U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Além das Décadas: Trajetórias, Motivações e Experiências dos Estudantes Maiores de 23 Anos no Ensino Superior — Educação ao Longo da Vida e Envelhecimento Ativo

Marisa Maria Fernandes de Aguiar

M

2026

Dissertação apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Sociologia, elaborada sob orientação da Profª. Doutora Alexandra Lopes



Setembro 2026

Declaração de honra

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Vila Nova de Gaia, setembro de 2026

Marisa Maria Fernandes de Aguiar

Agradecimentos

Esta dissertação nasceu da vontade de compreender um fenómeno que também marcou profundamente o meu percurso académico e pessoal. Ao longo destes anos, conheci de perto as dúvidas, os desafios, o cansaço e as dificuldades que acompanham muitos estudantes que ingressam no ensino superior através do regime para Maiores de 23 Anos. Mas conheci também a alegria das conquistas, o entusiasmo da descoberta e o privilégio de aprender, de questionar e de encontrar o meu lugar na comunidade académica da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Por isso, esta investigação representa, para mim, muito mais do que a conclusão de um percurso académico. Se puder contribuir, ainda que modestamente, para uma maior compreensão das experiências dos estudantes Maiores de 23 Anos e para a valorização da educação ao longo da vida, então todo o caminho percorrido terá adquirido um significado ainda maior.

À minha orientadora, Prof.ª Doutora Alexandra Lopes, expresso o meu profundo agradecimento pela orientação, pela disponibilidade e pela sensibilidade com que me acompanhou ao longo deste percurso. A sua exigência, o seu olhar crítico e o rigor académico com que me desafiou a pensar foram fundamentais para a concretização desta dissertação e para o meu crescimento intelectual. Obrigada pela confiança e por me ter ajudado a transformar inquietações em perguntas e perguntas num trabalho de investigação.

À minha mãe, cuja ausência nunca significou distância. A sua presença permanece viva em cada conquista, em cada momento em que precisei de encontrar força e em tudo aquilo que sou. O seu amor continua a iluminar o meu caminho, para além do tempo e da ausência do seu colo físico. Esta conquista também é sua.

Ao Sérgio, meu cunhado, pela amizade e pelo carinho que sempre me dedicou em vida. Há pessoas que partem, mas deixam uma presença que o tempo não consegue apagar. Guardo comigo a memória, o afeto e a gratidão por ter feito parte da minha vida.

À minha Inês, a minha pequena Chihuahua, companheira de tantos momentos e hoje do outro lado do arco-íris. Pelo amor mais puro, pela companhia silenciosa e por todas as vezes em que esteve junto de mim sem precisar de compreender as palavras

que eu escrevia. Há afetos que não precisam de pertencer à mesma espécie para ocuparem um lugar eterno no coração.

Ao meu marido, pelo amor, pela compreensão e pela paciência ao longo deste percurso. Obrigada por respeitares os meus silêncios, os meus momentos de cansaço e as horas em que esta dissertação ocupou mais espaço do que eu gostaria de admitir. Obrigada, sobretudo, por permaneceres ao meu lado.

À minha filha, Tânia, pelo amor incondicional e por ser uma das razões pelas quais nunca deixei de acreditar que valia a pena continuar. Espero que este percurso te recorde sempre que não existe uma idade certa para aprender, para recomeçar ou para perseguir aquilo que nos faz sentir realizados. Que nunca tenhas medo de escolher um caminho diferente ou de chegar a um sonho por uma estrada mais longa.

A todos os estudantes da Universidade do Porto que participaram neste estudo, especialmente aos estudantes Maiores de 23 Anos, o meu mais sincero agradecimento. Obrigada pela generosidade com que partilharam as vossas experiências, expectativas e dificuldades. Sem a vossa participação, esta investigação não teria sido possível. Mais do que participantes de um estudo, os vossos percursos deram sentido às perguntas que estiveram na origem desta dissertação e recordaram-me, ao longo de todo o processo, a diversidade de caminhos que pode conduzir alguém até à universidade.

À Faculdade de Letras da Universidade do Porto, por ter sido muito mais do que o espaço físico onde decorreu o meu percurso académico. Foi lugar de aprendizagem, de descoberta, de inquietação e de crescimento. Foi o espaço onde aprendi que a Sociologia nos ensina a olhar para além do que parece evidente e a transformar experiências, perguntas e inquietações em conhecimento.

E, por fim, a todos aqueles que, de diferentes formas, fizeram parte deste caminho, o meu profundo agradecimento.

Cheguei à universidade por um caminho diferente, num momento da vida distinto daquele que, durante muitos anos, imaginei ser o certo. Hoje compreendo que isso não tornou o percurso menor. Tornou-o meu!

Resumo

A presente investigação teve como objetivo compreender as motivações que sustentam o ingresso no ensino superior através do regime especial para Maiores de 23 Anos, analisar as experiências de candidatura, adaptação e conciliação entre diferentes esferas da vida e identificar os impactos que os estudantes atribuem à frequência universitária, enquadrando estas trajetórias nas perspetivas da educação ao longo da vida e do envelhecimento ativo.

O estudo adotou uma abordagem quantitativa, de natureza exploratória e transversal, recorrendo à aplicação de um inquérito por questionário. Foram recolhidos 214 questionários, dos quais 21 foram excluídos na preparação da base de dados, permanecendo 193 registos. A amostra da investigação é constituída pelos 88 participantes que indicaram ter ingressado no ensino superior através do regime especial para Maiores de 23 Anos.

Os resultados evidenciam a pluralidade das motivações associadas ao regresso ao ensino superior, destacando-se a realização pessoal, o crescimento pessoal e profissional e a aquisição de competências. A experiência universitária é particularmente valorizada na dimensão pessoal, assumindo especial relevância a transformação percecionada na identidade e na forma como os participantes se percecionam enquanto pessoas. Os benefícios profissionais revelam-se menos lineares e nem sempre são considerados plenamente concretizados. A análise inferencial revelou uma associação positiva, de magnitude fraca a moderada e estatisticamente significativa, entre as motivações para o ingresso e os impactos percecionados da frequência do ensino superior ($\rho = 0{,}380$; $p = 0{,}008$).

Os resultados evidenciam a coexistência de motivações, expectativas e experiências diversificadas, permitindo interpretar a frequência universitária como parte de processos de desenvolvimento pessoal, aprendizagem ao longo da vida e redefinição das trajetórias individuais. Sem estabelecer uma relação causal entre ensino superior e envelhecimento ativo, os resultados reforçam uma conceção da educação enquanto oportunidade de aprendizagem, participação e construção de projetos ao longo do ciclo de vida.

Palavras-chave: estudantes Maiores de 23 Anos; ensino superior; aprendizagem ao longo da vida; envelhecimento ativo; motivações.

Abstract

The present study aimed to examine the motivations underlying entry into higher education through the special access scheme for students aged over 23, to analyse experiences related to the application process, adaptation to higher education and the reconciliation of different spheres of life, and to identify the impacts attributed by students to their university experience. These trajectories were analysed within the theoretical frameworks of lifelong learning and active ageing.

The study adopted a quantitative, exploratory and cross-sectional design using a questionnaire survey. A total of 214 questionnaires were collected, of which 21 were excluded during data preparation, leaving 193 records in the database. The study sample comprised the 88 participants who reported having entered higher education through the special access scheme for students aged over 23.

The findings reveal a plurality of motivations associated with returning to higher education, with personal fulfilment, personal and professional development, and the acquisition of new skills emerging as the most valued factors. Participants particularly emphasised the personal dimension of the university experience, highlighting perceived changes in identity and self-perception. Professional benefits appeared less straightforward and were not always regarded as fully achieved. Inferential analysis revealed a positive, weak-to-moderate and statistically significant association between motivations for entering higher education and the perceived impacts of attending higher education (Spearman's $\rho = 0.380$; $p = 0.008$).

The results highlight the coexistence of multiple motivations, expectations and experiences, supporting the interpretation of university attendance as part of broader processes of personal development, lifelong learning and the redefinition of individual life trajectories. Although no causal relationship can be established between higher education and active ageing, the findings reinforce the view of education as an opportunity for learning, participation and the construction of life projects throughout the life course.

Keywords: students aged over 23; higher education; lifelong learning; active ageing; motivations.

Índice geral

Declaração de honra iii
Agradecimentos iv
Resumo vi
Abstract viii
Índice geral x
Lista de Tabelas xii
Lista de Quadros xiii
Lista de Figuras xiv
Lista de abreviaturas, siglas e símbolos estatísticos xv
Introdução 1
CAPÍTULO I — ENQUADRAMENTO TEÓRICO 5
1.1 Envelhecimento demográfico, envelhecimento ativo e aprendizagem ao longo da vida 5
1.2 Aprendizagem ao longo da vida 9
1.3 Educação de adultos 11
1.4 Democratização do ensino superior 15
1.5 O regime especial de acesso para estudantes Maiores de 23 Anos 17
1.6 Perspetivas sociológicas da educação 20
1.7 Motivações para o regresso ao ensino superior 22
1.8 Intergeracionalidade no ensino superior: desafios e oportunidades 26
CAPÍTULO II — METODOLOGIA 30
2.1 Metodologia 30
2.2 Paradigma e abordagem metodológica 30
2.3 Desenho metodológico da investigação 31
2.4 Objetivos da investigação 32
2.5 Questões de investigação 33
2.6 População e amostra 34
2.7 Instrumento de recolha de dados 35
2.8 Procedimentos de recolha de dados 40
2.9 Tratamento e análise estatística de dados 41
2.10 Considerações éticas 43
CAPÍTULO III — APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 44
3.1 Apresentação e análise dos resultados 44
3.2 Caracterização sociodemográfica dos estudantes Maiores de 23 Anos 45
3.3 Motivações para o ingresso no ensino superior 51

3.4 O processo de candidatura e ingresso no ensino superior 52
3.5 Integração académica, adaptação e apoio no ensino superior 55
3.6 Relações intergeracionais, reconhecimento e inclusão no contexto académico 58
3.7 Trabalho, apoio organizacional e conciliação com a frequência do ensino superior 62
3.8 Impactos percecionados da frequência do ensino superior: entre expectativas e concretização dos resultados 65
3.9 Análise inferencial 68
3.9.1 Análise da fiabilidade das escalas 69
3.9.2 Associação entre variáveis 71
3.9.3 Comparação entre grupos 73
CAPÍTULO IV — DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 75
4.1 O regresso ao ensino superior como projeto de desenvolvimento humano 75
4.2 A universidade como espaço de integração, reconhecimento e pertença 80
4.3 Conciliar trabalho, família e ensino superior: entre a agência individual e os constrangimentos sociais 86
4.4 Para além da qualificação: os significados da transformação atribuída à experiência universitária 91
4.5 Repensar a universidade numa sociedade que envelhece: educação ao longo da vida e envelhecimento ativo 96
CAPÍTULO V — CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PISTAS PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA 103
5.1 Muito para além do acesso: o significado do regresso ao ensino superior em idade adulta 103
5.2 Contributos da investigação e implicações para o ensino superior 108
5.3 Pistas para investigação futura 114
5.4 Considerações finais: quando a educação reabre possibilidades 118
Referências Bibliográficas 123
ANEXOS DA DISSERTAÇÃO 128
Anexo A – Email enviado à comunidade académica 128
Anexo B – Questionário aplicado aos estudantes Maiores de 23 Anos 128
ANEXO C – Análises de fiabilidade de escalas selecionadas 134
C.1 – Análise de fiabilidade da escala Motivações para o ingresso no ensino superior referente à Tabela 8 134
C.2 – Output do Jamovi referente à Tabela 10 – Adaptação e integração no ensino superior 135
C.3 – Output do Jamovi referente à Tabela 14 – Impactos percecionados da frequência do ensino superior 137
Anexo D – Correlações de Spearman 138

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes Maiores de 23 Anos segundo o género **45**
Tabela 2 – Distribuição dos estudantes Maiores de 23 Anos segundo o grupo etário **45**
Tabela 3 – Distribuição dos estudantes Maiores de 23 Anos segundo o estado civil .. **46**
Tabela 4 – Distribuição dos estudantes Maiores de 23 Anos segundo a condição perante o trabalho **47**
Tabela 5 – Distribuição dos estudantes Maiores de 23 Anos segundo o nível de escolaridade à data da candidatura ao ensino superior **48**
Tabela 6 – Desagregação da categoria "Outro" relativa ao nível de escolaridade à data da candidatura ao ensino superior **49**
Tabela 7 – Distribuição dos estudantes Maiores de 23 Anos segundo o ciclo de estudos frequentado **50**
Tabela 8 – Importância atribuída às motivações para o ingresso no ensino superior pelos estudantes Maiores de 23 Anos **51**
Tabela 9 – Perceções dos estudantes Maiores de 23 Anos sobre o processo de candidatura e ingresso no ensino superior **53**
Tabela 10 – Perceções dos estudantes Maiores de 23 Anos sobre a adaptação e integração no ensino superior **55**
Tabela 11 – Relações intergeracionais, reconhecimento e inclusão no contexto académico **58**
Tabela 12 – Perceções dos estudantes não-M23 sobre a presença de estudantes mais velhos no contexto universitário **60**
Tabela 13 – Trabalho, apoio organizacional e conciliação com a frequência do ensino superior **63**
Tabela 14 – Impactos percecionados da frequência do ensino superior: expectativas e concretização dos resultados **66**
Tabela 15 – Consistência interna das escalas utilizadas na investigação (coeficiente Alfa de Cronbach) **70**
Tabela 16 – Correlações entre as principais dimensões em estudo **72**
Tabela 17 – Comparação das motivações para o ingresso no ensino superior segundo o género dos estudantes Maiores de 23 Anos **73**
Tabela 18 – Comparação dos impactos percecionados da frequência do ensino superior segundo a situação profissional dos estudantes Maiores de 23 Anos **74**

Lista de Quadros

Quadro 1 – Principais referenciais teóricos que sustentam a investigação 29
Quadro 2 – Estrutura do questionário.....37
Quadro 3 – Operacionalização da investigação.....38

Lista de Figuras

Figura 1 – Desenho metodológico da investigação 32
Figura 2 – Processo de constituição da amostra 35

Lista de abreviaturas, siglas e símbolos estatísticos

APA	American Psychological Association
CTeSP	Curso Técnico Superior Profissional
DP	Desvio-padrão
INE	Instituto Nacional de Estatística
M	Média
M23	Maiores de 23 Anos
Md	Mediana
n	Número de respostas válidas
OMS	Organização Mundial da Saúde
p	Nível de significância estatística
ρ	Coeficiente de correlação de Spearman
U	Estatística do teste U de Mann–Whitney
UP	Universidade do Porto

Introdução

As profundas transformações demográficas, económicas e sociais das últimas décadas têm vindo a alterar significativamente a relação entre educação, trabalho e envelhecimento. O aumento da esperança média de vida, a diversificação das trajetórias profissionais e familiares, a crescente exigência de qualificação e a rápida evolução tecnológica desafiam as conceções tradicionais do ciclo de vida, particularmente a ideia de que a educação constitui uma etapa circunscrita à juventude. Neste contexto, os processos educativos assumem uma natureza contínua, acompanhando os indivíduos ao longo das diferentes fases da vida e afirmando-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal, profissional e social.

A aprendizagem ao longo da vida adquiriu, por isso, uma importância crescente nas sociedades contemporâneas, sendo hoje reconhecida como um dos principais pilares da inclusão social, da cidadania ativa e da valorização das competências individuais. No relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*[1], Delors et al. (1996) defendem que a educação deve ser entendida como um processo permanente, sustentado nos princípios do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esta perspetiva ultrapassa uma visão estritamente instrumental da educação, valorizando-a enquanto processo de desenvolvimento humano, de construção da autonomia e de participação social.

No mesmo sentido, Freire (1996) concebe a educação como uma prática de liberdade, através da qual os indivíduos desenvolvem uma consciência crítica da realidade e assumem um papel ativo na transformação das suas condições de existência. Para o autor, aprender constitui um processo de emancipação que permite reinterpretar experiências, reconstruir projetos de vida e fortalecer a participação democrática. A educação deixa, assim, de representar apenas um mecanismo de aquisição de conhecimentos, afirmando-se como um processo de construção da autonomia e da cidadania.

[1] O relatório Educação: Um Tesouro a Descobrir corresponde ao relatório apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors.

Sob uma perspetiva sociológica, importa igualmente reconhecer que os percursos educativos são condicionados pelas condições sociais em que os indivíduos vivem. Bourdieu (1984) argumenta que o sistema educativo tende a reproduzir desigualdades sociais através da valorização diferenciada dos capitais culturais, evidenciando que o acesso e o sucesso escolar não dependem exclusivamente do mérito individual. Esta perspetiva torna particularmente relevante a análise das trajetórias dos estudantes adultos, cujo regresso ao ensino superior desafia modelos tradicionais de escolarização e questiona representações socialmente enraizadas acerca da idade, da aprendizagem e dos percursos considerados legítimos.

É neste enquadramento que se inscreve o regime especial de acesso ao ensino superior para estudantes Maiores de 23 Anos, instituído em Portugal através do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março[2]. Este regime constitui um marco relevante na democratização do acesso ao ensino superior, ao reconhecer que as competências adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais, podem constituir uma base legítima para o prosseguimento de estudos. Paralelamente, representa uma mudança significativa na forma como o ensino superior passa a acolher públicos tradicionalmente afastados deste nível de ensino, contribuindo para uma maior diversidade etária e experiencial no contexto universitário.

Contudo, a abertura formal das instituições de ensino superior a estudantes adultos não elimina, por si só, os desafios associados ao seu ingresso e permanência. A literatura evidencia que estes estudantes enfrentam frequentemente dificuldades relacionadas com a conciliação entre estudos, trabalho e responsabilidades familiares, bem como obstáculos associados à adaptação académica, às exigências institucionais e, por vezes, a representações estereotipadas associadas à idade e à aprendizagem (Lima & Guimarães, 2011; Formosa, 2019). Por outro lado, diversos estudos demonstram que o regresso ao ensino superior constitui também uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, valorização profissional, reforço da autoestima e ampliação das redes de participação social.

[2] O Decreto-Lei n.º 64/2006 criou um regime especial de acesso destinado a candidatos com idade igual ou superior a 23 anos que demonstrem competências para a frequência do ensino superior através de provas especialmente adequadas.

Perante este cenário, torna-se pertinente compreender as motivações, as experiências e as oportunidades proporcionadas pelo ingresso no ensino superior, bem como analisar se estas transformações assumem particular relevância à luz do paradigma do envelhecimento ativo, promovido pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), que define o envelhecimento ativo como o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das pessoas à medida que envelhecem. Nesta perspetiva, a educação ao longo da vida constitui uma dimensão essencial do envelhecimento ativo, favorecendo a autonomia, a participação cívica, o bem-estar psicológico e a manutenção das capacidades cognitivas e sociais ao longo do ciclo de vida.

Neste contexto, a presente investigação centra-se na compreensão das motivações que levam os estudantes Maiores de 23 Anos a regressar ao ensino superior, bem como das experiências associadas ao processo de candidatura, integração e frequência universitária. Mais do que analisar um regime especial de acesso, pretende-se compreender estas trajetórias educativas enquanto expressão das transformações contemporâneas do ensino superior e das novas formas de participação educativa em idade adulta. A relevância científica deste estudo decorre não apenas da crescente diversidade dos públicos do ensino superior, mas também da ainda reduzida produção de investigação sociológica em Portugal dedicada às experiências dos estudantes que ingressam através do regime especial para Maiores de 23 Anos.

Neste sentido, procura-se responder à seguinte questão de investigação:

Quais as motivações que levam os estudantes adultos e Maiores de 23 Anos a regressar ao ensino superior e como vivenciam o seu percurso académico, desde o processo de candidatura até à frequência universitária, à luz dos princípios da aprendizagem ao longo da vida e do envelhecimento ativo?

Partindo desta questão, definiu-se como objetivo geral compreender as motivações, as experiências e as oportunidades associadas ao ingresso e à frequência do ensino superior por estudantes Maiores de 23 Anos, analisando de que forma estas trajetórias contribuem para o desenvolvimento pessoal, académico e social, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e de envelhecimento ativo.

De forma mais específica, pretende-se:

- Identificar as principais motivações que conduzem os estudantes Maiores de 23 Anos ao ingresso no ensino superior;
- Compreender as experiências vivenciadas durante o processo de candidatura, integração e frequência universitária;
- Analisar os principais desafios e fatores facilitadores do percurso académico destes estudantes;
- Avaliar os impactos da frequência do ensino superior no desenvolvimento pessoal, profissional e social dos participantes;
- Contribuir para o aprofundamento do conhecimento sociológico sobre as experiências dos estudantes Maiores de 23 Anos e para a reflexão em torno das políticas públicas de educação.

Metodologicamente, a presente investigação assenta numa abordagem quantitativa, de natureza descritiva e exploratória, com um desenho transversal, recorrendo à aplicação de um questionário por inquérito a estudantes da Universidade do Porto que ingressaram no ensino superior através do regime especial para Maiores de 23 Anos. A análise estatística dos dados permitiu caracterizar o perfil dos participantes e compreender as suas motivações, experiências, dificuldades e perceções relativamente ao percurso académico.

Por fim, a presente dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico da investigação, abordando os principais contributos da literatura sobre envelhecimento ativo, aprendizagem ao longo da vida, educação de adultos, democratização do ensino superior, regime especial de acesso para Maiores de 23 Anos, motivações para o regresso à educação formal e relações intergeracionais no contexto académico. O segundo capítulo descreve as opções metodológicas adotadas, incluindo o desenho da investigação, os objetivos e questões de investigação, o instrumento e os procedimentos de recolha de dados, bem como as estratégias de tratamento e análise estatística. O terceiro capítulo centra-se na apresentação e análise dos resultados, contemplando a caracterização sociodemográfica dos participantes e as diferentes dimensões empíricas analisadas, assim como a análise inferencial das associações e diferenças entre grupos. O quarto capítulo procede à

discussão dos resultados, articulando a evidência empírica com o enquadramento teórico e com os principais contributos da literatura. Finalmente, o quinto capítulo apresenta as conclusões da investigação, os principais contributos e implicações do estudo, as limitações identificadas e algumas pistas para investigação futura.

CAPÍTULO I — ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Envelhecimento demográfico, envelhecimento ativo e aprendizagem ao longo da vida

O envelhecimento demográfico constitui uma das transformações estruturais mais profundas das sociedades contemporâneas, assumindo-se como um dos principais desafios sociais, económicos e políticos do século *XXI.* Mais do que uma alteração da estrutura etária da população, este fenómeno traduz uma reconfiguração das relações entre gerações, das formas de participação social e das políticas públicas, exigindo novas respostas das instituições e da sociedade. O aumento da esperança média de vida, a diminuição das taxas de fecundidade e as alterações nas estruturas familiares e laborais têm vindo a modificar significativamente a organização das sociedades, influenciando áreas tão distintas como a proteção social, o mercado de trabalho, a saúde e a educação (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2024).

Em Portugal, esta realidade tornou-se particularmente evidente nas últimas décadas. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2024), o progressivo aumento da população com 65 ou mais anos, associado à redução da população jovem, confirma a consolidação de um processo de envelhecimento demográfico semelhante ao observado na generalidade dos países europeus, caracterizado pelo aumento da longevidade e pela redução da natalidade. Esta evolução ultrapassa uma dimensão meramente demográfica, produzindo impactos significativos na sustentabilidade dos sistemas sociais, na redefinição das políticas públicas e na forma como a sociedade compreende o papel das pessoas em idade adulta e mais avançada.

As projeções demográficas indicam que o envelhecimento populacional tenderá a intensificar-se nas próximas décadas, reforçando a necessidade de respostas sustentadas por parte das políticas públicas e das instituições sociais. Neste contexto, a educação, tradicionalmente associada às primeiras etapas do ciclo de vida, assume um

papel estratégico ao longo de todo o percurso de vida, sendo reconhecida como um importante instrumento de inclusão, participação social e desenvolvimento humano (Comissão Europeia, 2002; INE, 2024).

Durante grande parte do século *XX*, o envelhecimento foi predominantemente interpretado a partir de uma perspetiva centrada no declínio biológico, na perda de capacidades e no afastamento progressivo da vida produtiva. Esta visão contribuiu para consolidar representações sociais frequentemente associadas à dependência, à inatividade e à exclusão dos principais espaços de participação social. Contudo, as profundas transformações demográficas, sociais e culturais verificadas nas últimas décadas vieram questionar este paradigma, favorecendo o desenvolvimento de abordagens que reconhecem o envelhecimento como um processo heterogéneo, multidimensional e socialmente construído.

É neste contexto que emerge o conceito de *envelhecimento ativo,* amplamente promovido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que o define como:

"o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem" (Organização Mundial da Saúde, 2005, p. 13).[3]

Esta definição representa uma mudança paradigmática relativamente às abordagens tradicionais, ao reconhecer que envelhecer não significa apenas viver mais anos, mas criar condições que permitam às pessoas permanecer autónomas, participar ativamente na sociedade e continuar a desenvolver os seus projetos pessoais ao longo de todo o ciclo de vida.

Nesta perspetiva, o envelhecimento ativo assenta numa visão abrangente do desenvolvimento humano, valorizando a participação nas dimensões económica, social, cultural, educativa e cívica, de acordo com as capacidades, necessidades e preferências de cada indivíduo. A idade deixa, assim, de constituir um fator limitador da participação

[3]O conceito de envelhecimento ativo foi formalmente apresentado pela Organização Mundial da Saúde no documento *Active Ageing: A Policy Framework* (World Health Organization, 2002), tendo sido publicado em português, em 2005, sob o título *Envelhecimento ativo: Uma política de saúde*. Nesta dissertação utiliza-se a edição portuguesa sempre que são apresentadas definições ou citações deste conceito.

social, passando a ser entendida como uma etapa da vida em que continuam a existir oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento pessoal e exercício da cidadania.

A literatura tem vindo igualmente a reforçar que o envelhecimento ativo não se limita à promoção da saúde ou da longevidade. Walker (2002) defende que este paradigma deve ser entendido como uma estratégia integrada de promoção dos direitos, da participação e da inclusão social das pessoas mais velhas, ultrapassando uma visão exclusivamente biomédica do envelhecimento. Para o autor, envelhecer ativamente implica criar condições que permitam aos indivíduos manter um papel significativo na sociedade, valorizando os seus conhecimentos, a sua experiência e a sua capacidade de participação. Nesta perspetiva, o envelhecimento ativo constitui uma responsabilidade partilhada entre os indivíduos, as instituições e as políticas públicas, exigindo a criação de oportunidades que favoreçam a participação, a aprendizagem ao longo da vida e a inclusão social em todas as etapas do ciclo de vida. No mesmo sentido, importa reconhecer que o aumento da esperança média de vida apenas representa um verdadeiro progresso quando é acompanhado por oportunidades efetivas de participação, autonomia e qualidade de vida.

Apesar da ampla aceitação do paradigma do envelhecimento ativo na literatura e nas políticas públicas, o conceito tem sido alvo de diferentes interpretações e de um crescente debate científico. Hasmanová Marhánková (2011) alerta para o risco de o envelhecimento ativo se transformar num imperativo moral, responsabilizando os indivíduos pelo seu próprio envelhecimento e relegando para segundo plano os constrangimentos estruturais que limitam as suas possibilidades de escolha. Nesta linha de reflexão, São José et al. (2017) defendem que determinadas abordagens tendem a privilegiar uma visão excessivamente normativa, assente na valorização permanente da produtividade, da autonomia e da participação, desvalorizando as desigualdades económicas, sociais e culturais que condicionam as oportunidades reais de envelhecimento.

Esta leitura crítica assume particular relevância na Sociologia, ao evidenciar que as oportunidades de envelhecimento ativo não dependem exclusivamente das escolhas individuais, mas também das condições sociais, económicas, educativas e institucionais que moldam os percursos de vida. Nesta perspetiva, o envelhecimento não constitui

uma experiência homogénea. Pelo contrário, as trajetórias individuais são profundamente influenciadas pela posição social, pelo género, pelo nível de escolaridade, pelas condições económicas, pelo capital cultural e pelas redes de suporte disponíveis ao longo da vida. Assim, as possibilidades de envelhecer de forma ativa distribuem-se de forma desigual entre os diferentes grupos sociais, refletindo processos mais amplos de desigualdade e exclusão social.

Neste quadro, a educação assume um papel particularmente relevante. Para além da sua função tradicional de qualificação profissional, constitui um importante recurso de desenvolvimento humano, de reforço da autonomia, de participação cívica e de reconstrução identitária. Como defendem Delors et al. (1996), aprender ao longo da vida constitui um dos pilares fundamentais da sociedade do conhecimento, permitindo aos indivíduos desenvolver competências, adaptar-se às transformações sociais e participar de forma mais ativa na vida coletiva.

A aprendizagem ao longo da vida afirma-se, deste modo, como uma das dimensões estruturantes do envelhecimento ativo, favorecendo a aquisição de novos conhecimentos, o desenvolvimento de competências, a adaptação às mudanças sociais e tecnológicas e o reforço das redes de participação social. Para muitos adultos, regressar a contextos formais de educação representa não apenas uma oportunidade de valorização profissional, mas também um processo de crescimento pessoal, de reconstrução identitária e de concretização de projetos anteriormente adiados.

É precisamente neste contexto que se inscreve o presente estudo. O ingresso de estudantes através do regime especial para Maiores de 23 Anos constitui uma das expressões mais significativas da aprendizagem ao longo da vida e pode ser interpretado como uma estratégia de promoção do envelhecimento ativo. Mais do que proporcionar uma qualificação académica, o ensino superior transforma-se num espaço privilegiado de participação, desenvolvimento humano, reconhecimento social e exercício da cidadania, evidenciando que a educação continua a desempenhar um papel central na construção de trajetórias de vida mais autónomas, participativas e socialmente integradas.

Em síntese, o envelhecimento ativo constitui atualmente um dos principais paradigmas internacionais para a compreensão do envelhecimento nas sociedades contemporâneas, reconhecendo a participação, a autonomia e a aprendizagem ao longo da vida como dimensões fundamentais da qualidade de vida. Consequentemente, a educação deixa de ser entendida como uma etapa circunscrita à juventude para se afirmar como um processo contínuo de desenvolvimento humano, inclusão social e cidadania ativa. É neste contexto que importa aprofundar o conceito de aprendizagem ao longo da vida, enquanto princípio orientador das políticas educativas e elemento central para compreender as trajetórias educativas dos estudantes Maiores de 23 Anos.

1.2 Aprendizagem ao longo da vida

A aprendizagem ao longo da vida consolidou-se como um dos princípios estruturantes das políticas educativas contemporâneas, traduzindo uma profunda transformação na forma como a educação passou a ser conceptualizada. Tradicionalmente associada às primeiras etapas do ciclo de vida, deixou progressivamente de ser entendida como um processo limitado à infância e à juventude, afirmando-se como um direito e um processo contínuo, que acompanha os indivíduos ao longo de todo o percurso biográfico (Delors et al., 1996; Azevedo, 2007).

Esta valorização encontra-se estreitamente ligada às transformações sociais, económicas e tecnológicas das últimas décadas. A globalização, a inovação tecnológica, a crescente complexidade do mercado de trabalho e o aumento da esperança média de vida vieram reforçar a importância da atualização contínua de conhecimentos e competências. Neste contexto, a aprendizagem deixa de se limitar às exigências da escolaridade inicial e assume um papel relevante na promoção da inclusão social, da cidadania e do desenvolvimento humano (Comissão Europeia, 2002).

Um dos marcos fundamentais na consolidação deste paradigma foi o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors et al. (1996), que defende uma conceção humanista da educação assente em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Nesta perspetiva, a aprendizagem não se reduz à aquisição de conhecimentos técnicos ou profissionais, constituindo um processo contínuo de

desenvolvimento integral da pessoa, promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa na sociedade.

No contexto português, diversos autores têm igualmente destacado a importância da aprendizagem ao longo da vida enquanto instrumento de desenvolvimento individual e coletivo. Carneiro (2003) defende que aprender constitui um processo permanente de construção da pessoa, no qual se articulam dimensões cognitivas, éticas, culturais e sociais. De forma semelhante, Azevedo (2007) considera que a aprendizagem ao longo da vida deve ser entendida como um princípio estruturante das políticas educativas, contribuindo para o reforço da coesão social, da igualdade de oportunidades e da participação democrática.

Todavia, uma perspetiva sociológica da aprendizagem ao longo da vida exige ultrapassar uma visão exclusivamente funcionalista ou economicista da educação. Como sublinham Lima e Afonso (2002), embora as políticas internacionais enfatizem frequentemente a necessidade de qualificação permanente para responder às exigências do mercado de trabalho, a aprendizagem ao longo da vida não pode ser reduzida a uma lógica de empregabilidade. Pelo contrário, deve ser compreendida como um direito de cidadania e como um processo de emancipação que favorece o desenvolvimento integral dos indivíduos e a sua participação crítica na sociedade.

Esta perspetiva converge igualmente com a conceção defendida por Freire (1970), para quem a educação constitui uma prática de liberdade, através da qual os indivíduos desenvolvem a capacidade de compreender criticamente a realidade e de participar na sua transformação. Nesta perspetiva, a aprendizagem assume uma dimensão profundamente social e política, contribuindo para a construção da autonomia, da consciência crítica e da participação cidadã.

No domínio específico da educação de adultos, Merriam e Bierema (2014) salientam que os processos de aprendizagem diferem significativamente daqueles que caracterizam a educação inicial. Os adultos mobilizam conhecimentos construídos ao longo das suas experiências pessoais, familiares, profissionais e sociais, integrando aprendizagens formais, não formais e informais. A experiência de vida deixa, deste

modo, de constituir apenas um antecedente biográfico para assumir um papel central nos processos de aprendizagem.

Esta valorização da experiência assume particular relevância no contexto do ensino superior, onde a presença crescente de estudantes adultos evidencia que a universidade deixou de ser um espaço reservado às primeiras etapas da vida. Neste contexto, as experiências pessoais, profissionais e sociais acumuladas pelos estudantes constituem recursos relevantes para os processos de aprendizagem e para a construção dos seus percursos académicos. O regresso ao ensino superior representa, frequentemente, uma oportunidade de atualização de conhecimentos, valorização profissional, concretização de objetivos pessoais e reconstrução de trajetórias interrompidas, constituindo uma expressão concreta da aprendizagem ao longo da vida.

É neste enquadramento que se compreende o crescente recurso ao regime especial de acesso para estudantes Maiores de 23 Anos. Para estes estudantes, o ingresso na universidade representa não apenas a procura de uma qualificação académica, mas também um investimento no desenvolvimento pessoal, na valorização das experiências acumuladas ao longo da vida e no reforço da participação social. A aprendizagem ao longo da vida constitui, assim, o quadro conceptual que permite compreender o significado atribuído ao regresso ao ensino superior por estes públicos.

Em síntese, a aprendizagem ao longo da vida constitui um princípio estruturante das políticas educativas contemporâneas e um elemento central do desenvolvimento humano, reconhecendo que aprender é um processo contínuo que acompanha os indivíduos ao longo de todo o ciclo de vida. Nesta perspetiva, a educação ultrapassa a sua função tradicional de transmissão de conhecimentos para assumir um papel determinante na promoção da autonomia, da cidadania e da inclusão social. Partindo desta perspetiva, importa aprofundar o contributo da educação de adultos para a concretização destes princípios, analisando as especificidades dos processos de aprendizagem em idade adulta e o papel que estes desempenham na promoção da participação social, da inclusão e do desenvolvimento humano.

1.3 Educação de adultos

A educação de adultos tem vindo a afirmar-se como uma dimensão fundamental dos sistemas educativos contemporâneos, em resposta às transformações sociais,

económicas e culturais que caracterizam as sociedades do conhecimento. Tradicionalmente associada à alfabetização e à compensação de défices educativos, esta modalidade evoluiu progressivamente para uma conceção mais abrangente, orientada para o desenvolvimento humano, a participação social e a aprendizagem ao longo da vida.

As primeiras políticas de educação de adultos surgiram essencialmente como resposta às elevadas taxas de analfabetismo e à necessidade de qualificação da população. Contudo, a evolução das sociedades contemporâneas conduziu a uma redefinição dos seus objetivos, passando a reconhecer que os adultos continuam a aprender ao longo de toda a vida e que a educação desempenha um papel determinante na promoção da cidadania, da inclusão social e da valorização das aprendizagens adquiridas em diferentes contextos (Lima et al., 1988; Conselho Nacional de Educação, 2018).

Neste enquadramento, Freire (1970) ocupa um lugar central na construção de uma perspetiva crítica da educação de adultos. Para o autor, educar não significa transmitir conhecimentos de forma passiva, mas criar condições para que os indivíduos desenvolvam uma consciência crítica da realidade e participem ativamente na sua transformação, assumindo um papel ativo no seu próprio processo educativo e na vida em sociedade. A educação constitui, assim, uma prática de liberdade, orientada para a emancipação dos sujeitos e para a construção de uma sociedade mais democrática e participativa.

Um dos contributos mais relevantes para a compreensão da aprendizagem em idade adulta foi sistematizado por Malcolm Knowles, considerado um dos principais autores da teoria da andragogia[4]. Ao distinguir a aprendizagem dos adultos dos modelos tradicionalmente utilizados na educação de crianças e jovens, Knowles (1984) defende que os adultos apresentam características específicas enquanto aprendentes, nomeadamente maior autonomia, orientação para a resolução de problemas concretos e uma forte valorização das experiências acumuladas ao longo da vida. Nesta perspetiva, a experiência constitui um recurso fundamental nos processos de aprendizagem,

[4] Embora o termo tenha sido utilizado anteriormente por outros autores, foi Malcolm Knowles quem mais contribuiu para a sua sistematização e divulgação no domínio da educação de adultos.

influenciando a forma como os indivíduos interpretam novos conhecimentos, constroem significados e articulam a formação académica com as suas vivências pessoais e profissionais. Consequentemente, as aprendizagens tendem a assumir maior significado quando apresentam utilidade prática e respondem às necessidades concretas do quotidiano.

A teoria da andragogia reforça, assim, a necessidade de desenvolver práticas educativas centradas no estudante adulto, valorizando os seus percursos de vida, os conhecimentos previamente adquiridos e a participação ativa no processo de aprendizagem. Esta abordagem assume particular relevância no contexto do ensino superior, onde a crescente presença de estudantes adultos desafia modelos pedagógicos tradicionalmente concebidos para públicos mais jovens. Embora partam de perspetivas distintas, os contributos de Freire e Knowles convergem na valorização do adulto enquanto sujeito ativo da aprendizagem, reconhecendo a experiência acumulada ao longo da vida como um recurso essencial para a construção de novos conhecimentos.

Esta conceção rompe com modelos tradicionais de ensino assentes na simples transmissão de conhecimentos, reconhecendo os adultos como sujeitos ativos do processo educativo. Os percursos de vida, as experiências profissionais e as aprendizagens adquiridas em contextos formais, não formais e informais passam a ser valorizados como recursos fundamentais nos processos de aprendizagem, permitindo reconhecer que o conhecimento é construído em múltiplos contextos e ao longo de todo o percurso biográfico (Merriam & Bierema, 2014). Nesta perspetiva, a aprendizagem deixa de ser entendida como um processo exclusivamente escolar, valorizando igualmente os conhecimentos desenvolvidos em contextos familiares, profissionais, associativos e comunitários.

Em Portugal, a educação de adultos conheceu uma evolução particularmente significativa após a democratização do país, em paralelo com a crescente valorização da aprendizagem ao longo da vida e da qualificação da população adulta. Lima (2018) defende que a educação de adultos deve ser entendida como um direito de cidadania e não apenas como um instrumento de resposta às necessidades do mercado de trabalho.

Nesta perspetiva, as políticas educativas devem promover oportunidades de aprendizagem acessíveis e inclusivas, respeitando a diversidade de percursos e experiências dos indivíduos.

Esta perspetiva encontra igualmente suporte em Alves (2016), que demonstra que o regresso de adultos ao ensino superior não resulta exclusivamente de necessidades de inserção ou progressão profissional, mas também de motivações associadas ao desenvolvimento pessoal, à atualização de conhecimentos e à aprendizagem ao longo da vida. A autora evidencia que o ensino superior assume um papel relevante na reconstrução dos percursos biográficos e na valorização das competências adquiridas ao longo das diferentes etapas da vida, reforçando a importância da educação enquanto processo contínuo de desenvolvimento humano.

A progressiva valorização da educação de adultos contribuiu igualmente para uma profunda transformação das instituições de ensino superior, que passaram a reconhecer a diversidade dos percursos educativos e das experiências de vida dos seus estudantes. O ingresso de adultos através do regime especial para Maiores de 23 Anos constitui uma das expressões mais evidentes desta evolução, traduzindo o reconhecimento institucional de que a aprendizagem resulta da articulação entre conhecimentos adquiridos em contextos formais, não formais e informais, acumulados ao longo do percurso biográfico.

Deste modo, a educação de adultos deixa de ser entendida apenas como uma resposta compensatória a percursos escolares interrompidos para se afirmar como uma estratégia de desenvolvimento humano, inclusão social e aprendizagem permanente. O regresso ao ensino superior representa, para muitos adultos, a possibilidade de concretizar projetos anteriormente adiados, atualizar conhecimentos e competências, reforçar a autoestima e participar de forma mais ativa na vida social, cultural e profissional.

Em síntese, a evolução da educação de adultos evidencia uma mudança profunda na forma como a aprendizagem passou a ser compreendida nas sociedades contemporâneas. De uma lógica predominantemente compensatória, evoluiu para uma perspetiva centrada no desenvolvimento humano, na valorização das experiências de

vida e na promoção da cidadania, contribuindo para uma maior abertura das instituições de ensino superior a públicos tradicionalmente afastados deste nível de ensino. É neste contexto que se torna pertinente analisar o processo de democratização do ensino superior e a crescente diversificação dos perfis estudantis, enquadrando o surgimento de novos públicos, entre os quais os estudantes que ingressam através do regime especial para Maiores de 23 Anos.

1.4 Democratização do ensino superior

A democratização do ensino superior constitui uma das transformações mais significativas dos sistemas educativos nas sociedades contemporâneas. Tradicionalmente reservado a uma reduzida elite social, económica e cultural, o ensino superior conheceu, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, um processo de expansão que permitiu o alargamento progressivo do acesso a novos públicos e a diversificação dos percursos educativos. Esta evolução traduziu-se num aumento significativo da frequência do ensino superior, acompanhado por profundas alterações nas políticas educativas e na própria missão das instituições de ensino superior (Delors et al., 1996; Comissão Europeia, 2002).

Todavia, a democratização do ensino superior não pode ser entendida apenas como um fenómeno quantitativo, associado ao aumento do número de estudantes. Conforme salientam Lima e Afonso (2002), democratizar implica criar condições efetivas de acesso, permanência e sucesso académico para grupos tradicionalmente excluídos, garantindo que a expansão do sistema educativo seja acompanhada por políticas promotoras da igualdade de oportunidades, da inclusão social e da equidade educativa.

Apesar dos progressos alcançados, diversos autores defendem que o ensino superior continua a reproduzir desigualdades sociais pré-existentes. Bourdieu (1984) argumenta que a escola e a universidade desempenham um papel determinante na reprodução das estruturas sociais, favorecendo os indivíduos que dispõem de maior capital cultural e de recursos sociais mais valorizados pelas instituições educativas. Nesta perspetiva, o acesso ao ensino superior não elimina automaticamente as desigualdades, podendo contribuir para a sua reprodução através de mecanismos de legitimação aparentemente neutros.

O conceito de capital cultural, desenvolvido por Bourdieu (1984), assume particular relevância para compreender estas dinâmicas. Os estudantes chegam ao ensino superior com diferentes experiências educativas, recursos culturais, expectativas e formas de relacionamento com o conhecimento, o que influencia as suas oportunidades de integração e de sucesso académico. Deste modo, a igualdade formal no acesso nem sempre corresponde a uma igualdade efetiva de oportunidades, permanecendo condicionada pelas desigualdades sociais acumuladas ao longo das trajetórias de vida.

Em Portugal, a democratização do ensino superior intensificou-se após a Revolução de Abril de 1974 e consolidou-se com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que reconheceu a educação como um direito fundamental e reforçou o compromisso do Estado com a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino. Posteriormente, a adesão ao Processo de Bolonha promoveu transformações nas políticas educativas, curriculares e pedagógicas do ensino superior, enquanto a crescente valorização da aprendizagem ao longo da vida contribuiu para o debate sobre a diversificação dos públicos e o reconhecimento de percursos educativos não tradicionais (Lima, 2018; Pacheco & Sousa, 2016).

Neste contexto, o ensino superior deixou progressivamente de ser frequentado apenas por estudantes provenientes de percursos escolares lineares, passando a integrar públicos cada vez mais diversificados, nomeadamente estudantes trabalhadores, adultos em processo de requalificação profissional e indivíduos que regressam aos estudos após longos períodos de interrupção escolar. Esta pluralidade de percursos constitui uma das principais expressões da democratização do ensino superior e coloca novos desafios às instituições, designadamente ao nível das práticas pedagógicas, da organização curricular e dos mecanismos de apoio aos estudantes.

A abertura do ensino superior a novos públicos representa igualmente uma oportunidade de enriquecimento académico e social. A presença de estudantes adultos introduz diferentes experiências de vida, percursos profissionais e formas de participação, contribuindo para a diversidade dos contextos de aprendizagem, favorecendo a aprendizagem colaborativa, a partilha de experiências e a construção de ambientes educativos mais inclusivos.

É neste enquadramento que surge o regime especial de acesso para estudantes Maiores de 23 Anos, criado com o objetivo de reconhecer percursos de vida diversificados e valorizar competências adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais. Este regime representa uma das medidas mais significativas da democratização do ensino superior em Portugal, constituindo um importante instrumento de promoção da aprendizagem ao longo da vida, da inclusão educativa e da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior.

Em síntese, a democratização do ensino superior traduziu-se numa profunda transformação das instituições de ensino, permitindo o acesso de públicos cada vez mais diversificados e contribuindo para a consolidação da aprendizagem ao longo da vida enquanto princípio estruturante das políticas educativas. Neste contexto, a criação de mecanismos específicos de acesso para públicos tradicionalmente afastados do ensino superior constitui uma das expressões concretas deste processo de democratização, enquadrando o desenvolvimento do regime especial para estudantes Maiores de 23 Anos, abordado na secção seguinte.

1.5 O regime especial de acesso para estudantes Maiores de 23 Anos

O alargamento do acesso ao ensino superior a públicos tradicionalmente excluídos constituiu uma das consequências mais significativas da democratização dos sistemas educativos nas últimas décadas. Neste contexto, a criação de mecanismos alternativos de ingresso passou a assumir um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e da aprendizagem ao longo da vida, permitindo reconhecer e valorizar percursos educativos, profissionais e experiências de vida que não se enquadram nas vias tradicionais de acesso ao ensino superior.

Em Portugal, um dos principais instrumentos de concretização destes princípios foi a criação do regime especial de acesso ao ensino superior para estudantes Maiores de 23 Anos, instituído pelo Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março. Este diploma representou uma mudança significativa na política educativa nacional ao reconhecer que o acesso ao ensino superior não deveria depender exclusivamente da conclusão recente

do ensino secundário ou da realização de exames nacionais, valorizando igualmente as competências, os conhecimentos e as experiências adquiridos ao longo da vida.[5]

Este regime especial assenta numa conceção de aprendizagem que ultrapassa os contextos formais de educação, reconhecendo que os indivíduos constroem conhecimentos em múltiplos espaços sociais, nomeadamente através da experiência profissional, da participação cívica, da formação não formal e das vivências pessoais. Neste sentido, o processo de candidatura procura avaliar competências, capacidades de reflexão crítica e conhecimentos adquiridos ao longo do percurso de vida, para além dos saberes académicos tradicionalmente valorizados.

A criação desta via de acesso ao ensino superior encontra-se intimamente relacionada com as orientações internacionais que promovem a aprendizagem ao longo da vida e a democratização do ensino superior. Conforme defendem Delors et al. (1996), a Comissão Europeia (2002) e a Organização Mundial da Saúde (2002), as instituições educativas devem adaptar-se às transformações sociais e demográficas, criando oportunidades de aprendizagem acessíveis em diferentes momentos do ciclo de vida. O regime dos Maiores de 23 Anos constitui, assim, uma expressão concreta destes princípios, permitindo que adultos com trajetórias educativas diversificadas ingressem no ensino superior e prossigam os seus percursos de aprendizagem.

Diversos estudos desenvolvidos em Portugal têm demonstrado que os estudantes que ingressam através deste regime apresentam perfis significativamente distintos dos estudantes provenientes das vias tradicionais de acesso. Frequentemente conciliam os estudos com responsabilidades profissionais e familiares, possuem percursos de vida marcados por interrupções escolares e valorizam o ensino superior enquanto oportunidade de desenvolvimento pessoal, valorização profissional e concretização de objetivos anteriormente adiados (Moio, Alcoforado, & Vieira, 2017).

Para além da diversidade dos seus percursos, estes estudantes trazem para o contexto universitário um conjunto de experiências que enriquecem os processos de ensino e aprendizagem. A experiência profissional, o contacto com diferentes realidades

[5]Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março – Estabelece as condições de acesso ao ensino superior para candidatos com idade igual ou superior a 23 anos, através da realização de provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior.

sociais e a maturidade pessoal contribuem para uma participação académica frequentemente caracterizada por elevados níveis de motivação, autonomia e sentido de responsabilidade, constituindo importantes recursos pedagógicos para a aprendizagem.

Todavia, o ingresso no ensino superior não elimina os desafios enfrentados por estes estudantes. A conciliação entre a vida académica, profissional e familiar, as dificuldades de adaptação aos métodos de ensino, as exigências da literacia digital e as diferenças geracionais presentes nas salas de aula constituem obstáculos frequentemente identificados na literatura. Estes desafios evidenciam que a democratização do acesso deve ser acompanhada por políticas institucionais capazes de promover a integração, o sucesso académico e o bem-estar dos estudantes adultos (Moio, Alcoforado, & Vieira, 2017; Pimentel et al., 2019).

Importa igualmente reconhecer que este regime especial de acesso para estudantes Maiores de 23 Anos ultrapassa uma função meramente administrativa de ingresso no ensino superior. A sua criação traduz uma transformação na forma como a educação passou a reconhecer os percursos de aprendizagem construídos ao longo da vida, valorizando conhecimentos e competências adquiridos em contextos formais, não formais e informais. Deste modo, este regime traduz uma conceção mais abrangente de acesso ao ensino superior, valorizando não apenas as qualificações escolares previamente obtidas, mas também os conhecimentos e competências adquiridos ao longo das diferentes trajetórias de vida.

É precisamente neste universo que se inscreve a presente investigação. Compreender as motivações, as experiências e os significados atribuídos pelos estudantes Maiores de 23 Anos ao regresso ao ensino superior implica analisar a forma como estes vivenciam esta etapa das suas trajetórias e de que modo a frequência do ensino superior influencia o seu desenvolvimento pessoal, académico e profissional. Esta análise permitirá compreender em que medida o ensino superior pode constituir um espaço de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento humano, de participação social e de promoção do envelhecimento ativo.

Em síntese, o regime especial de acesso para estudantes Maiores de 23 Anos representa uma das principais expressões da democratização do ensino superior e da aprendizagem ao longo da vida em Portugal. Ao reconhecer as competências adquiridas em diferentes contextos de aprendizagem e ao promover o acesso de adultos ao ensino superior, este regime contribui para a diversificação dos públicos estudantis e para o reforço da inclusão educativa. Neste contexto, torna-se pertinente analisar as motivações que sustentam a decisão de regressar ao ensino superior, dimensão que constitui o foco da secção seguinte.

1.6 Perspetivas sociológicas da educação

A educação constitui um dos principais objetos de estudo da Sociologia, sendo entendida não apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, mas também como um mecanismo de socialização, construção de identidades, reprodução e transformação social. Neste sentido, a escola e a universidade desempenham um papel que transcende a dimensão pedagógica, assumindo-se como instituições fundamentais na organização das sociedades e na distribuição das oportunidades educativas, profissionais e sociais.

Ao longo do desenvolvimento da Sociologia da Educação, diferentes perspetivas teóricas procuraram compreender o papel desempenhado pelas instituições educativas. Enquanto algumas abordagens sublinham a capacidade da educação para promover a mobilidade social, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento humano, outras evidenciam a persistência de mecanismos de reprodução das desigualdades associados às diferenças de origem social, económica e cultural dos estudantes.

Entre os autores mais influentes da Sociologia da Educação destaca-se Pierre Bourdieu, cuja obra constitui uma referência incontornável para a compreensão das desigualdades educativas e dos mecanismos de reprodução social. Segundo Bourdieu (1984), o sistema educativo tende a valorizar determinadas formas de conhecimento, linguagem e disposições culturais que correspondem, em larga medida, aos capitais culturais das classes socialmente mais favorecidas. Deste modo, a escola e a universidade contribuem para a reprodução das desigualdades sociais, apresentando como mérito individual aquilo que resulta de vantagens acumuladas ao longo das trajetórias familiares, escolares e sociais.

O conceito de capital cultural assume, neste contexto, uma importância central para compreender as desigualdades educativas. Para Bourdieu (1984), os indivíduos chegam às instituições educativas com diferentes recursos culturais, formas de expressão, experiências e expectativas, influenciando as suas possibilidades de integração, sucesso académico e continuidade dos estudos. A igualdade formal no acesso ao ensino superior não elimina, por si só, estas diferenças, tornando necessário desenvolver políticas educativas capazes de promover uma inclusão efetiva e uma maior equidade educativa.

Complementando esta perspetiva crítica, importa reconhecer que a educação não se limita à reprodução das estruturas sociais existentes. Freire (1970) defende que a educação constitui igualmente um espaço de emancipação, diálogo e transformação social. Na sua perspetiva, aprender significa desenvolver uma consciência crítica da realidade, permitindo aos indivíduos compreender os mecanismos de desigualdade e participar ativamente na construção de uma sociedade mais democrática e participativa.

Na mesma linha de reflexão, Coutinho (2003), ao interpretar o pensamento de Habermas, destaca a importância da comunicação, do diálogo e da construção intersubjetiva do conhecimento. Nesta perspetiva, a educação assume um papel essencial na formação de cidadãos capazes de participar criticamente na esfera pública, promovendo processos de inclusão, reconhecimento mútuo e participação democrática.

No contexto contemporâneo, estas perspetivas adquirem especial relevância perante a crescente diversificação dos públicos do ensino superior. A presença de estudantes adultos, provenientes de diferentes contextos sociais e profissionais, desafia modelos educativos tradicionalmente orientados para estudantes mais jovens e evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e flexíveis.

No caso específico dos estudantes Maiores de 23 Anos, a Sociologia da Educação permite compreender que o regresso ao ensino superior não depende exclusivamente das motivações individuais. Pelo contrário, resulta da interação entre fatores biográficos, oportunidades educativas, políticas públicas e condições sociais que moldam os percursos de vida. A frequência do ensino superior constitui, assim, um espaço onde

coexistem processos de reprodução das desigualdades e oportunidades de transformação pessoal, académica, profissional e social.

Em síntese, a compreensão das experiências dos estudantes Maiores de 23 Anos exige uma leitura sociológica que articule as dimensões individuais com os contextos institucionais, sociais e culturais em que estas se desenvolvem. A universidade afirma-se simultaneamente como um espaço de aprendizagem, socialização, reconhecimento e reconstrução identitária, onde coexistem mecanismos de reprodução das desigualdades e oportunidades de transformação social. É neste enquadramento que se torna pertinente analisar as relações intergeracionais no contexto do ensino superior, procurando compreender de que forma a convivência entre estudantes de diferentes idades influencia a integração académica, a aprendizagem e a experiência universitária dos estudantes Maiores de 23 Anos.

1.7 Motivações para o regresso ao ensino superior

A decisão de regressar ao ensino superior em idade adulta constitui um fenómeno complexo, multidimensional e socialmente situado, dificilmente explicável através de uma única motivação. Ao contrário dos estudantes que ingressam na universidade imediatamente após a conclusão do ensino secundário, os adultos apresentam trajetórias de vida marcadas por experiências profissionais, responsabilidades familiares, percursos educativos interrompidos e múltiplos desafios pessoais, fatores que influenciam significativamente as razões que sustentam o regresso aos estudos.

A perspetiva proposta por Carré (2001) constitui um referencial particularmente relevante para a presente investigação, na medida em que permite compreender que a decisão de ingressar no ensino superior por parte dos estudantes Maiores de 23 Anos dificilmente decorre de uma única motivação. Pelo contrário, resulta da conjugação de fatores intrínsecos e extrínsecos que se influenciam mutuamente ao longo do percurso de vida. Esta abordagem sustenta a análise desenvolvida no presente estudo, orientando a interpretação das motivações manifestadas pelos participantes à luz das principais teorias da motivação aplicadas à educação de adultos.

Entre os primeiros autores a sistematizar as motivações dos adultos para a aprendizagem destaca-se Cyril Houle (1961), que identificou três grandes perfis de aprendentes adultos. O primeiro corresponde aos indivíduos orientados para objetivos (*goal-oriented learners*), cuja participação em atividades educativas procura alcançar metas concretas, como a progressão profissional, a obtenção de qualificações ou a melhoria das oportunidades de carreira.

O segundo integra os aprendentes orientados para a atividade (*activity-oriented learners*)[6], que valorizam sobretudo a dimensão relacional e social da aprendizagem, encontrando nas experiências educativas oportunidades de interação, participação e integração. Por fim, os aprendentes orientados para a aprendizagem (*learning-oriented learners*) encontram na aquisição de conhecimento uma fonte de satisfação pessoal, valorizando a aprendizagem pelo prazer de aprender, pela curiosidade intelectual e pelo desenvolvimento contínuo das suas competências. Esta tipologia constituiu um importante marco na compreensão das motivações dos adultos para a aprendizagem, influenciando modelos teóricos posteriores que aprofundaram a complexidade dos fatores motivacionais envolvidos no regresso à educação formal.

Embora a tipologia proposta por Houle (1961) continue a constituir uma referência incontornável na educação de adultos, investigações posteriores demonstram que as motivações para a aprendizagem são mais complexas e dificilmente se enquadram numa única categoria. Neste sentido, Carré (2001) defende que a decisão de participar em processos de formação resulta da conjugação de múltiplas orientações motivacionais que podem coexistir e assumir diferentes graus de relevância ao longo do percurso de vida. Neste modelo, o autor distingue motivações de natureza intrínseca e extrínseca. As motivações intrínsecas encontram-se associadas ao interesse pelo conhecimento, ao desenvolvimento pessoal, ao prazer de aprender e à realização individual, enquanto as motivações extrínsecas se relacionam sobretudo com objetivos instrumentais, como a obtenção de melhores oportunidades profissionais, a progressão na carreira, o reconhecimento social ou a melhoria das condições económicas. Esta

[6] Os termos originais em inglês (goal-oriented learners), (activity-oriented learners) e (learning-oriented learners) utilizados por Houle (1961) podem ser traduzidos, respetivamente, como "aprendentes orientados para objetivos", "aprendentes orientados para a atividade" e "aprendentes orientados para a aprendizagem". Mantêm-se as designações originais por serem as mais utilizadas na literatura científica sobre educação de adultos.

perspetiva evidencia que a participação dos adultos em processos educativos resulta, frequentemente, da interação entre diferentes tipos de motivação, refletindo a diversidade de necessidades, expectativas e experiências que caracterizam os seus percursos de vida.

Esta distinção entre motivações intrínsecas e extrínsecas encontra igualmente suporte na Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (2000), segundo a qual a qualidade da motivação influencia o envolvimento, a persistência e a satisfação dos indivíduos nos processos de aprendizagem. Os autores defendem que a motivação intrínseca emerge do interesse e da satisfação inerentes à própria atividade, enquanto a motivação extrínseca decorre da obtenção de recompensas ou de resultados externos. Apesar desta distinção conceptual, ambas podem coexistir e complementar-se ao longo do percurso educativo.

No caso específico dos estudantes adultos, a literatura evidencia uma predominância das motivações associadas à realização pessoal, ao desenvolvimento de competências, à valorização individual e à aprendizagem ao longo da vida, sem descurar a importância das expectativas de progressão profissional e de melhoria da empregabilidade. Neste contexto, Martinelli e Bartholomeu (2007) referem que a motivação académica resulta da interação entre fatores internos e externos, influenciando significativamente o envolvimento dos estudantes nas atividades de aprendizagem, a persistência perante as dificuldades e o sucesso académico. Deste modo, a motivação assume um papel determinante na forma como os estudantes enfrentam os desafios do percurso académico, influenciando não apenas a decisão de ingressar no ensino superior, mas também a permanência, o envolvimento nas aprendizagens e a concretização dos seus objetivos educativos.

No contexto do ensino superior, Alves (2016) demonstra que o regresso de adultos à universidade não decorre exclusivamente de necessidades de inserção ou progressão profissional, sendo igualmente impulsionado por motivações relacionadas com o desenvolvimento pessoal, a atualização de conhecimentos, a realização individual e a aprendizagem ao longo da vida. A autora evidencia que as trajetórias educativas dos estudantes adultos são marcadas pela articulação entre experiências de vida, percursos profissionais e projetos pessoais, conferindo ao ensino superior um papel relevante na

reconstrução dos percursos biográficos e na valorização das competências adquiridas ao longo da vida.

Também Parks, Evans e Getch (2013), num estudo realizado com estudantes adultos que regressaram ao ensino superior, verificaram que o desenvolvimento pessoal, a atualização de conhecimentos e a concretização de objetivos de vida constituem algumas das motivações mais frequentemente referidas. Os autores destacam igualmente que muitos adultos encaram o ensino superior como uma oportunidade de reconstrução identitária, de reforço da autoestima e de valorização das experiências acumuladas ao longo do percurso de vida.

Esta perspetiva assume particular relevância para compreender os estudantes que ingressam através do regime especial para Maiores de 23 Anos. Para estes estudantes, a decisão de regressar ao ensino superior raramente decorre de uma única razão. Pelo contrário, resulta da articulação entre motivações pessoais, profissionais e sociais que refletem diferentes momentos do percurso biográfico. A frequência universitária representa frequentemente a concretização de projetos interrompidos, a procura de novos desafios intelectuais, a atualização de competências ou a necessidade de responder às exigências de um mercado de trabalho em constante transformação.

Deste modo, compreender os motivos destes estudantes implica reconhecer que o regresso ao ensino superior constitui uma experiência fortemente influenciada pelas trajetórias de vida, pelas oportunidades anteriormente disponíveis e pelas expectativas relativamente ao futuro. A análise destas motivações torna-se, por isso, essencial para interpretar os significados atribuídos ao percurso académico e compreender de que forma o ensino superior pode contribuir para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos estudantes adultos.

A literatura evidencia que a decisão de regressar ao ensino superior em idade adulta resulta da interação entre fatores intrínsecos e extrínsecos, não podendo ser explicada por uma única dimensão. A realização pessoal, o prazer de aprender, a valorização das competências e as oportunidades de progressão profissional coexistem frequentemente nos percursos dos estudantes adultos, conferindo ao ingresso no ensino superior um significado que ultrapassa a mera obtenção de um diploma. Este

enquadramento teórico constitui a base para a interpretação dos resultados empíricos desta investigação, permitindo compreender os significados que os estudantes Maiores de 23 Anos atribuem ao seu percurso académico.

Em síntese, os contributos teóricos apresentados permitem compreender que o regresso ao ensino superior em idade adulta resulta da interação entre fatores intrínsecos e extrínsecos, não podendo ser explicado por uma única dimensão. A realização pessoal, o prazer e a vontade de aprender, a valorização das competências e as oportunidades de progressão profissional coexistem frequentemente nos percursos dos estudantes adultos, conferindo ao ingresso no ensino superior um significado que ultrapassa a mera obtenção de um diploma. Este enquadramento teórico constitui a base para a interpretação dos resultados empíricos da presente investigação.

1.8 Intergeracionalidade no ensino superior: desafios e oportunidades

A crescente diversificação dos públicos do ensino superior constitui uma das principais transformações das universidades contemporâneas. A presença simultânea de estudantes provenientes de diferentes gerações, percursos educativos e experiências profissionais tem contribuído para a construção de contextos académicos marcados por uma maior heterogeneidade, tornando a intergeracionalidade uma dimensão cada vez mais relevante para compreender a experiência universitária.

Tradicionalmente, o ensino superior foi concebido para uma população predominantemente jovem, que ingressava na universidade imediatamente após a conclusão do ensino secundário. Contudo, a expansão da aprendizagem ao longo da vida, a democratização do ensino superior e a criação de mecanismos alternativos de acesso conduziram ao aumento progressivo da presença de estudantes adultos nas instituições universitárias. Esta realidade transformou significativamente a composição das salas de aula, promovendo o contacto entre indivíduos com idades, trajetórias e experiências distintas.

Neste contexto, a intergeracionalidade pode ser entendida como um processo de interação, cooperação e aprendizagem mútua entre pessoas pertencentes a diferentes gerações, favorecendo a partilha de conhecimentos, valores, competências e experiências de vida (Pimentel et al., 2019). Mais do que uma consequência da

diversidade etária, representa uma oportunidade para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, favorecendo o diálogo entre diferentes gerações e a construção de ambientes académicos mais inclusivos, colaborativos e socialmente diversificados.

Diversos estudos evidenciam que os estudantes adultos contribuem para o contexto universitário através das experiências profissionais, familiares e sociais acumuladas ao longo do percurso de vida, introduzindo diferentes formas de interpretar e mobilizar os conteúdos curriculares, participar nas atividades académicas e resolver problemas decorrentes do processo de aprendizagem. Simultaneamente, a convivência com estudantes mais jovens favorece a atualização de conhecimentos, o contacto com novas perspetivas, o desenvolvimento de competências digitais e a adaptação a novas formas de aprendizagem (Pimentel et al., 2019; Teixeira Gomes e Mauritti, 2016)

Deste modo, a intergeracionalidade deve ser compreendida como um processo bidirecional de aprendizagem. Os estudantes adultos beneficiam da interação com colegas mais jovens, enquanto estes enriquecem a sua formação através do contacto com experiências de vida diversificadas. Esta complementaridade favorece a construção de ambientes educativos mais cooperativos, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais, comunicacionais e relacionais relevantes para a formação académica e profissional.

Todavia, a literatura evidencia igualmente que a diversidade geracional pode originar desafios significativos. As diferenças ao nível das expectativas académicas, dos ritmos de aprendizagem, das competências digitais, das responsabilidades familiares e profissionais ou das formas de participação nas atividades letivas podem dificultar os processos de integração e adaptação, exigindo das instituições estratégias pedagógicas capazes de responder à crescente heterogeneidade dos seus estudantes (Pimentel et al., 2019).

Para além destes desafios, importa reconhecer que a presença de estudantes adultos contribui para questionar representações tradicionais associadas à idade e à aprendizagem. A frequência do ensino superior em idade adulta demonstra que a aprendizagem não constitui um processo exclusivo da juventude, reforçando a ideia de que aprender representa uma possibilidade permanente ao longo do ciclo de vida. Neste

sentido, a universidade afirma-se como um espaço privilegiado de encontro entre diferentes gerações, onde coexistem múltiplos saberes, experiências e formas de participação.

Esta realidade assume particular relevância à luz dos princípios do envelhecimento ativo e da aprendizagem ao longo da vida. Conforme defendem Marsillas et al. (2017), a participação em contextos educativos favorece não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o alargamento das redes sociais, o fortalecimento do sentimento de pertença, a valorização da autoestima e a manutenção de uma participação ativa na comunidade. Esta perspetiva converge com a literatura sobre intergeracionalidade no ensino superior, evidenciando que as interações entre estudantes de diferentes gerações potenciam ambientes de aprendizagem mais inclusivos, colaborativos e socialmente enriquecedores.

No caso específico dos estudantes Maiores de 23 Anos, compreender a sua experiência universitária implica reconhecer que esta resulta da interação entre motivações individuais, percursos biográficos, oportunidades educativas e relações estabelecidas no contexto académico. A intergeracionalidade constitui, neste sentido, uma dimensão relevante da experiência destes estudantes, influenciando a sua integração, o sentimento de pertença, a construção da identidade académica e os significados atribuídos ao regresso ao ensino superior.

Em síntese, a intergeracionalidade constitui uma das características mais relevantes do ensino superior contemporâneo, refletindo a crescente diversidade dos públicos universitários e a consolidação da aprendizagem ao longo da vida. A convivência entre estudantes de diferentes gerações favorece a partilha de conhecimentos, o enriquecimento das experiências educativas e a construção de ambientes académicos mais inclusivos, embora coloque igualmente desafios às instituições de ensino superior na definição de respostas pedagógicas ajustadas à diversidade dos seus estudantes. Este enquadramento teórico sustenta a componente empírica da presente investigação, apresentada no capítulo seguinte, onde serão analisadas as motivações, experiências e perceções dos estudantes Maiores de 23 Anos participantes no estudo.

Quadro 1 – Principais referenciais teóricos que sustentam a investigação

Temática	Principais autores	Contributo para a investigação
Envelhecimento ativo	OMS (2002, 2005); Walker (2002); São José et al. (2017); Marsillas et al. (2017)	Fundamentação do paradigma do envelhecimento ativo, da participação social e da aprendizagem ao longo da vida.
Aprendizagem ao longo da vida	Delors et al. (1996); Carneiro (2003); Azevedo (2007); Lima (2018)	Enquadramento da educação como processo permanente de desenvolvimento humano, cidadania e aprendizagem ao longo da vida.
Educação de adultos	Freire (1970); Knowles (1984); Merriam e Bierema (2014); Alves (2016)	Fundamentação da aprendizagem em idade adulta e valorização da experiência como recurso educativo.
Democratização do ensino superior	Bourdieu (1984); Lima e Afonso (2002); Comissão Europeia (2002)	Enquadramento da democratização do ensino superior, da igualdade de oportunidades e da abertura a novos públicos.
Regime Maiores de 23 Anos	Decreto-Lei n.º 64/2006; Moio, Alcoforado e Vieira (2017)	Fundamentação do regime especial de acesso e da valorização das aprendizagens adquiridas ao longo da vida.
Motivação	Houle (1961); Carré (2001); Carré e Fenouillet (2008); Deci e Ryan (2000); Martinelli e Bartholomeu (2007); Parks, Evans e Getch (2013)	Compreensão das motivações intrínsecas e extrínsecas que sustentam o regresso dos adultos ao ensino superior.
Sociologia da Educação	Bourdieu (1984); Freire (1970); Coutinho (2003); Lima e Afonso (2002)	Interpretação sociológica da educação enquanto espaço de reprodução das desigualdades e de transformação social.
Intergeracionalidade	Pimentel et al. (2019); Marsillas et al. (2017)	Compreensão do impacto das relações intergeracionais na integração, aprendizagem e experiência académica dos estudantes adultos.

CAPÍTULO II — METODOLOGIA

2.1 Metodologia

Concluído o enquadramento teórico que sustenta a presente investigação, apresenta-se, neste capítulo, o percurso metodológico adotado para responder ao problema de investigação e alcançar os objetivos definidos. As opções metodológicas foram delineadas em função da natureza do fenómeno em estudo, procurando assegurar a coerência entre o enquadramento teórico, os objetivos, as questões de investigação, o desenho metodológico e os procedimentos de recolha e análise dos dados.

Atendendo aos objetivos da investigação, optou-se por uma abordagem metodológica de natureza quantitativa, recorrendo à aplicação de um questionário por inquérito disponibilizado em formato online. Esta estratégia permitiu recolher informação relativa às características sociodemográficas dos participantes, às suas motivações para o ingresso no ensino superior, às experiências académicas e aos impactos percecionados da frequência universitária, possibilitando o tratamento estatístico das diferentes dimensões em análise.

Nas secções seguintes apresentam-se o paradigma metodológico adotado, o desenho da investigação, os objetivos e as questões de investigação, a caracterização da amostra, o instrumento de recolha de dados, os procedimentos de recolha da informação e as técnicas utilizadas na análise estatística dos dados.

2.2 Paradigma e abordagem metodológica

A presente investigação insere-se no paradigma quantitativo, considerado o mais adequado para responder aos objetivos definidos e analisar as motivações, as experiências e os impactos associados ao ingresso no ensino superior através do regime especial de acesso para estudantes Maiores de 23 Anos. Esta abordagem permite descrever as características da população em estudo, identificar padrões de resposta e analisar relações entre variáveis através da aplicação de procedimentos estatísticos (Marôco, 2021).

O estudo assume uma natureza descritiva, exploratória e transversal. É descritivo porque procura caracterizar as principais dimensões da experiência académica dos

estudantes Maiores de 23 Anos. Assume igualmente um carácter exploratório, na medida em que pretende aprofundar o conhecimento sobre um fenómeno ainda relativamente pouco estudado no contexto nacional. Por último, trata-se de um estudo transversal, uma vez que a recolha de dados foi realizada num único momento temporal, permitindo analisar as perceções dos participantes relativamente às diferentes dimensões em análise.

A opção pela metodologia quantitativa permitiu recolher informação junto de um número alargado de participantes, favorecendo a descrição de tendências, a identificação de padrões de resposta e o estudo das associações entre variáveis. A utilização de procedimentos estatísticos contribuiu para uma exploração sistemática dos dados recolhidos e para a produção de resultados empiricamente fundamentados.

Importa, contudo, salientar que a adoção de uma abordagem quantitativa não pretende reduzir a complexidade das experiências vividas pelos estudantes Maiores de 23 Anos. Pelo contrário, procura sistematizar informação relativa às suas motivações, experiências académicas e impactos percecionados, permitindo produzir conhecimento empiricamente fundamentado sobre este grupo específico de estudantes.

As opções metodológicas adotadas procuraram assegurar a coerência entre os objetivos da investigação, as questões de investigação, o desenho metodológico e os procedimentos de recolha e análise dos dados, garantindo o rigor científico, a consistência metodológica e a fiabilidade dos resultados obtidos.

2.3 Desenho metodológico da investigação

A investigação foi desenvolvida de forma sequencial, iniciando-se com a definição do problema de investigação e a revisão da literatura, etapas que permitiram fundamentar teoricamente o estudo, definir os objetivos e formular as questões de investigação. Com base neste enquadramento, procedeu-se à construção do instrumento de recolha de dados, à sua aplicação junto da população-alvo, ao tratamento e análise estatística da informação recolhida e, por fim, à interpretação dos resultados obtidos.

A Figura 1 sintetiza as diferentes etapas que estruturaram o desenvolvimento da presente investigação.

Figura 1 – Desenho metodológico da investigação

Problema de investigação

Revisão da literatura

Definição dos Objetivos e das Questões de Investigação

Construção do Questionário

Recolha de Dados (questionário online)

Tratamento Estatístico

Análise e Interpretação dos Resultados

Conclusões

Fonte. Elaboração própria.

2.4 Objetivos da investigação

A definição dos objetivos constitui uma etapa fundamental do processo de investigação, orientando a construção do instrumento de recolha de dados, a análise dos dados e a interpretação dos resultados. Em articulação com o problema de investigação e com o enquadramento teórico apresentado no capítulo anterior, foram definidos um objetivo geral e um conjunto de objetivos específicos que orientaram o desenvolvimento da investigação empírica.

Objetivo geral

Compreender as motivações, as experiências e os impactos associados ao ingresso e à frequência do ensino superior por estudantes que acederam através do regime especial de acesso para Maiores de 23 Anos, enquadrando estas dimensões na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida e do envelhecimento ativo.

Objetivos específicos

- Caracterizar o perfil sociodemográfico dos estudantes Maiores de 23 Anos participantes no estudo.

- Identificar as principais motivações que conduziram ao ingresso no ensino superior.
- Analisar as experiências, as dificuldades e os fatores facilitadores associados ao processo de candidatura através do regime especial de acesso para Maiores de 23 Anos.
- Analisar a experiência académica dos estudantes, nomeadamente ao nível da integração, da adaptação e da participação na vida universitária.
- Analisar a forma como os estudantes percecionam as relações intergeracionais estabelecidas no contexto universitário.
- Avaliar os impactos percecionados da frequência do ensino superior no desenvolvimento pessoal, profissional e social dos participantes.
- Identificar as intenções de prosseguimento dos estudos e as perspetivas futuras relativamente ao percurso académico.
- Analisar as associações entre as principais dimensões em estudo e comparar as perceções dos estudantes em função das suas características sociodemográficas e académicas.

2.5 Questões de investigação

A formulação das questões de investigação permitiu operacionalizar os objetivos definidos e orientar o processo de recolha, tratamento e análise dos dados. Em articulação com o problema de investigação, os objetivos definidos e o enquadramento teórico apresentado, procurou-se responder às seguintes questões de investigação:

1. Quais são as principais motivações que conduzem os estudantes Maiores de 23 Anos ao ingresso no ensino superior?
2. Que experiências, dificuldades e fatores facilitadores são percecionados pelos estudantes durante o processo de candidatura?
3. Como é percecionada a experiência académica pelos estudantes Maiores de 23 Anos, nomeadamente ao nível da integração, da adaptação e da participação na vida universitária?
4. De que forma os estudantes conciliam a frequência do ensino superior com as responsabilidades profissionais, familiares e pessoais?
5. Como são percecionadas as relações intergeracionais estabelecidas no contexto universitário?
6. Quais são os impactos percecionados da frequência do ensino superior no desenvolvimento pessoal, profissional e social dos estudantes?

7. Quais são as intenções de prosseguimento dos estudos e as perspetivas futuras dos estudantes Maiores de 23 Anos?

2.6 População e amostra

A população-alvo da presente investigação é constituída por estudantes da Universidade do Porto que ingressaram no ensino superior através do regime especial de acesso para Maiores de 23 Anos, previsto no Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março.

A amostra corresponde a uma amostra não probabilística por conveniência, resultante da adesão voluntária dos participantes ao questionário disponibilizado em formato online. A recolha de dados foi realizada durante o ano letivo de 2023/2024.

No total, foram registados 214 questionários. Após uma primeira verificação dos dados, 21 registos foram excluídos por apresentarem respostas incompletas ou por não reunirem os critérios definidos para integração na base de dados, tendo permanecido 193 registos.

O questionário contemplava, no início, uma pergunta-filtro relativa ao contingente através do qual o participante havia ingressado no ensino superior. Esta questão permitia distinguir os estudantes que ingressaram através do regime Maiores de 23 Anos dos participantes provenientes de outras vias de acesso, determinando o percurso subsequente de preenchimento do questionário.

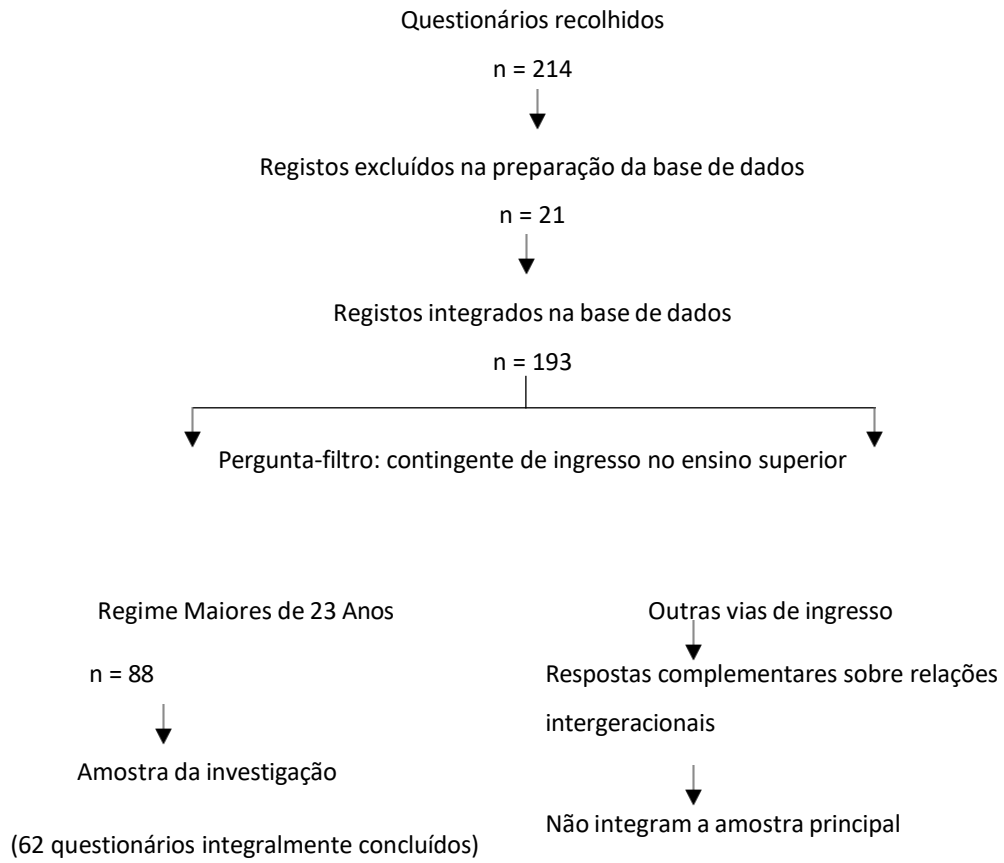
Dos 193 registos integrados na base de dados, 88 participantes identificaram o regime Maiores de 23 Anos como via de ingresso no ensino superior, constituindo estes a amostra da presente investigação. Destes, 62 concluíram integralmente o questionário. A existência de questionários parcialmente preenchidos e de valores omissos em determinadas variáveis determina que o número de casos válidos (*n*) varie entre as diferentes análises, sendo o respetivo valor indicado nas tabelas sempre que aplicável.

Os participantes provenientes de outras vias de ingresso não responderam aos blocos do questionário especificamente dirigidos aos estudantes M23. Estes participantes foram encaminhados para um conjunto breve de questões complementares destinadas a recolher as suas perceções acerca da presença e da relação com estudantes mais velhos no contexto universitário. As respetivas respostas

não integram a amostra principal da investigação, sendo consideradas exclusivamente como informação complementar na análise das relações intergeracionais.

Atendendo ao processo de seleção dos participantes, os resultados obtidos não permitem a sua generalização ao universo dos estudantes que ingressaram no ensino superior através do regime especial para Maiores de 23 Anos, devendo ser interpretados à luz das características da amostra em estudo.

Figura 2 – Processo de constituição da amostra



Fonte. Elaboração própria.

2.7 Instrumento de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados utilizado na presente investigação consistiu num questionário por inquérito de autopreenchimento, disponibilizado em formato digital através da plataforma LimeSurvey. A opção por este instrumento fundamentou-se na sua adequação aos objetivos da investigação, permitindo recolher informação de

forma estruturada, padronizada e anónima junto de um número significativo de participantes.

O questionário é um dos instrumentos mais utilizados na investigação quantitativa, possibilitando a recolha sistemática de informação sobre as características, opiniões, atitudes e comportamentos dos participantes. No presente estudo, revelou-se particularmente adequado por permitir caracterizar o perfil dos estudantes, identificar as motivações que sustentaram o ingresso no ensino superior e analisar as experiências, perceções e impactos associados à frequência do ensino superior.

A elaboração do questionário foi orientada pelos objetivos da investigação e sustentada na revisão da literatura apresentada no enquadramento teórico, procurando assegurar a coerência entre as dimensões conceptuais identificadas, os objetivos definidos e as questões de investigação formuladas. Para esse efeito, foram incluídas questões destinadas à caracterização sociodemográfica dos participantes e um conjunto de escalas concebidas para avaliar diferentes dimensões relacionadas com a experiência académica, as motivações para o ingresso no ensino superior, o processo de candidatura, as relações intergeracionais, a conciliação entre as diferentes esferas da vida e os impactos percecionados da frequência do ensino superior.

A estrutura do questionário contemplava uma pergunta-filtro inicial relativa ao contingente de ingresso no ensino superior, cuja resposta determinava o percurso subsequente de preenchimento. Os participantes que indicavam ter ingressado através do regime especial para Maiores de 23 Anos prosseguiam para os blocos centrais do questionário, diretamente relacionados com os objetivos da investigação.

Por sua vez, os participantes que não haviam ingressado através do regime Maiores de 23 Anos não respondiam aos blocos especificamente dirigidos aos estudantes M23, sendo encaminhados para um conjunto breve de questões complementares sobre a presença e a relação com estudantes mais velhos no contexto universitário. Estas respostas destinavam-se exclusivamente a complementar a análise das relações intergeracionais, não sendo estes participantes considerados parte da amostra principal da investigação.

O bloco complementar dirigido aos participantes não-M23 era constituído por seis afirmações, avaliadas numa escala de concordância de 1 (*Discordo totalmente*) a 5 (*Concordo totalmente*), relativas às perceções sobre a presença de estudantes mais velhos no contexto universitário, designadamente quanto ao seu contributo para a diversidade de experiências e perspetivas, à dinâmica da sala de aula, à disponibilidade para trabalhos de grupo, às normas estudantis, ao compromisso com o sucesso académico e à promoção de um ambiente de respeito e colaboração entre diferentes perfis etários.

O Quadro 2 apresenta a estrutura geral do instrumento de recolha de dados.

Quadro 2 – Estrutura do questionário

Bloco	**Conteúdo**	**Objetivos**
Pergunta-filtro	Contingente de ingresso no ensino superior	Identificar a via de ingresso do participante e determinar o percurso subsequente de preenchimento do questionário.
I	Caracterização sociodemográfica	Caracterizar o perfil sociodemográfico e académico dos participantes.
II	Percurso académico e profissional	Conhecer o percurso académico anterior e a situação profissional dos estudantes.
III	Motivações para o ingresso no ensino superior	Identificar as motivações que sustentaram o ingresso no ensino superior.
IV	Processo de candidatura através do regime M23	Caracterizar o processo de candidatura e as dificuldades percecionadas.
V	Experiência académica e integração	Avaliar a adaptação, integração e experiência no ensino superior.
VI	Relações intergeracionais	Analisar as perceções sobre as relações entre estudantes de diferentes idades.
VII	Conciliação entre vida académica, profissional e familiar	Identificar as estratégias e dificuldades na conciliação dos diferentes papéis sociais.
VIII	Impactos da frequência do ensino superior e perspetivas futuras	Avaliar os impactos pessoais, profissionais e sociais da frequência do ensino superior, bem como as perspetivas de continuidade académica.

Bloco	Conteúdo	Objetivos
Rota complementar Estudantes não M23	Seis questões sobre a presença e a relação com estudantes mais velhos no contexto universitário	Recolher, de forma complementar, as perceções dos estudantes não-M23 acerca das relações intergeracionais.

Fonte. Elaboração própria

Após a definição da estrutura do questionário, procedeu-se à operacionalização da investigação, estabelecendo-se a correspondência entre as questões de investigação, as dimensões em análise, os blocos do questionário e as técnicas estatísticas utilizadas no tratamento dos dados. Esta sistematização permitiu assegurar que cada questão de investigação fosse operacionalizada através de indicadores específicos e analisada com recurso aos procedimentos estatísticos considerados mais adequados. O Quadro 3 apresenta esta correspondência.

Quadro 3 – Operacionalização da investigação.

Questão de investigação	Dimensão em análise	Bloco do questionário	Principais variáveis/indicadores	Procedimentos estatísticos
Q1. Quais são as principais motivações que conduzem os estudantes Maiores de 23 Anos ao ingresso no ensino superior?	Motivação	III – Motivações para o ingresso no ensino superior	Realização pessoal; crescimento pessoal e profissional; competências adicionais para o exercício profissional; carreira e oportunidades profissionais; reconhecimento profissional e recompensas financeiras; gestão de carreira; transformação e reforço da identidade; contactos sociais; participação em atividades universitárias; estatuto social	Média; desvio-padrão; frequências (%)
Q2. Que experiências, dificuldades e fatores facilitadores são percecionados pelos estudantes durante o processo de candidatura?	Processo de candidatura	IV – Processo de candidatura através do regime M23	Acesso e compreensão da informação; preparação da candidatura, prova e entrevista; utilização da plataforma SIGARRA; orientação e apoio; suporte institucional e dos colegas; dificuldades	Média; desvio-padrão

Questão de investigação	Dimensão em análise	Bloco do questionário	Principais variáveis/indicadores	Procedimentos estatísticos
			e perceção de desvantagem associadas à idade	
Q3. Como é percecionada a experiência académica pelos estudantes Maiores de 23 Anos, nomeadamente ao nível da integração, da adaptação e da participação na vida universitária?	Integração e adaptação	V – Experiência académica e integração universitária	Integração na comunidade académica; adaptação às exigências do ensino superior; apoio e orientação de professores e colegas; dificuldades associadas à idade; reconhecimento e valorização das experiências dos estudantes M23; motivação e confiança perante os desafios académicos	Média; desvio-padrão
Q4. De que forma os estudantes conciliam a frequência do ensino superior com as responsabilidades profissionais, familiares e pessoais?	Conciliação	VII – Conciliação entre vida académica, profissional e familiar	Flexibilidade dos horários de trabalho; compatibilização entre trabalho e frequência das aulas; apoio e compreensão da entidade empregadora; valorização da educação contínua no contexto profissional; possibilidade de licenças ou folgas para cumprimento de obrigações académicas	Média; desvio-padrão
Q5. Como são percecionadas as relações intergeracionais estabelecidas no contexto universitário?	Intergeracionalidade, reconhecimento e inclusão	VI – Relações intergeracionais	Ambiente intergeracional; interação com colegas de diferentes idades; inclusão e compreensão nas dinâmicas de grupo; relação e recetividade de professores e colegas; compreensão das responsabilidades profissionais; valorização e reconhecimento da diversidade de trajetórias de vida	Média; desvio-padrão
Q6. Quais são os impactos percecionados da frequência do ensino superior no desenvolvimento pessoal, profissional e social dos estudantes?	Impactos da frequência do ensino superior	VIII – Impactos da frequência do ensino superior e perspetivas futuras	Transformação pessoal e identitária; desenvolvimento pessoal; aquisição de competências; oportunidades e reconhecimento profissional; gestão de carreira; concretização	Média; desvio-padrão

Questão de investigação	Dimensão em análise	Bloco do questionário	Principais variáveis/indicadores	Procedimentos estatísticos
			das expectativas e objetivos profissionais	
Q7. Quais são as intenções de prosseguimento dos estudos e as perspetivas futuras dos estudantes Maiores de 23 Anos?	Perspetivas futuras	VIII – Impactos da frequência do ensino superior e perspetivas futuras	Continuação dos estudos; frequência de novos cursos; objetivos académicos futuros	Frequências (%)

Nota. Q = Questão de investigação; DP = Desvio-padrão. A análise estatística incluiu estatística descritiva e, sempre que aplicável, procedimentos de estatística inferencial para comparar grupos e analisar associações entre variáveis.

Fonte. Elaboração própria

A operacionalização da investigação permitiu estabelecer uma relação explícita entre as questões de investigação, os objetivos específicos, as dimensões em análise, os blocos do questionário e os procedimentos estatísticos utilizados no tratamento dos dados. Esta sistematização contribuiu para a consistência metodológica do estudo e constituiu a base para a análise e interpretação dos resultados apresentados nos capítulos seguintes.

Definida a estrutura do instrumento de recolha de dados e a respetiva operacionalização, apresentam-se, de seguida, os procedimentos adotados durante a fase de recolha da informação junto dos participantes.

2.8 Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário por inquérito disponibilizado em formato online, através da plataforma LimeSurvey, selecionada pelas suas funcionalidades de gestão de inquéritos e pela facilidade de acesso proporcionada aos participantes. A utilização do formato digital permitiu alcançar um número significativo de estudantes, facilitando simultaneamente o preenchimento do questionário e a obtenção da informação necessária ao estudo.

A divulgação do questionário foi efetuada através do correio eletrónico institucional da Universidade do Porto e de diferentes redes sociais, procurando alcançar estudantes que ingressaram no ensino superior através do regime especial de acesso para Maiores de 23 Anos.

Embora a divulgação do questionário procurasse alcançar prioritariamente estudantes que tivessem ingressado no ensino superior através do regime especial de

acesso para Maiores de 23 Anos, o instrumento podia ser acedido por estudantes provenientes de outras vias de ingresso. Por esse motivo, foi utilizada uma pergunta-filtro no início do questionário, que permitia identificar o contingente de ingresso e encaminhar automaticamente os participantes para percursos distintos de preenchimento. Os estudantes M23 prosseguiam para os blocos centrais do questionário, enquanto os participantes não-M23 eram encaminhados apenas para o bloco complementar relativo às perceções sobre a presença e a relação com estudantes mais velhos no contexto universitário.

A participação no estudo foi inteiramente voluntária, não tendo sido atribuída qualquer compensação aos participantes pela sua colaboração. Antes de iniciarem o preenchimento do questionário, todos tiveram acesso ao Termo de Consentimento Informado, no qual eram apresentados os objetivos da investigação, as condições de participação e as garantias relativas ao tratamento dos dados recolhidos.

Foi assegurado o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados, não sendo recolhida qualquer informação que permitisse a identificação direta dos respondentes. Os dados obtidos foram utilizados exclusivamente para fins académicos, no âmbito da presente dissertação de mestrado.

Embora o questionário não tenha sido submetido a um pré-teste formal, procedeu-se previamente à revisão da redação, da organização e da sequência das questões, procurando garantir a clareza da linguagem, a adequação das escalas de resposta e a correspondência entre os itens incluídos e os objetivos da investigação.

2.9 Tratamento e análise estatística de dados

A análise dos dados foi realizada com recurso ao software estatístico Jamovi (versão 2.6.44), selecionado pelas funcionalidades disponibilizadas para o tratamento e análise estatística de dados em investigação nas Ciências Sociais e pela sua interface intuitiva, que facilita a exploração e interpretação dos resultados.

Numa primeira fase, procedeu-se à preparação da base de dados, mediante a verificação da existência de respostas incompletas, inconsistências e valores omissos. Após esta etapa, foram excluídos os questionários que não reuniam as condições necessárias para integrarem a análise, permanecendo 193 registos na base de dados. A

identificação dos participantes que integravam a amostra da investigação foi posteriormente efetuada através da variável correspondente à pergunta-filtro relativa ao contingente de ingresso no ensino superior, tendo sido considerados os 88 participantes que indicaram ter ingressado através do regime especial para Maiores de 23 Anos.

Posteriormente, realizou-se uma análise estatística descritiva, recorrendo ao cálculo de frequências absolutas e relativas, médias, desvios-padrão, valores mínimos e máximos, de acordo com a natureza das variáveis em estudo. Estas técnicas permitiram caracterizar a amostra e descrever as diferentes dimensões contempladas na investigação.

Previamente à realização das análises inferenciais, procedeu-se à avaliação da consistência interna das escalas através do coeficiente Alfa de Cronbach, indicador amplamente utilizado na investigação quantitativa para avaliar a fiabilidade de instrumentos compostos por múltiplos itens. A interpretação dos resultados seguiu os critérios habitualmente adotados na literatura, considerando valores mais elevados como indicativos de maior consistência interna (Marôco, 2021). Os índices compostos foram calculados através da média dos itens que integravam cada dimensão, após confirmação da respetiva consistência interna.

Atendendo à natureza ordinal dos dados obtidos através das escalas de resposta do questionário e à dimensão da amostra utilizada nas análises inferenciais, optou-se pela utilização de testes estatísticos não paramétricos, considerados os mais adequados para responder aos objetivos da investigação (Field, 2018; Marôco, 2021). Assim, recorreu-se ao coeficiente de correlação de Spearman para analisar a associação entre os índices construídos e ao teste U de Mann–Whitney para comparar diferenças entre grupos independentes. Em todas as análises inferenciais foi adotado um nível de significância estatística de 5% ($p < 0,05$).

Não foram realizadas análises fatoriais nem modelos de regressão, uma vez que o objetivo da investigação não consistiu na validação de um novo instrumento de medida nem na construção de modelos preditivos, mas sim na descrição e análise das relações

entre as variáveis em estudo, em conformidade com os objetivos definidos para a investigação.

Os resultados estatísticos foram posteriormente organizados em tabelas e figuras, de forma a assegurar uma apresentação clara, rigorosa e coerente com os objetivos e as questões de investigação definidos.

2.10 Considerações éticas

A presente investigação foi desenvolvida em conformidade com os princípios éticos que orientam a investigação em Ciências Sociais, assegurando o respeito pelos direitos, dignidade, autonomia e privacidade dos participantes.

A participação no estudo foi livre e voluntária. Antes de iniciarem o preenchimento do questionário, todos os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Informado, no qual eram apresentados os objetivos da investigação, a finalidade do estudo, a utilização exclusivamente académica dos dados recolhidos e a possibilidade de desistirem a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Foi garantido o anonimato dos participantes, não tendo sido recolhida qualquer informação que permitisse a sua identificação direta. Os dados obtidos foram tratados de forma confidencial, em conformidade com os princípios da proteção de dados pessoais e da utilização responsável da informação, sendo utilizados exclusivamente para fins científicos no âmbito da presente dissertação de mestrado. Os resultados são apresentados apenas de forma agregada, impossibilitando a identificação individual dos participantes.

A observância destes princípios éticos reforçou o rigor, a transparência e a credibilidade da investigação, assegurando o respeito pelos direitos dos participantes e pelas boas práticas da investigação científica.

Concluída a apresentação das opções metodológicas que sustentaram a presente investigação, encontram-se reunidas as condições para proceder à apresentação e análise dos resultados. O capítulo seguinte inicia-se com a caracterização sociodemográfica da amostra e prossegue com a análise das diferentes dimensões

contempladas no questionário, em articulação com os objetivos e as questões de investigação que orientaram o estudo.

CAPÍTULO III — APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 Apresentação e análise dos resultados

Concluída a exposição das opções metodológicas que sustentaram a investigação, apresentam-se, neste capítulo, os resultados obtidos através da aplicação do questionário aos estudantes da Universidade do Porto.

Após a preparação dos dados, permaneceram 193 registos na base de dados. Atendendo à delimitação da população-alvo e aos objetivos definidos, a amostra da presente investigação é constituída pelos 88 participantes que indicaram ter ingressado no ensino superior através do regime especial de acesso para Maiores de 23 Anos. As respostas dos participantes provenientes de outras vias de ingresso não integram a amostra principal, sendo consideradas exclusivamente como informação complementar na análise das perceções relativas às relações intergeracionais.

O número de casos válidos (*n*) varia entre as diferentes análises da amostra M23 devido à existência de questionários parcialmente preenchidos e de valores omissos em determinadas variáveis. Sempre que aplicável, essa informação é indicada nas respetivas tabelas.

A organização do capítulo acompanha as questões de investigação e as principais dimensões contempladas no questionário. Inicia-se com a caracterização sociodemográfica dos estudantes M23 e prossegue com a análise das motivações para o ingresso no ensino superior, do processo de candidatura, da experiência académica, das relações intergeracionais, da conciliação entre os diferentes papéis sociais, dos impactos percecionados da frequência do ensino superior e das perspetivas futuras.

Nesta fase da investigação, privilegia-se uma apresentação objetiva dos resultados obtidos, recorrendo à sua descrição e interpretação estatística. A discussão e articulação destes resultados com o enquadramento teórico e com a literatura científica serão desenvolvidas no Capítulo IV.

3.2 Caracterização sociodemográfica dos estudantes Maiores de 23 Anos

Nesta secção apresenta-se a caracterização sociodemográfica dos estudantes que ingressaram no ensino superior através do regime especial de acesso para Maiores de 23 Anos, permitindo contextualizar o perfil dos participantes que constituem a **amostra da investigação**. Para esse efeito, analisam-se variáveis como o género, o grupo etário, o estado civil, a condição perante o trabalho, o nível de escolaridade à data da candidatura e o ciclo de estudos frequentado. Atendendo à existência de valores omissos em algumas variáveis, o número de casos válidos (n) varia entre as diferentes análises, sendo indicado sempre que aplicável.

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes Maiores de 23 Anos segundo o género

Género	Frequência (*n*)	Percentagem (%)
Feminino	31	50,82
Masculino	30	49,18
Outro	0	0,00
Prefiro não responder	0	0,00
Total	61	100,00

Nota. As frequências absolutas (n) e relativas (%) foram calculadas com base nas respostas válidas à variável género (n = 61).

Fonte. Elaboração própria, com base nos dados do questionário tratados no Jamovi.

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos estudantes Maiores de 23 Anos segundo o género. Observa-se uma distribuição praticamente equilibrada entre participantes do género feminino (50,82%; n = 31) e do género masculino (49,18%; n = 30), não se registando respostas nas categorias “Outro” ou “Prefiro não responder”. Esta distribuição evidencia uma representação semelhante de homens e mulheres entre os participantes com resposta válida à variável género.

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes Maiores de 23 Anos segundo o grupo etário

Grupo etário	Frequência (n)	Percentagem (%)
≤ 24 anos	1	1,67
25–34 anos	20	33,33
35–44 anos	17	28,33
45–54 anos	14	23,33
55–64 anos	3	5,00

Grupo etário	Frequência (n)	Percentagem (%)
≥ 65 anos	5	8,33
Total	60	100,00

Nota. As frequências absolutas (n) e relativas (%) foram calculadas com base nas respostas válidas à variável grupo etário (n = 60).

Fonte. Elaboração própria, com base nos dados do questionário tratados no Jamovi.

Os resultados apresentados na Tabela 2 evidenciam que a maior parte dos participantes com resposta válida à variável idade se concentra nas faixas etárias compreendidas entre os 25 e os 54 anos. O grupo dos 25 aos 34 anos constitui o mais representado (33,33%), seguindo-se os estudantes com idades entre os 35 e os 44 anos (28,33%) e entre os 45 e os 54 anos (23,33%). Em conjunto, estes grupos representam aproximadamente 85% das respostas válidas a esta variável. Por sua vez, os participantes com idade igual ou superior a 65 anos representam 8,33% das respostas válidas, enquanto os grupos etários dos 55 aos 64 anos (5,00%) e até aos 24 anos (1,67%) apresentam uma expressão reduzida.

Globalmente, estes resultados evidenciam que, entre os participantes com resposta válida à variável idade, predominam indivíduos em idade adulta ativa, abrangendo diferentes fases do ciclo de vida. Simultaneamente, a presença de estudantes com 65 ou mais anos evidencia a diversidade etária existente na amostra.

Tabela 3 – Distribuição dos estudantes Maiores de 23 Anos segundo o estado civil

Estado civil	Frequência (*n*)	Percentagem (%)
Solteiro(a)	30	48,39
Casado(a) ou em união de facto	24	38,71
Divorciado(a) ou separado(a)	7	11,29
Viúvo(a)	0	0,00
Outra situação	1	1,61
Total	62	100

Nota. As frequências absolutas (n) e relativas (%) foram calculadas com base nas respostas válidas à variável estado civil (n = 62).
Fonte. Elaboração própria, com base nos dados do questionário tratados no Jamovi.

Os resultados apresentados na Tabela 3 evidenciam uma diversidade de situações familiares entre os participantes com resposta válida à variável estado civil. Os participantes solteiros(as) constituem o grupo mais representado (48,39%), seguindo-se

os estudantes casados(as) ou em união de facto (38,71%). Os participantes divorciados(as) ou separados(as) representam 11,29% das respostas válidas a esta variável, enquanto a categoria "Outra situação" apresenta uma expressão residual (1,61%). Não se registaram participantes viúvos(as).

Em conjunto, os resultados mostram que a amostra integra estudantes com diferentes percursos e contextos familiares, evidenciando a heterogeneidade que caracteriza os estudantes que ingressam no ensino superior através do regime especial de acesso para Maiores de 23 Anos. Esta diversidade constitui um elemento relevante para a compreensão da experiência académica destes estudantes, atendendo às diferentes responsabilidades e contextos pessoais que podem coexistir com a frequência do ensino superior.

Tabela 4 – Distribuição dos estudantes Maiores de 23 Anos segundo a condição perante o trabalho

Condição perante o trabalho	Frequência (n)	Percentagem (%)
Desempregado(a) à procura de novo emprego	2	3,23
Desempregado(a) à procura do primeiro emprego	1	1,61
Estudante a tempo inteiro	7	11,29
Outro	2	3,23
Patrão/Patroa	1	1,61
Reformado(a)	2	3,23
Trabalhador(a) por conta de outrem	39	62,90
Trabalhador(a) por conta própria	8	12,90
Total	62	100,00

Nota. As frequências absolutas (n) e relativas (%) foram calculadas com base nas respostas válidas à variável condição perante o trabalho (n = 62). Cinco participantes não responderam a esta variável.
Fonte. Elaboração própria, com base nos dados do questionário tratados no Jamovi.

Os resultados apresentados na Tabela 4 evidenciam que a maioria dos participantes com resposta válida à variável condição perante o trabalho se encontra profissionalmente ativa. Os trabalhadores por conta de outrem constituem a categoria mais representada (62,90%), seguindo-se os trabalhadores por conta própria (12,90%). Em conjunto, estas duas categorias representam cerca de 76% das respostas válidas a esta variável, evidenciando que, entre os participantes que responderam à questão, a

maioria conciliava a frequência do ensino superior com o exercício de uma atividade profissional.

As restantes situações apresentam uma expressão significativamente inferior, destacando-se os estudantes a tempo inteiro (11,29%), enquanto as categorias de desemprego, reforma, patrão/patroa e outras situações representam, individualmente, uma reduzida proporção das respostas válidas a esta variável.

No seu conjunto, estes resultados mostram que, entre os participantes com resposta válida a esta variável, predominam os adultos profissionalmente ativos, sendo a prossecução de estudos frequentemente conciliada com o exercício de uma atividade laboral. Este perfil assume particular relevância para a compreensão dos desafios associados à conciliação entre a vida profissional, pessoal e académica, analisados nas secções seguintes.

Tabela 5 – Distribuição dos estudantes Maiores de 23 Anos segundo o nível de escolaridade à data da candidatura ao ensino superior

Nível de escolaridade	Frequência (*n*)	Percentagem (%)
3.º ciclo do ensino básico	3	4,84
Ensino secundário	29	46,77
Curso profissional	7	11,29
Outro	23	37,10
Total	62	100,00

Nota. As frequências absolutas (n) e relativas (%) foram calculadas com base nas respostas válidas à variável nível de escolaridade à data da candidatura ao ensino superior (n = 62).

Fonte. Elaboração própria, com base nos dados do questionário tratados no Jamovi.

Os resultados apresentados na Tabela 5 evidenciam que o ensino secundário constitui o nível de escolaridade mais frequente à data da candidatura ao ensino superior, representando 46,77% dos participantes. Destaca-se igualmente a categoria "Outro", que corresponde a 37,10% das respostas válidas a esta variável, revelando uma proporção expressiva de participantes cujas habilitações académicas não se enquadravam nas categorias inicialmente previstas. Os participantes provenientes de

cursos profissionais representam 11,29%, enquanto aqueles que possuíam apenas o 3.º ciclo do ensino básico correspondem a 4,84%.

Em síntese, os resultados demonstram que os estudantes que ingressaram através do regime especial de acesso para Maiores de 23 Anos apresentam percursos educativos diversificados. A elevada expressão da categoria "Outro" justifica uma análise mais detalhada das habilitações académicas nela incluídas, apresentada na Tabela 6.

Tabela 6 – Desagregação da categoria "Outro" relativa ao nível de escolaridade à data da candidatura ao ensino superior

Habilitação académica	Frequência (n)
Licenciatura	10
Mestrado	5
Bacharelato	2
Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP)	1
Curso de Especialização Tecnológica (CET)	1
Doutoramento	1
Licenciatura e pós-graduação	1
Mestrado integrado	1
Pós-graduação	1
Total	23

Nota. A tabela apresenta a desagregação das respostas incluídas na categoria "Outro" da variável nível de escolaridade à data da candidatura ao ensino superior. As respostas foram agrupadas por equivalência de habilitação académica, uniformizando pequenas diferenças de escrita (por exemplo, "Licenciado" e "Licenciatura").
Fonte. Elaboração própria, com base nos dados do questionário tratados no Jamovi.

A análise da Tabela 6 evidencia que a categoria "Outro" integra predominantemente participantes que já possuíam habilitações de ensino superior. Destacam-se as licenciaturas (n = 10) e os mestrados (n = 5), verificando-se ainda a presença de bacharelatos, doutoramento, Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), Cursos de Especialização Tecnológica (CET), pós-graduações, mestrado integrado e um caso de licenciatura complementada com pós-graduação.

A composição desta categoria revela que a maioria dos participantes nela incluídos já possuía formação superior ou pós-secundária, evidenciando percursos académicos anteriores ao ingresso através do regime especial de acesso para Maiores de 23 Anos. Estes resultados evidenciam que, entre os participantes analisados, o

ingresso através do regime especial de acesso para Maiores de 23 Anos não se restringe a percursos caracterizados por níveis de escolaridade mais reduzidos, verificando-se igualmente a presença de indivíduos com experiências anteriores no ensino superior que procuram prosseguir ou diversificar o seu percurso académico.

Tabela 7 – Distribuição dos estudantes Maiores de 23 Anos segundo o ciclo de estudos frequentado

Ciclo de estudos	Frequência (n)	Percentagem (%)
Licenciatura	22	37,29
Mestrado	28	47,46
Doutoramento	8	13,56
Outro	1	1,69
Total	59	100

Nota. As frequências absolutas (n) e relativas (%) foram calculadas com base nas respostas válidas à variável ciclo de estudos frequentado (n = 59).

Fonte. Elaboração própria, com base nos dados do questionário tratados no Jamovi.

Os resultados apresentados na Tabela 7 evidenciam uma distribuição dos participantes com resposta válida a esta variável por diferentes ciclos de estudos do ensino superior. Os cursos de mestrado constituem a categoria mais representada (47,46%), seguindo-se as licenciaturas (37,29%) e os doutoramentos (13,56%). A categoria "Outro" apresenta uma expressão residual (1,69%).

Esta distribuição evidencia que, entre os participantes com resposta válida a esta variável, a frequência do ensino superior não se concentra exclusivamente no primeiro ciclo de estudos. Pelo contrário, encontram-se igualmente representados estudantes a frequentar cursos de mestrado e doutoramento, refletindo a diversidade dos percursos académicos observados.

Importa, contudo, interpretar estes resultados com prudência. A variável analisada identifica apenas o ciclo de estudos frequentado à data da participação no estudo, não permitindo reconstruir os percursos académicos individuais nem estabelecer relações entre a via de ingresso através do regime especial de acesso para Maiores de 23 Anos e a eventual progressão para ciclos de estudos mais avançados. Ainda assim, os resultados evidenciam que os participantes com resposta válida a esta variável se encontram distribuídos por diferentes níveis de formação superior.

3.3 Motivações para o ingresso no ensino superior

Compreender as motivações que levam os estudantes Maiores de 23 Anos a ingressar no ensino superior constitui um dos objetivos centrais da presente investigação. O regresso à universidade em idade adulta resulta de percursos de vida diversificados e pode refletir diferentes expectativas, interesses e objetivos, associados quer ao desenvolvimento pessoal quer à valorização profissional.

Com o objetivo de identificar os fatores que mais influenciaram esta decisão, solicitou-se aos participantes que avaliassem a importância atribuída a um conjunto de motivações para o ingresso no ensino superior, utilizando uma escala de resposta de 1 a 10, em que valores mais elevados correspondem a uma maior importância atribuída. Os resultados apresentam-se na Tabela 8, sendo os itens organizados por ordem decrescente da média obtida para facilitar a sua interpretação.

Tabela 8 – Importância atribuída às motivações para o ingresso no ensino superior pelos estudantes Maiores de 23 Anos

Motivações	n	M	DP
Sentir-me realizado(a)	76	8,82	2,17
Crescimento pessoal e profissional	76	8,67	1,98
Competências adicionais para o exercício profissional	75	7,97	2,44
Carreira e oportunidades profissionais	75	7,52	2,70
Reconhecimento profissional e recompensas financeiras	76	6,74	3,05
Plano alargado de gestão de carreira	76	6,41	3,18
Transformação e reforço da identidade	76	6,14	2,78
Estabelecimento de contactos sociais	76	5,46	2,84
Participação ativa em atividades universitárias	76	4,28	2,84
Aumento do estatuto social	76	3,92	2,94

Nota. n = número de respostas válidas; M = média; DP = desvio-padrão. Os valores foram calculados com base nas respostas válidas de cada item, numa escala de 1 (nenhuma importância) a 10 (importância extrema). O número de respostas válidas varia entre 75 e 76 devido à existência de não respostas. **Fonte.** Elaboração própria

A análise da Tabela 8 evidencia que, entre os participantes com resposta válida aos diferentes itens, é atribuída maior importância às motivações relacionadas com a realização pessoal, o crescimento individual e o desenvolvimento de competências, em comparação com aquelas associadas ao reconhecimento ou ao estatuto social.

Entre as motivações mais valorizadas destacam-se “Sentir-me realizado(a)” (M = 8,82; DP = 2,17) e “Crescimento pessoal e profissional” (M = 8,67; DP = 1,98), seguindo-se “Competências adicionais para o exercício profissional^” (M = 7,97; DP = 2,44) e “Carreira e oportunidades profissionais” (M = 7,52; DP = 2,70). Estes resultados sugerem que a decisão de ingressar no ensino superior é simultaneamente influenciada por objetivos de realização pessoal e de valorização profissional.

Em contraste, as motivações relacionadas com a dimensão social da experiência universitária apresentam níveis médios de importância inferiores. O “Estabelecimento de contactos sociais” (M = 5,46; DP = 2,84), a “Participação ativa em atividades universitárias” (M = 4,28; DP = 2,84) e, sobretudo, o “Aumento do estatuto social” (M = 3,92; DP = 2,94) registam as médias mais reduzidas da escala, indicando que estas dimensões assumem menor relevância na decisão de regressar ao ensino superior.

No seu conjunto, os resultados evidenciam que, entre os participantes analisados, as motivações associadas ao ingresso no ensino superior se centram sobretudo em objetivos de desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto as relacionadas com o reconhecimento social e com a participação na vida universitária assumem um papel secundário.

3.4 O processo de candidatura e ingresso no ensino superior

O processo de candidatura ao ensino superior constitui uma etapa relevante no percurso dos estudantes que ingressam através do regime especial de acesso para Maiores de 23 Anos. Para além dos procedimentos administrativos associados ao acesso, esta fase envolve diferentes desafios relacionados com a obtenção de informação, a preparação para as provas de admissão e a adaptação a um contexto institucional frequentemente desconhecido para quem regressa ao ensino superior após um período de afastamento da educação formal.

Com o objetivo de compreender a forma como os participantes avaliaram esta experiência, analisaram-se diferentes dimensões relacionadas com o processo de candidatura e ingresso no ensino superior, designadamente o acesso à informação, a preparação para as provas de admissão, o apoio recebido e a perceção global do processo. Os resultados apresentam-se na Tabela 9.

Tabela 9 – Perceções dos estudantes Maiores de 23 Anos sobre o processo de candidatura e ingresso no ensino superior

Perceções sobre o processo de candidatura e ingresso	n	M	DP
Não tive a orientação e o apoio de professores e profissionais no processo de candidatura e na prova de admissão.	72	7,04	3,24
Tive facilidade em obter e compreender informação sobre o processo de candidatura e o programa pelo qual me candidatei.	72	6,42	2,86
Não consegui navegar facilmente na plataforma SIGARRA.	72	5,25	3,34
Senti dificuldade na preparação da candidatura, na prova e na entrevista de seleção.	72	4,56	2,99
Havia pouca informação sobre o ingresso na Universidade para Maiores de 23.	72	4,32	3,13
Senti-me em desvantagem no processo de matrícula e admissão na Universidade, por comparação com os candidatos mais jovens.	72	3,58	3,21
A falta de suporte da instituição tornou o ingresso mais difícil do que o esperado.	72	3,52	2,76
Achei a preparação e o ingresso na Universidade desafiantes e isso diminuiu o meu entusiasmo na altura.	72	3,36	2,51
Na entrevista de seleção, senti que a minha idade podia ser um obstáculo.	72	3,29	3,01
Consegui superar os desafios no processo de admissão na Universidade com o apoio dos colegas.	72	3,03	2,74

Nota. *n* = número de respostas válidas; *M* = média; *DP* = desvio-padrão. Os itens foram avaliados numa escala de 1 a 10. A interpretação dos resultados deve atender à formulação positiva ou negativa dos diferentes itens.

Fonte: Elaboração própria

A análise da Tabela 9 mostra que as perceções dos estudantes Maiores de 23 Anos relativamente ao processo de candidatura e ingresso no ensino superior não são homogéneas, refletindo experiências distintas quanto ao acesso à informação, ao apoio recebido e às dificuldades encontradas durante este processo.

Importa salientar que os resultados devem ser interpretados atendendo à formulação positiva ou negativa dos diferentes itens. Deste modo, os valores observados devem ser analisados em função do conteúdo específico de cada afirmação, não traduzindo necessariamente níveis superiores de dificuldade percecionada no processo de candidatura e ingresso.

O item que apresenta a média mais elevada corresponde à afirmação "Não tive a orientação e o apoio de professores e profissionais no processo de candidatura e na prova de admissão" (M = 7,04; DP = 3,24), sugerindo que uma parte significativa dos participantes percecionou insuficiência de orientação e acompanhamento durante esta fase. Em contraste, a afirmação "Tive facilidade em obter e compreender informação sobre o processo de candidatura e o programa pelo qual me candidatei" apresenta igualmente uma média elevada (M = 6,42; DP = 2,86), indicando que a facilidade de acesso à informação não foi necessariamente acompanhada por uma perceção equivalente de apoio institucional ao longo do processo.

Relativamente às restantes dimensões, observa-se uma dificuldade moderada na utilização da plataforma SIGARRA (M = 5,25; DP = 3,34) e na preparação da candidatura, da prova e da entrevista de seleção (M = 4,56; DP = 2,99). Os desvios-padrão relativamente elevados sugerem uma considerável variabilidade das respostas, indicando que estas dificuldades não foram experienciadas da mesma forma por todos os participantes.

Por outro lado, as afirmações relacionadas com a perceção de desvantagem associada à idade apresentam valores médios inferiores, nomeadamente "Senti-me em desvantagem no processo de matrícula e admissão na Universidade, por comparação com os candidatos mais jovens" (M = 3,58; DP = 3,21) e "Na entrevista de seleção, senti que a minha idade podia ser um obstáculo" (M = 3,29; DP = 3,01). Também a afirmação "Achei a preparação e o ingresso na Universidade desafiantes e isso diminuiu o meu entusiasmo na altura" apresenta uma média relativamente reduzida (M = 3,36; DP = 2,51).

O item "Consegui superar os desafios no processo de admissão na Universidade com o apoio dos colegas" registou a média mais baixa da escala (M = 3,03; DP = 2,74).

Atendendo à formulação positiva deste item, este resultado deverá ser interpretado com prudência, podendo traduzir uma menor perceção do papel desempenhado pelo apoio dos colegas durante o processo de admissão.

De uma forma geral, os resultados mostram que os participantes apresentam perceções distintas relativamente às diferentes dimensões do processo de candidatura e ingresso. A coexistência de valores elevados em itens relacionados com a insuficiência de orientação e com a facilidade de acesso à informação sugere que a disponibilidade de informação e o acompanhamento durante o processo constituem dimensões distintas da experiência dos participantes. A variabilidade observada nas respostas reforça igualmente a heterogeneidade das experiências vividas nesta fase do percurso académico.

3.5 Integração académica, adaptação e apoio no ensino superior

A adaptação ao ensino superior constitui uma dimensão fundamental da experiência dos estudantes Maiores de 23 Anos, influenciando o seu percurso académico e a forma como vivenciam a integração na universidade. Para muitos estudantes adultos, o ingresso no ensino superior implica conciliar novas exigências académicas com responsabilidades profissionais, familiares e pessoais, tornando este processo particularmente desafiante.

Com o objetivo de compreender a forma como os participantes percecionam a sua adaptação ao ensino superior, analisaram-se diferentes dimensões relacionadas com a integração académica, o apoio recebido, as dificuldades sentidas e o reconhecimento das experiências dos estudantes adultos. Os resultados apresentam-se na Tabela 10.

Tabela 10 – Perceções dos estudantes Maiores de 23 Anos sobre a adaptação e integração no ensino superior

Perceções sobre a adaptação e integração	n	M	DP
Senti-me motivado(a) e confiante para enfrentar os desafios académicos.	70	7,44	2,45
O apoio dos professores e dos colegas foi essencial para a compreensão das matérias lecionadas.	70	6,30	3,56

Perceções sobre a adaptação e integração	n	M	DP
Considero que a Universidade não reconhece nem valoriza a diversidade de experiências dos estudantes Maiores de 23 Anos.	69	6,09	3,11
Os estudantes Maiores de 23 Anos não têm as mesmas oportunidades para aprender nem para se adaptarem ao ritmo e às exigências do ensino superior.	70	5,20	3,56
Fui adequadamente orientado(a) pelos professores e colegas na adaptação ao ensino superior.	70	4,86	2,68
Tive dificuldade em integrar-me na academia devido à minha idade.	70	4,83	3,26
Senti dificuldade em acompanhar o ritmo acelerado e as expectativas académicas.	70	4,71	3,00
Não me senti bem-vindo(a) e integrado(a) na comunidade académica logo desde o início.	70	4,56	3,29
Tive dificuldade em adaptar-me devido ao programa do curso que frequento e aos recursos específicos que envolve.	70	4,31	3,09
Senti-me isolado(a) ou excluído(a) das atividades de grupo devido à minha idade.	70	4,30	3,01

Nota. *n* = número de respostas válidas; *M* = média; *DP* = desvio-padrão. Os itens foram avaliados numa escala de 1 a 10, em que valores mais elevados correspondem a maior concordância com cada afirmação. Atendendo à coexistência de itens formulados em sentido positivo e negativo, os valores devem ser interpretados individualmente e não como uma medida unidirecional da adaptação ou das dificuldades percecionadas. O número de respostas válidas varia entre 69 e 70 devido à existência de não respostas em alguns itens.

Fonte. Elaboração própria, com base nos dados do questionário tratados no Jamovi.

A análise da Tabela 10 mostra que as perceções dos estudantes Maiores de 23 Anos relativamente ao processo de adaptação e integração no ensino superior são heterogéneas, refletindo experiências distintas quanto à motivação, ao apoio recebido, às dificuldades sentidas e ao reconhecimento institucional das especificidades associadas aos percursos dos estudantes adultos.

Importa salientar que a interpretação dos resultados deve atender à formulação positiva e negativa dos diferentes itens, pelo que valores médios mais elevados não correspondem necessariamente a uma perceção mais favorável da adaptação e integração no ensino superior.

O item que apresenta a média mais elevada corresponde à afirmação “Senti-me motivado(a) e confiante para enfrentar os desafios académicos” (M = 7,44; DP = 2,45),

revelando níveis elevados de motivação e confiança perante as exigências da vida académica. Em contraste, as dificuldades em acompanhar o ritmo e as expectativas académicas (M = 4,71; DP = 3,00) e em adaptar-se ao programa do curso e aos respetivos recursos (M = 4,31; DP = 3,09) apresentam valores intermédios, sugerindo que estas dificuldades foram vividas de forma diferenciada entre os participantes.

Relativamente à integração na comunidade académica, as afirmações formuladas em sentido negativo apresentam médias próximas ou inferiores ao ponto intermédio da escala. A dificuldade de integração devido à idade (M = 4,83; DP = 3,26), o facto de não se sentirem bem-vindos na comunidade académica (M = 4,56; DP = 3,29) e o sentimento de isolamento ou exclusão das atividades de grupo (M = 4,30; DP = 3,01) não evidenciam uma perceção generalizada de exclusão. Contudo, os desvios-padrão relativamente elevados sugerem que estas experiências variaram entre os participantes.

No domínio do apoio académico, observa-se uma diferença entre o apoio recebido na adaptação ao ensino superior e aquele que foi prestado durante o processo de aprendizagem. Enquanto a afirmação "Fui adequadamente orientado(a) pelos professores e colegas na adaptação ao ensino superior" apresenta uma média de 4,86 (DP = 2,68), a afirmação "O apoio dos professores e dos colegas foi essencial para a compreensão das matérias lecionadas" regista uma média superior (M = 6,30; DP = 3,56). Estes resultados sugerem que os participantes distinguem o apoio prestado na integração inicial daquele que receberam ao longo da frequência das unidades curriculares.

Destaca-se igualmente a perceção de que a Universidade nem sempre reconhece ou valoriza a diversidade de experiências dos estudantes Maiores de 23 Anos. A afirmação correspondente apresenta uma média de 6,09 (DP = 3,11), uma das mais elevadas desta dimensão. Paralelamente, a perceção de que estes estudantes não dispõem das mesmas oportunidades para aprender ou adaptar-se ao ritmo e às exigências do ensino superior apresenta uma média de 5,20 (DP = 3,56). Estes resultados sugerem que uma parte dos participantes considera que as especificidades associadas aos percursos dos estudantes adultos nem sempre são plenamente reconhecidas pela instituição.

Considerando o conjunto das dimensões analisadas, os resultados evidenciam que, apesar da elevada concordância com a afirmação relativa à motivação e confiança

para enfrentar os desafios académicos, persistem perceções críticas relativamente ao reconhecimento institucional das especificidades dos estudantes Maiores de 23 Anos e ao apoio prestado durante o processo de adaptação. Estes resultados reforçam a importância de promover estratégias institucionais que favoreçam uma integração académica mais ajustada às características e necessidades dos estudantes adultos.

3.6 Relações intergeracionais, reconhecimento e inclusão no contexto académico

A crescente diversificação dos públicos do ensino superior tem vindo a transformar a universidade num espaço de convivência entre estudantes pertencentes a diferentes gerações, com percursos educativos, profissionais e pessoais distintos. Neste contexto, a presença de estudantes que ingressam através do regime especial de acesso para Maiores de 23 Anos contribui para uma maior heterogeneidade das experiências académicas e das formas de participação na vida universitária.

Com o objetivo de compreender as relações estabelecidas no contexto académico, a análise desta dimensão foi desenvolvida a partir de duas perspetivas complementares. Em primeiro lugar, analisam-se as perceções dos estudantes M23 relativamente ao ambiente intergeracional, à inclusão, ao reconhecimento das trajetórias de vida, às relações com colegas e docentes e à satisfação com os espaços de estudo e convivência. Num segundo momento, são consideradas, a título complementar, as respostas dos participantes não-M23 às questões especificamente destinadas a aferir as suas perceções sobre a presença e a relação com estudantes mais velhos no contexto universitário. Os resultados relativos à amostra M23 apresentam-se na Tabela 11.

Tabela 11 – Relações intergeracionais, reconhecimento e inclusão no contexto académico

Dimensão	n	M	DP
Espaços de estudo e de convivência	65	5,91	2,96
Ambiente intergeracional	66	5,62	2,77
Impacto da diferença de idade e experiência de vida na interação com colegas mais jovens	66	5,71	2,59
Inclusão e compreensão nas dinâmicas de grupo	66	6,53	2,43

Dimensão	n	M	DP
Relação e recetividade dos professores e colegas de curso	66	6,80	2,44
Compreensão dos professores e colegas face às minhas responsabilidades profissionais	66	6,17	2,93
Valorização e reconhecimento quanto à diversidade de trajetórias de vida	66	5,55	2,90

Nota. *n* = número de respostas válidas; *M* = média; *DP* = desvio-padrão. Os itens foram avaliados numa escala de 1 (totalmente insatisfeito[a]) a 10 (totalmente satisfeito[a]). Valores mais elevados indicam maior satisfação relativamente às dimensões avaliadas. O número de respostas válidas varia entre 65 e 66 devido à existência de não respostas.

Fonte. Elaboração própria, com base nos dados do questionário tratados no Jamovi.

A análise da Tabela 11 evidencia, entre os participantes com resposta válida aos diferentes itens, níveis de satisfação globalmente moderados a favoráveis relativamente às relações intergeracionais, ao reconhecimento e à inclusão no contexto académico, refletindo, contudo, alguma diversidade de experiências.

Importa salientar que todas as dimensões foram avaliadas numa escala de satisfação de 1 (totalmente insatisfeito[a]) a 10 (totalmente satisfeito[a]), pelo que valores médios mais elevados correspondem a níveis superiores de satisfação relativamente aos diferentes aspetos analisados.

A dimensão "Relação e recetividade dos professores e colegas de curso" apresenta a média mais elevada (M = 6,80; DP = 2,44), seguindo-se "Inclusão e compreensão nas dinâmicas de grupo" (M = 6,53; DP = 2,43). A compreensão demonstrada por professores e colegas relativamente às responsabilidades profissionais dos estudantes apresenta igualmente uma avaliação favorável (M = 6,17; DP = 2,93), sugerindo uma perceção globalmente positiva das relações interpessoais estabelecidas no contexto académico.

Relativamente às condições proporcionadas pela instituição, os "Espaços de estudo e de convivência" apresentam uma média de 5,91 (DP = 2,96), revelando uma satisfação moderada. Os desvios-padrão relativamente elevados sugerem, contudo, que a adequação destes espaços foi percecionada de forma distinta entre os participantes.

As dimensões "Ambiente intergeracional" (M = 5,62; DP = 2,77) e "Impacto da diferença de idade e experiência de vida na interação com colegas mais jovens" (M = 5,71; DP =

2,59) apresentam avaliações moderadamente favoráveis, embora inferiores às observadas para as relações interpessoais e para a inclusão nas dinâmicas de grupo.

A dimensão "Valorização e reconhecimento quanto à diversidade de trajetórias de vida" regista a média mais baixa da tabela (M = 5,55; DP = 2,90), sugerindo que esta constitui a dimensão menos favoravelmente avaliada pelos participantes. Este resultado converge com a tendência identificada na Tabela 10, onde o reconhecimento institucional das experiências dos estudantes Maiores de 23 Anos também foi objeto de uma apreciação menos favorável. Embora as duas tabelas incidam sobre dimensões distintas, ambas apontam para oportunidades de reforço do reconhecimento institucional da diversidade de percursos dos estudantes adultos.

Globalmente, os resultados evidenciam uma avaliação globalmente positiva das relações estabelecidas com professores e colegas e da inclusão nas dinâmicas de grupo. Em contrapartida, o reconhecimento institucional da diversidade de trajetórias de vida constitui a dimensão menos favoravelmente avaliada, sugerindo que este poderá representar um aspeto suscetível de melhoria na promoção de contextos académicos mais inclusivos para os estudantes Maiores de 23 Anos.

A título exclusivamente complementar, analisaram-se igualmente as respostas dos participantes provenientes de outras vias de ingresso às seis questões especificamente destinadas a aferir as suas perceções sobre a presença e a relação com estudantes mais velhos no contexto universitário. Importa reiterar que estes participantes não integram a amostra principal da investigação, constituída exclusivamente pelos estudantes que ingressaram no ensino superior através do regime especial para Maiores de 23 Anos. Os resultados desta análise complementar apresentam-se na Tabela 12.

Perspetiva complementar dos estudantes não-M23

Tabela 12 – Perceções dos estudantes não-M23 sobre a presença de estudantes mais velhos no contexto universitário

Item	n	M	DP
Os estudantes mais velhos contribuem para uma maior diversidade de experiências e perspetivas	59	3,95	1,22

Item	n	M	DP
A presença de estudantes mais velhos altera a dinâmica da sala de aula	59	3,29	1,46
Os estudantes mais velhos têm menor disponibilidade para o envolvimento em trabalhos de grupo	59	3,63	1,05
A presença de estudantes mais velhos desafia e expande as normas estudantis tradicionais	59	3,41	1,21
Os estudantes mais velhos demonstram menor compromisso com o sucesso académico comparativamente aos mais jovens	59	2,08	1,12
A presença de estudantes mais velhos promove um ambiente de respeito e colaboração entre professores e estudantes de diferentes perfis etários	59	3,51	1,24

Nota. n = número de respostas válidas; M = média; DP = desvio-padrão. Os itens foram avaliados numa escala de 1 (*Discordo totalmente*) a 5 (*Concordo totalmente*). Em todos os itens foram obtidas 59 respostas válidas.

Fonte. Elaboração própria, com base nos dados do questionário tratados no Jamovi.

Os resultados apresentados na Tabela 12 evidenciam uma perceção globalmente favorável dos participantes não-M23 relativamente à presença de estudantes mais velhos no contexto universitário, embora se observem diferenças entre os aspetos avaliados.

A afirmação relativa ao contributo dos estudantes mais velhos para uma maior diversidade de experiências e perspetivas apresenta a média mais elevada (M = 3,95; DP = 1,22), sugerindo uma tendência de concordância com o reconhecimento do valor acrescentado decorrente da diversidade etária no contexto académico.

A perceção de que os estudantes mais velhos dispõem de menor disponibilidade para o envolvimento na realização de trabalhos de grupo apresenta igualmente uma média superior ao ponto intermédio da escala (M = 3,63; DP = 1,05). Este resultado poderá estar relacionado com a perceção, por parte dos participantes não-M23, de diferentes responsabilidades profissionais, familiares e pessoais que podem coexistir com a frequência universitária em idade adulta, embora os dados recolhidos não permitam determinar as razões subjacentes a esta avaliação.

Também a afirmação de que a presença de estudantes mais velhos promove um ambiente de respeito e colaboração entre professores e estudantes de diferentes perfis etários apresenta uma avaliação tendencialmente favorável (M = 3,51; DP = 1,24). A ideia de que a presença destes estudantes desafia e expande as normas estudantis tradicionais regista uma média de 3,41 (DP = 1,21), enquanto a perceção de alteração da dinâmica da sala de aula apresenta uma média de 3,29 (DP = 1,46), próxima do ponto intermédio da escala.

Particularmente relevante é o resultado relativo à afirmação de que os estudantes mais velhos demonstram menor compromisso com o sucesso académico comparativamente aos estudantes mais jovens. Este item apresenta a média mais baixa (M = 2,08; DP = 1,12), evidenciando uma tendência de discordância com essa afirmação. Assim, os resultados não sustentam a ideia de que os estudantes mais velhos sejam percecionados pelos restantes estudantes como menos comprometidos com o sucesso académico.

Considerados em conjunto, estes dados complementam a perspetiva dos estudantes M23 apresentada anteriormente. Enquanto estes últimos avaliam de forma globalmente positiva as relações estabelecidas com professores e colegas e a sua inclusão nas dinâmicas de grupo, as respostas dos participantes não-M23 evidenciam igualmente o reconhecimento de contributos associados à presença de estudantes mais velhos, sobretudo ao nível da diversidade de experiências e perspetivas e da promoção de um ambiente de respeito e colaboração. Simultaneamente, a perceção de menor disponibilidade para trabalhos de grupo sugere que as diferenças associadas às responsabilidades e aos ritmos de vida dos estudantes adultos são reconhecidas pelos colegas mais jovens.

3.7 Trabalho, apoio organizacional e conciliação com a frequência do ensino superior

A conciliação entre a atividade profissional e a frequência do ensino superior constitui uma dimensão particularmente relevante na experiência dos estudantes adultos. A acumulação de responsabilidades profissionais, académicas, familiares e pessoais coloca desafios específicos à organização do quotidiano, podendo influenciar a participação nas atividades letivas e o percurso académico. Neste contexto, as condições proporcionadas pelas entidades empregadoras podem assumir um papel determinante

na continuidade e no sucesso do percurso académico, favorecendo ou dificultando a compatibilização entre as diferentes esferas da vida dos estudantes.

Com o objetivo de compreender a forma como os participantes Maiores de 23 Anos com experiência profissional percecionam as condições de conciliação entre trabalho e estudos, foram analisadas diferentes dimensões relacionadas com a flexibilidade laboral, o apoio organizacional e a compatibilização entre responsabilidades profissionais e académicas. A análise destas dimensões permite caracterizar as perceções dos participantes relativamente à forma como o contexto profissional se articula com a frequência do ensino superior. Os resultados apresentam-se na Tabela 13.

Tabela 13 – Trabalho, apoio organizacional e conciliação com a frequência do ensino superior

Item	n	M	DP
Ajusto facilmente o horário de trabalho para assistir às aulas e participar nas atividades	57	4,61	2,87
A minha entidade patronal não oferece suporte ou incentivo para conciliar o trabalho com os estudos	55	4,53	2,93
A minha entidade patronal valoriza a educação contínua, oferecendo o apoio necessário para que eu possa estudar na Universidade do Porto	55	5,00	3,07
Os meus horários rígidos de trabalho dificultam a frequência das aulas	56	5,23	3,33
Foi-me permitido flexibilizar o horário de trabalho para compatibilizar com o horário das aulas	55	5,49	3,12
Não tenho apoios da entidade patronal para a realização de compromissos académicos	55	4,20	3,09
A entidade patronal é compreensiva em relação às minhas responsabilidades académicas	54	5,61	3,03
A cultura organizacional do meu local de trabalho não valoriza a educação contínua	53	4,55	3,13
A minha entidade patronal valoriza um trabalho qualificado, apostando na educação	53	5,70	3,11
Não me é permitido ter licenças ou folgas para cumprir com obrigações académicas	52	3,31	2,85

Nota. *n* = número de respostas válidas; *M* = média; *DP* = desvio-padrão. Os itens foram avaliados numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente). Atendendo à coexistência de itens formulados em sentido

positivo e negativo, as médias devem ser interpretadas individualmente, não constituindo uma medida unidirecional das condições de conciliação entre trabalho e estudos. O número de respostas válidas varia entre 52 e 57 devido à existência de não respostas em alguns itens.

Fonte. Elaboração própria, com base nos dados do questionário tratados no Jamovi.

A Tabela 13 apresenta as perceções dos participantes Maiores de 23 Anos com resposta válida aos diferentes itens relativamente às condições de conciliação entre a atividade profissional e a frequência do ensino superior. Os resultados revelam experiências diferenciadas quanto à flexibilidade laboral, ao apoio organizacional e à compatibilização entre responsabilidades profissionais e académicas, não permitindo caracterizar estas condições de forma uniforme.

Importa salientar que a interpretação dos resultados deve atender à formulação positiva e negativa dos diferentes itens, pelo que valores médios mais elevados não correspondem necessariamente a uma perceção mais favorável das condições de conciliação entre trabalho e estudos.

Os valores médios mais elevados observam-se nas afirmações "A minha entidade patronal valoriza um trabalho qualificado, apostando na educação" (*M* = 5,70; *DP* = 3,11), "A entidade patronal é compreensiva em relação às minhas responsabilidades académicas" (*M* = 5,61; *DP* = 3,03) e "Foi-me permitido flexibilizar o horário de trabalho para compatibilizar com o horário das aulas" (*M* = 5,49; *DP* = 3,12). Estes resultados sugerem que alguns participantes percecionam práticas organizacionais favoráveis à conciliação entre trabalho e estudos.

Por outro lado, a afirmação "Os meus horários rígidos de trabalho dificultam a frequência das aulas" apresenta igualmente uma média relativamente elevada (*M* = 5,23; *DP* = 3,37), indicando que, para parte dos participantes, a organização do horário laboral continua a constituir um obstáculo à frequência do ensino superior. A afirmação "A minha entidade patronal valoriza a educação contínua, oferecendo o apoio necessário para que eu possa estudar na Universidade do Porto" regista uma média de 5,00 (*DP* = 3,07), evidenciando uma avaliação intermédia relativamente ao apoio disponibilizado pelas entidades empregadoras.

As restantes dimensões apresentam valores médios inferiores. A afirmação "Ajusto facilmente o horário de trabalho para assistir às aulas e participar nas atividades" apresenta uma média de 4,61 (*DP* = 2,87), enquanto "A cultura organizacional do meu

local de trabalho não valoriza a educação contínua" regista uma média de 4,55 (*DP* = 3,13). A afirmação "A minha entidade patronal não oferece suporte ou incentivo para conciliar o trabalho com os estudos" apresenta uma média de 4,53 (*DP* = 2,93), e "Não tenho apoios da entidade patronal para a realização de compromissos académicos" uma média de 4,20 (*DP* = 3,09). O item "Não me é permitido ter licenças ou folgas para cumprir com obrigações académicas" apresenta a média mais baixa da escala (*M* = 3,31; *DP* = 2,85), sugerindo menor concordância com esta afirmação entre os participantes.

Os desvios-padrão relativamente elevados observados na maioria dos itens sugerem uma considerável variabilidade das respostas, indicando uma heterogeneidade das experiências de conciliação entre trabalho e estudos entre os participantes.

Em síntese, os resultados evidenciam que a conciliação entre a atividade profissional e a frequência do ensino superior constitui uma realidade heterogénea entre os participantes analisados. Embora uma parte dos participantes percecione apoio organizacional, compreensão das entidades empregadoras e alguma flexibilidade na gestão dos horários, outros identificam dificuldades relacionadas com a rigidez laboral e com a insuficiência de apoio à prossecução dos estudos. Estes resultados sugerem que as condições de conciliação dependem, em parte, das práticas organizacionais adotadas pelas entidades empregadoras e das características específicas dos respetivos contextos profissionais.

3.8 Impactos percecionados da frequência do ensino superior: entre expectativas e concretização dos resultados

A análise dos impactos percecionados da frequência do ensino superior assume particular relevância na presente investigação, uma vez que permite compreender em que medida o ingresso no ensino superior, através do regime especial de acesso para estudantes Maiores de 23 Anos, correspondeu às expectativas inicialmente construídas pelos participantes. Para além da avaliação dos resultados académicos ou profissionais, importa compreender de que forma a experiência universitária influenciou os seus percursos pessoais e profissionais, contribuindo para processos de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida.

Nesta perspetiva, procurou-se analisar a forma como os participantes percecionam os efeitos da frequência do ensino superior nas diferentes dimensões das

suas vidas, considerando simultaneamente os impactos ao nível do desenvolvimento pessoal e da concretização das expectativas profissionais.

Para esse efeito, foi solicitado aos participantes que indicassem o seu grau de concordância relativamente a um conjunto de afirmações, utilizando uma escala de resposta de 1 (Discordo totalmente) a 10 (Concordo totalmente). Os resultados apresentam-se na Tabela 14.

Tabela 14 – Impactos percecionados da frequência do ensino superior: expectativas e concretização dos resultados

Afirmação	n	M	DP
Há um desfasamento entre a formação que me é oferecida no curso e as oportunidades profissionais que esperava vir a ter	62	5,08	2,69
O modelo de ensino não é motivador e tem diminuído o meu entusiasmo face ao curso e à universidade	63	4,94	2,95
O contacto na Universidade foi gratificante, mas não teve o impacto profissional esperado	54	4,96	2,89
Pertenço à comunidade académica, mas ainda não alcancei os benefícios esperados	57	4,79	2,78
Esperava maior reconhecimento profissional e recompensas financeiras	54	4,56	2,95
Superei obstáculos académicos, mas não tive efeitos profissionais diretos	54	5,30	3,12
Adquirir competências não se traduziu diretamente em oportunidades profissionais	54	5,89	3,09
A formação académica não teve o impacto esperado no plano de gestão de carreira	54	4,78	2,83
Atingir objetivos profissionais a longo prazo é ainda um desafio, apesar da formação	56	7,38	2,58
Tenho sentido uma transformação relevante na minha identidade pessoal e na forma como me sinto enquanto pessoa	61	7,71	2,53

Nota. *n* = número de respostas válidas; *M* = média; *DP* = desvio-padrão. Os itens foram avaliados numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente). Valores mais elevados correspondem a maior concordância com cada afirmação. Atendendo à natureza das afirmações, que integram simultaneamente impactos positivos e limitações percecionadas da frequência do ensino superior, as médias devem ser interpretadas individualmente. O número de respostas válidas varia entre 54 e 63, devido à existência de não respostas em alguns itens.

Fonte. Elaboração própria, com base nos dados do questionário tratados no Jamovi.

A análise da Tabela 14 mostra que, entre os participantes com resposta válida aos diferentes itens, se observam perceções distintas relativamente aos impactos da frequência do ensino superior ao nível do desenvolvimento pessoal e da concretização das expectativas profissionais. Enquanto os efeitos associados ao crescimento pessoal são amplamente reconhecidos pelos participantes, os impactos na esfera profissional revelam avaliações mais moderadas e heterogéneas.

Importa salientar que todos os itens foram avaliados numa escala de concordância de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), pelo que valores médios mais elevados traduzem maior concordância com cada afirmação. Atendendo ao facto de a tabela integrar afirmações que refletem simultaneamente impactos positivos e limitações percecionadas da frequência do ensino superior, os resultados devem ser interpretados individualmente.

O item que apresenta a média mais elevada corresponde à afirmação "Tenho sentido uma transformação relevante na minha identidade pessoal e na forma como me sinto enquanto pessoa" (M = 7,71; DP = 2,53), evidenciando que os participantes reconhecem um impacto particularmente significativo da frequência do ensino superior no seu desenvolvimento pessoal. Em sentido distinto, a afirmação "Atingir objetivos profissionais a longo prazo é ainda um desafio, apesar da formação" apresenta igualmente uma média elevada (M = 7,38; DP = 2,58), sugerindo que a concretização das expectativas profissionais continua a constituir um desafio para uma parte significativa dos participantes.

As afirmações "Adquirir competências não se traduziu diretamente em oportunidades profissionais" (M = 5,89; DP = 3,09), "Superei obstáculos académicos, mas não tive efeitos profissionais diretos" (M = 5,30; DP = 3,12) e "Há um desfasamento entre a formação que me é oferecida no curso e as oportunidades profissionais que esperava vir a ter" (M = 5,08; DP = 2,69) apresentam valores próximos do ponto intermédio da escala, refletindo perceções diferenciadas quanto aos efeitos da formação na vida profissional. Os desvios-padrão relativamente elevados reforçam esta heterogeneidade, sugerindo que o impacto profissional da frequência do ensino superior não foi experienciado de forma uniforme pelos participantes.

As restantes afirmações — relativas ao impacto profissional da experiência universitária, ao modelo de ensino, ao reconhecimento profissional, aos benefícios esperados da pertença à comunidade académica e à influência da formação na gestão da carreira — apresentam níveis médios de concordância inferiores, indicando que estas perceções não são consensuais entre os participantes.

De uma forma geral, os resultados permitem concluir que os impactos percecionados da frequência do ensino superior diferem entre a esfera pessoal e a esfera profissional. Entre os participantes analisados, a experiência universitária é amplamente associada a processos de transformação pessoal e de desenvolvimento individual, enquanto os efeitos na concretização das expectativas profissionais se revelam mais heterogéneos e menos expressivos. Os resultados sugerem, assim, que os impactos percecionados da experiência universitária se manifestam de forma distinta nestas duas dimensões.

3.9 Análise inferencial

A análise descritiva apresentada nas secções anteriores permitiu caracterizar as principais dimensões da experiência dos estudantes que ingressaram no ensino superior através do regime especial de acesso para Maiores de 23 Anos, designadamente as motivações para o ingresso, o processo de candidatura, a adaptação ao contexto universitário, as relações intergeracionais, a conciliação entre a vida profissional e académica e os impactos percecionados da frequência do ensino superior.

Contudo, a estatística descritiva não permite determinar se as associações observadas entre as variáveis são estatisticamente significativas nem identificar diferenças entre grupos de participantes. Para responder a estes objetivos, recorreu-se à análise estatística inferencial, possibilitando uma análise mais aprofundada das relações existentes entre as diferentes dimensões em estudo.

A seleção dos procedimentos estatísticos teve em consideração a natureza das variáveis, a dimensão da amostra, as características dos dados recolhidos e os pressupostos de aplicação de cada teste. Atendendo à natureza ordinal das escalas utilizadas e à dimensão da amostra, privilegiou-se a utilização de métodos não paramétricos, considerados mais adequados às análises realizadas. Em todas as análises

foi adotado um nível de significância de 5% ($p < 0,05$), considerando-se estatisticamente significativos os resultados cujo valor de p fosse inferior a este limiar.

A análise inferencial foi desenvolvida em três etapas complementares. Numa primeira etapa, avaliou-se a consistência interna das escalas através do coeficiente Alfa de Cronbach. Seguidamente, analisaram-se as associações entre as diferentes dimensões utilizando o coeficiente de correlação de Spearman. Por último, recorreu-se ao teste U de Mann–Whitney para comparar grupos independentes, permitindo identificar eventuais diferenças em função das características sociodemográficas e profissionais dos participantes.

3.9.1 Análise da fiabilidade das escalas

Antes da realização das análises de associação e de comparação entre grupos, procedeu-se à avaliação da consistência interna das escalas utilizadas no questionário através do coeficiente Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951).

A avaliação da fiabilidade incidiu sobre as diferentes escalas correspondentes às principais dimensões da investigação: motivações para o ingresso no ensino superior, experiência de candidatura, adaptação ao contexto universitário, relações intergeracionais, reconhecimento e inclusão, trabalho, apoio organizacional e conciliação com a frequência do ensino superior e impactos percecionados da frequência do ensino superior.

Antes do cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach, procedeu-se à recodificação dos itens formulados em sentido inverso, sempre que necessário, de forma a assegurar a coerência interpretativa dos índices construídos.

Na escala Adaptação ao contexto universitário, procedeu-se à recodificação dos itens cuja formulação apresentava sentido inverso relativamente à orientação global do índice.

Na escala Trabalho, apoio organizacional e conciliação com a frequência do ensino superior, foram recodificados os itens “A minha entidade patronal não oferece suporte ou incentivo para conciliar o trabalho com os estudos”, “Os meus horários rígidos de trabalho dificultam a frequência das aulas”, “Não tenho apoios da entidade patronal para a realização de compromissos académicos”, “A cultura organizacional do

meu local de trabalho não valoriza a educação contínua" e "Não me é permitido ter licenças ou folgas para cumprir com obrigações académicas". Nas restantes escalas não foram efetuadas recodificações adicionais para efeitos do cálculo dos respetivos índices.

A interpretação dos coeficientes obtidos teve por base os critérios propostos por Marôco (2021) e Pestana e Gageiro (2014), considerando-se, de forma geral, aceitáveis valores iguais ou superiores a 0,70, sem prejuízo da aceitação de valores ligeiramente inferiores em estudos de natureza exploratória. Os resultados da análise da consistência interna das escalas apresentam-se na Tabela 15.

Tabela 15 – Consistência interna das escalas utilizadas na investigação (coeficiente Alfa de Cronbach)

Escala	Nº de itens	α de Cronbach	Interpretação
Motivações para o ingresso no ensino superior	10	0,833	Boa
Experiência de candidatura ao ensino superior	10	0,735	Boa
Adaptação ao ensino superior	10	0,855	Muito boa
Relações intergeracionais, reconhecimento e inclusão	6	0,839	Boa
Trabalho, apoio organizacional e conciliação com a frequência do ensino superior	10	0,886	Muito boa
Impactos percecionados da frequência do ensino superior	10	0,879	Muito boa

Nota. α = coeficiente Alfa de Cronbach. A interpretação dos valores segue os critérios habitualmente utilizados na literatura metodológica (Marôco, 2021; Pestana & Gageiro, 2014).

Fonte. Elaboração própria, com base nos dados do questionário tratados no Jamovi.

A Tabela 15 apresenta os resultados da avaliação da consistência interna das escalas utilizadas na presente investigação.

De forma global, os coeficientes Alfa de Cronbach variam entre 0,735 e 0,886, revelando níveis de consistência interna considerados adequados para investigação em ciências sociais. Todas as escalas apresentam valores superiores ao limiar de 0,70,

indicando uma fiabilidade satisfatória, de acordo com os critérios propostos por Marôco (2021) e Pestana e Gageiro (2014).

A escala *Trabalho, apoio organizacional e conciliação com a frequência do ensino superior* apresenta o coeficiente mais elevado (α = 0,886), seguindo-se as escalas *Impactos percecionados da frequência do ensino superior* (α = 0,879) e *Adaptação ao ensino superior* (α = 0,855), evidenciando níveis de consistência interna muito bons.

As restantes escalas — *Relações intergeracionais, reconhecimento e inclusão* (α = 0,839), *Motivações para o ingresso no ensino superior* (α = 0,833) e *Experiência de candidatura ao ensino superior* (α = 0,735) — apresentam igualmente coeficientes de fiabilidade considerados adequados, demonstrando que os respetivos conjuntos de itens medem de forma consistente os construtos em análise.

Globalmente, os resultados confirmam que todas as escalas apresentam níveis de consistência interna adequados, sustentando a construção dos índices compostos e a utilização destes nas análises inferenciais realizadas nas secções seguintes.

3.9.2 Associação entre variáveis

Com o objetivo de analisar a associação entre as principais dimensões em estudo, procedeu-se ao cálculo de coeficientes de correlação entre os índices compostos correspondentes às motivações para o ingresso no ensino superior, às relações intergeracionais e aos impactos percecionados da frequência do ensino superior.

Os índices compostos foram construídos através da média dos itens pertencentes a cada dimensão, após a avaliação da respetiva consistência interna mediante o coeficiente Alfa de Cronbach. Nas escalas que integravam afirmações formuladas em sentido inverso, procedeu-se previamente à recodificação desses itens, de forma a garantir que valores mais elevados correspondessem sistematicamente a perceções mais favoráveis da dimensão avaliada. O procedimento de recodificação adotado corresponde ao descrito na secção anterior, relativa à análise da fiabilidade das escalas.

Atendendo à natureza ordinal das variáveis e às características dos dados, a associação entre os índices foi analisada através do coeficiente de correlação de postos de Spearman (ρ), uma medida não paramétrica adequada para avaliar a intensidade e o sentido da relação monotónica entre variáveis. Em todas as análises foi considerado um

nível de significância estatística de 5% ($p < 0,05$). Os resultados obtidos apresentam-se na Tabela 16.

Tabela 16 – Correlações entre as principais dimensões em estudo

Associação entre as dimensões	n	ρ de Spearman	p
Motivações × Impactos percecionados da frequência do ensino superior	47	0,380	0,008**
Relações intergeracionais × Impactos percecionados da frequência do ensino superior	49	−0,234	0,105
Motivações × Relações intergeracionais	64	0,146	0,250

Nota. ρ = coeficiente de correlação de Spearman; p = nível de significância estatística. ** p < 0,01.
Fonte. Elaboração própria, com base nos dados do questionário tratados no Jamovi.

A Tabela 16 apresenta os coeficientes de correlação de Spearman entre as principais dimensões analisadas.

Observou-se uma associação positiva, de magnitude fraca a moderada e estatisticamente significativa entre as motivações para o ingresso no ensino superior e os impactos percecionados da frequência do ensino superior ($\rho = 0,380$; $p = 0,008$). Este resultado sugere que participantes com níveis mais elevados de motivação tendem também a percecionar de forma mais favorável os impactos decorrentes da frequência do ensino superior.

Não se observou uma associação estatisticamente significativa entre as relações intergeracionais e os impactos percecionados da frequência do ensino superior ($\rho = -0,234$; $p = 0,105$), nem entre as motivações para o ingresso no ensino superior e as relações intergeracionais ($\rho = 0,146$; $p = 0,250$).

Os resultados obtidos indicam que, entre as dimensões analisadas, apenas as motivações para o ingresso no ensino superior apresentam uma associação estatisticamente significativa com os impactos percecionados da frequência do ensino superior. As restantes correlações não revelam associações estatisticamente significativas na amostra em estudo, não permitindo concluir pela existência de uma relação estatisticamente significativa entre essas dimensões.

3.9.3 Comparação entre grupos

Para além da análise das associações entre as principais dimensões em estudo, procurou-se verificar se as perceções dos estudantes Maiores de 23 Anos diferiam em função de determinadas características sociodemográficas e profissionais. Para esse efeito, realizaram-se comparações entre grupos independentes, incidindo sobre variáveis consideradas relevantes para os objetivos da investigação.

Atendendo à natureza ordinal das variáveis, à dimensão da amostra e às características dos dados, recorreu-se a testes não paramétricos para comparar os grupos em análise. Em particular, utilizou-se o teste U de Mann–Whitney, adequado à comparação de dois grupos independentes. Este teste foi utilizado para analisar eventuais diferenças nas motivações para o ingresso no ensino superior em função do género e nos impactos percecionados da frequência do ensino superior em função da situação profissional dos participantes.

Em todas as análises foi adotado um nível de significância estatística de 5% ($p < 0,05$). Os resultados apresentam-se nas Tabelas 17 e 18.

Tabela 17 – Comparação das motivações para o ingresso no ensino superior segundo o género dos estudantes Maiores de 23 Anos

Género	n	Mediana	Posto médio	U	P
Feminino	30	7,00	32,68	515,50	0,225
Masculino	29	6,30	27,22	—	—

Nota. U = estatística do teste U de Mann–Whitney; p = nível de significância estatística. O índice de motivações corresponde à média dos dez itens que compõem esta dimensão.

Fonte. Elaboração própria, com base nos dados do questionário tratados no Jamovi**.**

A Tabela 17 apresenta a comparação das motivações para o ingresso no ensino superior em função do género dos estudantes Maiores de 23 Anos.

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre estudantes do género feminino e do género masculino relativamente às motivações para o ingresso no ensino superior (U = 515,50; p = 0,225). As estudantes do género feminino apresentaram uma mediana ligeiramente superior (Md = 7,00) à observada nos estudantes do género masculino (Md = 6,30), bem como um posto médio mais elevado (32,68 e 27,22, respetivamente). Contudo, estas diferenças não atingiram significância estatística.

Os resultados obtidos indicam que, na amostra analisada, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas nas motivações para o ingresso no ensino superior em função do género (U = 515,50; p = 0,225).

Para complementar esta análise, procurou-se verificar se os impactos percecionados da frequência do ensino superior diferiam em função da situação profissional dos estudantes. Para esse efeito, compararam-se os estudantes profissionalmente ativos e os não ativos, recorrendo igualmente ao teste U de Mann–Whitney. Os resultados apresentam-se na Tabela 18.

Tabela 18 – Comparação dos impactos percecionados da frequência do ensino superior segundo a situação profissional dos estudantes Maiores de 23 Anos

Situação profissional	N	Mediana	Posto médio	*U*	*P*
Profissionalmente ativos	39	5,50	25,37	209,50	0,376
Não ativos profissionalmente	9	4,80	20,72	—	—

Nota. *U* = estatística do teste U de Mann–Whitney; *p* = nível de significância estatística. O índice de impactos corresponde à média dos dez itens que compõem esta dimensão.

Fonte. Elaboração própria, com base nos dados do questionário tratados no Jamovi.

A Tabela 18 apresenta a comparação dos impactos percecionados da frequência do ensino superior em função da situação profissional dos estudantes Maiores de 23 Anos.

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes profissionalmente ativos e os não ativos relativamente aos impactos percecionados da frequência do ensino superior (U = 209,50; p = 0,376). Os estudantes profissionalmente ativos apresentaram uma mediana ligeiramente superior (Md = 5,50) à observada nos estudantes não ativos profissionalmente (Md = 4,80), bem como um posto médio mais elevado (25,37 e 20,72, respetivamente). Contudo, estas diferenças não atingiram significância estatística.

CAPÍTULO IV — DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 O regresso ao ensino superior como projeto de desenvolvimento humano

Nas sociedades contemporâneas, marcadas por profundas transformações demográficas, económicas, tecnológicas e sociais, a educação deixou de poder ser entendida como uma etapa circunscrita aos primeiros anos do ciclo de vida. A crescente instabilidade dos percursos profissionais, a aceleração da mudança social e a valorização da aprendizagem ao longo da vida têm vindo a alterar a relação tradicional entre idade, educação e trabalho, favorecendo trajetórias educativas mais diversificadas e menos lineares. Neste contexto, o ingresso no ensino superior em idade adulta assume particular relevância sociológica, demonstrando que a aprendizagem pode ser retomada em diferentes momentos do percurso biográfico e constituir uma importante estratégia de desenvolvimento humano.

A análise realizada revela que a decisão de regressar ao ensino superior através do regime especial de acesso para estudantes Maiores de 23 Anos não resulta de uma motivação única nem exclusivamente instrumental. Os participantes atribuíram especial importância à realização pessoal, ao crescimento pessoal e profissional e à aquisição de competências adicionais para o exercício profissional, revelando uma clara valorização das dimensões intrínsecas da aprendizagem. Embora as expectativas de valorização profissional também estejam presentes, não constituem o principal fator impulsionador da decisão de frequentar o ensino superior, sugerindo que o regresso à universidade é vivido, antes de mais, como um projeto de realização individual e de concretização de objetivos de vida.

Esta pluralidade de motivações encontra respaldo na perspetiva de Carré (2001), segundo a qual a participação dos adultos em processos educativos resulta da articulação de diferentes orientações motivacionais. As motivações de natureza epistémica, identitária, vocacional e económica não se excluem mutuamente, podendo coexistir e assumir diferentes intensidades em função das trajetórias de vida, das experiências acumuladas e do contexto em que a decisão é tomada. Os dados analisados corroboram esta perspetiva, sugerindo que o regresso ao ensino superior pode representar, simultaneamente, uma oportunidade de valorização profissional, a concretização de um projeto de vida anteriormente adiado, o desejo de aprofundar

conhecimentos ou a necessidade de responder aos desafios colocados pelas mudanças ocorridas ao longo do percurso de vida.

Esta leitura é igualmente consistente com a Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2000), a qual contribui para compreender a predominância das motivações intrínsecas identificadas neste estudo. Ao defenderem que a autonomia, a competência e o sentimento de pertença constituem necessidades psicológicas fundamentais para a motivação humana, estes autores sustentam que os indivíduos tendem a envolver-se de forma mais persistente em atividades que reconhecem como significativas para o seu desenvolvimento. No caso dos estudantes Maiores de 23 Anos, a elevada importância atribuída à realização pessoal e ao crescimento individual sugere que a frequência do ensino superior é percecionada como uma oportunidade de crescimento pessoal e de valorização individual, que ultrapassa a obtenção de qualificações formais ou de benefícios profissionais imediatos.

Importa, contudo, evitar uma leitura excessivamente individualizada destas escolhas. A decisão de regressar ao ensino superior é tomada por indivíduos socialmente situados, cujos percursos educativos, profissionais e familiares foram construídos em contextos históricos e sociais específicos. As motivações para aprender não emergem num vazio social; desenvolvem-se no interior de trajetórias marcadas por oportunidades, interrupções, constrangimentos e expectativas diferenciadas. Aquilo que, num determinado momento da vida, foi adiado ou considerado inacessível pode adquirir novos significados à medida que se alteram as circunstâncias pessoais e surgem mecanismos institucionais que tornam possível o reingresso na educação formal.

É neste enquadramento que o regime especial de acesso para estudantes Maiores de 23 Anos assume particular relevância. Mais do que constituir uma via administrativa alternativa de ingresso, este mecanismo traduz uma conceção de educação compatível com os princípios da aprendizagem ao longo da vida, permitindo que adultos com percursos diversificados retomem projetos educativos anteriormente interrompidos ou iniciem novas etapas de formação. A análise realizada ilustra precisamente essa possibilidade, mostrando que o ensino superior pode ser integrado em diferentes fases do percurso biográfico, contrariando uma conceção linear da relação entre escolarização, trabalho e idade.

Esta leitura aproxima-se da conceção de aprendizagem transformadora proposta por Mezirow (1991), segundo a qual a educação de adultos pode favorecer processos de reflexão crítica sobre experiências, pressupostos e formas de interpretar a realidade. Todavia, esta interpretação deve ser encarada com prudência. No contexto da presente investigação, o contributo de Mezirow permite compreender que a decisão de regressar ao ensino superior pode estar associada à revisão de projetos anteriormente interrompidos e à abertura de novas possibilidades de ação. Os dados obtidos não permitem, contudo, concluir que todos os participantes tenham experienciado processos de transformação profunda decorrentes da experiência universitária.

A relevância atribuída pelos participantes ao desenvolvimento pessoal encontra igualmente enquadramento na perspetiva da educação ao longo da vida apresentada por Delors et al. (1996). Os quatro pilares da educação — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — permitem compreender que a frequência do ensino superior produz benefícios que ultrapassam a aquisição de conhecimentos técnicos ou de qualificações formais. Nesta perspetiva, os resultados obtidos refletem uma conceção de educação orientada para o desenvolvimento integral da pessoa, na qual a aprendizagem assume simultaneamente uma dimensão cognitiva, pessoal e social. Também Carneiro (2003) e Alcoforado (2014) defendem uma visão da educação enquanto processo contínuo de construção da autonomia, da participação social e da valorização das capacidades individuais, perspetiva que encontra expressão nas motivações manifestadas pelos participantes desta investigação.

A análise das motivações em função do género permitiu aprofundar a compreensão dos fatores que sustentam o regresso ao ensino superior. Embora as mulheres tenham apresentado uma mediana e um posto médio ligeiramente superiores aos observados entre os homens, as diferenças identificadas não atingiram significância estatística ($U = 515{,}50$; $p = 0{,}225$). Este resultado sugere que, na presente amostra, as motivações para o ingresso no ensino superior não diferem significativamente em função do género.

Importa, contudo, interpretar este resultado com prudência. A inexistência de diferenças estatisticamente significativas não significa que mulheres e homens experienciem trajetórias educativas ou profissionais idênticas, nem que enfrentem os

mesmos constrangimentos ao longo do percurso de vida. Significa apenas que, relativamente ao índice global de motivações analisado, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre mulheres e homens. Os resultados obtidos indicam, assim, que, na amostra analisada, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas nas motivações para o ingresso no ensino superior em função do género. Este resultado sugere que as motivações analisadas podem assumir relevância entre estudantes com percursos diversos, embora não permita excluir a existência de diferenças de género noutras dimensões da experiência académica.

A análise correlacional introduz uma dimensão particularmente relevante para compreender a relação entre as motivações que conduzem ao ingresso no ensino superior e os impactos percecionados da frequência universitária. Os resultados revelaram uma associação positiva, de magnitude fraca a moderada e estatisticamente significativa, entre o índice de motivações e o índice de impactos percecionados (ρ = 0,380; p = 0,008). Este padrão sugere que estudantes com níveis mais elevados de motivação tendem igualmente a reconhecer de forma mais positiva os benefícios decorrentes da sua experiência no ensino superior.

Uma possível interpretação consiste em admitir que os estudantes cujas motivações assentam predominantemente em objetivos de realização pessoal, crescimento individual e desenvolvimento de competências tendem a envolver-se de forma mais ativa e persistente na experiência académica, reconhecendo mais facilmente os benefícios dela decorrentes. Esta leitura encontra respaldo na Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2000), segundo a qual as motivações intrínsecas favorecem um maior envolvimento nas atividades consideradas significativas, promovendo níveis superiores de persistência, satisfação e desenvolvimento pessoal.

Os dados analisados reforçam esta interpretação. Os participantes atribuíram elevada importância à realização pessoal, ao crescimento pessoal e profissional e à aquisição de competências adicionais para o exercício profissional, revelando uma forte valorização da experiência educativa. Paralelamente, verificou-se que níveis mais elevados de motivação tendem a associar-se a valores mais elevados no índice de impactos percecionados da frequência do ensino superior. Esta associação sugere uma

relação entre as motivações para o ingresso e a forma como os participantes percecionam os impactos associados ao percurso académico, sem permitir estabelecer a direção dessa relação.

Importa, contudo, interpretar estes resultados com prudência. A associação identificada não permite estabelecer relações de causalidade, nem concluir que níveis mais elevados de motivação conduzam, por si só, a uma perceção mais favorável dos impactos da frequência universitária. É igualmente possível que ambas as dimensões sejam influenciadas por outros fatores não analisados nesta investigação, como as trajetórias educativas e profissionais dos estudantes, as experiências previamente acumuladas, as expectativas construídas antes do ingresso no ensino superior ou as características específicas dos contextos institucionais frequentados. Neste sentido, os resultados mostram a complexidade das relações entre motivação e experiência académica, sugerindo que estas dimensões devem ser compreendidas de forma integrada e contextualizada.

A comparação dos impactos percecionados em função da situação profissional revelou igualmente a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre estudantes profissionalmente ativos e não ativos ($U = 209{,}50$; $p = 0{,}376$). Este resultado indica que, na presente investigação, não foi encontrada evidência estatística suficiente para concluir que os impactos percecionados diferem em função da situação profissional. Embora o trabalho constitua uma dimensão importante das trajetórias dos estudantes adultos, os resultados descritivos mostram que os impactos reconhecidos pelos participantes abrangem dimensões que ultrapassam a esfera estritamente laboral, incluindo o desenvolvimento pessoal, a aquisição de conhecimentos e a valorização do próprio percurso educativo.

Nesta perspetiva, o ensino superior pode ser compreendido como um investimento biográfico de natureza cumulativa, cujos benefícios tendem a consolidar-se progressivamente ao longo do percurso académico e para além dele. A aprendizagem, o desenvolvimento de competências, a valorização pessoal e a redefinição de projetos de vida configuram processos que se constroem de forma gradual e que nem sempre produzem efeitos imediatos na esfera profissional. Os resultados desta investigação reforçam, assim, a ideia de que o regresso ao ensino superior representa uma estratégia

de desenvolvimento humano que ultrapassa a obtenção de um diploma, integrando-se numa lógica de aprendizagem ao longo da vida e de valorização contínua dos percursos pessoais e profissionais.

Compreender as motivações que conduzem os adultos ao regresso ao ensino superior constitui, porém, apenas o primeiro nível de análise. A concretização destes projetos desenvolve-se no interior de uma instituição dotada de normas, culturas organizacionais e exigências próprias, exigindo aos estudantes processos de adaptação, integração e construção de um sentimento de pertença. Torna-se, por isso, pertinente analisar de que forma os participantes experienciaram a entrada na universidade e como interpretaram o seu processo de adaptação ao contexto académico, aspeto que será desenvolvido na secção seguinte.

4.2 A universidade como espaço de integração, reconhecimento e pertença

O ingresso no ensino superior não se esgota na aceitação da candidatura. Para os estudantes que acedem através do regime especial destinado aos Maiores de 23 Anos, a entrada na universidade marca o início de um processo de adaptação a novos contextos, normas e exigências académicas, frequentemente após um período prolongado de afastamento da educação formal. Mais do que assumir um novo estatuto, tornar-se estudante implica aprender a interpretar códigos institucionais, familiarizar-se com formas específicas de organização do trabalho académico, compreender diferentes modalidades de avaliação e construir, progressivamente, um sentimento de pertença à comunidade universitária.

A análise realizada evidencia que o próprio processo de candidatura constitui um momento determinante neste percurso de integração. As diferentes perceções manifestadas pelos participantes relativamente às etapas do acesso sugerem que a clareza da informação disponibilizada, a orientação prestada pelas instituições e a compreensão dos procedimentos administrativos assumem particular importância para quem regressa à educação formal após percursos educativos, profissionais e pessoais diversificados. Neste sentido, a candidatura ultrapassa a sua dimensão estritamente administrativa, representando o primeiro contacto estruturado entre os estudantes adultos e a instituição de ensino superior.

Esta evidência permite compreender o acesso como parte integrante da experiência académica e não apenas como uma etapa que a antecede. Embora a existência de um regime especial de ingresso constitua um importante mecanismo de democratização do ensino superior, a efetividade dessa abertura depende igualmente das condições proporcionadas aos candidatos para compreenderem os procedimentos, mobilizarem os recursos necessários e iniciarem, de forma informada, o seu processo de integração na universidade. A democratização do acesso não se concretiza, portanto, apenas através da criação de vias alternativas de ingresso; exige igualmente que estas sejam acompanhadas por informação clara, orientação adequada e apoio institucional ao longo das diferentes etapas do processo.

A perspetiva de Tinto (1993) oferece um enquadramento particularmente pertinente para interpretar estes resultados. Segundo o autor, a permanência e o sucesso no ensino superior dependem, em grande medida, dos processos de integração académica e social desenvolvidos pelos estudantes ao longo do percurso universitário. Embora este modelo tenha sido inicialmente concebido para explicar a persistência dos estudantes no ensino superior, os seus pressupostos revelam-se igualmente relevantes para compreender as experiências dos estudantes adultos. A integração não constitui um acontecimento isolado nem um momento circunscrito ao ingresso, mas antes um processo progressivo, construído através das interações estabelecidas com a instituição, os docentes, os colegas e o próprio contexto académico.

No caso dos estudantes Maiores de 23 Anos, este processo assume características particulares, uma vez que se desenvolve sobre trajetórias previamente marcadas por experiências profissionais, familiares e sociais distintas das que habitualmente caracterizam os percursos académicos tradicionais. O regresso à educação formal implica, assim, uma adaptação a novas rotinas, linguagens e exigências institucionais, mas também a mobilização de conhecimentos, competências e recursos adquiridos ao longo de diferentes experiências de vida.

Os resultados obtidos sugerem uma experiência de integração globalmente positiva. Os reduzidos níveis de concordância com afirmações relativas à exclusão, ao isolamento ou às dificuldades de integração associadas à idade indicam que a condição de estudante adulto não constituiu, para a maioria dos participantes, um obstáculo

significativo à participação na vida universitária. Paralelamente, os elevados níveis de motivação, confiança e disponibilidade para enfrentar os desafios académicos evidenciam uma capacidade significativa de adaptação às exigências colocadas pelo ensino superior.

Esta interpretação encontra igualmente enquadramento na perspetiva da aprendizagem de adultos proposta por Knowles (1984). Segundo o autor, os adultos mobilizam os conhecimentos, as competências e as experiências adquiridas ao longo das suas trajetórias como recursos fundamentais para a aprendizagem. O ingresso no ensino superior não representa, por isso, o início de um percurso construído a partir de uma ausência de experiência, mas a continuidade de processos de aprendizagem desenvolvidos em contextos profissionais, familiares e sociais.

Deste modo, os estudantes adultos transportam consigo formas próprias de interpretar problemas, resolver situações complexas, gerir responsabilidades e organizar a aprendizagem. Longe de constituírem um obstáculo, estas experiências podem transformar-se em recursos relevantes para a adaptação ao contexto universitário, favorecendo o envolvimento nas atividades académicas e a construção de estratégias de aprendizagem ajustadas às exigências do ensino superior. Nesta perspetiva, a capacidade da instituição para reconhecer e valorizar a diversidade experiencial dos estudantes assume particular importância na consolidação do sentimento de pertença e na qualidade da integração académica.

Os resultados desta investigação revelam, contudo, uma distinção relevante entre a integração nas relações quotidianas desenvolvidas no contexto universitário e o reconhecimento institucional das trajetórias dos estudantes adultos. Se, por um lado, os participantes avaliaram de forma globalmente positiva as relações estabelecidas com docentes e colegas, por outro, apresentaram uma apreciação mais moderada relativamente à valorização institucional das suas experiências profissionais, pessoais e educativas. Esta diferença sugere que a inclusão interpessoal não corresponde, necessariamente, a um reconhecimento institucional plenamente consolidado.

Podem, assim, distinguir-se duas dimensões complementares da integração académica. A primeira refere-se à qualidade das relações estabelecidas no quotidiano

universitário, refletindo a forma como os estudantes são acolhidos, participam nas dinâmicas académicas e interagem com docentes e colegas. A segunda diz respeito ao reconhecimento institucional das competências, experiências e saberes adquiridos ao longo das suas trajetórias de vida. Embora relacionadas, estas dimensões não são equivalentes, podendo coexistir relações interpessoais positivas com uma perceção menos favorável quanto à valorização institucional do percurso anterior dos estudantes adultos.

Neste contexto, o reconhecimento não deve ser entendido como uma redução das exigências académicas nem como a criação de percursos diferenciados em termos de rigor científico. Reconhecer a diversidade das trajetórias significa admitir que a igualdade formal de acesso não elimina as diferenças nas condições de partida, nas experiências acumuladas ou nos recursos disponíveis. A democratização do ensino superior implica, por isso, que a abertura institucional seja acompanhada pela capacidade de compreender percursos educativos, profissionais e pessoais distintos, criando condições para uma participação efetiva, equitativa e socialmente inclusiva.

Como defendem Lima e Afonso (2002), a democratização da educação não pode ser avaliada exclusivamente pelo aumento do número de estudantes que ingressam no ensino superior. Exige igualmente uma reflexão sobre as condições concretas de participação, permanência e sucesso académico. Nesta perspetiva, a existência de mecanismos de acesso mais inclusivos representa apenas uma das dimensões do processo de democratização, sendo igualmente necessário considerar de que forma as instituições acolhem, acompanham e reconhecem estudantes com trajetórias não tradicionais.

As relações intergeracionais constituem outra dimensão central da experiência académica dos estudantes adultos. A presença simultânea de estudantes pertencentes a diferentes grupos etários transforma a universidade num espaço de encontro entre experiências, expectativas e percursos de vida distintos. Os resultados obtidos evidenciam uma avaliação globalmente favorável destas relações, destacando-se a recetividade demonstrada por docentes e colegas, bem como a inclusão e a compreensão percecionadas nas dinâmicas de grupo. Estes dados sugerem que, na

presente investigação, a diferença etária não constituiu, por si só, um obstáculo significativo à convivência e à participação na vida académica.

A consideração complementar das perceções dos participantes não-M23 permite ampliar a leitura desta dimensão. As respostas deste grupo evidenciam, em particular, o reconhecimento do contributo dos estudantes mais velhos para a diversidade de experiências e perspetivas no contexto universitário. Paralelamente, observa-se uma tendência de discordância relativamente à ideia de que os estudantes mais velhos apresentam menor compromisso com o sucesso académico, o que sugere que a diferença etária não é necessariamente associada a um menor investimento no percurso académico.

A perceção de uma menor disponibilidade para a realização de trabalhos de grupo constitui, contudo, um elemento relevante, podendo refletir o reconhecimento das responsabilidades profissionais, familiares e pessoais que frequentemente coexistem com a frequência universitária em idade adulta. Embora estas respostas assumam um caráter exclusivamente complementar e não integrem a amostra principal da investigação, permitem considerar a intergeracionalidade a partir das perceções dos dois lados da relação, reforçando a ideia de que a diversidade etária pode constituir simultaneamente uma fonte de enriquecimento do ambiente académico e um desafio à organização das práticas de interação e colaboração entre estudantes.

A convivência entre estudantes de diferentes idades pode, inclusivamente, favorecer o enriquecimento das experiências de aprendizagem, permitindo a partilha de conhecimentos, perspetivas e referências construídas em contextos geracionais distintos. Esta diversidade representa um potencial pedagógico relevante, na medida em que promove o diálogo entre diferentes percursos de vida e contribui para uma compreensão mais ampla das realidades sociais. Contudo, os resultados desta investigação não permitem concluir que a qualidade das relações intergeracionais esteja diretamente associada à forma como os participantes percecionam os impactos decorrentes da frequência do ensino superior.

Com efeito, a análise correlacional não revelou uma associação estatisticamente significativa entre o índice de relações intergeracionais e o índice de impactos

percecionados da frequência universitária (ρ = –0,234; p = 0,105). Embora o coeficiente apresente uma direção negativa, a ausência de significância estatística impede concluir que exista uma relação consistente entre estas dimensões na amostra estudada. Assim, não é possível afirmar que avaliações mais positivas ou mais negativas das relações intergeracionais correspondam, de forma sistemática, a perceções distintas dos impactos da experiência universitária.

Este resultado sugere que a avaliação das relações estabelecidas com docentes e colegas não apresenta, na presente investigação, uma associação estatisticamente significativa com os impactos percecionados da frequência do ensino superior, podendo estes estar relacionados com um conjunto mais amplo de fatores. A experiência universitária dos estudantes adultos assume um carácter multidimensional, podendo ser influenciada pelas motivações para o ingresso, pelas trajetórias educativas e profissionais, pela fase do percurso académico, pelas exigências de conciliação entre diferentes responsabilidades e pelas expectativas construídas relativamente ao ensino superior.

Importa igualmente referir que também não foi identificada uma associação estatisticamente significativa entre o índice de motivações para o ingresso no ensino superior e o índice de relações intergeracionais (ρ = 0,146; p = 0,250). Este resultado indica que a intensidade das motivações que conduziram os estudantes à universidade não se relaciona, de forma estatisticamente significativa, com a avaliação das relações desenvolvidas no contexto académico.

Os resultados não evidenciam, assim, uma associação estatisticamente significativa entre as relações intergeracionais e as motivações iniciais para o ingresso. Os resultados obtidos não permitem determinar os fatores que explicam a avaliação das interações estabelecidas com docentes e colegas, embora esta possa ser compreendida à luz das experiências vividas ao longo do percurso universitário, das dinâmicas pedagógicas, da participação nas atividades académicas e das características específicas dos contextos institucionais.

A inexistência destas associações estatisticamente significativas não diminui, contudo, a importância das relações interpessoais na experiência académica dos

estudantes adultos. Significa apenas que, na presente investigação, não foi possível demonstrar uma relação estatisticamente consistente entre estas dimensões. Ainda assim, as avaliações globalmente positivas das relações estabelecidas no contexto universitário constituem um resultado relevante, por evidenciarem que a diferença etária não foi percecionada como um fator generalizado de exclusão, isolamento ou discriminação.

Os resultados relativos ao reconhecimento institucional das trajetórias de vida introduzem, porém, uma dimensão particularmente relevante nesta discussão. Apesar da avaliação favorável das relações interpessoais, os participantes manifestaram uma apreciação mais moderada relativamente à valorização das suas experiências anteriores por parte da instituição. Esta evidência sugere que a universidade poderá constituir, simultaneamente, um espaço de integração relacional e um contexto em que o capital experiencial acumulado pelos estudantes adultos ainda não é plenamente reconhecido ou mobilizado.

4.3 Conciliar trabalho, família e ensino superior: entre a agência individual e os constrangimentos sociais

Frequentar o ensino superior em idade adulta implica, frequentemente, acrescentar o papel de estudante a um quotidiano já estruturado por responsabilidades profissionais, familiares e pessoais. O tempo dedicado às aulas, ao estudo e à realização de trabalhos académicos não surge num contexto desprovido de outras exigências, mas integra-se num conjunto de obrigações previamente estabelecidas que competem pelos mesmos recursos temporais e organizacionais. Para os estudantes que ingressam através do regime especial para Maiores de 23 Anos, a experiência universitária desenvolve-se, assim, na interseção de diferentes esferas da vida social, exigindo uma gestão permanente de tempos, prioridades e papéis.

A análise realizada revela que a conciliação entre a atividade profissional e a frequência do ensino superior constitui uma experiência marcada por diferentes níveis de exigência. Entre os participantes com experiência profissional que responderam a estes itens, observa-se alguma perceção de compreensão por parte das entidades empregadoras relativamente às responsabilidades académicas e uma valorização moderada da qualificação obtida através da formação superior. Contudo, a rigidez dos

horários de trabalho continua a ser identificada como um dos principais obstáculos à frequência das aulas e à participação nas atividades académicas. Estes dados mostram que a experiência dos participantes não é homogénea, observando-se perceções distintas relativamente à articulação entre trabalho, estudo e outras responsabilidades pessoais e familiares.

Esta leitura sugere que as dificuldades de conciliação não podem ser interpretadas exclusivamente como uma questão de organização individual ou de gestão eficiente do tempo. A possibilidade de frequentar o ensino superior depende igualmente das condições objetivas em que os estudantes desenvolvem os seus percursos, incluindo a flexibilidade dos horários laborais, o grau de autonomia no exercício da atividade profissional, as responsabilidades familiares e os apoios disponíveis. Embora a decisão de regressar à universidade seja assumida individualmente, a concretização desse projeto desenvolve-se no interior de contextos sociais que condicionam, em maior ou menor medida, as oportunidades efetivas de participação.

Esta interpretação converge com a perspetiva de Canário (2000), segundo a qual a educação de adultos deve ser compreendida como um fenómeno profundamente enraizado nos contextos sociais, profissionais e institucionais em que os indivíduos constroem os seus percursos. A participação em processos educativos depende não apenas da vontade de aprender, mas também das condições materiais e organizacionais que permitem sustentar esse investimento ao longo do tempo. Nesta perspetiva, a continuidade dos percursos educativos resulta da articulação entre projetos individuais e oportunidades socialmente disponíveis.

É precisamente nesta articulação entre decisões individuais e condições estruturais que a relação entre agência e estrutura assume particular relevância para a interpretação dos resultados. Frequentar o ensino superior pressupõe capacidade de decisão, reorganização de prioridades e investimento continuado num projeto educativo. Contudo, reconhecer esta capacidade de ação não significa ignorar que as escolhas individuais são sempre exercidas em contextos sociais que distribuem de forma desigual recursos, oportunidades e constrangimentos. A agência não se desenvolve de forma independente da estrutura social; pelo contrário, constrói-se em permanente

interação com as condições em que os indivíduos vivem, trabalham e desenvolvem os seus percursos.

A perspetiva de Bourdieu (1986) contribui para aprofundar esta interpretação ao evidenciar que as trajetórias educativas são influenciadas pela distribuição desigual dos capitais económico, cultural e social. Embora a presente investigação não tenha analisado diretamente estas formas de capital, este enquadramento teórico permite compreender as diferenças observadas nas condições de conciliação entre trabalho, estudo e vida familiar. Com efeito, nem todos os estudantes regressam ao ensino superior dispondo das mesmas possibilidades para reorganizar horários, mobilizar redes de apoio ou aceder aos recursos necessários para responder às exigências da vida académica.

Todavia, uma leitura exclusivamente centrada nos condicionamentos estruturais revelar-se-ia igualmente insuficiente para compreender os percursos identificados nesta investigação. A permanência destes estudantes no ensino superior revela a capacidade de redefinir prioridades, reorganizar práticas quotidianas e persistir na concretização dos seus objetivos educativos, apesar dos constrangimentos enfrentados. A noção de agência permite, assim, reconhecer o papel ativo desempenhado pelos indivíduos na construção dos seus percursos, sem desvalorizar a influência das estruturas sociais que enquadram essas escolhas.

Também a perspetiva de Giddens (1991) oferece um contributo relevante para compreender esta articulação. O regresso ao ensino superior pode ser entendido como uma decisão reflexiva através da qual os indivíduos reavaliam os seus percursos de vida, redefinem prioridades e projetam novas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Sem pressupor um controlo absoluto sobre as circunstâncias que enquadram essas decisões, esta abordagem permite compreender que os estudantes adultos desenvolvem estratégias de adaptação perante contextos sociais marcados pela mudança e pela incerteza, procurando construir respostas para os desafios que enfrentam ao longo do ciclo de vida.

Assim, os resultados desta investigação sugerem que a experiência dos estudantes Maiores de 23 Anos resulta da interação permanente entre fatores

individuais e condicionantes estruturais. A decisão de regressar ao ensino superior constitui uma escolha intencional e refletida, mas a sua concretização depende igualmente dos recursos disponíveis, das oportunidades existentes e das condições sociais que enquadram os percursos de cada estudante. É precisamente nesta tensão entre capacidade de ação e constrangimentos sociais que se compreende a complexidade da experiência universitária em idade adulta.

A análise inferencial acrescenta uma dimensão particularmente relevante à compreensão destas dinâmicas. A comparação entre estudantes profissionalmente ativos e não ativos não revelou diferenças estatisticamente significativas relativamente aos impactos percecionados da frequência do ensino superior ($U = 209{,}50$; $p = 0{,}376$).

Este resultado deve, contudo, ser interpretado com prudência. A inexistência de diferenças estatisticamente significativas não permite concluir que a situação profissional seja irrelevante para a experiência dos estudantes adultos. Pelo contrário, a análise descritiva evidenciou que a rigidez dos horários de trabalho, a necessidade de compatibilizar responsabilidades profissionais com as exigências académicas e as dificuldades de gestão do tempo continuam a representar desafios importantes para uma parte significativa dos participantes. O que a análise inferencial sugere é que estas dificuldades não se traduzem, necessariamente, numa avaliação global distinta dos benefícios atribuídos à frequência do ensino superior.

Esta constatação permite distinguir as condições em que decorre a participação académica dos significados que os estudantes atribuem ao seu percurso universitário. Embora a atividade profissional possa introduzir exigências específicas na articulação entre trabalho, estudo e vida familiar, a análise realizada não identificou diferenças estatisticamente significativas nos impactos percecionados entre estudantes profissionalmente ativos e não ativos. Este resultado reforça a necessidade de considerar separadamente as condições concretas em que se desenvolve o percurso académico e a avaliação que os estudantes fazem dos impactos associados à experiência universitária.

Esta interpretação assume particular relevância quando analisada à luz dos processos de democratização do ensino superior. A criação de vias alternativas de acesso, como o regime especial para estudantes Maiores de 23 Anos, representa um

passo importante na diversificação dos públicos universitários e na promoção da aprendizagem ao longo da vida. Contudo, a evidência empírica obtida nesta investigação sugere que o alargamento do acesso constitui apenas uma dimensão desse processo. Permanecer, participar e concluir um percurso académico depende igualmente das condições concretas proporcionadas pelas instituições para responder à diversidade de perfis e responsabilidades que caracterizam os estudantes adultos.

Neste contexto, fatores como a organização dos horários letivos, a flexibilidade pedagógica, as modalidades de avaliação e os mecanismos institucionais de apoio assumem particular importância na criação de condições que favoreçam a permanência e o sucesso académico. A democratização do ensino superior não depende apenas da eliminação de barreiras formais ao ingresso, mas também da capacidade das instituições para responder à diversidade crescente dos seus estudantes, criando condições que permitam compatibilizar a frequência universitária com as restantes dimensões da vida quotidiana.

Os resultados obtidos permitem igualmente refletir sobre os limites de uma visão excessivamente individualizada da aprendizagem ao longo da vida. A valorização da iniciativa individual, da capacidade de adaptação e da responsabilidade pelo desenvolvimento de competências constitui uma dimensão importante das sociedades contemporâneas. Todavia, quando este discurso é dissociado das condições sociais em que os indivíduos constroem os seus percursos, corre-se o risco de transferir exclusivamente para os estudantes a responsabilidade pelo sucesso ou pelo insucesso da sua participação educativa.

Nesta perspetiva, a aprendizagem ao longo da vida não pode ser entendida apenas como uma responsabilidade individual de atualização permanente de conhecimentos e competências. Se aprender constitui um direito que acompanha todo o ciclo de vida, então também as condições sociais, profissionais e institucionais que tornam possível o exercício desse direito devem integrar a reflexão sobre a democratização do ensino superior. Garantir o acesso representa um passo fundamental; assegurar condições efetivas para permanecer, aprender e concluir um percurso académico constitui, porém, um desafio igualmente relevante para as instituições de ensino superior e para as políticas públicas de educação.

Os resultados desta investigação mostram que, apesar dos constrangimentos associados à articulação entre trabalho, família e estudo, os participantes atribuem à frequência do ensino superior impactos globalmente positivos nas suas trajetórias pessoais e profissionais. A ausência de diferenças estatisticamente significativas entre estudantes profissionalmente ativos e não ativos reforça a ideia de que a valorização da experiência universitária não depende exclusivamente da posição ocupada no mercado de trabalho, mas resulta de processos mais amplos de aprendizagem, desenvolvimento pessoal e redefinição dos projetos de vida.

Neste contexto, o ensino superior afirma-se como um espaço que ultrapassa a mera obtenção de qualificações formais. Para os estudantes Maiores de 23 Anos, representa uma oportunidade de reconstruir projetos de vida, ampliar oportunidades e atribuir novos significados às experiências acumuladas. A experiência universitária assume, assim, uma dimensão que transcende a aquisição de competências técnicas, configurando um processo de desenvolvimento pessoal, participação social e valorização das trajetórias individuais.

Compreender estes impactos constitui, por isso, um passo essencial para analisar de que forma a frequência do ensino superior contribui para a redefinição das identidades, das expectativas e dos projetos de futuro dos estudantes Maiores de 23 Anos. É precisamente esta dimensão transformadora da experiência universitária que será aprofundada na secção seguinte.

4.4 Para além da qualificação: os significados da transformação atribuída à experiência universitária

Se regressar ao ensino superior exige reorganizar o presente, importa igualmente compreender de que forma os estudantes avaliam as mudanças associadas à experiência universitária e o significado que lhes atribuem no contexto mais amplo das suas trajetórias de vida. Neste momento da discussão, a análise desloca-se das condições de acesso, adaptação e permanência para a compreensão dos efeitos que a frequência universitária assume na vida dos participantes. A atenção deixa, assim, de centrar-se exclusivamente nas razões que conduzem os adultos à universidade, passando a privilegiar a forma como estes interpretam as transformações decorrentes do seu percurso académico.

A análise realizada mostra que os impactos atribuídos à frequência universitária não são homogéneos. A dimensão pessoal assume particular destaque, refletindo-se sobretudo na transformação da identidade, no reforço da confiança e na valorização do desenvolvimento individual. Em contraste, os benefícios associados à esfera profissional revelam-se menos lineares, permanecendo, para alguns participantes, dependentes de oportunidades que ainda não se concretizaram. Estes dados sugerem, por conseguinte, que os impactos atribuídos à experiência universitária se manifestam de forma diferenciada, coexistindo mudanças pessoais amplamente reconhecidas com uma concretização mais gradual das expectativas profissionais.

Esta diferenciação assume especial relevância porque evidencia que o significado atribuído ao ensino superior ultrapassa a obtenção de uma qualificação formal ou a expectativa de progressão profissional imediata. Com frequência, os discursos sobre educação e formação estabelecem uma relação relativamente linear entre qualificação, empregabilidade e mobilidade profissional, pressupondo que a aquisição de novas competências conduz, de forma quase automática, à melhoria da posição ocupada no mercado de trabalho. Contudo, os dados desta investigação apontam para uma realidade mais complexa, sugerindo que os efeitos da frequência universitária se distribuem de forma distinta pelas diferentes dimensões da vida dos estudantes.

Neste contexto, os participantes podem atribuir à formação superior mudanças profundamente valorizadas no plano pessoal, sem que estas encontrem correspondência imediata nas respetivas trajetórias profissionais. As motivações identificadas ao longo da investigação revelaram a importância atribuída à realização pessoal, ao desenvolvimento de competências e ao crescimento individual. Paralelamente, a análise dos impactos mostrou que as transformações mais claramente reconhecidas se situam precisamente no plano pessoal, enquanto os benefícios profissionais permanecem mais heterogéneos. Esta discrepância entre transformação pessoal e retorno profissional constitui uma das principais tensões identificadas na investigação.

A teoria da aprendizagem transformadora proposta por Mezirow (1991) oferece um enquadramento particularmente pertinente para interpretar esta realidade. Segundo o autor, a aprendizagem na idade adulta pode envolver processos de revisão

crítica dos pressupostos, das experiências e dos quadros de referência anteriormente construídos. Aprender não significa apenas adquirir novos conhecimentos; pode igualmente implicar uma mudança na forma como os indivíduos compreendem a sua própria experiência, redefinem prioridades e projetam novas possibilidades de ação.

Importa, contudo, interpretar estes dados com prudência. O questionário incluiu uma dimensão especificamente orientada para a transformação pessoal e o reforço da identidade, tendo a afirmação relativa à transformação da identidade registado uma das médias mais elevadas na dimensão dos impactos percecionados. Ainda assim, estes resultados não permitem afirmar que os participantes tenham vivenciado um processo de aprendizagem transformadora exatamente nos termos definidos por Mezirow. A sua proposta teórica constitui, neste contexto, uma lente interpretativa útil para compreender o significado das mudanças identificadas, mas não representa uma demonstração empírica direta da ocorrência desse processo.

A reflexão proposta por Mezirow pode ser aprofundada através do pensamento de Freire (1970), para quem a educação ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos e constitui um processo associado ao desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de intervenção dos sujeitos sobre a realidade. Enquanto Mezirow enfatiza a revisão dos quadros de referência individuais, Freire recorda que essa mudança ocorre sempre em contextos sociais concretos, marcados por relações de poder, oportunidades e constrangimentos. A aproximação entre ambos os autores permite, assim, compreender que a aprendizagem na idade adulta envolve simultaneamente processos de reflexão individual e experiências socialmente situadas.

Esta interpretação revela-se igualmente consistente com as perspetivas de Paúl (2017) e de Lopes e Lemos (2012), que entendem o envelhecimento ativo como um processo multidimensional, no qual a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento pessoal constituem dimensões fundamentais da qualidade de vida ao longo do ciclo de vida. Nesta perspetiva, a frequência do ensino superior pode representar mais do que uma estratégia de qualificação profissional, afirmando-se como uma oportunidade de reforço da autonomia, valorização das capacidades individuais e reconstrução de projetos de vida. Os dados desta investigação aproximam-se desta conceção, ao

evidenciarem que as mudanças mais intensamente reconhecidas pelos participantes se situam ao nível da identidade, da confiança e do desenvolvimento pessoal.

Contudo, seria teoricamente precipitado concluir que a frequência do ensino superior produz, por si só, processos de emancipação ou de transformação profunda em todos os estudantes. A educação desenvolve-se no interior das mesmas estruturas sociais que condicionam as oportunidades profissionais, os percursos de mobilidade e as possibilidades de participação social. O acesso ao conhecimento pode ampliar recursos, competências e possibilidades de ação, mas não elimina automaticamente desigualdades económicas, sociais ou laborais. É precisamente neste ponto que os impactos identificados na presente investigação adquirem maior relevância sociológica, permitindo discutir de que forma a transformação pessoal reconhecida pelos estudantes se articula com as oportunidades concretas disponíveis ao longo dos seus percursos.

A análise inferencial acrescenta uma dimensão particularmente relevante à compreensão destas dinâmicas. Verificou-se a existência de uma associação positiva, de magnitude fraca a moderada e estatisticamente significativa, entre as motivações para o ingresso no ensino superior e os impactos percecionados da frequência universitária ($\rho = 0{,}380$; $p = 0{,}008$). Este resultado indica que, na amostra estudada, níveis mais elevados no índice de motivações tendem a associar-se a valores mais elevados no índice de impactos percecionados da frequência do ensino superior.

Importa, contudo, interpretar esta associação com prudência. A correlação identificada não permite estabelecer relações de causalidade nem determinar a direção da influência entre as variáveis. Os dados evidenciam apenas que ambas variam conjuntamente, permanecendo em aberto diferentes possibilidades interpretativas. Assim, qualquer explicação deve ser entendida como uma hipótese compatível com a evidência empírica, e não como uma conclusão demonstrada.

Uma primeira hipótese interpretativa consiste em admitir que os estudantes que ingressam no ensino superior movidos por motivações mais fortes tendem igualmente a envolver-se de forma mais ativa no seu percurso académico, atribuindo maior significado às experiências de aprendizagem e reconhecendo de forma mais intensa as mudanças associadas à frequência universitária. Nesta perspetiva, a motivação poderá

favorecer um maior investimento nas atividades académicas, na participação na vida universitária e na construção de projetos de desenvolvimento pessoal, contribuindo para uma apreciação mais positiva da experiência vivida.

Esta leitura revela-se consistente com a análise descritiva anteriormente apresentada. As motivações mais valorizadas pelos participantes centram-se na realização pessoal, no crescimento pessoal e profissional e na aquisição de competências adicionais para o exercício profissional. Paralelamente, a análise dos impactos evidencia níveis elevados de reconhecimento das mudanças ao nível da identidade, da confiança e do desenvolvimento pessoal. Em conjunto, estes elementos sugerem uma correspondência entre as razões valorizadas pelos participantes para o ingresso no ensino superior e as transformações que reconhecem ao longo do seu percurso académico.

Importa, ainda assim, evitar uma leitura determinista desta associação. Os dados não demonstram que níveis mais elevados de motivação produzam, por si só, impactos mais positivos, nem permitem excluir a influência de outros fatores não considerados na presente investigação. É igualmente plausível que variáveis como a fase do percurso académico, as experiências profissionais previamente acumuladas, as características das instituições frequentadas ou as condições pessoais e familiares dos estudantes contribuam para explicar a associação observada.

Sob o ponto de vista sociológico, esta associação permite refletir sobre a importância das motivações na construção do significado atribuído à experiência universitária. O regresso ao ensino superior não constitui apenas uma resposta instrumental às exigências do mercado de trabalho, representando frequentemente um projeto de desenvolvimento pessoal construído a partir de expectativas, aspirações e objetivos que orientam a participação dos estudantes ao longo do seu percurso académico.

Nesta perspetiva, a forma como os indivíduos interpretam os efeitos da experiência universitária encontra-se intimamente ligada ao significado que atribuíram, desde o início, à decisão de regressar ao ensino superior.

A perspetiva de Bourdieu (1986) oferece igualmente um enquadramento pertinente para aprofundar esta reflexão. A aquisição de capital cultural constitui um recurso importante para os indivíduos, mas a sua valorização depende da forma como esse capital é mobilizado nos diferentes campos sociais. Neste contexto, estudantes que regressam ao ensino superior fortemente motivados poderão investir de forma mais intensa na apropriação dos recursos educativos disponibilizados pela instituição, reconhecendo com maior clareza os benefícios pessoais, culturais e sociais decorrentes da experiência académica, ainda que a conversão desse capital em vantagens profissionais continue dependente de fatores estruturais que ultrapassam a esfera individual.

Os dados desta investigação sugerem, assim, que as motivações para o ingresso no ensino superior não se esgotam no momento da decisão de regressar à universidade. Pelo contrário, parecem constituir um elemento que acompanha o percurso académico e que se associa à forma como os estudantes interpretam as mudanças decorrentes da sua experiência universitária. A valorização da aprendizagem, do desenvolvimento pessoal e da aquisição de novas competências revela-se, deste modo, consistente com uma conceção da educação ao longo da vida enquanto processo contínuo de construção de conhecimento, desenvolvimento humano e participação social.

Esta interpretação reforça uma das ideias centrais da presente investigação: a frequência do ensino superior é percecionada pelos estudantes Maiores de 23 Anos como uma experiência associada a mudanças em múltiplas dimensões das suas vidas. A associação positiva entre motivações e impactos percecionados sugere que a intensidade das motivações se relaciona com a forma como os estudantes interpretam as mudanças pessoais, académicas e profissionais associadas à experiência universitária. Ainda assim, a concretização de algumas dessas mudanças, particularmente no domínio profissional, permanece condicionada por oportunidades e por condições estruturais que extravasam a esfera individual.

4.5 Repensar a universidade numa sociedade que envelhece: educação ao longo da vida e envelhecimento ativo

O prolongamento da esperança de vida, as transformações demográficas e a crescente diversificação dos percursos educativos e profissionais colocam novos desafios

às instituições de ensino superior. Se aprender deixou de constituir uma atividade circunscrita às primeiras etapas da vida, também a universidade é hoje chamada a repensar os públicos a quem se dirige e os modelos de participação académica que, durante décadas, orientaram o seu funcionamento. Neste contexto, a presença de estudantes que ingressam através do regime especial para Maiores de 23 Anos constitui uma expressão particularmente significativa destas transformações, evidenciando a crescente diversidade etária e biográfica que caracteriza o ensino superior contemporâneo.

A análise desenvolvida ao longo desta investigação permite compreender estes estudantes no quadro mais amplo da educação ao longo da vida. Os seus percursos desafiam uma conceção linear do ciclo de vida, tradicionalmente estruturada em torno de uma sequência previsível entre educação, trabalho e reforma. O regresso ao ensino superior em idade adulta introduz descontinuidades neste modelo, mostrando que os percursos de aprendizagem podem ser retomados, reorganizados e redefinidos em diferentes momentos da vida.

Os dados analisados ao longo desta investigação reforçam esta interpretação. A análise empírica revelou participantes fortemente motivados pela realização pessoal, pelo desenvolvimento de competências e pela concretização de projetos anteriormente adiados. Paralelamente, evidenciou percursos marcados pela necessidade de conciliar responsabilidades académicas, profissionais e familiares, experiências globalmente positivas de adaptação ao contexto universitário e mudanças particularmente relevantes ao nível da identidade e do desenvolvimento pessoal. Em contrapartida, os efeitos da frequência do ensino superior na esfera profissional revelaram-se mais heterogéneos e tendencialmente menos imediatos, sugerindo que a relação entre qualificação académica, desenvolvimento pessoal e mobilidade profissional assume uma natureza complexa, multidimensional e temporalmente diferenciada.

Esta constatação assume especial relevância do ponto de vista sociológico. As idades não correspondem apenas a categorias biológicas ou cronológicas; constituem igualmente construções sociais, associadas a expectativas sobre os comportamentos considerados adequados em diferentes fases da vida. Estudar, iniciar uma carreira profissional, constituir família ou terminar a atividade laboral continuam,

frequentemente, a ser enquadrados por calendários sociais que conferem previsibilidade às trajetórias individuais. A presença de estudantes adultos no ensino superior questiona estas representações, demonstrando que os percursos educativos podem assumir configurações diversas e que a aprendizagem pode ocorrer ao longo de todo o ciclo de vida.

Neste enquadramento, o regime especial para Maiores de 23 Anos não deve ser entendido apenas como um mecanismo jurídico-administrativo de acesso ao ensino superior. O Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, representa igualmente o reconhecimento institucional de que os percursos educativos podem desenvolver-se de forma não linear e de que a experiência de vida constitui um recurso relevante para o ingresso na universidade. Mais do que criar uma via alternativa de acesso, este regime traduz uma abertura do ensino superior à diversidade das experiências educativas, profissionais e pessoais que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Todavia, a análise realizada evidencia igualmente que o reconhecimento formal do direito de regressar ao ensino superior não elimina, por si só, os desafios associados a esse percurso. Embora o acesso constitua uma condição indispensável para a democratização educativa, não assegura automaticamente oportunidades equivalentes de participação e sucesso académico. As dificuldades identificadas na conciliação entre responsabilidades profissionais, familiares e académicas, bem como a diversidade das experiências de adaptação e integração anteriormente discutidas, demonstram que a democratização do ensino superior deve ser analisada não apenas em função das possibilidades de ingresso, mas também das condições que permitem aos estudantes permanecer, participar ativamente e concluir os seus percursos académicos.

Esta leitura converge com a perspetiva de Delors et al. (1996), para quem a aprendizagem ao longo da vida constitui um princípio estruturante das sociedades contemporâneas. Aprender não significa apenas adquirir conhecimentos técnicos ou desenvolver competências profissionais; implica igualmente promover capacidades de reflexão, convivência, participação e realização pessoal. Os quatro pilares da educação — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — evidenciam que o ensino superior desempenha um papel que ultrapassa largamente a

preparação para o mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento integral da pessoa.

Na mesma linha, Alcoforado (2014) defende que a educação de adultos deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento humano e de participação social, cuja concretização depende não apenas da iniciativa dos indivíduos, mas também das oportunidades proporcionadas pelas instituições e pelos contextos sociais. Esta perspetiva revela-se particularmente consistente com os dados desta investigação, que mostram que a motivação dos estudantes, embora essencial para o regresso ao ensino superior, necessita de encontrar contextos institucionais capazes de reconhecer a diversidade das suas experiências e de responder às especificidades da aprendizagem na idade adulta.

É precisamente neste enquadramento que a educação ao longo da vida adquire um significado simultaneamente individual e coletivo. Apesar de os discursos contemporâneos valorizarem frequentemente a atualização permanente de conhecimentos como requisito de empregabilidade e adaptação às transformações económicas, uma leitura sociológica exige ultrapassar essa dimensão estritamente instrumental. A aprendizagem ao longo da vida não pode ser entendida apenas como uma responsabilidade individual de aquisição contínua de competências; constitui igualmente um direito cuja concretização depende das oportunidades efetivamente criadas pelas instituições educativas e pela sociedade.

É neste enquadramento que o paradigma do envelhecimento ativo assume particular relevância para a interpretação dos resultados obtidos. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) define o envelhecimento ativo como um processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, orientado para a melhoria da qualidade de vida ao longo do envelhecimento. No âmbito da presente investigação, este paradigma é mobilizado numa perspetiva de ciclo de vida, permitindo refletir sobre a importância da aprendizagem, da participação e da construção de projetos pessoais em diferentes etapas da trajetória individual.

Os dados desta investigação não permitem afirmar que a frequência do ensino superior produza diretamente processos de envelhecimento ativo, nem seria

metodologicamente adequado estabelecer uma relação causal dessa natureza. Permitem, contudo, identificar dimensões que se articulam claramente com este paradigma. A continuidade da aprendizagem, o desenvolvimento de novas competências, as transformações identitárias reconhecidas pelos estudantes, as experiências positivas de integração académica e a construção de novos projetos de vida aproximam-se de uma conceção de envelhecimento que valoriza a autonomia, a participação e a capacidade de redefinir percursos ao longo da vida.

Esta interpretação encontra igualmente suporte na perspetiva de Walker (2002), que entende o envelhecimento ativo como uma estratégia social orientada para a criação de oportunidades de participação ao longo de todo o ciclo de vida, e não como uma responsabilidade exclusivamente individual. Nesta ótica, a aprendizagem ao longo da vida constitui um elemento facilitador da participação social, desde que existam contextos institucionais capazes de reconhecer a diversidade das experiências individuais e de promover oportunidades efetivas de acesso, permanência e envolvimento. Os resultados desta investigação permitem aproximar esta perspetiva da experiência dos estudantes analisados, evidenciando a importância das motivações individuais e, simultaneamente, apontando para a relevância de condições institucionais capazes de acolher e valorizar percursos educativos não lineares.

Esta leitura converge ainda com as reflexões de Paúl (2017) e de Lopes e Lemos (2012), que defendem uma compreensão do envelhecimento enquanto processo heterogéneo, multidimensional e socialmente construído. Para estes autores, envelhecer resulta da interação entre recursos individuais, condições sociais, oportunidades de participação e experiências acumuladas ao longo da vida, não podendo ser reduzido a um simples indicador cronológico. Sob esta perspetiva, a frequência do ensino superior pode constituir uma oportunidade relevante de desenvolvimento pessoal e de participação social, sem que isso implique a existência de um modelo único ou universal de envelhecimento.

A análise inferencial realizada na presente investigação reforça igualmente esta interpretação. Verificou-se uma associação positiva, de magnitude fraca a moderada e estatisticamente significativa, entre as motivações para o ingresso no ensino superior e os impactos percecionados da frequência universitária ($\rho = 0{,}380$; $p = 0{,}008$). Embora

esta associação não permita estabelecer relações de causalidade, sugere que estudantes mais fortemente motivados tendem também a reconhecer de forma mais positiva as transformações associadas à experiência académica. Esta evidência revela-se consistente com a conceção da aprendizagem ao longo da vida como um processo que ultrapassa a aquisição de qualificações formais, integrando igualmente o desenvolvimento pessoal, a participação social e a construção de novos projetos de vida. Neste sentido, os resultados obtidos aproximam-se das conceções defendidas por Delors et al. (1996), Alcoforado (2014) e pela Organização Mundial da Saúde (2002), para os quais a aprendizagem constitui uma dimensão essencial da participação ao longo do ciclo de vida.

Importa, contudo, evitar uma leitura normativa do paradigma do envelhecimento ativo. Como alertam Boudiny (2013) e São José et al. (2017), este conceito pode tornar-se problemático quando é utilizado para promover modelos universais de atividade, produtividade ou participação, transformando escolhas individuais em expectativas sociais moralmente valorizadas. Nem todos os indivíduos dispõem das mesmas condições económicas, dos mesmos recursos educativos, do mesmo estado de saúde ou das mesmas oportunidades de participação. Consequentemente, a valorização da aprendizagem ao longo da vida não deve converter-se numa obrigação permanente de atualização nem num critério através do qual se avalia a qualidade do envelhecimento.

É precisamente por esta razão que a experiência dos estudantes Maiores de 23 Anos deve ser interpretada com prudência. Os percursos analisados evidenciam possibilidades de desenvolvimento, mas não constituem um modelo suscetível de generalização. Regressar ao ensino superior representa apenas uma das múltiplas formas através das quais os indivíduos podem construir novos projetos, adquirir conhecimentos ou redefinir os seus percursos de vida. Outros contextos de aprendizagem, participação e desenvolvimento poderão revelar-se igualmente significativos. O principal contributo sociológico desta investigação não consiste, por isso, em apresentar os estudantes Maiores de 23 Anos como exemplos de uma forma ideal de envelhecer, mas em evidenciar a importância de questionar a idade enquanto fronteira social que limita, à partida, o acesso a oportunidades educativas e à construção de novos projetos de vida.

Esta distinção assume especial relevância para a reflexão sobre o futuro do ensino superior. Defender uma universidade aberta à aprendizagem ao longo da vida não significa afirmar que todos os indivíduos devam regressar à universidade. Significa, antes, reconhecer que aqueles que desejam fazê-lo não devem encontrar na idade, na rigidez dos percursos institucionais ou na organização social dos tempos de vida obstáculos desnecessários à concretização desse projeto. A igualdade de oportunidades em educação não implica a uniformização das trajetórias, mas a criação de condições que permitam a participação de pessoas com experiências, responsabilidades e momentos de vida distintos.

Neste contexto, a universidade do século XXI é confrontada com uma questão que ultrapassa largamente o regime especial para Maiores de 23 Anos: estará o ensino superior preparado para responder a sociedades caracterizadas pelo envelhecimento demográfico, pela crescente diversidade etária e por percursos educativos e profissionais cada vez menos lineares? A resposta a esta questão exige reconhecer que a diversidade das idades deixou de constituir uma exceção administrativa para se afirmar como uma característica estrutural das transformações que atravessam o ensino superior contemporâneo.

Os dados desta investigação reforçam esta necessidade de reflexão. A diversidade das motivações identificadas, as diferentes experiências de adaptação ao contexto universitário, os desafios associados à conciliação entre estudo, trabalho e família e os impactos diferenciados atribuídos à frequência do ensino superior mostram a heterogeneidade das experiências dos estudantes Maiores de 23 Anos que participaram neste estudo, não podendo estas ser compreendidas através de modelos explicativos uniformes. Esta diversidade reforça a importância de que a abertura do ensino superior a novos públicos seja acompanhada por instituições capazes de reconhecer diferentes formas de participação académica e diferentes ritmos de aprendizagem.

Em síntese, a principal contribuição desta investigação não reside em demonstrar que o ensino superior constitui um caminho universal para o envelhecimento ativo, nem em defender que a frequência universitária conduz, por si só, à transformação das trajetórias individuais. O seu contributo consiste, antes, em evidenciar que a aprendizagem ao longo da vida amplia as possibilidades de participação,

desenvolvimento pessoal e construção de projetos significativos, desde que existam condições sociais e institucionais que permitam transformar esse direito numa possibilidade efetiva. Nesta perspetiva, o regime especial para Maiores de 23 Anos ultrapassa a sua função de mecanismo de acesso ao ensino superior para afirmar um princípio mais amplo: o de que a educação constitui um direito que acompanha todo o ciclo de vida e que a universidade pode desempenhar um papel decisivo na construção de sociedades mais inclusivas, participativas e abertas à diversidade das trajetórias humanas.

CAPÍTULO V — CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PISTAS PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA

5.1 Muito para além do acesso: o significado do regresso ao ensino superior em idade adulta

A presente investigação procurou responder à seguinte questão:

que significado assume o regresso ao ensino superior em idade adulta para os estudantes que ingressam através do regime especial para Maiores de 23 Anos?

A análise realizada evidencia que esta realidade assume um carácter profundamente multidimensional, integrando motivações pessoais e profissionais, processos de desenvolvimento individual, experiências de adaptação ao contexto universitário e os desafios inerentes à articulação entre diferentes esferas da vida.

Os dados obtidos permitem concluir que o significado atribuído ao regresso ao ensino superior ultrapassa claramente a obtenção de uma qualificação académica ou a expectativa de progressão profissional. Embora a valorização das oportunidades de carreira constitua uma dimensão importante para muitos participantes, a frequência universitária é igualmente reconhecida como uma oportunidade de realização pessoal, desenvolvimento de competências, reforço da identidade e concretização de projetos anteriormente adiados. A experiência universitária adquire, assim, um significado que transcende a sua dimensão instrumental, afirmando-se também como um espaço de crescimento pessoal e de redefinição dos projetos de vida.

A investigação mostra igualmente uma diversidade interna entre os participantes Maiores de 23 Anos que constituem a amostra do estudo. As diferentes experiências

educativas, profissionais e familiares, bem como os percursos que antecedem o ingresso na universidade, conferem significados distintos à decisão de regressar ao ensino superior. Neste contexto, o regime especial de acesso revela-se um importante instrumento de abertura da universidade a trajetórias educativas não lineares, tornando visível uma diversidade de experiências que desafia representações tradicionais acerca da idade socialmente considerada adequada para frequentar o ensino superior.

A análise efetuada permitiu ainda verificar que não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas no índice global de motivações em função do género, sugerindo que, na presente amostra, a intensidade global das motivações para o ingresso no ensino superior não difere significativamente entre homens e mulheres.

Contudo, o estudo demonstrou igualmente que o ingresso na universidade representa apenas o início de um percurso exigente. Frequentar o ensino superior em idade adulta implica conciliar responsabilidades profissionais, familiares e pessoais previamente assumidas com as exigências da vida académica. Nesta perspetiva, a democratização do ensino superior não pode limitar-se ao alargamento das vias de acesso, exigindo igualmente condições institucionais que favoreçam a participação, a permanência e a conclusão dos percursos académicos de estudantes com experiências, responsabilidades e momentos de vida distintos.

A articulação entre trabalho, família e universidade constitui uma das expressões mais evidentes desta realidade. Os dados analisados mostram que as condições em que os participantes desenvolvem o seu percurso académico se encontram associadas à disponibilidade de recursos, à flexibilidade profissional e ao apoio existente nos diferentes contextos de vida. As dificuldades de conciliação identificadas sugerem, por isso, a importância de considerar não apenas a capacidade individual de organização ou a intensidade das motivações, mas também os condicionamentos de natureza social, familiar e institucional.

Paralelamente, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas nos impactos percecionados da frequência do ensino superior em função da situação profissional dos participantes. Este resultado indica que, na presente amostra, não foi encontrada evidência estatística suficiente para concluir que os impactos percecionados

diferem entre estudantes profissionalmente ativos e não ativos, devendo esta ausência de diferenças significativas ser interpretada com prudência.

Relativamente aos impactos da experiência universitária, a principal conclusão reside na distinção entre as transformações de natureza pessoal e os benefícios de natureza profissional. As mudanças mais intensamente reconhecidas pelos participantes situam-se ao nível da identidade, da autoconfiança, do desenvolvimento pessoal e da valorização das próprias capacidades, enquanto os efeitos profissionais surgem de forma mais gradual e permanecem dependentes de fatores que extravasam a experiência académica. Estes resultados reforçam a importância de compreender o significado do ensino superior em idade adulta para além de uma lógica estritamente utilitarista, considerando-o igualmente enquanto processo de desenvolvimento humano que integra diferentes dimensões da vida dos estudantes.

A análise inferencial permitiu aprofundar esta interpretação. A associação positiva observada entre as motivações para o ingresso no ensino superior e os impactos percecionados da frequência universitária sugere que estudantes mais motivados tendem igualmente a reconhecer de forma mais positiva as transformações decorrentes da experiência académica. Todavia, esta associação não permite estabelecer relações de causalidade, devendo ser interpretada à luz dos limites metodológicos da investigação. Por outro lado, não foi identificada uma associação estatisticamente significativa entre as motivações iniciais para o ingresso no ensino superior e as relações intergeracionais, indicando que, na presente amostra, não foi encontrada evidência de uma relação estatisticamente significativa entre estas duas dimensões.

Neste contexto, as relações intergeracionais assumem especial relevância. A análise complementar das respostas dos participantes não-M23 permite acrescentar uma outra perspetiva à compreensão das relações intergeracionais no contexto universitário. Estes participantes reconheceram, de forma geral, o contributo dos estudantes mais velhos para a diversidade de experiências e perspetivas, não associando necessariamente a diferença etária a um menor compromisso com o sucesso académico. Simultaneamente, a perceção de uma menor disponibilidade dos estudantes mais velhos para a realização de trabalhos de grupo evidencia que a convivência intergeracional pode também envolver desafios específicos nas dinâmicas de

colaboração académica. Embora estes participantes não integrem a amostra principal da investigação, as suas respostas complementam a perspetiva dos estudantes M23 e permitem considerar as relações intergeracionais a partir de diferentes posições no contexto universitário.

No seu conjunto, os resultados permitem compreender o regresso ao ensino superior em idade adulta como parte de um processo mais amplo de reconstrução dos percursos de vida. Esta interpretação não significa afirmar que a universidade transforma inevitavelmente quem a frequenta, nem que elimina os condicionamentos sociais que continuam a influenciar as oportunidades individuais. Significa, antes, reconhecer que, para os participantes deste estudo, a experiência universitária se associa à aquisição de novos conhecimentos, ao desenvolvimento pessoal, ao reforço da identidade e à abertura de novas possibilidades que adquirem significado à luz das experiências anteriores e dos projetos construídos para o futuro.

É neste contexto que a investigação estabelece uma articulação entre os paradigmas da educação ao longo da vida e do envelhecimento ativo. Os dados obtidos não permitem afirmar que a frequência do ensino superior produza, por si só, processos de envelhecimento ativo, nem seria metodologicamente adequado estabelecer uma relação causal dessa natureza. Permitem, contudo, identificar experiências de aprendizagem, participação, desenvolvimento pessoal e construção de novos projetos em idade adulta que dialogam claramente com uma conceção do envelhecimento enquanto processo contínuo, desenvolvido ao longo de todo o ciclo de vida. Nesta perspetiva, o ensino superior constitui uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento que integra um conjunto mais vasto de possibilidades educativas disponíveis ao longo da vida, sem pressupor um modelo único de participação ou de envelhecimento.

A investigação permite igualmente reforçar uma compreensão mais ampla da democratização do ensino superior. A criação de uma via específica de ingresso para estudantes Maiores de 23 Anos representa um avanço significativo no reconhecimento da diversidade dos percursos educativos. Contudo, os resultados evidenciam que o verdadeiro alcance da democratização não depende exclusivamente da existência de mecanismos de acesso. Depende igualmente da capacidade das instituições de ensino

superior para reconhecerem a heterogeneidade das trajetórias dos estudantes adultos, responderem às suas necessidades específicas e criarem condições que favoreçam a participação, a permanência e o sucesso académico ao longo de todo o percurso universitário.

Neste sentido, os estudantes Maiores de 23 Anos não devem ser entendidos como um grupo excecional ou marginal no contexto universitário. Pelo contrário, os seus percursos refletem transformações sociais mais amplas, associadas ao prolongamento da vida, à crescente diversidade das experiências educativas e profissionais e ao reconhecimento da aprendizagem como um processo que acompanha diferentes etapas do ciclo de vida. A sua presença no ensino superior constitui, assim, um indicador das mudanças que atravessam simultaneamente a universidade e a sociedade, desafiando conceções tradicionais que associavam a frequência universitária a uma fase específica da vida.

Deste modo, um dos principais contributos desta investigação reside em mostrar que, para os participantes deste estudo, o significado atribuído ao regresso ao ensino superior em idade adulta ultrapassa a obtenção de uma qualificação académica ou a melhoria da posição no mercado de trabalho. Para estes participantes, a universidade afirma-se como um espaço de aprendizagem, desenvolvimento pessoal, participação social, reconstrução identitária e redefinição de projetos de vida. Estes resultados reforçam a importância de compreender o ensino superior não apenas como uma instituição vocacionada para a formação profissional, mas igualmente como um contexto privilegiado de desenvolvimento humano e de aprendizagem ao longo da vida.

Importa, contudo, reconhecer que esta investigação não pretende apresentar os estudantes Maiores de 23 Anos como representantes de um percurso ideal ou universalmente desejável. As experiências analisadas evidenciam possibilidades de desenvolvimento, mas também os constrangimentos associados à diversidade de recursos, oportunidades e condições que caracterizam os percursos individuais. O contributo deste estudo consiste, precisamente, em evidenciar que a idade cronológica não deve constituir um limite antecipado ao acesso à aprendizagem nem à construção de novos projetos de vida, reconhecendo que diferentes formas de participação educativa podem assumir significado em diferentes momentos do ciclo de vida.

Em síntese, esta dissertação contribui para aprofundar a compreensão sociológica das relações entre idade, educação e percurso de vida nas sociedades contemporâneas. Mais do que constatar a possibilidade de regresso ao ensino superior em idade adulta, esta investigação permite compreender esse regresso, entre os participantes estudados, como uma experiência marcada por significados múltiplos, na qual se articulam aprendizagem, desenvolvimento pessoal, participação social e construção de novas possibilidades. Neste enquadramento, o regime especial para Maiores de 23 Anos ultrapassa a sua função administrativa de mecanismo de acesso para afirmar um princípio mais amplo: o de que a educação constitui um direito que acompanha os indivíduos ao longo de todo o ciclo de vida e que a universidade pode desempenhar um papel relevante na construção de sociedades mais inclusivas, capazes de reconhecer a diversidade das trajetórias humanas e o valor da aprendizagem em todas as idades.

5.2 Contributos da investigação e implicações para o ensino superior

A presente investigação procurou contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos estudantes que ingressam no ensino superior através do regime especial para Maiores de 23 Anos, deslocando o foco da análise do mecanismo formal de acesso para as experiências, motivações e significados atribuídos ao percurso académico. Mais do que analisar este regime enquanto instrumento jurídico-administrativo, pretendeu compreender quem são estes estudantes, que fatores sustentam a decisão de regressar à educação formal, como experienciam a adaptação ao contexto universitário e de que forma interpretam os impactos da frequência do ensino superior nos seus percursos de vida.

Um dos principais contributos científicos deste estudo consiste em evidenciar a heterogeneidade dos estudantes que ingressam através deste regime de acesso. Os resultados evidenciam que a categoria “Maiores de 23 Anos” não corresponde a um grupo social homogéneo, reunindo indivíduos com percursos educativos, experiências profissionais, responsabilidades familiares, recursos e projetos de vida profundamente diferenciados. O elemento comum reside na utilização de uma via específica de ingresso no ensino superior; contudo, essa condição administrativa revela-se insuficiente para

compreender a diversidade das experiências e dos significados atribuídos ao percurso universitário.

Neste contexto, a investigação contribui para problematizar representações frequentemente simplificadas sobre o estudante adulto. Em vez de constituírem um grupo definido por características uniformes, os participantes evidenciam percursos marcados por diferentes momentos de interrupção e retoma dos estudos, motivações distintas para o ingresso no ensino superior e formas igualmente diversas de viver a experiência académica. Esta diversidade reforça a importância de compreender os estudantes Maiores de 23 Anos à luz das suas trajetórias biográficas e dos contextos sociais em que estas se desenvolvem, e não apenas da categoria institucional através da qual acedem ao ensino superior.

A investigação permitiu igualmente aprofundar a compreensão dos significados atribuídos ao regresso ao ensino superior em idade adulta. Os dados evidenciam que a frequência universitária ultrapassa uma lógica exclusivamente instrumental orientada para a obtenção de qualificações ou para a progressão profissional. Embora estas dimensões permaneçam relevantes, os participantes atribuem particular importância à realização pessoal, ao desenvolvimento de competências, ao reforço da identidade e à concretização de projetos anteriormente adiados. O ensino superior emerge, assim, não apenas como um espaço de certificação académica, mas também como um contexto privilegiado de desenvolvimento humano, participação e reconstrução de projetos de vida.

Do ponto de vista metodológico, a opção por uma abordagem quantitativa permitiu caracterizar diferentes dimensões da experiência dos estudantes Maiores de 23 Anos através da articulação entre análises descritivas e inferenciais. A construção de índices compostos e a utilização de procedimentos estatísticos adequados às características dos dados permitiram complementar a caracterização descritiva com a análise de associações entre algumas das dimensões em estudo e de diferenças entre grupos de participantes. Esta estratégia metodológica possibilitou, assim, uma leitura mais abrangente das diferentes dimensões contempladas na experiência dos estudantes adultos no ensino superior.

Os resultados desta investigação evidenciam igualmente implicações relevantes para a compreensão das transformações que atravessam atualmente o ensino superior. A crescente diversificação dos públicos universitários coloca às instituições o desafio de responder a percursos educativos cada vez menos lineares e a estudantes que conciliam responsabilidades académicas, profissionais e familiares. Neste contexto, a abertura do ensino superior a novos públicos constitui apenas uma das dimensões da democratização educativa, tornando igualmente necessário refletir sobre as condições institucionais que permitem transformar o acesso numa experiência efetiva de participação, integração e sucesso académico.

Esta reflexão adquire particular relevância ao nível das próprias instituições de ensino superior. A diversidade crescente das populações estudantis exige respostas que ultrapassem a criação de mecanismos alternativos de acesso, implicando uma análise mais ampla da organização pedagógica, dos serviços de apoio, das estratégias de integração académica e das políticas institucionais dirigidas aos estudantes adultos.

Nesta perspetiva, a democratização do ensino superior não pode ser entendida apenas como o alargamento das oportunidades de ingresso. Os resultados obtidos reforçam a importância de as instituições criarem condições que favoreçam a participação, a permanência e o sucesso académico destes estudantes, reconhecendo que diferentes percursos de vida podem implicar necessidades distintas de apoio, acompanhamento e integração. Este reconhecimento não pressupõe a diminuição do rigor científico nem a criação de percursos académicos diferenciados; implica, antes, a construção de respostas institucionais compatíveis com a crescente diversidade das populações estudantis.

Os resultados relativos à conciliação entre a atividade profissional e a frequência do ensino superior reforçam esta interpretação. As diferenças identificadas ao nível da flexibilidade laboral e do apoio disponibilizado pelas entidades empregadoras evidenciam que a participação no ensino superior é influenciada por fatores que extravasam o espaço universitário. A capacidade para responder às exigências académicas depende igualmente dos recursos disponíveis, da organização do tempo, das responsabilidades familiares e das oportunidades proporcionadas pelos contextos profissionais. Embora as instituições de ensino superior não possam eliminar estes

constrangimentos, podem desenvolver práticas organizacionais que promovam uma participação mais equitativa de estudantes com percursos diversificados.

Neste enquadramento, torna-se pertinente refletir sobre aspetos como a organização dos horários letivos, a clareza da informação institucional, os mecanismos de acolhimento e orientação e as estratégias de acompanhamento dirigidas aos estudantes que regressam ao ensino superior após períodos prolongados de afastamento da educação formal. Estas medidas não representam formas de flexibilização dos critérios académicos; constituem, antes, instrumentos que contribuem para assegurar condições de participação compatíveis com o princípio da igualdade de oportunidades.

Os resultados obtidos reforçam a importância de compreender a integração no ensino superior como um processo que ultrapassa a simples presença física na universidade. Participar plenamente na vida académica implica compreender os códigos institucionais, apropriar-se das práticas de ensino e aprendizagem, estabelecer relações significativas com colegas e docentes e desenvolver um sentimento de pertença à comunidade universitária. Para os estudantes que regressam à educação formal em idade adulta, este processo poderá assumir características particulares, justificando uma atenção acrescida às estratégias institucionais de acolhimento e integração.

Neste contexto, as relações intergeracionais assumem especial relevância. Embora a análise não tenha evidenciado uma associação estatisticamente significativa entre as relações intergeracionais e os impactos percecionados da frequência do ensino superior, os resultados descritivos revelam uma avaliação globalmente favorável das relações estabelecidas pelos estudantes M23 com professores e colegas e da sua inclusão nas dinâmicas de grupo. A consideração complementar das respostas dos participantes não-M23 reforça a relevância desta dimensão, ao evidenciar o reconhecimento do contributo dos estudantes mais velhos para a diversidade de experiências e perspetivas no contexto universitário. Estes resultados salientam a importância das dimensões relacionais na experiência académica, sem permitir, contudo, estabelecer uma relação direta entre a qualidade das relações intergeracionais e os impactos percecionados da frequência universitária.

Por sua vez, a associação positiva identificada entre as motivações iniciais para o ingresso no ensino superior e os impactos percecionados da experiência universitária sugere que estudantes que iniciam este percurso com níveis mais elevados de motivação tendem igualmente a percecionar impactos mais favoráveis.

Ainda assim, esta associação não deve ser interpretada como uma relação causal, podendo a forma como os estudantes avaliam a sua experiência estar relacionada com múltiplos fatores individuais, institucionais e contextuais não analisados diretamente nesta relação. Esta constatação reforça a importância de compreender os percursos educativos como processos dinâmicos e multifacetados, nos quais as motivações iniciais constituem apenas uma das dimensões envolvidas.

Do ponto de vista das políticas educativas, os resultados apontam para a importância de compreender a democratização do ensino superior como um processo que integra não apenas o acesso, mas igualmente a participação, a permanência e o sucesso académico. A criação de vias específicas de ingresso representa um importante mecanismo de abertura institucional; contudo, a efetiva diversificação dos públicos universitários exige uma atenção continuada às condições em que estes estudantes desenvolvem os seus percursos após a entrada na universidade.

Neste sentido, o regime especial para Maiores de 23 Anos pode ser entendido não apenas como uma medida de acesso ao ensino superior, mas também como um observatório privilegiado das transformações que caracterizam o ensino superior contemporâneo. A crescente presença de estudantes com percursos educativos não lineares evidencia desafios relacionados com a organização dos tempos académicos, o reconhecimento das aprendizagens e experiências previamente adquiridas, a diversidade etária e a articulação entre educação, trabalho e vida familiar.

Por fim, a investigação reforça a pertinência de compreender o ensino superior no quadro mais amplo da aprendizagem ao longo da vida e do envelhecimento ativo. Ao evidenciar que o regresso à universidade pode assumir significados associados ao desenvolvimento pessoal, à aprendizagem ao longo da vida e à construção de novos projetos de vida, este estudo contribui para uma compreensão mais abrangente da educação enquanto processo que acompanha os indivíduos ao longo de todo o ciclo de

vida. Neste enquadramento, o regime especial para Maiores de 23 Anos afirma-se não apenas como uma via alternativa de acesso ao ensino superior, mas também como expressão das transformações sociais que caracterizam as sociedades contemporâneas, marcadas pela crescente diversificação das trajetórias educativas e pela valorização da aprendizagem ao longo da vida.

A principal implicação desta investigação para o ensino superior reside na necessidade de deslocar o foco da simples abertura das portas para a qualidade das condições proporcionadas aos estudantes que nelas ingressam. Democratizar o ensino superior não significa apenas alargar o acesso a públicos mais diversificados; implica igualmente criar contextos institucionais capazes de reconhecer a pluralidade das trajetórias, das responsabilidades e dos projetos de vida dos estudantes, promovendo condições que favoreçam a sua participação, permanência e sucesso académico.

Nesta perspetiva, responder aos desafios colocados pela crescente diversidade dos públicos universitários exige uma abordagem que concilie rigor académico, inclusão e igualdade de oportunidades. Mais do que assegurar mecanismos de acesso, importa criar condições que permitam aos estudantes desenvolver plenamente o seu percurso académico, valorizando a diversidade de experiências que hoje caracteriza o ensino superior. É neste equilíbrio entre exigência académica e capacidade de acolher diferentes percursos de vida que se situa um dos desafios colocados às instituições de ensino superior e uma das principais implicações que podem ser retiradas dos resultados da presente investigação.

Importa, contudo, reconhecer algumas limitações da presente investigação. A utilização de uma amostra não probabilística por conveniência, circunscrita à Universidade do Porto, limita a possibilidade de generalização dos resultados ao universo dos estudantes que ingressam no ensino superior através do regime especial para Maiores de 23 Anos. A amostra principal foi constituída por 88 participantes M23, dos quais 62 concluíram integralmente o questionário. A existência de questionários parcialmente preenchidos e de valores omissos determinou, por isso, a variação do número de casos válidos entre as diferentes análises, reduzindo o número de participantes considerados em alguns procedimentos estatísticos. O recurso a um questionário de autopreenchimento permitiu recolher informação de forma estruturada

e anónima, mas não possibilitou aprofundar os significados e processos biográficos subjacentes às respostas dos participantes. Por fim, o carácter transversal da investigação permite analisar as experiências e perceções reportadas no momento da recolha dos dados, mas não acompanhar a sua evolução ao longo do percurso académico e profissional. Estas limitações devem ser consideradas na interpretação dos resultados e constituem, simultaneamente, pontos de partida para o desenvolvimento de investigações futuras.

5.3 Pistas para investigação futura

As limitações identificadas e as questões emergentes da análise desenvolvida abrem diferentes possibilidades para o aprofundamento do conhecimento sobre os estudantes que ingressam no ensino superior através do regime especial para Maiores de 23 Anos. Mais do que reproduzir a presente investigação com amostras mais diversificadas e de maior dimensão, importa desenvolver abordagens que permitam acompanhar a complexidade dos percursos educativos em idade adulta e compreender, de forma mais aprofundada, os processos que conduzem ao regresso ao ensino superior, à permanência na universidade e aos significados atribuídos à experiência académica.

Uma primeira linha de investigação poderá privilegiar metodologias qualitativas, nomeadamente entrevistas biográficas ou entrevistas semiestruturadas em profundidade. A análise desenvolvida permitiu identificar a importância atribuída à realização pessoal, ao desenvolvimento de competências e às transformações identitárias percecionadas pelos estudantes. Contudo, o recurso ao questionário não possibilitou compreender os processos através dos quais estes significados são construídos ao longo dos percursos individuais. A reconstrução biográfica poderá contribuir para identificar momentos de interrupção dos estudos, acontecimentos marcantes, experiências profissionais e relações sociais associados à decisão de regressar ao ensino superior, proporcionando uma compreensão mais aprofundada dos percursos que antecedem essa decisão.

Neste contexto, permanece uma questão particularmente relevante que futuras investigações poderão aprofundar: **o que acontece entre o momento em que um percurso educativo é interrompido e aquele em que o regresso ao ensino superior passa a ser percecionado como uma possibilidade?** A decisão de voltar a estudar

poderá inscrever-se em processos prolongados de reflexão, em alterações das circunstâncias pessoais e profissionais e na redefinição dos projetos de vida, dimensões que a presente investigação não permitiu explorar em profundidade. A análise biográfica permitirá compreender esta dimensão temporal e evitar interpretações que reduzam a candidatura ao ensino superior a um ato isolado, descontextualizado da trajetória que a antecede.

Uma segunda linha de investigação deverá privilegiar desenhos longitudinais. O acompanhamento dos estudantes desde o momento da candidatura, durante a frequência universitária e após a conclusão do curso permitirá analisar a evolução das motivações, das experiências de adaptação e dos significados atribuídos ao percurso académico. Esta abordagem possibilitará igualmente compreender se as transformações pessoais identificadas pelos participantes se mantêm ao longo do tempo e de que forma se articulam com alterações posteriores nos seus percursos profissionais.

A dimensão longitudinal assume particular relevância perante um dos principais resultados desta investigação: a coexistência entre uma elevada valorização do desenvolvimento pessoal e uma perceção menos imediata dos benefícios profissionais associados à frequência do ensino superior. De igual modo, a associação positiva identificada entre as motivações para o ingresso no ensino superior e os impactos percecionados constitui uma pista relevante para futuras investigações. Estudos longitudinais poderão analisar de que forma esta relação evolui ao longo do percurso académico e após a conclusão da formação, permitindo compreender mais aprofundadamente a articulação entre as motivações iniciais, as experiências vividas durante a frequência universitária e os impactos percecionados em diferentes momentos do percurso.

Neste domínio, revela-se igualmente pertinente articular indicadores subjetivos e objetivos. A análise das perceções dos estudantes constitui uma dimensão fundamental para compreender o significado atribuído à experiência universitária; contudo, futuras investigações poderão complementar estes dados com indicadores relativos à evolução profissional, à progressão na carreira, à mobilidade ocupacional, à evolução salarial ou à alteração das condições de trabalho. Esta articulação permitirá compreender de forma mais abrangente a relação entre os impactos percecionados

pelos estudantes e as transformações efetivamente observáveis nos seus percursos profissionais.

Outra linha de investigação particularmente relevante consiste no estudo dos estudantes que interromperam ou abandonaram o ensino superior após o ingresso através do regime especial para Maiores de 23 Anos. A presente investigação incidiu predominantemente sobre estudantes que mantiveram uma relação com o contexto universitário, pelo que as experiências de abandono poderão encontrar-se sub-representadas. Compreender os fatores que condicionam a permanência ou conduzem ao abandono permitirá aprofundar a relação entre acesso, participação e sucesso académico, identificando obstáculos que tendem a permanecer menos visíveis quando a análise se centra exclusivamente nos estudantes que prosseguem o seu percurso no ensino superior.

Revela-se igualmente pertinente desenvolver estudos comparativos entre diferentes instituições de ensino superior. A diversidade de culturas organizacionais, modelos pedagógicos e práticas de acolhimento poderá contribuir para experiências diferenciadas entre estudantes adultos. A comparação entre universidades, institutos politécnicos e diferentes áreas científicas permitirá analisar em que medida os diferentes contextos institucionais se relacionam com os processos de integração, adaptação e participação académica dos estudantes que ingressam através do regime especial para Maiores de 23 Anos.

As relações intergeracionais constituem igualmente uma dimensão que merece aprofundamento. Na presente investigação, não foi identificada uma associação estatisticamente significativa entre as relações intergeracionais e os impactos percecionados da frequência do ensino superior. Ainda assim, a análise descritiva evidenciou uma avaliação globalmente favorável das relações estabelecidas pelos estudantes M23 com professores e colegas e da sua inclusão nas dinâmicas de grupo. Complementarmente, as respostas dos participantes não-M23 evidenciaram o reconhecimento do contributo dos estudantes mais velhos para a diversidade de experiências e perspetivas no contexto universitário. Estes resultados justificam o aprofundamento desta dimensão em investigações futuras, através de metodologias qualitativas ou de instrumentos especificamente orientados para a análise das relações

entre estudantes de diferentes gerações e docentes, permitindo compreender de forma mais aprofundada os processos através dos quais se constroem as relações intergeracionais e o sentimento de pertença à comunidade universitária.

A relação entre a aprendizagem ao longo da vida e o envelhecimento ativo constitui igualmente um domínio que importa continuar a aprofundar. A presente investigação identificou dimensões da experiência universitária que dialogam com os princípios da aprendizagem ao longo da vida, da participação e da construção de projetos ao longo do ciclo de vida, sem procurar medir diretamente o envelhecimento ativo. Estudos futuros poderão desenvolver desenhos metodológicos especificamente orientados para analisar esta relação, integrando indicadores de participação, autonomia, bem-estar e desenvolvimento pessoal, sem reduzir o conceito de envelhecimento ativo a dimensões exclusivamente produtivas ou económicas.

Importa igualmente aprofundar o desenvolvimento e a validação de instrumentos especificamente dirigidos aos estudantes que ingressam no ensino superior através do regime especial para Maiores de 23 Anos. A construção de escalas adaptadas às especificidades destes percursos permitirá reforçar a robustez metodológica das investigações futuras e facilitar a comparação entre estudos desenvolvidos em diferentes instituições e contextos educativos, contribuindo para a consolidação deste domínio de investigação.

As pistas aqui apresentadas convergem numa ideia central: compreender os estudantes que ingressam no ensino superior através do regime especial para Maiores de 23 Anos exige acompanhar os seus percursos e não apenas observar o momento do acesso. Entre a candidatura, a permanência, a conclusão do curso e os percursos que se desenvolvem posteriormente decorrem processos cuja temporalidade ultrapassa os limites de um estudo transversal e que dificilmente podem ser plenamente compreendidos através de um único desenho metodológico.

Neste sentido, futuras investigações beneficiarão da articulação entre abordagens quantitativas e qualitativas, da realização de estudos longitudinais e comparativos e da integração de diferentes níveis de análise. Esta combinação permitirá compreender de forma mais abrangente as relações entre percursos biográficos,

experiências académicas, contextos institucionais e transformações pessoais e profissionais, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento de políticas e práticas institucionais mais ajustadas à crescente diversidade dos públicos do ensino superior.

Em síntese, a presente investigação procurou contribuir para o conhecimento sociológico sobre os estudantes que ingressam no ensino superior através do regime especial para Maiores de 23 Anos, evidenciando a complexidade dos seus percursos, motivações e experiências académicas. Os resultados reforçam a necessidade de compreender o regresso ao ensino superior em idade adulta como um fenómeno que ultrapassa o momento do acesso, envolvendo processos de aprendizagem, participação, desenvolvimento pessoal e reconstrução de projetos de vida que se inscrevem em contextos sociais e institucionais mais amplos.

Num contexto marcado pelo envelhecimento demográfico, pela valorização da aprendizagem ao longo da vida e pela crescente diversificação dos percursos educativos e profissionais, compreender estas experiências constitui simultaneamente um desafio científico e uma responsabilidade para as instituições de ensino superior. Espera-se, por isso, que esta investigação contribua para aprofundar o debate sobre o papel da universidade na construção de sociedades mais inclusivas, capazes de reconhecer a aprendizagem como um direito que acompanha os indivíduos ao longo de todo o ciclo de vida e de valorizar a diversidade de percursos e experiências que enriquecem o ensino superior enquanto espaço de conhecimento, participação e desenvolvimento humano.

5.4 Considerações finais: quando a educação reabre possibilidades

Chegar ao final desta investigação implica regressar à questão que esteve na sua origem: *o que significa voltar a estudar quando a vida já seguiu outros caminhos?* Ao longo desta dissertação procurou-se responder a esta interrogação através das experiências dos participantes que ingressaram no ensino superior pelo regime especial para Maiores de 23 Anos. Os percursos analisados mostram que, entre os participantes deste estudo, não existe uma única forma de regressar, nem um percurso comum capaz de representar a diversidade das experiências de chegada à universidade em idade adulta.

Há quem regresse movido pela vontade de aprender, quem procure novas oportunidades profissionais, quem pretenda adquirir novas competências e quem encontre no ensino superior a possibilidade de concretizar um objetivo há muito adiado. Frequentemente, estas motivações coexistem. É precisamente nesta pluralidade que reside uma das principais aprendizagens desta investigação: os percursos educativos não obedecem necessariamente a uma ordem linear, nem o desejo de aprender desaparece quando se ultrapassa a idade socialmente convencionada para ser estudante.

A análise desenvolvida mostrou igualmente que abrir uma via de acesso não resolve, por si só, todos os desafios da participação no ensino superior. Depois da candidatura existem aulas, avaliações, horários, responsabilidades profissionais, famílias e quotidianos. Entre querer estudar e conseguir permanecer existe uma realidade social feita de recursos, oportunidades e constrangimentos desigualmente distribuídos. Reconhecer esta realidade não diminui a capacidade de ação dos estudantes; permite, antes, compreender que a determinação individual se exerce sempre no interior de condições concretas.

Por esta razão, talvez uma das questões mais importantes colocadas por esta dissertação não seja apenas saber por que regressam os adultos à universidade, mas perguntar *que universidade encontram quando regressam*. Uma instituição verdadeiramente comprometida com a educação ao longo da vida não se define exclusivamente pela diversidade daqueles que admite. Define-se igualmente pela capacidade de reconhecer que os seus estudantes chegam em diferentes momentos da vida, transportando experiências, responsabilidades e percursos que não cabem num único modelo de trajetória académica.

Os estudantes Maiores de 23 Anos tornam particularmente visível esta transformação. A sua presença no ensino superior questiona as fronteiras entre idade e aprendizagem e recorda que os calendários sociais, embora organizem expectativas e percursos, não determinam de forma absoluta aquilo que os indivíduos podem ainda escolher construir. Regressar à universidade não apaga os caminhos anteriormente percorridos. Pelo contrário, significa chegar ao espaço académico trazendo consigo a experiência acumulada nesses mesmos caminhos.

É também neste ponto que importa reconhecer a proximidade da autora com o objeto de estudo. Esta investigação foi desenvolvida por alguém que conhece, a partir da sua própria trajetória, o significado de ingressar no ensino superior através do regime especial para Maiores de 23 Anos. Esta posição exigiu, ao longo de todo o processo, um exercício permanente de reflexividade e de distinção entre a experiência pessoal e a evidência produzida pelos participantes.

Essa proximidade nunca substituiu os dados nem constituiu critério para a sua interpretação. Permitiu, contudo, reconhecer desde o início a pertinência sociológica de questões que emergem de experiências frequentemente vividas de forma individual: a dúvida sobre a capacidade de regressar a estudar, o esforço de conciliar diferentes responsabilidades, a aprendizagem de novos códigos académicos e o significado atribuído à possibilidade de pertencer a um espaço universitário que, noutros momentos da vida, poderia parecer distante.

Transformar estas inquietações numa investigação sociológica implicou submetê-las ao confronto com outras experiências, com o enquadramento teórico e com a evidência empírica. Foi precisamente nesse confronto que o objeto de estudo se tornou maior do que a experiência de quem o investigou. As respostas dos participantes revelaram percursos distintos, motivações diversas e experiências que não podem ser reduzidas a uma narrativa individual. A experiência pessoal esteve na origem de algumas perguntas; foram os dados que delimitaram as respostas possíveis.

Talvez resida aqui uma das aprendizagens mais profundas deste percurso de investigação. A Sociologia ensina-nos a desconfiar daquilo que parece exclusivamente individual e a procurar as relações entre biografia, instituições e estrutura social. Aquilo que é vivido como escolha, dificuldade, interrupção ou recomeço inscreve-se em condições históricas e sociais mais amplas. Olhar para os estudantes Maiores de 23 Anos significou, por isso, olhar também para as transformações da educação, do trabalho, das idades e das próprias formas de construir um percurso de vida.

A aprendizagem ao longo da vida adquire, neste contexto, um significado que ultrapassa a ideia de atualização permanente de competências. Não se trata de exigir que os indivíduos permaneçam permanentemente produtivos, ativos ou disponíveis

para se reinventarem. Trata-se de preservar a possibilidade de aprender, participar e construir projetos em diferentes momentos da existência. É nesta possibilidade, e não na imposição de um modelo ideal de envelhecimento, que a educação se aproxima de uma conceção mais inclusiva do envelhecimento ativo.

Concluir esta dissertação não permite afirmar que a universidade elimina desigualdades, garante mobilidade profissional ou transforma inevitavelmente todas as pessoas que a frequentam. Os próprios resultados aconselham uma leitura prudente. A investigação mostrou que os significados atribuídos ao ensino superior são diversos e que os impactos percecionados da frequência universitária não se manifestam de forma uniforme nas diferentes dimensões da vida dos participantes. Enquanto as transformações associadas ao desenvolvimento pessoal surgem de forma particularmente expressiva, os impactos percecionados na esfera profissional revelam-se menos imediatos e mais heterogéneos.

Ainda assim, os resultados permitem reconhecer que o ensino superior pode integrar processos através dos quais os indivíduos adquirem competências, reinterpretam experiências anteriores e ampliam o horizonte de possibilidades que reconhecem para o futuro. A educação não determina os percursos individuais, nem elimina os condicionamentos sociais que os atravessam, mas pode participar na forma como os indivíduos compreendem a sua trajetória e projetam aquilo que ainda poderão construir.

Por isso, talvez a questão não seja determinar qual é a idade certa para entrar na universidade. Talvez seja necessário questionar por que razão continuamos a imaginar que a aprendizagem deve obedecer a uma idade certa.

Para quem escreve estas últimas linhas, esta questão deixou há muito de ser apenas teórica. Conhecer a universidade através da condição de estudante Maior de 23 Anos e, posteriormente, transformar essa experiência numa interrogação sociológica não elimina a distância exigida pela investigação; recorda, antes, que muitos objetos de estudo começam precisamente quando alguém decide olhar criticamente para aquilo que viveu e perguntar se a sua experiência é apenas individual ou se nela se encontram questões que dizem respeito à sociedade.

Esta dissertação começou com uma pergunta sobre estudantes Maiores de 23 Anos que regressam ao ensino superior. Termina com a compreensão, sustentada pelos percursos analisados, de que as trajetórias educativas podem ser interrompidas sem estarem definitivamente encerradas. Entre o tempo que passou e aquele que ainda está por construir, a educação pode constituir uma possibilidade de reabrir caminhos.

Enquanto estudante que ingressou no ensino superior através do regime especial para Maiores de 23 Anos, conheci o esforço, a dúvida e o sacrifício que podem acompanhar este percurso. Enquanto investigadora, aprendi que nenhuma experiência individual pode ser confundida com a experiência coletiva daqueles que partilham a mesma condição. Foi precisamente essa consciência que permitiu transformar uma vivência pessoal numa questão sociológica.

Ao concluir esta dissertação na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, permanece uma convicção que sintetiza todo este percurso: **chegar mais tarde não significa chegar tarde. Por vezes, significa simplesmente chegar quando finalmente compreendemos o verdadeiro significado de estar aqui.**

Referências Bibliográficas

Alcoforado, J. L. M. (2014). Uma educação para todos, ao longo e em todos os espaços da vida: Desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa. In M. F. da Silva (Ed.), *Mundos distantes, diálogos possíveis: A vida em mosaico* (pp. 14–34). Ideia.

Alves, M. G. (2016). O regresso de licenciados ao ensino superior: Entre a inserção profissional e a educação ao longo da vida. *Revista Brasileira de Educação, 21*(64), 101–120. https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216406

Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social, 1*, 7–40. https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2007.1909

Boudiny, K. (2013). "Active ageing": From empty rhetoric to effective policy tool. *Ageing & Society, 33*(6), 1077–1098. https://doi.org/10.1017/S0144686X1200030X

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.

Canário, R. (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Educa.

Carneiro, R. (2003). Do sentido e da aprendizagem: A descoberta do tesouro. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 2*, 11–31. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2003.n2

Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan.

Carré, P., & Fenouillet, F. (Eds.). (2008). *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques*. Dunod.

Comissão Europeia. (2002). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Office for Official Publications of the European Communities.

Conselho Nacional de Educação. (2018). *Educação de adultos: Ninguém pode ficar para trás*.

Coutinho, M. de S. P. (2003). Uma epistemologia alternativa para o campo educativo: Jürgen Habermas e o paradigma da intersubjectividade prática. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 2*, 107–126. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2003.3209

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. UNESCO.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

Formosa, M. (2019). Active ageing through lifelong learning: The University of the Third Age. In M. Formosa (Ed.), *The University of the Third Age and Active Ageing: European and Asian-Pacific Perspectives* (pp. 3–18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21515-6_1

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Polity Press.

Hasmanová Marhánková, J. (2011). Leisure in old age: Disciplinary practices

surrounding the discourse of active ageing. *International Journal of Ageing and Later Life, 6*(1), 5–32. https://doi.org/10.3384/ijal.1652-8670.11615

Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. University of Wisconsin Press.

Instituto Nacional de Estatística. (2024). *Estatísticas demográficas 2023*. https://www.ine.pt/

Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Gulf Publishing.

Lima, L. C. (2018). Lei de bases do sistema educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa de Educação, 31*(2), 75–91. https://doi.org/10.21814/rpe.15077

Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo*. Edições Afrontamento.

Lima, L. C., Estêvão, M. L., Matos, L., Melo, A., & Mendonça, M. A. (1988). *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos (Documentos Preparatórios III)*. Comissão de Reforma do Sistema Educativo; Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Lima, L. C., & Guimarães, P. (2011). *European strategies in lifelong learning: A critical introduction*. Barbara Budrich.

Lopes, A., & Lemos, R. (2012). Envelhecimento demográfico: Percursos e contextos de investigação na Sociologia Portuguesa. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número Temático 2, 13–32.

Marôco, J. (2021). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (8.ª ed.). ReportNumber.

Marsillas, S., De Donder, L., Kardol, T., Van Regenmortel, S., Dury, S., Brosens, D., Smetcoren, A.-S., Braña, T., & Varela, J. (2017). Does active ageing contribute to life satisfaction for older people? Testing a new model of active ageing. *European Journal of Ageing, 14*(3), 295–310. https://doi.org/10.1007/s10433-017-0413-8

Martinelli, S. de C., & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação acadêmica: Uma

medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica, 6*(1), 21–31.

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Moio, I., Alcoforado, L., & Vieira, C. C. (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, 3*(6), 169–201. https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n6p169

Organização Mundial da Saúde. (2005). *Envelhecimento ativo: Uma política de saúde*. (Trabalho original publicado em 2002).

Pacheco, J. A., & Sousa, J. (2016). Pedagogia como conversação complexa e deliberativa no ensino superior. *Em Aberto, 29*(97), 119–130.

Parks, R., Evans, B., & Getch, Y. (2013). Motivations and enculturation of older students returning to a traditional university. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development, 25*(3), 62–75. https://doi.org/10.1002/nha3.20031

Paúl, C. (2017). Envelhecimento ativo e redes de suporte social. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 15*, 275–288.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (6.ª ed.). Edições Sílabo.

Pimentel, L., Mónico Lopes, S., da Silva Pedrosa, B., & Santinho Maurício, C. (2019). Da multigeracionalidade à intergeracionalidade: Refletindo sobre a aprendizagem intergeracional no ensino superior. *Revista INFAD de Psicología, 3*(2), 307–322. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v2.1921

São José, J. M., Timonen, V., Amado, C. A., & Santos, S. P. (2017). A critique of the Active Ageing Index. *Journal of Aging Studies, 40*, 49–56. https://doi.org/10.1016/j.jaging.2017.01.001

Teixeira Gomes, C., & Mauritti, R. (2016). Vidas em projeto: O espaço educativo como palco potenciador de diálogos entre gerações. *Atas do IX Congresso Português de Sociologia*. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/23150/1/conferenceobject_45920.pdf

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Walker, A. (2002). A strategy for active ageing. *International Social Security Review, 55*(1), 121–139. https://doi.org/10.1111/1468-246X.00118

World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*.

ANEXOS DA DISSERTAÇÃO

Anexo A – Email enviado à comunidade académica

Olá, colegas

Sou a Marisa Aguiar e estou atualmente a frequentar o 2ºano de Mestrado em Sociologia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Estou a preparar a minha dissertação e a realizar um estudo sobre as perspetivas e experiências dos estudantes que ingressaram no ensino superior através do programa Maiores de 23 anos.

Gostava de te convidar a participar no meu estudo, através do preenchimento de um breve questionário. O teu contributo é muito importante para me ajudar a atingir o número necessário de questionários para validar o meu trabalho.

A participação é voluntária e não te serão colocadas questões sobre informação pessoal. O questionário foi preparado na plataforma LimeSurvey da UPorto e programado para garantir anonimato e confidencialidade. Os dados recolhidos serão usados apenas para fins académicos. O meu trabalho está a ser orientado pela Profª Doutora Alexandra Lopes da FLUP.

O preenchimento do questionário não demora mais de 10 minutos. Podes aceder ao questionário neste link.

Agradeço desde já pelo teu contributo!

Marisa Aguiar

Anexo B – Questionário aplicado aos estudantes Maiores de 23 Anos

O presente anexo reúne o instrumento de recolha de dados utilizado na investigação intitulada *Além das Décadas! Motivações, Experiências e Oportunidades no Ensino Superior para Estudantes Maiores de 23 Anos sob a Perspetiva do Envelhecimento Ativo*. O questionário foi desenvolvido com o objetivo de recolher informação junto de estudantes do ensino superior que ingressaram através do regime especial para Maiores de 23 Anos, procurando caracterizar os seus percursos, identificar as motivações para o ingresso no ensino superior, analisar as experiências académicas vivenciadas, compreender os desafios associados à conciliação entre estudo, trabalho e vida familiar e avaliar os impactos percecionados da frequência do ensino superior.

1. **Qual o contingente através do qual ingressou no ensino superior?**

Contingente geral

Regime Maiores de 23 anos

Outros Contingentes.

A – Rota para não maiores de 23 anos

Este questionário foi pensado essencialmente para recolher dados sobre as experiências de pessoas que ingressaram no ensino superior através do regime maiores de 23 anos. Ainda assim, gostaríamos de poder contar com o teu contributo em algumas questões adicionais. Para este efeito, pedimos que, numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), assinales o teu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações apresentadas.

A.1. Os alunos mais velhos contribuem de forma significativa para a diversidade de experiências e perspetivas na universidade.

A.2. Existe diferença na dinâmica da sala de aula devido à presença de estudantes mais velhos.

A.3. Estudantes mais velhos têm agendas mais complicadas, e a disponibilidade para o envolvimento na realização de trabalhos de grupo é mais reduzida.

A.4. Estudantes mais velhos na universidade desafia e expande as normas estudantis tradicionais.

A.5. Estudantes mais velhos demonstram um compromisso menor com o sucesso académico comparativamente aos mais jovens.

A.6. A presença de estudantes mais velhos na universidade promove um ambiente de respeito e colaboração entre professores e estudantes de diferentes perfis etários.

Antes de terminar, precisávamos de alguma informação sociodemográfica básica. Assim sendo, pedíamos por favor que indicasse:

Idade

Género

Por fim, pedíamos que indicasses o ciclo de estudos que frequenta atualmente:

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Muito obrigada pela tua participação!

B – Rota para maiores de 23 anos

B.1. Qual o ciclo de estudos que frequenta atualmente?

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Estuda a tempo integral ou parcial

Secção I: Motivações para o Ingresso no Ensino Superior

Apresentamos de seguida uma série de motivos que as pessoas muitas vezes ponderam e pedia-te que numa escala de 1 a 10 em que 1 significa (nenhuma importância) a 10 (importância extrema), assinales a importância que cada motivo teve na tua decisão.

B.1. Relevância na carreira e oportunidades profissionais que daí poderiam surgir.

B.2. Estudar motiva-me e contribui para o meu crescimento pessoal e profissional.

B.3. Estabelecer contactos sociais que de outro modo não ocorreriam.

B.4. Pertencer e participar ativamente de atividades universitárias.

B.5. Obter reconhecimento profissional e recompensas financeiras.

B.6. Sentir-me realizado (a).

B.7. Adquirir competências adicionais para o exercício profissional.

B.8. O ingresso no ensino superior era uma parte importante de um plano mais alargado de gestão de carreira.

B.9. Aumentar o meu status social.

B.10. Transformar e/ou reforçar a minha identidade.

Secção II: Regime Maiores de 23 anos – Processo de Matrícula e Admissão

Pedimos agora que penses quando decidiste ingressar e começaste a preparar todo o processo de admissão e candidatura à Universidade. Apresentamos de seguida uma serie de situações onde por vezes os candidatos sentem alguma dificuldade e pedimos que assinales numa escala de 1 a 10 em que 1 é (nenhuma dificuldade) e 10 (dificuldade extrema), o grau de dificuldade que sentiste.

C.1. Apoio e orientação de professores e profissionais na prova e processo de

candidatura.

C.2. Preparar candidatura e entrevista de seleção.

C.3. Navegar na plataforma Sigarra.

C.4. Entender a candidatura e informações sobre o programa pelo qual me candidatei.

C.5. Preparação e ingresso desafiante, diminuiu a minha vontade de me candidatar.

C.6. Na entrevista de seleção senti que a minha idade poderia ser um obstáculo.

C.7. Falta de suporte da instituição tornou o ingresso mais difícil do que o esperado.

C.8. Desvantagem sobre os candidatos mais jovens no processo de matrícula e admissão.

C.9. Pouca informação sobre ingresso para maiores de 23 anos.

C.10. Desafios de processo de admissão superados com apoio de colegas.

Secção III: Processo de adaptação ao ensino Superior

Apresentaremos de seguida um conjunto de afirmações relativas às experiências dos estudantes maiores de 23 anos relativamente à adaptação ao ensino superior. Pedimos que penses na tua experiência e numa escala de 1 a 10 em que 1 (discordo totalmente) e 10 (concordo totalmente), nos digas até que ponto cada uma das afirmações descreve o que sentiste.

D.1. Senti-me bem-vindo (a) e integrado(a) na comunidade académica desde o início.

D.2. Dificuldade de integração na academia devido à minha idade.

D.3. Orientação adequada dos professores e colegas na adaptação ao ensino superior.

D.4. Dificuldade em acompanhar o ritmo acelerado e as expectativas académicas.

D.5. Reconhecimento e valorização pela diversidade de experiências dos maiores de 23.

D.6. Senti-me isolado (a) ou excluído(a) das atividades de grupos devido à minha idade.

D.7. Oportunidade de aprender e adaptação ao ritmo e às exigências do ensino superior.

D.8. Dificuldade na adaptação devido ao programa do curso e recursos específicos.

D.9. Senti motivação e confiança para enfrentar os desafios académicos.

D.10. Falta de apoio de professores e colegas na compreensão às matérias lecionadas.

Secção IV: Funcionamento do Curso, Expectativas Materiais, pessoais e Sociais

Pedimos que avalies o funcionamento do curso em todos os aspetos, recursos físicos, avaliativos, tecnológicos e interação com colegas e professores, tendo em conta aquilo

que são as eventuais particularidades e necessidades que sentes enquanto estudante maiores de 23 anos. Por favor, indica para cada um dos seguintes itens o teu grau de satisfação numa escala de 1 a 10 em que 1 é (totalmente insatisfeito (a) e 10 (totalmente satisfeito (a).

E.1. Recursos físicos e audiovisuais disponíveis.

E.2. Materiais de apoio e avaliação curricular.

E.3. Suporte tecnológico.

E.4. Acesso a recurso tecnológicos.

E.5. Boa área de estudo, de convivência e ambiente intergeracional.

E.6. Diferença de idade e experiência de vida na interação com colegas mais jovens.

E.7. Incluído (a) e compreendido (a) nas dinâmicas de grupo.

E.8. Relação e recetividade dos professores e colegas de curso.

E.9. Compreensão dos professores e colegas às minhas responsabilidades profissionais.

E.10. Valorização e reconhecimento quanto à diversidade e trajetórias de vida.

Secção V: Articulação da atividade profissional e Percurso Académico

No caso de seres trabalhador-estudante pedimos que nos indiques como é a articulação entre a atividade profissional e o curso considerando a flexibilidade horária. Numa escala em que 1 é (discordo totalmente) e 10 (concordo totalmente), indica o teu grau de flexibilidade entre curso e profissão.

F.1. Ajusto o horário de trabalho para assistir às aulas e participar nas atividades.

F.2. A entidade patronal não oferece suporte ou incentivo para conciliar os estudos.

F.3 É valorizada a educação contínua pela minha empresa oferecendo apoio necessário.

F.4. Horários rígidos de trabalho dificultam a frequência nas aulas.

F.5. É-me permitido flexibilizar o horário de trabalho com o horário de aulas.

F.6. Não tenho apoios da entidade patronal para realização de compromissos académicas.

F.7. A entidade patronal é indulgente em relação às minhas responsabilidades académicas.

F.8. A cultura organizacional da empresa não valoriza a educação contínua.

F.9. É reconhecido pela empresa um trabalhador qualificado incentivando aos estudos.

F.10. Não me é permitido licenças ou folgas para cumprir com obrigações académicas.

Secção VI: Expectativas individuais e profissionais quanto ao percurso Académico

Pensa no impacto que estás a sentir com o investimento na tua formação universitária. Por favor, classifica, numa escala de 1 (discordo totalmente) e 10 (concordo totalmente), até que ponto cada uma das seguintes afirmações corresponde às tuas expectativas desde o início do curso até o momento atual.

G.1. Formação e oportunidades profissionais esperadas não corresponde às expectativas.

G.2. Estudar motiva-me, mas a falta de oportunidades práticas não corresponde.

G.3. O contacto na Universidade foi gratificante, esperava impacto profissionalmente.

G.4. Pertenço à comunidade académica, mas ainda não alcancei os benefícios esperados.

G.5. Esperava maior reconhecimento profissional e recompensas financeiras.

G.6. Superei obstáculos académicos e esperava uma correlação profissional mais direta.

G.7. Adquirir competências não se traduziu diretamente em oportunidades profissionais.

G.8. A formação académica num plano de gestão de carreira, não impactou expectativas.

G.9. Atingir objetivos profissionais a longo prazo é ainda um desafio, apesar da formação.

G.10. A minha identidade foi transformada, mas não tive retorno individual e profissional.

Antes de terminar, precisávamos de alguma informação sociodemográfica básica. Pedíamos por favor que indicasse:

Idade

Género

Concelho de residência

Atividade profissional principal

Estado civil

Quantas pessoas vivem no teu agregado familiar contando contigo

Quantas dessas pessoas são menores de idade

Nível de escolaridade completo quando te candidataste ao ensino superior

Por fim, pedíamos que indicasses o ciclo de estudos que frequentas atualmente:

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Agradecemos o teu tempo e a contribuição para este questionário. As tuas respostas são inestimáveis ajudar-nos-ão a entender melhor as experiências e perspetivas dos estudantes na trajetória académica. Obrigado pela tua participação!

ANEXO C – Análises de fiabilidade de escalas selecionadas

C.1 – Análise de fiabilidade da escala Motivações para o ingresso no ensino superior referente à Tabela 8

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

	α de Cronbach
escala	0.8333

Estatísticas da Fiabilidade do Item

	Correlação item-total	Se o item for eliminado: α de Cronbach
G05Q07[SQ001]. Na decisão de concorrer ao ensino superior podem pesar vários fatores. Pensando na altura em que decidiste candidatar-te ao ingresso via Programa Maiores de 23 Anos, e usando uma escala de 1 (nenhuma importância) a 10 (importância extrema), assinala o grau de importância de cada motivo na tua decisão de ingressar no ensino superior. [Relevância na carreira e oportunidades profissionais que daí podem surgir.]	0.5234	0.8180
G05Q07[SQ002]. Na decisão de concorrer ao ensino superior podem pesar vários fatores. Pensando na altura em que decidiste candidatar-te ao ingresso via Programa Maiores de 23 Anos, e usando uma escala de 1 (nenhuma importância) a 10 (importância extrema), assinala o grau de importância de cada motivo na tua decisão de ingressar no ensino superior. [Estudar motiva-me e contribui para o meu crescimento pessoal e profissional.]	0.3491	0.8323

G05Q07[SQ003]. Na decisão de concorrer ao ensino superior podem pesar vários fatores. Pensando na altura em que decidiste candidatar-te ao ingresso via Programa Maiores de 23 Anos, e usando uma escala de 1 (nenhuma importância) a 10 (importância extrema), assinala o grau de importância de cada motivo na tua decisão de ingressar no ensino superior. [Estabelecer contactos sociais que de outro modo não ocorreriam.]	0.5660	0.8137

Estatísticas da Fiabilidade do Item

		Se o item for eliminado
	Correlação item-total	**α de Cronbach**
G05Q07[SQ004]. Na decisão de concorrer ao ensino superior podem pesar vários fatores. Pensando na altura em que decidiste candidatar-te ao ingresso via Programa Maiores de 23 Anos, e usando uma escala de 1 (nenhuma importância) a 10 (importância extrema), assinala o grau de importância de cada motivo na tua decisão de ingressar no ensino superior. [Pertencer e participar ativamente de atividades universitárias.]	0.4607	0.8241
G05Q07[SQ005]. Na decisão de concorrer ao ensino superior podem pesar vários fatores. Pensando na altura em que decidiste candidatar-te ao ingresso via Programa Maiores de 23 Anos, e usando uma escala de 1 (nenhuma importância) a 10 (importância extrema), assinala o grau de importância de cada motivo na tua decisão de ingressar no ensino superior. [Obter reconhecimento profissional e recompensas financeiras.]	0.5795	0.8123
G05Q07[SQ006]. Na decisão de concorrer ao ensino superior podem pesar vários fatores. Pensando na altura em que decidiste candidatar-te ao ingresso via Programa Maiores de 23 Anos, e usando uma escala de 1 (nenhuma importância) a 10 (importância extrema), assinala o grau de importância de cada motivo na tua decisão de ingressar no ensino superior. [Sentir-me realizado/a.]	0.5735	0.8152
G05Q07[SQ007]. Na decisão de concorrer ao ensino superior podem pesar vários fatores. Pensando na altura em que decidiste candidatar-te ao ingresso via Programa Maiores de 23 Anos, e usando uma escala de 1 (nenhuma importância) a 10 (importância extrema), assinala o grau de importância de cada motivo na tua decisão de ingressar no ensino superior. [Adquirir competências adicionais para o exercício profissional.]	0.5873	0.8126
G05Q07[SQ008]. Na decisão de concorrer ao ensino superior podem pesar vários fatores. Pensando na altura em que decidiste candidatar-te ao ingresso via Programa Maiores de 23 Anos, e usando uma escala de 1 (nenhuma importância) a 10 (importância extrema), assinala o grau de importância de cada motivo na tua decisão de ingressar no ensino superior. [O ingresso no ensino superior era uma parte importante de um plano mais alargado de gestão de carreira.]	0.5788	0.8126
G05Q07[SQ009]. Na decisão de concorrer ao ensino superior podem pesar vários fatores. Pensando na altura em que decidiste candidatar-te ao ingresso via Programa Maiores de 23 Anos, e usando uma escala de 1 (nenhuma importância) a 10 (importância extrema), assinala o grau de importância de cada motivo na tua decisão de ingressar no ensino superior. [Aumentar o meu status social.]	0.5608	0.8142
G05Q07[SQ010]. Na decisão de concorrer ao ensino superior podem pesar vários fatores. Pensando na altura em que decidiste candidatar-te ao ingresso via Programa Maiores de 23 Anos, e usando uma escala de 1 (nenhuma importância) a 10 (importância extrema), assinala o grau de importância de cada motivo na tua decisão de ingressar no ensino superior. [Transformar e/ou reforçar a minha identidade.]	0.4631	0.8240

C.2– Output do Jamovi referente à Tabela 10 – Adaptação e integração no ensino superior

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

	α de Cronbach
Escala	0.8550

Estatísticas da Fiabilidade do Item

		Se o item for eliminado
	Correlação item-total	α de Cronbach
G07Q09[SQ001]. Partindo da tua própria experiência, pedimos que numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinales o teu grau de concordância com cada uma das afirmações. [Não me senti bem-vindo/a e integrado/a na comunidade académica logo desde o início.]	0.6413	0.8338
G07Q09[SQ002]. Partindo da tua própria experiência, pedimos que numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinales o teu grau de concordância com cada uma das afirmações. [Tive dificuldade em integrar-me na academia devido à minha idade.]	0.7577	0.8224
G07Q09[SQ003]. Partindo da tua própria experiência, pedimos que numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinales o teu grau de concordância com cada uma das afirmações. [Fui adequadamente orientado/a pelos professores e colegas na adaptação ao ensino superior.] [a]	0.3439	0.8578
G07Q09[SQ004]. Partindo da tua própria experiência, pedimos que numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinales o teu grau de concordância com cada uma das afirmações. [Senti dificuldade em acompanhar o ritmo acelerado e as expectativas académicas.]	0.5300	0.8439
G07Q09[SQ005]. Partindo da tua própria experiência, pedimos que numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinales o teu grau de concordância com cada uma das afirmações. [Considero que na Universidade não há um reconhecimento e valorização da diversidade de experiências dos estudantes Maiores de 23.]	0.5409	0.8430
G07Q09[SQ006]. Partindo da tua própria experiência, pedimos que numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinales o teu grau de concordância com cada uma das afirmações. [Senti-me isolado/a ou excluído/a das atividades de grupo devido à minha idade.]	0.6966	0.8291
G07Q09[SQ007]. Partindo da tua própria experiência, pedimos que numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinales o teu grau de concordância com cada uma das afirmações. [Os estudantes Maiores de 23 não têm as mesmas oportunidades para aprenderem, nem para se adaptarem ao ritmo e às exigências do ensino superior.]	0.5638	0.8419
G07Q09[SQ008]. Partindo da tua própria experiência, pedimos que numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinales o teu grau de concordância com cada uma das afirmações. [Tive dificuldade em adaptar-me devido ao programa do curso que frequento e aos recursos específicos que envolve.]	0.6942	0.8290
G07Q09[SQ009]. Partindo da tua própria experiência, pedimos que numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinales o teu grau de concordância com cada uma das afirmações. [Senti-me motivado/a e confiante para enfrentar os desafios académicos.] [a]	0.4502	0.8499

Estatísticas da Fiabilidade do Item

	Correlação item-total	Se o item for eliminado: α de Cronbach
G07Q09[SQ010]. Partindo da tua própria experiência, pedimos que numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinales o teu grau de concordância com cada uma das afirmações. [O apoio dos professores e dos colegas foi essencial para a compreensão das matérias lecionadas.] [a]	0.3519	0.8571

[a] item invertido

C.2 – Output do Jamovi referente à Tabela 14 – Impactos percecionados da frequência do ensino superior

Análise de Fiabilidade

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

	α de Cronbach
Escala	0.8794

Estatísticas da Fiabilidade do Item

	Correlação item-total	Se o item for eliminado: α de Cronbach
G10Q12[SQ001]. Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinala o teu grau de concordância com cada uma das afirmações apresentadas. [Há um desfasamento entre a formação que me é oferecida no curso e as oportunidades profissionais que esperava vir a ter.]	0.60046	0.8681
G10Q12[SQ002]. Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinala o teu grau de concordância com cada uma das afirmações apresentadas. [O modelo de ensino não é motivador e tem diminuído o meu entusiasmo face ao curso e à universidade.]	0.49442	0.8760
G10Q12[SQ003]. Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinala o teu grau de concordância com cada uma das afirmações apresentadas. [O contacto na Universidade foi gratificante, mas não teve o impacto profissional esperado.]	0.80887	0.8515
G10Q12[SQ004]. Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinala o teu grau de concordância com cada uma das afirmações apresentadas. [Pertenço à comunidade académica, mas ainda não alcancei os benefícios esperados.]	0.53389	0.8730
G10Q12[SQ005]. Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinala o teu grau de concordância com cada uma das afirmações apresentadas. [Esperava maior reconhecimento profissional e recompensas financeiras.]	0.73299	0.8576

Estatísticas da Fiabilidade do Item

	Se o item for eliminado

	Correlação item-total	α de Cronbach
G10Q12[SQ006]. Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinala o teu grau de concordância com cada uma das afirmações apresentadas. [Superei obstáculos académicos, mas não tive efeitos profissionais diretos.]	0.75248	0.8558
G10Q12[SQ007]. Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinala o teu grau de concordância com cada uma das afirmações apresentadas. [Adquirir competências não se traduziu diretamente em oportunidades profissionais.]	0.69022	0.8610
G10Q12[SQ008]. Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinala o teu grau de concordância com cada uma das afirmações apresentadas. [A formação académica não teve o impacto esperado no plano de gestão de carreira.]	0.85846	0.8483
G10Q12[SQ009]. Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinala o teu grau de concordância com cada uma das afirmações apresentadas. [Atingir objetivos profissionais a longo prazo é ainda um desafio, apesar da formação.]	0.46579	0.8774
G10Q12[SQ010]. Numa escala de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), assinala o teu grau de concordância com cada uma das afirmações apresentadas. [Tenho sentido uma transformação relevante na minha identidade pessoal e na forma como me sinto enquanto pessoa.]	0.08910	0.8989

Anexo D – Correlações de Spearman

D.1 – Output do Jamovi referente à Tabela 16 – Correlações de Spearman entre os índices do estudo

Matriz de Correlações

		Indice_Relacoes_Interger acionais	Índice_Impa ctos	Indice_Motiva coes
Indice_Relacoes_Interger acionais	Rho de Spearm an	—		
	p-value	—		
	N	—		
Índice_Impactos	Rho de Spearm an	-0.2344	—	
	p-value	0.105	—	
	N	49	—	
Indice_Motivacoes	Rho de Spearm an	0.1460	0.3804	—
	p-value	0.250	0.008	—

Matriz de Correlações

		Indice_Relacoes_Interger acionais	Índice_Impa ctos	Indice_Motiva coes
	N	64	47	—