também, temos de admitir e temos que voltar atrás, mas a ideia é sempre ter um elemento combinado todos os anos. E eu acho que isto é salutar, até para nós (...) e desafia a nós docentes a irmos inovando” (Docente DL).

O impacto da pandemia também foi sentido no ensino politécnico, relatado por um dos docentes, relativamente ao período de confinamento, em que as aulas passaram a ser à distância. O relato parte de uma observação de que nem todos os alunos logados na aula, estavam efetivamente presentes, pois mesmo com a solicitação de que abrissem as câmeras, muitos não abriam e mesmo após o encerramento da sessão, alguns continuavam logados. Fato este que também foi

percebido nas notas e assim que tiveram a oportunidade, retornaram às aulas presenciais.

Especificamente aos trabalhadores-estudantes, apenas um dos docentes relata conseguir avaliá-lo de maneira diferente, composta pelo relatório individual, que continua a ser 25% da nota, assim como dos outros alunos, portanto eles fazem também:

“digamos eu lanço o tema, mais ou menos, ao meio do semestre, portanto eles têm cerca de um mês e meio, dois meses para o fazer e faço um teste, um bocadinho maior, e que dá para 75%, é a maneira como eu consigo equilibrar a questão, e são estudantes que não têm tempo de vir à Faculdade e eu deixo, aceito sem problemas nenhum, de seguir esse modelo” (Docente CJ).

Frente aos dados coletados e análise realizada é possível perceber que para que os resultados de aprendizagem sejam alcançados, o maior desafio enfrentado não está em saber o que ensinar, todos os docentes apresentaram dados que explicitaram todos os fatores necessários para um adequado planejamento curricular, mas a dificuldade parecer estar mais relacionada ao como ensinar.

Frente aos passos estruturantes apresentados por Roldão (2009), deve existir uma coerência entre a intencionalidade e os modos de organização e o conflito maior, parece estar na primeira etapa – analisar, porque é exatamente neste momento que o docente deve considerar a interligação de três importantes fatores: objetivo e conteúdo; situação do aprendente; e contexto.

No que diz respeito à situação do aprendente é necessário considerar todo o percurso de cada estudante, identificar suas potencialidades, dificuldades, histórias de vida, experiências já vivenciadas por ele, para que seja possível adequar os modos de organizar, incluindo as práticas pedagógicas, que sejam dirigidas às necessidades de cada aluno.

No entanto, adotar todos os passos estruturantes, propostos por Roldão (2009), demanda conhecer minimamente a realidade de cada aluno, fato este que se torna um desafio cada vez maior, frente às reformas propostas ao ensino superior.

Nem sempre isso é possível fazer quando se tem em consideração o tempo destinado às aprendizagens no período letivo, bem como o número de alunos por turma, pois uma turma maior demanda mais tempo de acompanhamento individual, fator este que é quase utópico frente a um número grande de alunos, presentes na maior parte das cadeiras dos docentes entrevistados neste estudo.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da adequação das práticas pedagógicas dos docentes à presença do trabalhador-estudante no ensino superior, revelou que essa adequação não parece ser evidente, uma vez que nos cursos de engenharia civil e engenharia mecânica não parecem ser consideradas as especificidades de um público adulto, não tradicional. De forma geral, as estratégias de ensino e as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes entrevistados, partem dos resultados de aprendizagens pretendidos nos cursos e todo o planeamento curricular é elaborado tendo em consideração os temas a serem abordados e, em quanto tempo se espera que estas aprendizagens sejam alcançadas no curso. No entanto, a análise do público que está a frequentar os cursos acima referidos não é evidente.

Este estudo parece evidenciar um descompasso entre as propostas de mudanças no ensino superior, nomeadamente ligadas ao aumento da diversidade de públicos que acedem ao ensino superior, que é intensificado pelas reformas curriculares propostas pela implementação do processo de Bolonha, e o modo como os professores conseguem viabilizar e o que de facto os estudantes conseguem aprender.

As práticas pedagógicas que os professores entrevistados adotam, denota um grande esforço por parte dos docentes, participantes neste estudo, em dar resposta às suas diferentes atribuições, mas confrontam-se principalmente com dois fatores limitadores: o tempo letivo previsto para lecionar a sua unidade curricular e o número de alunos por turma. O tempo letivo, implicando a redução no número de horas de contacto com o aluno durante as aulas teórico-práticas, que anteriormente às reformas de Bolonha, favoreciam o acompanhamento do estudante durante a resolução de exercícios e que agora passa a ser atribuída ao estudo autónomo e à oferta de horários de atendimentos individualizados para que possam tirar suas dúvidas, passando a responsabilidade da aprendizagem para o estudante. O que por um lado, parece favorecer o desenvolvimento da autonomia do aprendente, conforme preconizado por Imaginário e Castro (2011), por outro lado, não lhes permite dispor do tempo necessário para o docente

conduzir a mudança em seu próprio comportamento, enquanto um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, tampouco no comportamento do aluno, para passar do papel de aprendente dependente para aprendente autodirigido.

No tocante à redução de horas de contacto e à oferta dos horários de atendimentos individualizados, que o ensino superior está a passar e transferir este tempo para que o aluno seja mais autónomo em seu processo de aprendizagem, os docentes percecionam esta estratégia com uma certa reserva, pois acreditam que o acompanhamento mais próximo do estudante é crucial para as aprendizagens que devem adquirir em sua formação e na visão dos docentes, os estudantes ainda não estão preparados para isso, pois não perceberam a sua responsabilidade no estudo autónomo e o tempo destinado a este estudo está sendo visto pelos alunos como tempo livre.

Quanto ao número de alunos por turma, quando confrontado com a grande diversidade presente no ensino superior, e a necessidade de identificar as potencialidades e dificuldades de cada aluno, para adequar as suas práticas pedagógicas à sua realidade, o descompasso entre o fator tempo letivo e tempo necessário para a aprendizagem, surge novamente, principalmente quando o público é o trabalhador-estudante, pois apresentam características diferentes do público tradicionalmente académico, como o ritmo de estudo, referido por Silva (2019).

No que diz respeito às práticas pedagógicas, os docentes, estão cientes de que por vezes, optam por uma prática que não é a melhor pedagogicamente, mas o fazem muitas vezes, por terem de atender a um número crescente de atividades e tarefas, não permitindo, como observado por Veiga (2015) a realização de reformas substanciais focadas na estrutura curricular e nas abordagens pedagógicas.

Relativamente ao trabalhador-estudante, os docentes relataram não existir uma estratégia institucional orientada para as especificidades desses estudantes, exceto na aplicação do quadro legal. Em contexto de sala de aula, quando estes alunos frequentam as aulas, as dificuldades do trabalhador-estudante, foram mais evidenciadas no momento em que os estudantes estão a resolver os exercícios propostos, pois essas dificuldades impedem que os docentes avancem no

número de exercícios resolvidos, causando um descompasso entre as turmas, que não podem deixar acontecer. Por outro lado, a valorização e o reconhecimento de suas experiências vividas em contexto laboral, foram mais evidenciadas em atividades práticas, que procuram aproximar os estudantes de uma realidade empresarial, percebidas um pouco mais pelos docentes do ensino politécnico, pela oferta do curso no período pós-laboral, em que relatam haver mais partilha dos saberes-fazer neste período, contribuindo inclusive com o estudante que ainda não vivenciou a prática em uma empresa. No ensino universitário, os docentes nem sempre conseguem identificar quem são os trabalhadores-estudantes, e quando os identificam é mais porque o próprio trabalhador-estudante os procuram para relatarem as suas dificuldades de cumprirem determinadas tarefas em decorrência de seus compromissos laborais.

É importante considerar ainda que este estudo foi realizado em apenas uma universidade pública e um instituto politécnico, com a participação de 12 docentes, no entanto, a análise dos resultados deste estudo podem contribuir para o campo da educação de adultos e os estudos no ensino superior, uma vez que o tema da adequação das práticas pedagógicas aos trabalhadores-estudantes não tem sido muito estudada em Portugal.

No campo da educação e formação de adultos, o contributo deste estudo sublinha a importância das propostas pedagógicas dirigidas ao público adulto, em busca da promoção, desenvolvimento e/ou formação de adultos, de maneira autónoma e eficaz, fazendo com que ele seja autor do seu próprio desenvolvimento, com o apoio fundamental que apenas o docente pode oferecer e quiçá suprir uma possível carência de formação profissional de seus docentes no ensino superior, identificadas entre as percepções dos participantes deste estudo. No campo do ensino superior, abre um espaço para pensar a educação como um caminho para o desenvolvimento da autonomia e não apenas como um caminho para melhorarem suas condições de trabalho ou ainda municiar o mercado com mão de obra especializada e produtiva.

Assim, este estudo contribui também para a reflexão do trabalho do docente, para atender as especificidades dos trabalhadores-estudantes, que embora não seja um dos critérios e ponto de partida para o planeamento de sua

unidade curricular, ao se depararem com a pergunta de como se preparam e adequam suas práticas pedagógicas, para atender às especificidades deste público durante a entrevista, já os possibilitou a pensar no assunto e começar a ter um olhar mais voltado às necessidades deste público adulto, cada vez mais presente no ensino superior. Pensar que é um público que apresenta dificuldades, mas que também possui potencialidades, que podem e devem ser reconhecidas, de maneira a se tornar uma rica fonte de recursos nas aulas, para enriquecer discussões em grupos, simulações, trabalhos e resolução de problemas, conforme referido por Imaginário e Castro (2011).

O reconhecimento dessas experiências, pode contribuir para uma educação mais inclusiva no ensino superior, se consideradas na escolha de práticas educativas e pedagógicas mediante atividades de partilhas que as evidenciam. Neste contexto, adulto passa a ser reconhecido também, pela sua vivência prática, adquirida em contexto não-formal de aprendizagem, o que poderá ser somada às perspectivas apresentadas pelos docentes contribuindo assim, inclusive, com os estudantes que ainda não o tenham vivenciado. No entanto, para que isso seja possível, o planeamento curricular deve ser mais individualizado, contemplando programas de aprendizagem mais direcionado ao público e não apenas aos conteúdos propostos e o relacionamento entre docente e estudante mais estreito, o que parece caminhar na contramão das novas reformas do ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, Leandro S. (2019) editor. *Estudantes do ensino superior: Desafios e oportunidades*. Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.
- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2ª edição. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amaral, Alberto, Correia, Fernanda, Magalhães, António, Rosa, Maria João, Santiago, Rui, & Teixeira, Pedro (2002). *O ensino superior pela mão da economia*. Matosinhos: Cipes Fundação das Universidades Portuguesas.
- Biggs, John, Tang, Catherine (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Fourth Edition. The Society for Research into Higher Education. Berkshire: McGraw-Hill.
- Bireaud, Annie (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Canário, Rui (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, Rui (2006). *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não-formal*, in Lima, Licínio, Canário, Rui, Pacheco, José Augusto, & Esteves, Manuela. *A Educação em Portugal (1986-2006)*. Alguns contributos da investigação. Lisboa: CNE, pp. 159-206.
- Canário, Rui, & Rummert, Sonia Maria (orgs) (2009). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, Cármen (2003). *Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial*. Revista Educação, Sociedade & Cultura, 20, 125-147.
- Coelho, Joana Queirós (2022). *Reconhecimento e creditação de formação e experiência profissional prévia: ingresso no ensino superior através do concurso de acesso de maiores de 23*. Tese de Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

- Comissão Europeia (2015). *Guía de uso del ECTS*. Retirado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/da7467e6-8450-11e5-b8b7-01aa75ed71a1> em maio de 2022.
- Comissão Europeia (2020). *O processo de Bolonha e o espaço europeu do ensino superior*. Retirado de <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/o-processo-de-bolonha-e-o-espaco-europeu-do-ensino-superior> em abril de 2022.
- Comissão Europeia (2022). *Sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS)*. Retirado de <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/sistema-europeu-de-transferencia-e-acumulacao-de-creditos-ects> em maio de 2022.
- Dewey, John (1979). *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação*. 4ª edição. São Paulo: Ed. Nacional.
- DGES (2020). *Candidatos ao ensino superior público atingem 62675*. Retirado de <https://www.dges.gov.pt/pt/noticia/candidatos-ao-ensino-superior-publico-atingem-62675> em fevereiro de 2022.
- DGES (2022). *Ensino Superior em Números*. Retirado de <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/ensino-superior-em-numeros?plid=371> em abril de 2022.
- DGES (2022). *Estatuto do trabalhador-estudante*. Retirado de <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/estatuto-do-trabalhador-estudante> em abril de 2022.
- DGES (2022). *Plano estratégico 2022-2026*. Retirado de <https://www.dges.gov.pt/pt/noticia/dges-plano-estrategico-2022-2026> em abril de 2022.
- DGES (2022). *Sistema de ensino superior português*. Retirado de <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues?plid=371> em abril de 2022.
- Dias, Diana (2019). *Resultados de aprendizagem: Da intenção do professor à ação do estudante*. Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação. Capítulo 5 pp.115-136.

- Eurydice (2021). *Portugal desenvolvimento histórico: Evolução histórica do país*. Retirado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-60_pt-pt em abril de 2022.
- Eurydice (2022). *Portugal ensino superior: Os principais objetivos e medidas políticas atuais*. Retirado de <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice> em 05 de janeiro de 2022.
- Freire, Paulo (1996). *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Imaginário, Luís (2011). *Psicologia da formação profissional e da educação de adultos: Passos passados, presentes e futuros coletânea de textos*. Porto: LIVPSIC.
- Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro da Assembleia da República. Artigo nº 73. Diário da República Série I-A. Nº 218/1997-09-20, páginas 5130-5196. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/lei-constitucional/1-1997-653562>
- Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro da Assembleia da República. Artigo nº 74. Diário da República Série I-A. Nº 218/1997-09-20, páginas 5130-5196. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/lei-constitucional/1-1997-653562>
- Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro da Assembleia da República. Artigo nº 76. Diário da República Série I-A. Nº 218/1997-09-20, páginas 5130-5196. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/lei-constitucional/1-1997-653562>
- Magalhães, António, Amaral, Alberto & Tavares, Orlanda (2009). *Equity, Access and Institutional Competition*. Tertiary Education and Management, 15(1), 35-48.
- Moio, Isabel; Alcoforado, Luís; Vieira, Cristina Coimbra (2017). *A declaração de Bolonha e o reforço da abertura do ensino superior a novos públicos: Perceções de pessoas adultas que frequentam a Universidade de Coimbra*. Revista observatório, Palmas, v.3, n. 6, p. 169-201.
- OECD (2021). Retirado de <https://data.oecd.org/eduatt/population-with-tertiary-education.htm> em 15 de maio de 2022.

- Pordata (2021). *Estatísticas sobre Portugal e Europa*. Retirado de <https://www.pordata.pt/Home> em 05 de abril de 2022.
- Roldão, Maria do Céu (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia - PT: Fundação Manuel Leão.
- Santiago, Rui, Rosa, Maria João, & Amaral, Alberto, (2002). *O Ensino Superior Aberto a Novos Públicos*. Matosinhos: CIPES.
- Santos, Boaventura (1989). *Da ideia de universidade à universidade de ideias*. Revista crítica de ciências sociais, nº 27/28, p. 11-62.
- Silva, Brícia (2019). *Ser trabalhador-estudante no ensino superior: O caso dos TE's do mestrado integrado em Psicologia da FPCEUP*. Tese de Dissertação do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- The European Higher Education Area (2022) *How does The Bologna Process Work?* Retirado de <http://www.ehea.info/page-how-does-the-bologna-process-work> em abril de 2022.
- UNESCO (2022). *Convención mundial sobre la educación superior*. Retirado de <https://www.unesco.org/es/education/higher-education/global-convention> em 18 de abril de 2022.
- Universidade de Aveiro (2012). *Abordagem pedagógica*. Retirado de <https://www.ua.pt/pt/dcm/page/10139> em 05 de maio de 2022.
- Universidade do Porto (2009). *Estatuto do trabalhador-estudante da universidade do Porto*. Retirado de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/LEGISLACAO_GERAL.ver_legislacao?p_nr=40 em fevereiro de 2022.
- Veiga, Amélia (2015). *Análise do sistema de ensino após o processo de Bolonha*, in Maria de Lurdes Rodrigues e Manuel Heitor (Orgs.), 40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior. Lisboa: Almedina, pp. 591-606.

APÊNDICES



Declaração de Consentimento Informado Docente

Eu, Elaini Cristina Doratiotto, estudante do 2º ano do Mestrado em Educação e Formação de Adultos na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, encontro-me, neste momento, na fase de recolha de dados para preparação da minha dissertação, sob a orientação científica da Professora Amélia Veiga, e cuja investigação incide sobre “*As percepções dos docentes sobre práticas pedagógicas do Ensino Superior em Portugal, para formação de trabalhadores-estudantes*”.

Este estudo tem como objetivo, compreender como é que os docentes do ensino superior em Portugal, adequam as suas práticas pedagógicas às especificidades dos trabalhadores-estudantes.

Natureza e consequências da participação

A participação é voluntária.

Tem o direito de desistir ou retirar o consentimento para participação a qualquer momento, sem consequências negativas para si ou para a sua instituição de ensino.

Esta entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita pela entrevistadora.

Serão garantidos o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, em todas as fases desta investigação.

Os dados obtidos através desta entrevista serão apenas usados no âmbito académico (dissertação de mestrado).

Não se preveem riscos de maior ou benefícios económicos decorrentes desta participação.

Nome:

Ao assinar abaixo, eu concordo que:

- Li as informações no documento, entendi o seu conteúdo e todas as informações fornecidas oralmente pela investigadora.

- Estou consciente de que a participação no estudo é voluntária, sem coerção, e que tenho o direito de me retirar do estudo em qualquer momento, sem indicar qualquer motivo e sem consequências negativas.

- Estou consciente da natureza das atividades do estudo e da inexistência de riscos ou de benefícios económicos decorrentes desta participação.

Concordo participar no estudo, no conhecimento de que tal consentimento é dado livremente.

Porto, _____

_____ (Assinatura do/a
entrevistado/a)

Gráfico 1 - Evolução do número de trabalhadores-estudantes na universidade.

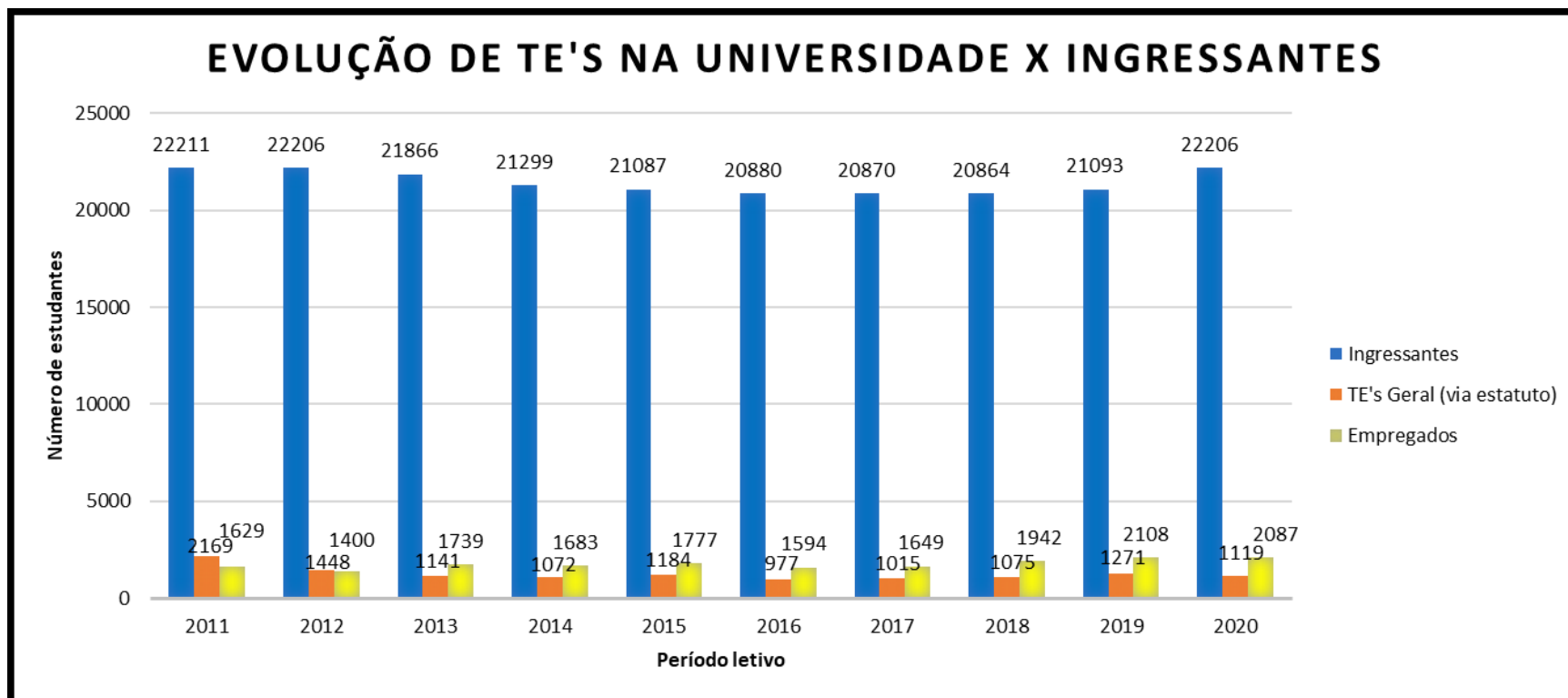


Gráfico 2 – Evolução do número de estudantes trabalhadores com estatuto e sem estatuto na universidade.

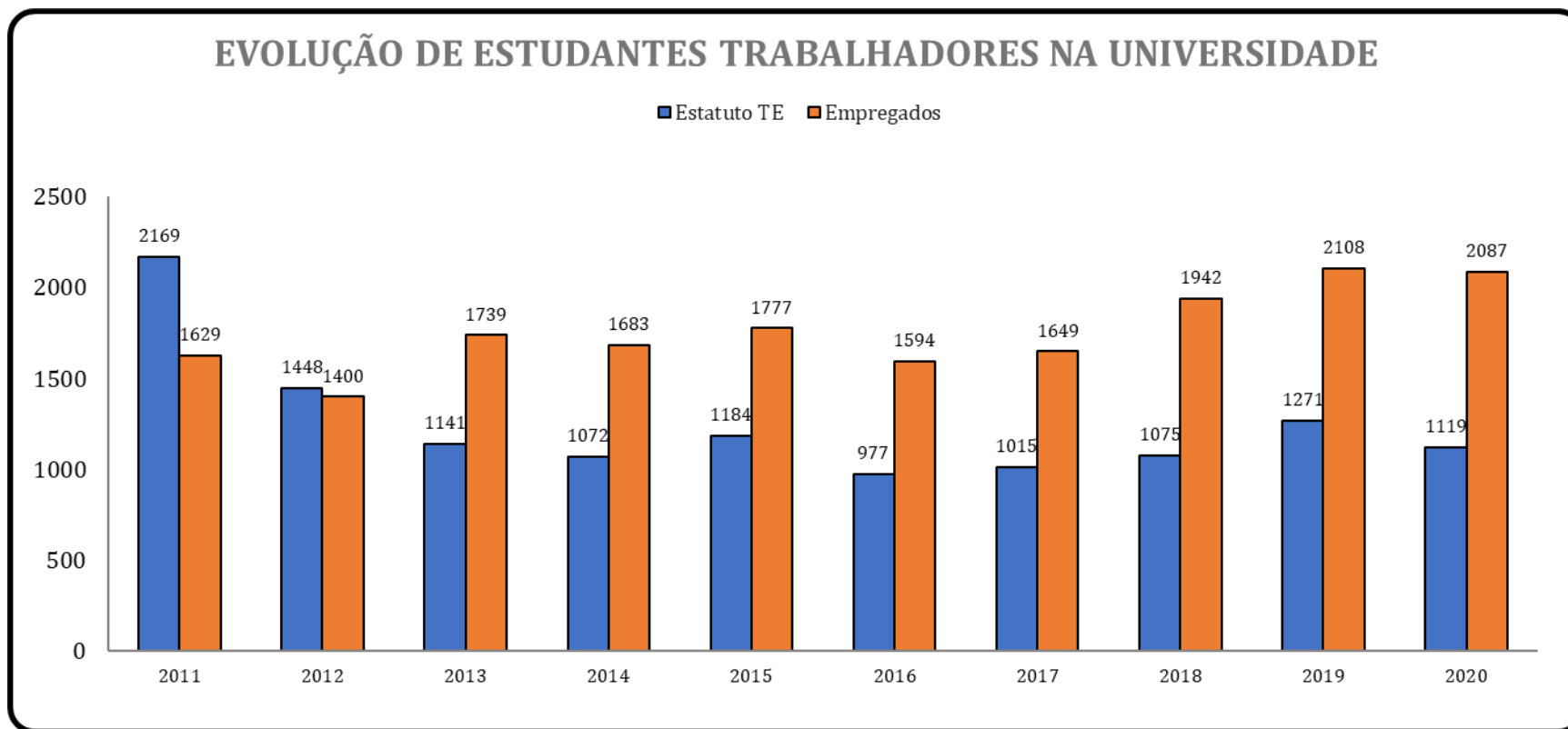


Gráfico 3 – Número de trabalhadores-estudantes nas faculdades da universidade.

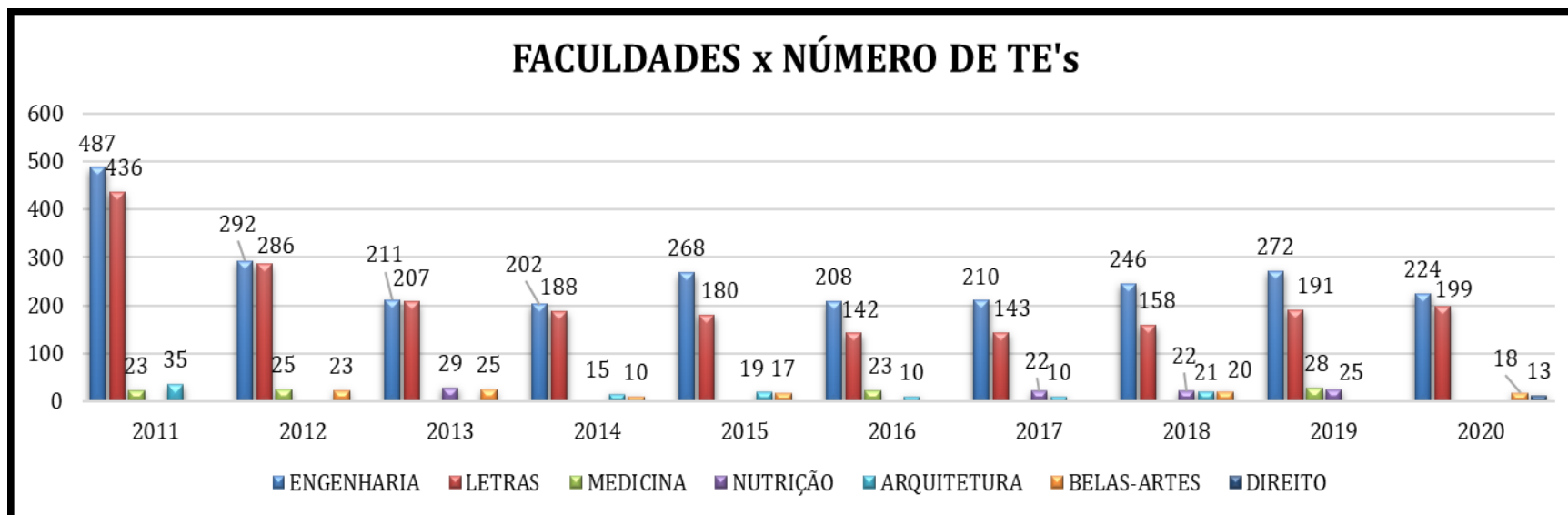


Gráfico 4 – Número de empregados nas faculdades da universidade.

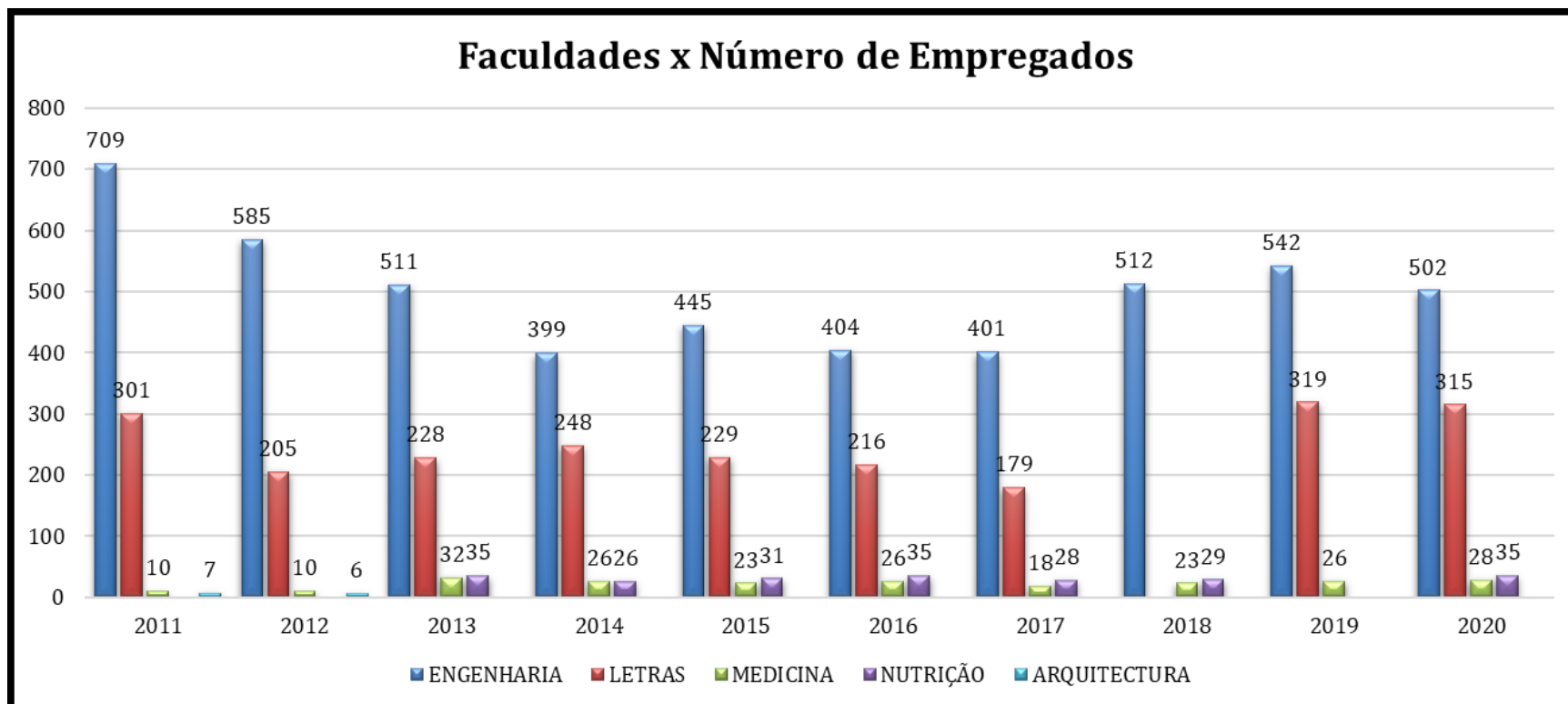


Gráfico 5 – Números de trabalhadores-estudantes nos cursos de engenharia.

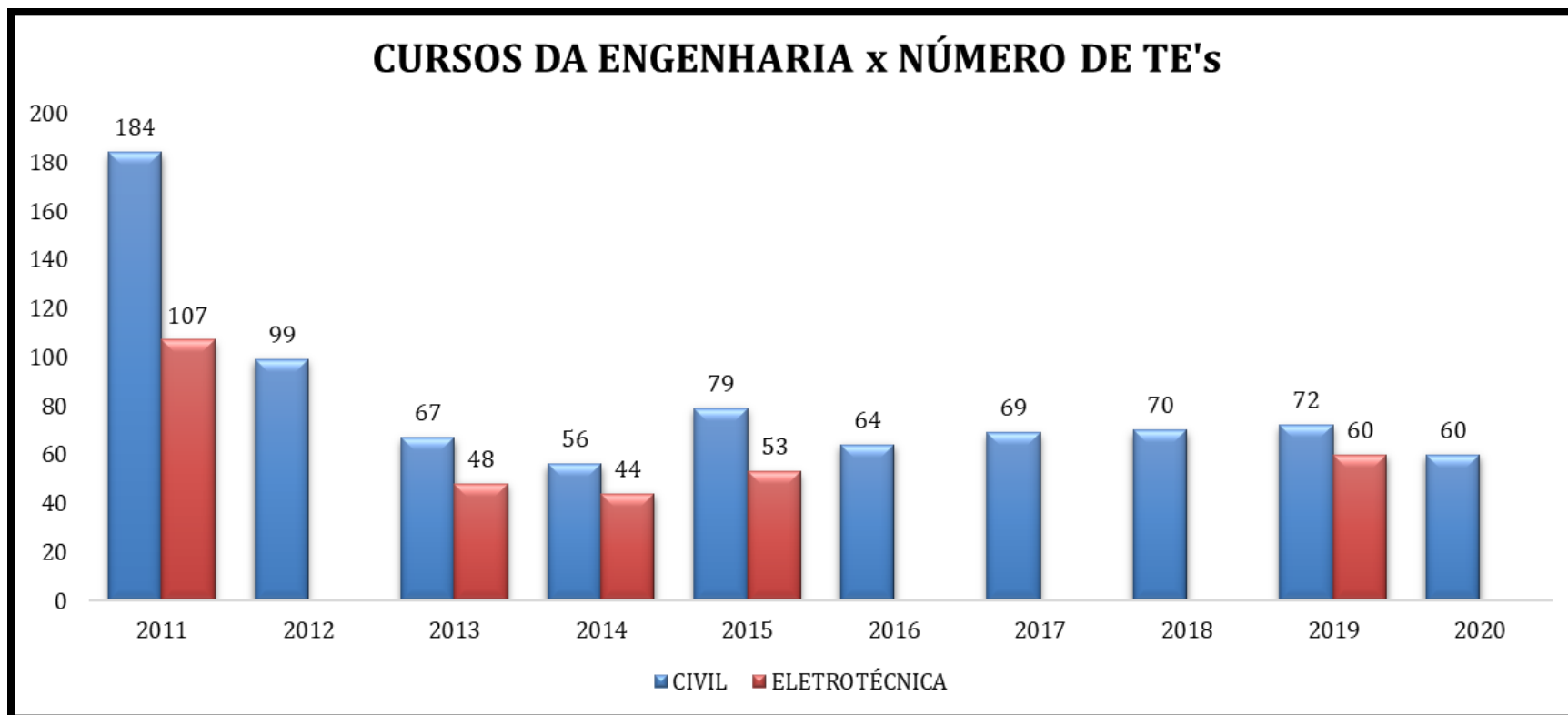
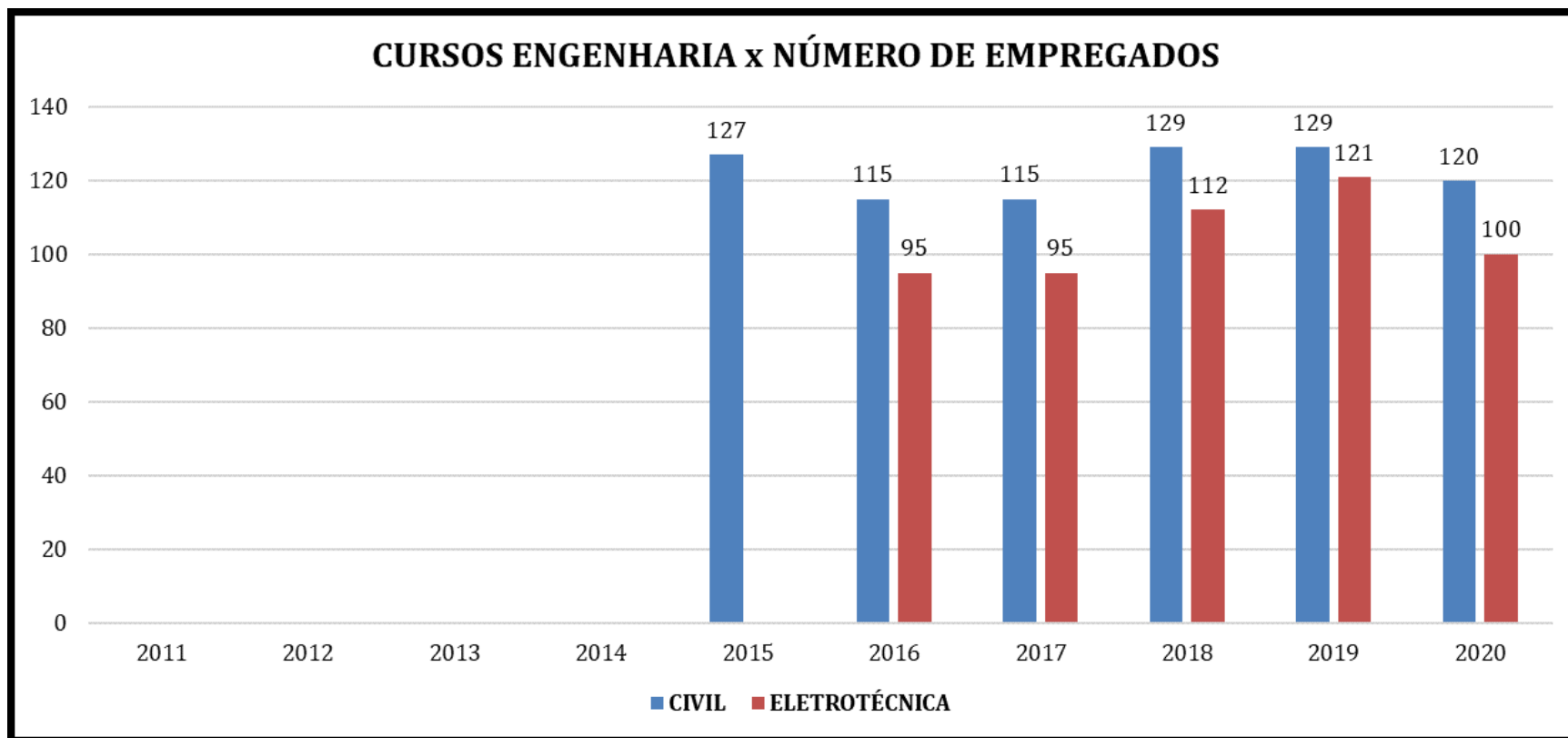


Gráfico 6 – Número de empregados nos cursos de engenharia da universidade.



Guião de entrevista

BLOCOS	OBJETIVOS DOS BLOCOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO E AFERIÇÃO	Observações
1. Legitimação da entrevista.	Criar ambiente propício à entrevista.	Agradecer a sua disponibilidade. Informar sobre a gravação da entrevista e verificar se há objeção. Explicar o objetivo da investigação e benefícios do estudo. Explicar sobre a sua situação como colaborador e informar sobre a confidencialidade dos dados e consentimento informado.		
2.	Captar o	De forma geral, qual a		

Diversificação do público no ES.	sentido que o entrevistado dá à sua prática docente, em relação a atender diferentes públicos do Ensino Superior.	sua visão, como docente, em relação à diversificação dos públicos no ensino superior?		
		Percebe alguma limitação em sua prática docente para atender diferentes públicos?		
3. Prática Docente - Objetivos a serem alcançados (Intencionalidade)	Investigar quais critérios são adotados pelos docentes na escolha das práticas pedagógicas em relação aos estudantes-	Quais são as reflexões que faz na escolha das práticas pedagógicas, para alcance dos objetivos da UC e resultados de aprendizagem pretendidos nas UC leciona? Como é que adapta essas práticas aos trabalhadores-estudantes?		Devo ter acesso antes à ficha da UC para levantar os objetivos.

	trabalhadores			
4. Prática Docente - Passos estruturantes (coerência e modos de organização das práticas pedagógicas)	Identificar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, tendo em consideração o número de horas (contacto e de estudo independente) previstas nas Unidades Curriculares que lecionam.	Como gere pedagogicamente as horas de estudo independente dos estudantes-trabalhadores?	Quem são os seus alunos? (Utiliza algum instrumento para fazer o levantamento do perfil dos alunos?) Considera a condição atual do aluno? Considera o percurso anterior do aluno?	Devo ter acesso antes à ficha da UC para levantar os números de horas previstas e de que forma estão distribuídas (contacto e estudo autónomo).
		De que forma os problemas de aprendizagem, ou as diferenças culturais de seus alunos são geridas		

		pedagogicamente?		
		Quais são os modos possíveis de organizar suas estratégias de ensino?	De que forma elas estão relacionadas à análise feita anteriormente?	Horas de contato presumem a presença física do aluno (que recurso poderia ser utilizado para lidar com uma possível ausência do aluno por necessidade laboral). Estudo autônomo presume atividades fora do contexto sala de aula (horas previstas de tarefas realizadas pelo aluno).
		Quais ações cognitivas são pedidas aos seus alunos e que atividade (mental) lhes é pedida durante a estratégia?	(apresentação técnico-expositivo, trabalho de pesquisa, individual ou em grupo...)	
		Quais ações práticas são pedidas aos seus alunos e que	(resolução de um problema em um	

		atividade (habilidade) é solicitada durante a estratégia?	estudo de caso, construção de uma ponte, diagnóstico de uma obra, por exemplo)	
		Quais atitudes são pedidas aos seus alunos de Engenharia e que atividade (comportamental) é solicitada durante a estratégia?	(comprometimento, responsabilidade, organização, iniciativa, por exemplo)	
		Com que meios, atividades, tarefas, em que ordem e porquê, você conduz a UC?	Que sequência dá às prioridades? Como organiza a ação e porquê? (considera o para quê e para quem?)	(estão relacionados com o que quer que o aluno aprenda? Está orientado para a maximização da aprendizagem do outro?)

			Quais materiais são disponibilizados aos alunos para realização das atividades?	
5. Prática Docente - Avaliação (como ferramenta para verificar a efetividade da prática escolhida).	Refletir se estas práticas escolhidas, adequam-se às especificidades do trabalhador-estudante , para cumprimento dos créditos previstos nas UC's e aprendizagens pretendidas.	Como é que a avaliação dos estudantes-trabalhadores assegura que os resultados de aprendizagem pretendidos na sua UC foram alcançados?	Como se apercebe e com que critérios, do nível e qualidade do que aprenderam?	

		Se não se alcança os objetivos pretendidos estas estratégias são reavaliadas?		
		Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?		
6. Agradecimento		Gostaria de agradecer a sua participação neste estudo, por disponibilizar o seu tempo e atenção. Sem dúvida, foi um grande contributo!		