

**A DECLARAÇÃO DE  
BOLONHA E O REFORÇO DA  
ABERTURA DO ENSINO  
SUPERIOR A NOVOS  
PÚBLICOS: percepções de  
pessoas adultas que  
frequentam a Universidade  
de Coimbra**

THE BOLOGNA DECLARATION AND  
THE REINFORCEMENT OF THE  
OPENING OF HIGHER EDUCATION  
TO NEW PUBLICS: perceptions of  
adult students attending the  
University of Coimbra

LA DECLARACIÓN DE BOLONIA Y EL  
REFUERZO DE LA APERTURA DE LA  
ENSEÑANZA SUPERIOR A NUEVOS  
PÚBLICOS: percepciones de  
personas adultas que frecuentan la  
Universidad de Coimbra

**Isabel Moio<sup>1</sup>**  
**Luís Alcoforado<sup>2</sup>**  
**Cristina Coimbra Vieira<sup>3, 4</sup>**

1 Mestre em Ciências da Educação e Licenciada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal. E-mail: [isabel.moio@fpce.uc.pt](mailto:isabel.moio@fpce.uc.pt).

2 Doutor, mestre e licenciado em Ciências da Educação, pela Universidade de Coimbra. É Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Investigador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEISXX), uma Unidade de Investigação da Universidade de Coimbra e da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). É Coordenador do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária e Membro da Comissão de Coordenação do Doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: [lalcoforado@fpce.uc.pt](mailto:lalcoforado@fpce.uc.pt).

3 Doutora e mestra em Ciências da Educação e Licenciada em Psicologia pela Universidade de Coimbra. É Professora Associada na Universidade de Coimbra. E-mail: [vieira@fpce.uc.pt](mailto:vieira@fpce.uc.pt).

<sup>4</sup> Endereço de contato dos autores (por correio): Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua do Colégio Novo, CEP: 3000-802 Coimbra, Portugal.

## RESUMO

Em Portugal, ao mesmo tempo que se implementavam as orientações decorrentes dos compromissos da Declaração de Bolonha, foi criada legislação que enquadrava um novo regime de acesso de pessoas adultas ao ensino superior, o que provocou um acréscimo muito significativo de entradas, nas Universidades e Institutos Politécnicos, para maiores de vinte e três anos. Neste trabalho, apresentamos um estudo com estes estudantes, que frequentam a Universidade de Coimbra, realizado através de questionário com perguntas fechadas e abertas, seguido de *focus group*, onde se pode compreender a importância que a oportunidade de acesso e a experiência vivida, enquanto estudantes, têm para estas pessoas, mesmo que, em termos gerais, seja muito pouco considerada a sua especificidade de estudantes com características e responsabilidades, profissionais e familiares, bastante diferentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Declaração de Bolonha; Acesso de adultos ao ensino superior; Saberes experienciais.

## ABSTRACT

In Portugal, while implementing the guidelines stemming from the commitments of the Bologna Declaration, legislation was created that framed a new regime for adult access to higher education, which has led to a very significant increase in enrollments in Universities and Institutes Polytechnics, for people with more than twenty-three years. In this paper, we present a study with these students, who attend the University of Coimbra, conducted through a questionnaire with close-ended and open-ended questions, followed by a focus group, where one can understand the importance that the opportunity of access and the lived experience as a student represented for these people, even if, in general terms, their specificity as students with quite different characteristics and professional and family responsibilities is not very taken into account.

**KEYWORDS:** Bologna Declaration; Access of adult students to higher education; Experiential knowledge.

## RESUMEN

En Portugal, al mismo tiempo que se implementaban las orientaciones derivadas de los compromisos de la Declaración de Bolonia, se creó legislación que enmarca un nuevo régimen de acceso de personas adultas a la enseñanza superior, lo que provocó un crecimiento muy significativo de ingresos, en las Universidades e Institutos Politécnicos, para personas con edad superior a veintitrés años. En este texto, presentamos un estudio con estos estudiantes, que frecuentan la Universidad de Coimbra, realizado a través de cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, seguido de uno *focus group*, donde se puede comprender la importancia que la oportunidad de acceso y la experiencia vivida, como estudiantes, tiene para estas personas, aunque, en términos generales, sea muy poco considerada su especificidad de estudiantes con características y responsabilidades, en términos profesionales y familiares, muy distintas.

**PALABRAS CLAVE:** Declaración de Bolonia; Acceso de adultos a la enseñanza superior; Conocimientos experienciales.

Recebido em: 01.08.2017. Aceito em: 12.09.2017. Publicado em: 01.10.2017.

## Introdução

Em simultâneo com a implementação dos compromissos assumidos, no âmbito da Declaração de Bolonha, Portugal promoveu, em 2006, uma significativa alteração nos processos de acesso das pessoas adultas ao Ensino Superior. Como é já sobejamente conhecido, desde os anos sessenta, do século XX, que o país encetou uma procura tendente a criar condições específicas para que as pessoas adultas, que não tinham frequentado, ou obtido sucesso nos percursos educativos regulares, pudessem aceder à oferta educativa disponibilizada pelas Universidades e, posteriormente, pelos Institutos Politécnicos. Esta intenção acabou por ser consagrada, já durante o regime democrático, através do Decreto-Lei n.º 198/79, de 29 de junho<sup>5</sup>, o qual instituiu um exame especial (vulgarmente designado exame *ad-hoc*), composto por uma prova prévia, de âmbito nacional, de Língua Portuguesa, seguida, após aprovação obrigatória nesta primeira prova, de outras provas, também nacionais, em disciplinas específicas, de acordo com os cursos a que se pretendia aceder.

Esta iniciativa legislativa, do final dos anos setenta, podia ser incluída, quer numa vontade sincera de democratizar o acesso ao ensino superior, mormente tornando-o possível para públicos que dele sempre tinham estado afastados, quer numa intenção política mais vasta de o orientar pelo princípio expansionista de “mais é melhor” (AMORIM; AZEVEDO; COIMBRA, 2011), aderindo à ideia generalizada de que os novos tempos exigiam mais pessoas, com mais formação e mais qualificações. No entanto, como era possível

---

<sup>5</sup> De acordo com o ponto 1 do Decreto-Lei n.º 198/79, de 29 de junho, “desde alguns anos que, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de Março de 1967, se vêm realizando, como experiência pedagógica, no quadro legal de despachos ministeriais, exames *ad hoc* para acesso ao ensino superior de indivíduos que, tendo mais de 25 anos de idade, não possuem a adequada habilitação escolar” (p. 1410).

constatar, em meados da primeira década do século XXI, os resultados obtidos, na sequência da criação dos exames *ad-hoc*, mostravam-se bastante limitados. Se considerarmos os cinco primeiros anos do novo século (de 2000 a 2004), podemos verificar (AMORIM; AZEVEDO; COIMBRA, 2011) que, se as candidaturas já apresentavam números pouco significativos (oscilando entre as 3180 em 2001 e 3794 em 2003), a percentagem de aprovados, no final das provas previstas, se traduzia em cifras muito baixas, entre 17.9% e um máximo de 20.3%.

Então, embora possa ser abusivo encontrar uma relação de causa e efeito, a verdade é que as diferentes iniciativas, que corporizaram a implementação dos princípios da Declaração de Bolonha e dos compromissos políticos subsequentes, acabaram por criar as condições propícias para uma nova iniciativa política, no que se refere à definição das condições de acesso de pessoas adultas ao ensino superior. Na verdade, tornar a Europa do conhecimento uma realidade, significava o reconhecimento de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida que englobasse, como prioritários, tal como se enunciava em qualquer documento político e económico oficial, objetivos de competitividade e qualidade, associados, com a mesma força retórica, a iniciativas de construção de novos espaços e tempos de aprendizagem, de configuração de emprego qualificado, e de aumento de conhecimentos, competências, recursos e parcerias (PACHECO, 2003).

De maneira consonante, na continuidade do compromisso político assumido em Bolonha, os Ministros da Educação Europeus reunidos em Praga, em 19 de maio de 2001, reconheceram a importância e a necessidade de uma aposta inadiável em mais três linhas de ação: *a)* maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de ensino superior; *b)* promoção da atratividade do Espaço Europeu de Ensino Superior; *c)* promoção da

aprendizagem ao longo da vida. Esta última alínea ilustra “um elemento essencial do espaço europeu do ensino superior, na medida em que uma sociedade e uma economia baseadas no conhecimento implicam estratégias de aprendizagem persistentes e continuadas” (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2005, p. 133), devendo, por isso mesmo, proceder-se a uma nova organização dos ciclos e dos seus tempos de duração, e ser criadas condições para a emergência de um referencial pedagógico centrado no estudante e no seu trabalho, bem como a necessidade de reforçar a abertura do ensino superior a *novos públicos*.

Integrado numa iniciativa mais vasta que intentava “eliminar especificidades e autonomias nacionais, substituindo-as por uma férrea regulação de nível supranacional” (ANTUNES, 2006, p. 69), o Processo de Bolonha incorporado na ordem jurídica portuguesa, através da promulgação do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, obrigou à assunção interna de um conjunto de compromissos internacionais, visando o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de ensino superior (TEODORO; GALEGO; MARQUES, 2010) alinhado com as ambições económicas e de sociedade, saídas da cimeira europeia de Lisboa, realizada em 2000, e projetando, por esta via, a participação do nosso país na construção de um espaço europeu de conhecimento, do ensino superior, de educação e formação e de aprendizagem ao longo da vida (ANTUNES; RODRIGUES, 2006), procurando responder às omnipresentes preocupações conjugadas de natureza económica e social, mormente através de um incremento significativo das qualificações de nível superior, para toda a população.

Se é verdade que, apesar de todos os movimentos, forças e impulsos transnacionais, no caso português, “a educação superior enquanto bem público, assumindo uma dimensão social e de política pública democrática, surge consideravelmente negligenciada no Processo de Bolonha” (LIMA; AZEVEDO;

CATANI, 2008, p. 14), passando a assumir uma orientação ideológica que tende, como referem Amorim, Azevedo e Coimbra (2011), a assumir o princípio de “mais, mas diferente”, traduzindo uma mudança emergente da igualdade para a equidade e da quantidade para a qualidade, bem como o reforço da diversificação dos programas oferecidos, orientando-os e focalizando-os para públicos e interesses mais diversificados, também com a intenção de alargar a educação e a formação a todos os que manifestam interesse e aptidão para as frequentar (BRÁS; GONÇALVES; FONSECA; JEZINE, 2012).

É neste quadro que surge o documento legal enquadrador da reforma do acesso de pessoas adultas ao ensino superior, não detentoras de habilitação tradicional para esse fim, o Decreto-Lei n.º 64/2006, trazendo como principal alteração, a transferência, para cada instituição, da responsabilidade de selecionar as pessoas adultas candidatas à sua oferta educativa, com a possibilidade dessas pessoas escolherem e se candidatarem a uma instituição e a um curso específico, o que implicou, de imediato, um incremento verdadeiramente exponencial do número de adultos inscritos no ensino superior verificado entre os anos letivos 2004-2005 e 2006-2007, na ordem dos 434% nas universidades públicas, 1959% nos politécnicos públicos e 3828% nas instituições de ensino superior privadas (AMARAL; MAGALHÃES, 2009).

Esta mudança do acesso de pessoas adultas ao ensino superior, incluída na reforma mais vasta do próprio ensino superior português, levada a efeito durante o mandato do XVII Governo Constitucional (2005-2009), enquadra-se no âmbito do movimento europeu de modernização do ensino superior (CASTRO; SEIXAS; NETO, 2010) e no que diz respeito ao acesso de novos públicos, mormente do grupo das pessoas adultas, procurava incorporar um entendimento pela positiva, quer das pessoas que o integram, quer dos saberes de que elas são portadoras (AMORIM; AZEVEDO; COIMBRA, 2011), pelo que o

Decreto-Lei n.º 64/2006, aplicado a primeira vez no acesso de estudantes adultos “não tradicionais” às instituições de ensino superior no ano letivo de 2006-2007, representa também o enquadramento para o desenvolvimento de práticas de reconhecimento, validação e creditação das aprendizagens adquiridas experiencialmente pelos adultos (CORREIA; MESQUITA, 2006), substituindo, ainda que parcialmente, o entendimento das pessoas como portadoras de défices, pela convicção de que possuem saberes e projetos, que o ensino superior deve valorizar e ajudar a dar sentido.

Então, se, apesar de tudo isto, a nova legislação pode ser interpretada numa perspetiva de continuidade, na medida em que anteriormente já era possível aceder ao ensino superior através de um exame especial, ela deixa antever diferenças muito significativas na maneira como permite (e até incentiva) as instituições a desenvolverem um outro entendimento dos candidatos, a valorizar a sua experiência e a construir respostas pedagógicas que melhor se pudessem adequar às suas características. Na opinião de Pires (2007, p. 12), “o que parece emergir como inovador no ensino superior em Portugal, é a possibilidade de reconhecer a experiência profissional e a formação (em sentido lato) dos candidatos, com efeitos na atribuição de créditos no âmbito do ciclo de estudos”.

Por tudo isso, no ponto de vista de Alves e Pires (2009), é fundamental compreender de que modo a expansão do ensino superior, num contexto de Aprendizagem ao Longo (e em todos os espaços) da Vida, tem correspondido (ou não) à promoção do acesso (e do sucesso) dos diferentes públicos à educação. Se é pacífico aceitar, como as autoras citadas (2009, p. 45), que “a expansão se traduziu numa diversificação dos públicos em termos de origens sociais e educacionais (muitas vezes referenciada como ‘democratização’ do ensino superior), bem como num enorme crescimento do número de pessoas

do sexo feminino que frequentam este nível de ensino (habitualmente designado de ‘feminização’ do ensino superior)”, mais pertinente e atual se torna investigar sobre as dimensões mais inovadoras que deveriam contribuir para a equidade com que estes públicos mereceriam ser tratados.

É um pequeno contributo para essa compreensão e clarificação que nos propomos trazer neste texto. Como parte dos resultados de um trabalho de investigação mais alargado, apresentam-se primeiro alguns estudos que têm procurado uma caracterização circunstanciada das pessoas adultas que frequentam o ensino superior e, depois, dados provenientes das questões abertas de um questionário, a que responderam estudantes que entraram na Universidade de Coimbra, através do processo de acesso para maiores de 23 anos (M23), complementados com a informação proveniente de um *focus group*, em que se procuraram encontrar opiniões consensualizadas – e também eventualmente divergentes – sobre o acesso, a frequência e o entendimento da valorização dos seus saberes experienciais.

### **As pessoas adultas no Ensino Superior em Portugal**

O processo de expansão e de heterogenia do acesso e frequência do Ensino Superior, em Portugal, tem-se vindo a refletir na participação de um número crescente de novos grupos de estudantes, representando os adultos um número significativo (FERREIRA, 2011). No entanto, este grupo “não aparece tão referenciado nos estudos com universitários” (SOARES; ALMEIDA; FERREIRA, 2010, p. 204), pelo que se reveste de “particular importância proceder a investigações nesta área, de forma a construir e consolidar quadros conceptuais e compreensivos que façam emergir as necessidades e as particularidades da vida académica destes alunos”. Ainda assim, no nosso país já começaram a

surgir diversos estudos no âmbito desta temática, sendo possível recensear alguns realizados e publicados nos últimos dez anos, através dos quais é possível identificar tendências comuns na caracterização dos “novos públicos” no ensino superior, além de contribuírem para uma melhor compreensão da realidade dos adultos neste ciclo de estudos (BAPTISTA, 2009; FERREIRA, 2010; SILVA, 2010; VIEIRA, 2012; AMORIM, 2013).

Quanto à sua definição, de acordo com Lourtie (2007, p. 108), “o que se convencionou chamar *novos públicos* do ensino superior são, no essencial, cidadãos que acedem ao ensino superior não tendo completado uma formação superior na juventude, não detendo as qualificações formais de acesso ou pretendendo reconverter-se para outra área de conhecimento”. Na opinião de Pires (2010), ainda recentemente eram considerados “não tradicionais” todos os estudantes que não pertencessem ao grupo dos jovens do sexo masculino, oriundos de grupos socioeconómicos favorecidos e a estudar a tempo inteiro<sup>6</sup>, ou, numa outra caracterização (CORREIA; MESQUITA, 2006), o grupo de *novos públicos* inclui todos os estudantes que não transitam diretamente do ensino secundário, ou seja: estudantes adultos que procuram qualificação ou requalificação com vista à reorientação da sua carreira profissional e adultos provenientes de grupos economicamente desfavorecidos.

---

<sup>6</sup> Um estudo desenvolvido pela OCDE em 1987 (citado por Pires, 2010) evidenciou que em alguns países os públicos não tradicionais eram associados a adultos, principalmente os que tinham deixado de estudar e entrado cedo no mundo do trabalho e que apenas mais tardiamente adquiriam condições para retomar o percurso académico. Neste estudo foram apresentados quatro grupos distintos: (1) adultos que (re)ingressam nos estudos para obter um diploma do ensino superior, admitidos pela via da experiência de trabalho ou pela via da segunda oportunidade; (2) adultos que retornam aos estudos para atualizar os seus conhecimentos profissionais ou obter qualificações adicionais, de forma a poderem mudar de atividade ou a evoluir na carreira ; (3) adultos pela primeira vez no ensino superior, que ingressam por motivos de natureza profissional e, principalmente, à procura de cursos de curta duração; e (4) adultos com ou sem experiência no ensino superior cuja principal motivação é prosseguir oportunidades de “desenvolvimento pessoal”).

Embora seja comum definir estes estudantes adultos com base na idade ou como pertencendo a um grupo que acede ao ensino superior através dos concursos específicos M23, tal entendimento afigura-se extremamente redutor e conduz a uma perceção limitada de quem são, na realidade, estas pessoas, as suas características, as suas especificidades e as suas necessidades dentro do sistema de ensino (FERREIRA, 2011). Também Pires (2010) refere que embora a idade se tenha constituído como um fator importante para esta categorização, não deve ser interpretada, por si só, como uma característica determinante, devendo ter-se, também, em linha de consideração, outras variáveis como a classe social, o sexo, a trajetória educativa, a situação familiar e a situação face ao emprego.

Os estudantes M23 estão, na realidade, fora dos limites etários convencionais, ou seja, num patamar etário superior ao dos estudantes regulares e não seguiram, tendencialmente, os ciclos sequenciais de ensino formal, tendo interrompido o percurso académico regular por períodos mais ou menos longos, durante os quais desenvolveram experiências profissionais ou de vida, antes de regressarem ou de ingressarem no ensino superior (SOARES; ALMEIDA; FERREIRA, 2010). No entanto, de acordo com Quintas *et al.* (2014) é necessário ter em consideração, em particular, que estes estudantes se destacam dos restantes pelas suas características motivacionais, pessoais e académicas, pelo que a procura de uma identidade mais consistente e o questionamento existencial constituem importantes fatores impulsionadores da decisão de ingressar no ensino superior (PIRES, 2007).

Já em 1989, Boaventura Sousa Santos considerava que a dicotomia educação-trabalho era questionada no âmbito da própria sequência entre estes dois vetores, uma vez que “a acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser

concomitante deste. A formação e o desempenho profissional tendem a fundir-se num só processo produtivo, sendo disso sintomas as exigências da educação permanente, da reciclagem, da reconversão profissional, bem como o aumento da percentagem de adultos e de trabalhadores-estudantes entre a população estudantil” (SANTOS, 1989, p. 22). Os estudantes adultos tenderão, por isso, a estar já inseridos no mundo do trabalho e, em vários casos, vivem autonomamente em relação à sua família de origem e têm já responsabilidades parentais, o que pode explicar o seu reduzido envolvimento em atividades extracurriculares promovidas pelas instituições de ensino superior que frequentam (SANTIAGO; ROSA; AMARAL, 2002).

Como é possível depreender, mais do que a idade, caracteriza estes estudantes a sua maior autonomia relativamente à família, o exercício de uma profissão e a impossibilidade de um envolvimento a tempo inteiro nas atividades académicas. Quintas *et al.* (2014), ao caracterizarem o perfil dos estudantes adultos que entraram nas Universidades do Algarve e de Aveiro, através do concurso específico M23, entre 2006-2007 e 2010-2011, concluíram que, maioritariamente, têm (ou tiveram) uma carreira profissional, têm responsabilidades familiares e as últimas experiências académicas não são recentes.

Se, por um lado, os aspetos menos favoráveis que pautam a vida destes adultos se relacionam com o afastamento precoce da vida escolar, eventuais experiências negativas prévias e ansiedades, podendo resultar na crença de que a idade condiciona negativamente a capacidade de aprendizagem (MONTEIRO *et al.*, 2015), por outro, e com base nas principais conclusões obtidas através do estudo de Quintas *et al.* (2014), os autores apontam como motivos dos estudantes M23 para a entrada no ensino superior, sobretudo os de natureza pessoal, incluindo a vontade de querer saber mais, a possibilidade de

frequentar um curso que (cor)respondesse a interesses pessoais e a oportunidade de completar um projeto inacabado. Também Inácio e Salema (2011) consideram que os adultos são geralmente motivados por fatores de ordem interna, sublinhando Quintas (2008, pp. 55-56) que a motivação intrínseca dos adultos é influenciada por duas dimensões essenciais, a cultura e a necessidade de construir significado relativamente ao que se aprende, pelo que “a chave para que os processos de formação e de aprendizagem sejam eficazes passa pelo encorajamento e pelo reforço dessa inclinação natural, que é a disposição que os adultos possuem, qualquer que seja o seu *background* ou processo de socialização, de serem competentes em áreas que eles valorizam, e que se manifesta através da motivação intrínseca”. Idêntica opinião é apontada por Oliveira (2007), ao afirmar que a motivação intrínseca é um importante fator explicativo dos resultados académicos revelados, de forma consistente e em diversos estudos, por este grupo de estudantes. Por outro lado, de acordo com Santiago, Rosa e Amaral (2002), ao ingressar no ensino superior, estes estudantes procuram valorização pessoal, social e profissional, mas também uma formação certificada que lhes permita a progressão na carreira profissional ou novas alternativas de emprego.

Assim, os estudantes adultos no ensino superior devem ser caracterizados, na perspectiva de Ferreira (2011), tendo em consideração: (1) a idade cronológica (uma vez que em termos etários ultrapassam os 23 anos); (2) a biografia educativa (pois em termos de ensino formal geralmente interromperam os estudos sem obter uma habilitação e/ou retomam-nos depois de um período de interregno); e (3) a situação profissional e familiar (tendo em consideração que são, ou já foram, profissionalmente ativos e detêm, geralmente, responsabilidades ao nível familiar).

Além das suas características e especificidades, é importante ter em consideração as barreiras que os “novos públicos” sentem em termos de participação que, na perspetiva de Pires (2010), se espelham quer na complexidade da vida adulta (devido às suas responsabilidades profissionais, familiares e domésticas, entre outras), quer nos obstáculos de natureza institucional (nomeadamente apoio financeiro, horários praticados e informação disponível). No que diz respeito às principais dificuldades sentidas pelos estudantes adultos no seu 1.º ano no ensino superior, Pires (2010) concluiu – através de um estudo exploratório por si desenvolvido em 2006-2007 (primeiro ano de implementação do Decreto-Lei n.º 64/2006) numa instituição nacional pública de ensino politécnico – que as mais importantes prendem-se com a conciliação entre a vida académica e profissional (94%), com a conciliação entre a vida académica e familiar (90%), com o facto de não terem horários para trabalhar com os colegas (91%), a dificuldade de acompanhar os horários letivos (88%) e com aspetos de natureza financeira (78%).

Um estudo realizado por Soares, Almeida e Ferreira (2010) pretendeu igualmente caracterizar os “novos públicos” que acedem ao ensino superior, particularmente os estudantes M23, tendo concluído que a dimensão institucional é a que lhes apresenta mais barreiras (sobretudo no que diz respeito à adaptação e à realização académica), seguida da dimensão vocacional (uma vez que a conciliação dos diversos papéis – familiares, profissionais, académicos e sociais – é um dos desafios mais exigentes com o qual os estudantes se deparam). Os autores consideram, assim, que estas barreiras limitam as oportunidades de crescimento e de envolvimento destes estudantes no contexto do ensino superior”. Também Quintas *et al.* (2014), ao caracterizarem o perfil dos estudantes adultos através do estudo já referido, concluíram que os obstáculos percecionados pelos estudantes adultos centram-

se na incompatibilidade entre as exigências profissionais e os horários acadêmicos, na falta de apoio específico na universidade e na dificuldade em compreender determinados conteúdos do curso que frequentam, acrescentando o reconhecimento da dificuldade em conciliar a vida pessoal com a vida acadêmica “pois são sujeitos que já alcançaram uma estabilidade profissional e familiar e que possuem muitas rotinas instaladas” (p. 43).

Por outro lado, na opinião de Cordeiro (2007, p. 187), “a inexistência de benefícios remuneratórios ou de progressão na carreira pelo esforço formativo remete para uma desvalorização da aprendizagem”, o que representa um fator de bloqueio à Aprendizagem ao Longo (e em todos os espaços) da Vida, sendo que, “a importância de deter certas competências só se torna evidente para o indivíduo quando a empresa necessitar de mobilizar novas competências ou quando, face a uma situação de desemprego, verificar que elas podem constituir uma mais-valia na procura de um novo emprego”. Por este motivo, e ainda de acordo com o mesmo autor, o envolvimento em atividades de educação e formação poderá requerer a exposição clara e a demonstração dos benefícios para os contextos profissionais e para os trabalhadores, bem como a tomada de medidas que garantam a valorização, por parte das empresas, da formação dos seus trabalhadores e os benefícios reais que podem resultar para estes últimos.

Além de todos os desafios e dificuldades anteriormente referidas, Quintas *et al.* (2014) destacam também as que se relacionam com a integração no meio e nas vivências universitárias, pois após a sensação de sucesso que experimentam ao saber que foram aceites na universidade, o choque com a realidade acaba por desencadear outros sentimentos, nomeadamente receio e insegurança.

### **Percepções de pessoas adultas a estudar na Universidade de Coimbra**

Como já foi referido, os resultados que se apresentam, de seguida, são parte de um estudo mais alargado, desenvolvido com estudantes que ingressaram na Universidade de Coimbra entre os anos letivos de 2011-2012 e 2014-2015, através do concurso específico para M23 anos, e que, à data de realização do estudo frequentavam, pelo menos, o 2.º ano das respetivas licenciaturas. Todos tinham realizado provas escritas de acesso promovidas e da inteira responsabilidade das Faculdades que ofertavam os cursos a que se pretendiam candidatar, tendo obtido aprovação. Num primeiro momento, foi solicitado por e-mail a todos os 170 estudantes que se enquadravam nessas condições que preenchessem um questionário online (maioritariamente com perguntas fechadas, mas incluindo também algumas questões abertas, e garantindo o anonimato dos participantes), de forma a conhecerem-se as suas opiniões sobre o processo de acesso à Universidade, o significado da frequência das atividades educativas e até que ponto consideravam pertinente a existência de mecanismos de valorização e reconhecimento dos seus saberes experienciais. Após vários contactos de e-mail, para lembrar os estudantes da importância de participarem neste estudo, foram recebidas 84 respostas, das quais apenas 58 questionários foram considerados válidos por terem sido preenchidos na íntegra. Na sequência do tratamento estatístico e semântico da informação recolhida e uma vez que se pretendia estudar em maior profundidade as opiniões e as percepções destes estudantes, decidimos avançar para a realização de um *focus group*, tendo convidado, de acordo com as características dos respondentes e as respostas obtidas, 12 estudantes, dos quais obtivemos a anuência de 8, sendo que no dia da entrevista apenas compareceram 4 estudantes do sexo feminino, sendo 2 da Faculdade de

Psicologia e de Ciências da Educação, 1 da Faculdade de Direito e 1 da Faculdade de Letras, com idades compreendidas entre os 37 e os 54 anos.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento do *focus group* previa a apresentação das principais conclusões retiradas do estudo inicial por questionário, solicitando aos participantes que se pronunciassem sobre as mesmas e interagissem livremente sobre o tema, procurando, em simultâneo, aprofundar o debate e ouvir as pessoas presentes em discurso direto, dando-lhes voz. A informação, que aqui se apresenta, resulta do tratamento de informação das questões abertas que integravam o questionário, complementadas com as opiniões recolhidas durante este *focus group*.

Em conformidade com estes princípios, o primeiro tema centrou-se no significado do concurso específico para M23. Tínhamos constatado, a partir das respostas ao questionário, que para os participantes na investigação, este concurso representa uma “nova oportunidade”, apesar de também haver várias referências às representações que consideram que a sociedade alimenta em relação a esta via de acesso ao ensino superior e que percecionam como desfavoráveis. Foi precisamente estas ideias que foram apresentadas no *focus group* e para as quais se pediu opinião e se incentivou o debate.

Sobretudo por motivos pessoais e profissionais, as participantes referiram que foram adiando a sua candidatura ao ensino superior sem, no entanto, saberem se algum dia conseguiriam concretizar esse projeto. Uma vez estabilizadas as suas trajetórias de vida e sentindo que reuniam condições para tal, abraçaram a possibilidade de ingressar no ensino superior. Definem esta experiência como uma “nova oportunidade” destinada a todas aquelas pessoas que devido a condicionantes pessoais, familiares ou profissionais, não puderam dar continuidade ao seu percurso académico, na devida altura. No caso das participantes neste estudo, se por um lado houve quem fosse “adiando até que

chegou a oportunidade” (E4)<sup>7</sup>, há também quem considere que “é uma oportunidade de darem [a possibilidade de ingresso no ensino superior] às pessoas que não tiveram essa oportunidade em mais novos” (E1). Este concurso é perspectivado, pelas estudantes, de forma muito positiva, pois “estas novas oportunidades que surgiram para nós realmente podemos estudar e evoluir é uma mais-valia” (E2). Por se inserirem numa faixa etária que não coincide com a dos estudantes regulares, consideram que “é importante darem também esta oportunidade às pessoas mais velhas porque... eu falo por mim... eu não tive essa oportunidade de estudar em mais nova e agora decidi que... que tinha competências e que queria e tanto queria e tinha competências que estou aqui” (E1). Na realidade, e porque os gestos e as reações também são uma forma de comunicar, foi inicialmente com um sorriso e brilho nos olhares que as estudantes definiram o que representa, para si, o concurso específico para M23 anos, o que nos pareceu, logo à partida uma resposta positiva.

As estudantes consideram que a sociedade, em geral, tem uma perceção, quanto ao concurso específico para os estudantes M23, muito associada a uma maneira facilitista de aceder ao ensino superior. A participante E1 referiu, inclusivamente, que “a ideia que se tem lá fora é que isto é um sistema facilitador e não é bem assim”. No sentido de corroborar esta posição, E3 recorreu ao exemplo de alguns jovens que fazem parte da sua rede social que optam por aguardar pelos 23 anos para poderem candidatar-se ao ensino superior, o que a tem colocado numa posição de estupefação: «como é que é isso?! “vai desperdiçar esse tempo todo?!”... “Ah não e tal... agora vou dar um tempo, vou tirar uma ‘licença sabática”... E eu fiquei olhando assim, não entendi... Mas também depende da estrutura familiar». Esta situação leva a crer

---

<sup>7</sup> Utilizaremos os códigos E1, E2, E3 e E4 para nos referirmos às estudantes que participaram no *focus group*.

que “também dos mais novos ‘está havendo uma ideia meio estranha, meio distorcida da coisa” (E3).

No entanto, também consideram que quem associa este concurso ao facilitismo são as pessoas que se encontram “fora da vida acadêmica, porque aqui dentro eu não sinto isso” (E3). Para esta estudante trata-se, portanto, de uma questão relacionada com a “mentalidade da sociedade”, pois “esse pensamento de que nós somos beneficiados é mais das pessoas que ‘estão fora do sistema e da vida acadêmica porque quem ‘está com você todo o dia estudando sabe que você não tem benefício nenhum”. A E1 acrescenta ainda que “esta ideia que passam p’ra fora... porque eles vão para ali e fazem uns exames e entram ou não entram... Mas não é bem assim” não corresponde, de todo, à experiência que viveram, tanto na fase de preparação para as provas de acesso como na fase de adaptação, após o ingresso no ciclo de estudos superiores. Além de todos estes aspetos, E4 ainda sublinhou o facto de saber que “há pessoas que pensam que os Maiores de 23 vão ser beneficiados pelos professores”, o que também não corresponde à experiência que, depois, encontram durante a frequência do ensino superior.

O segundo tema que se considerou fundamental incluir no estudo, relaciona-se com o balanço que se pode fazer sobre a experiência vivida, até ao momento, com a frequência do ensino superior. As respostas ao questionário remetem para uma sensação muito positiva da passagem pelo ensino superior, referida por 36 estudantes, apresentando-se no Quadro 1 a categorização elaborada, a partir das indicações mais frequentes, nas respostas obtidas, agregadas nas que parecem contribuir para a valorização pessoal, a valorização socioprofissional e as atribuídas ao contexto académico.

**Quadro 1.** Vertente positiva da passagem pelo ensino superior

| <b>Categoria</b>              | <b>Subcategoria</b>   | <b>n<sub>Total</sub></b> |
|-------------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Valorização pessoal           | Dimensão hedonista    | 29                       |
|                               | Dimensão epistémica   | 17                       |
| Valorização socioprofissional | Dimensão social       | 9                        |
|                               | Dimensão profissional | 7                        |
| Contexto académico            | Apoio dos docentes    | 5                        |

No que concerne à dimensão hedonista – que definimos como o contributo significativo da passagem pelo ensino superior e da aquisição de novos conhecimentos para a realização pessoal –, as opiniões dos estudantes, expressas nas respostas aos questionários, tendem para um consenso que nos leva a concluir que esta se revelou uma “experiência excelente” (3F)<sup>8</sup> e “magnífica” (4F), uma “jornada fantástica e enriquecedora”. Mesmo tendo havido altos e baixos ao longo deste percurso, a soma agregada revela-se positiva” (21M) e “bastante positiva” (12F), ao ponto de levar a estudante 25F afirmar que “a Faculdade é um mundo de conhecimento e sabedoria que merece ser explorado e partilhado”. O estudante 53M refere-se ainda ao facto de a sua maturidade e experiência de vida terem sido aspetos fundamentais para que a sua passagem pelo ensino superior tivesse sido tão frutífera quanto enriquecedora.

<sup>8</sup> O algarismo representa o número de participante, pela ordem que surge na base de dados. Utilizar-se-ão as letras F e M para designar o sexo (feminino e masculino, respetivamente).

O crescimento, a realização e o enriquecimento pessoal são também três expressões-chave que se destacam nos enunciados dos estudantes, pois se para a estudante 18F “ter viajado nesta maravilhosa aventura” foi gratificante, há também quem considere que este patamar de exigência ao qual se obrigou, inclusive por uma questão de exemplo para os mais jovens, tem sido altamente compensador do ponto de vista emocional (7M). Apesar de o estudante 53M sublinhar que quando a área de residência e a atividade profissional se encontram enraizadas em locais afastados quase duas centenas de quilômetros da Faculdade, as dificuldades tornam-se mais desafiantes embora não se revelem obstáculos intransponíveis; neste sentido, referiu que “na vida, a inteligência, a curiosidade, a paixão, a personalidade, a motivação, o gosto, a intuição, as habilidades de expressão, as competências sociais, bem como a capacidade de tomar decisões inteligentes são fatores essenciais para o sucesso de cada um de nós! Se a estes fatores aliarmos um curso acadêmico na área que gostamos e mostramos mais habilidade, estaremos a potenciar o que somos naquilo que fazemos e vice-versa”.

A experiência no ensino superior permitiu, ainda, que um estudante do sexo masculino (13M) sentisse que aquela lhe permitiu colocar-se “à prova, sair da área de conforto e aceitar e tentar ultrapassar todos os desafios/obstáculos que iam aparecendo” e outro (14M) considera que valeu a pena o impulso que deu, há três anos, na procura de novos horizontes para a sua vida. É também um estudante do sexo masculino (16M) que afirma que “tal como já esperava, acho que aquilo que ganho depende muito daquilo que quero”, o que nos leva a pressupor que os estudantes adultos (não tradicionais) ingressam no ensino superior com ideias seguras e assertivas em relação ao que realmente pretendem e às escolhas que realizam. A estudante 44F considera que o balanço estende-se ainda à possibilidade de “valorizar outros aspetos da nossa

vida porque temos falta de tempo, aprendemos a banalizar certos aspetos e tendencialmente a focarmo-nos no que é essencial”, o que considera que contribui para aprender a conhecer os seus limites e a desenvolver a melhor forma de potenciar as suas capacidades.

No balanço da passagem pelo ensino superior, extraído das respostas ao questionário, alguns estudantes referem-se ao facto de esta experiência representar, em primeira instância, a possibilidade de concretizar um sonho que tinha ficado por cumprir e “depois foi um enorme desafio, com a idade que tinha na altura do ingresso, que tive que enfrentar e tentar levar até ao fim” (13M). Foi, assim, a possibilidade de ver “concretizado um objetivo antigo” (40F), tratando-se para a estudante 43F também da possibilidade de “realização (...) de algo que não foi feito em tempo útil”, pois “era um sonho que tinha ficado para trás (...) devido a vários fatores e que pensei que nunca mais poderia vir a fazer” (45M).

Apesar de não se tratar de uma experiência cuja conciliação com o mundo familiar e profissional seja pacífica, a estudante 9F afirma que “apesar de não ser nada fácil (...) voltaria a fazer tudo de novo” e a estudante 18F refere que “um dia quando concluir terei muito orgulho em dizer que foi difícil, mas consegui”.

Estes contributos sugerem-nos que os estudantes se sentem, acima de tudo, realizados e felizes com a possibilidade de, embora mais tardiamente na sua trajetória de vida, lhes ser dada oportunidade de concretizar um sonho adormecido mas não esquecido.

Compreendemos por dimensão epistémica o prazer na obtenção de novos conhecimentos e de novos saberes. Neste âmbito, os estudantes consideram que os benefícios da experiência no ensino superior se refletem, essencialmente, no aprofundamento de conhecimentos (4F, 13M, 25F, 40F, 48M

e 49F) e no desenvolvimento do seu sentido crítico (4F). Se, para uns, se trata de “um percurso de aprendizagem não só a título curricular” (44F), há quem reforce que a candidatura ao ensino superior foi “a melhor escolha” (37F), parecendo-nos que a experiência da passagem pelo ensino superior vem marcando positivamente os estudantes, pela forma como expressam as suas opiniões ao referir que “esta experiência superou pela positiva todas as minhas expectativas” (17F) e por ter contribuído para abrir “novos horizontes na vida” (14M). Para a estudante 32F, o facto de estar a estudar no ensino superior contribui inquestionavelmente para desenvolver competências e saberes (32F). A este respeito, a estudante 27F afirma, perentoriamente, que “adquiri conhecimentos que de outra forma seria impossível”. Em suma, a experiência proporcionada pela passagem pelo ensino superior parece contribuir, na perspetiva dos estudantes, para o seu crescimento a nível intelectual, o que se espelha no orgulho pelas suas opções e pelo que se encontram a fazer (22F), ao ponto de logo no final do 1.º ano a estudante 32F se sentir mais confiante e plenamente apaixonada pelo seu curso, fruto da sua escolha e reflexo do seu esforço.

Os resultados obtidos apontam, também, para uma repercussão positiva ao nível do relacionamento interpessoal (forma como definimos a dimensão social). Da interpretação dos enunciados dos estudantes é possível concluir que esta influência se reflete, particularmente, a dois níveis: por um lado, é feita referência à possibilidade de criar novas amizades; por outro, é valorizada a convivência com gerações mais novas. No que diz respeito às novas amizades, estas surgem não apenas entre colegas, como também em relação aos docentes, acreditando a estudante 27F que algumas “irão ficar para a vida”. Em relação à convivência com gerações mais novas, as estudantes 3F e 4F identificam, sob um ponto de vista geral, as vantagens proporcionadas por esta

situação específica, mas há quem acrescente que não sente “qualquer tipo de discriminação relacionada com a idade ou com a forma diferente de ingresso” (17F) e consideram esta como uma forma de se colocarem “à prova, sair da área de conforto e aceitar (...) novas tendências... outras personalidades... outras formas de estar” (13M) e que o prazer de privar com outra geração, que não a sua, e a partilha de vivências e de experiências foi algo muito enriquecedor e gratificante (48M). Uma estudante manifesta-se, ainda, confiante em relação ao seu futuro afirmando que “serei uma mais-valia para a sociedade” (18F). Desta forma, também do ponto de vista social, parece evidenciar-se a tendência para a experiência no ensino superior marcar os estudantes, espelhando-se de forma positiva nas suas trajetórias de vida e nos seus mapas de relações interpessoais.

A experiência da passagem pelo ensino superior também parece refletir-se na vida dos estudantes a nível profissional, por abrir “novos horizontes” (14M), pela expectativa de, um dia, utilizar os conhecimentos adquiridos no exercício das suas funções (40F) ou pela ambição de “após término do curso frequentado obter novos cargos a nível profissional com o devido reconhecimento” (49F) e enveredar por “novos desafios e maiores oportunidades profissionais” que proporcionem melhores condições de vida (12F). A estudante 8F sublinhou, porém, que até ao momento a sua frequência no ensino superior apenas elevou as suas qualificações académicas e a possibilidade, ainda não concretizada, de vir a ter um trabalho mais qualificado e melhor remunerado. Uma situação clara, e diferente das anteriormente descritas, refere-se ao facto de esta experiência ter contribuído para o estudante 11M se direccionar para aquilo que pretendia verdadeiramente e que pretende fazer na sua vida profissional futura, podendo depreender-se que o percurso académico pode contribuir para a construção e para a consolidação de uma identidade profissional.

A percepção dos estudantes em relação ao apoio prestado pelos docentes foi outro dos aspetos que os nossos dados apontam como positivamente significativo. Neste sentido, as opiniões dos estudantes obtidas através dos seus enunciados sublinham o facto de sentirem que conheceram “professores fantásticos e inspiradores” (4F) que, de alguma forma, sempre os foram motivando (17F), sendo frequente o sentimento de que “temos bons professores que se preocupam em fazer com que o conhecimento chegue a todos” (25F) e o estudante 1M recorre inclusivamente a metáforas para afirmar ter conhecido “pessoas, mestres extraordinários, fabulosos, que são o bálsamo, são a âncora que muitas das vezes nos faz erguer e prosseguir para que possamos atingir a meta”. No entanto, nem todos os estudantes partilham deste ponto de vista positivo e otimista, registando-se um número não despidendo de estudantes que consideram o apoio dos docentes como um dos aspetos que poderia ser melhorado.

No que diz respeito à gestão pessoal, os dados por nós obtidos apontam no sentido de as dificuldades mais significativas percecionadas pelos estudantes se referirem à conciliação do mundo académico com a vida pessoal e familiar, bem como com a vida profissional.

A conciliação do mundo académico com o mundo familiar é um dos aspetos em que os estudantes reconhecem mais dificuldade, o que implica da sua parte capacidade de reorganização do tempo e do modo de gestão das diferentes tarefas. Neste sentido, 10 estudantes fizeram referência à dificuldade em conciliar as responsabilidades e os encargos pessoais e familiares com o percurso académico e 6 apontaram a difícil gestão entre os seus papéis enquanto pais e mães e/ou cuidadores dos seus pais e, simultaneamente, como estudantes.

As respostas obtidas permitiram-nos, portanto, verificar que 7 estudantes do sexo feminino e 3 do sexo masculino identificaram a conciliação entre o mundo académico e o mundo familiar como uma das dificuldades mais significativas. Das estudantes, 5 referiram-se explicitamente, nos seus enunciados, aos seus filhos e à dificuldade que sentem em conciliar estas esferas das suas vidas devido à acumulação de papéis, não apenas como donas de casa e esposas, mas sobretudo como mães, o que conduz a estudante 18F a afirmar que “sei que nunca poderei dedicar-me a 100% porque tenho uma filha com 12 anos, uma família para cuidar, sou também cuidadora do meu pai e isso são tudo coisas que infelizmente não me dão estatuto trabalhador-estudante”. Dos 3 estudantes do sexo masculino, apenas 1 (1M) se refere à importância de acompanhar o crescimento dos seus filhos “porque o que me valerá a mim estudar e adquirir conhecimento académico superior e realizar-me profissionalmente se for ausente na educação e formação dos meus filhos?”.

Embora não especificando as dificuldades concretas que sentem, os restantes estudantes de ambos os sexos referem-se ao facto de terem “coisas e uma vida que nos impede de frequentar e participar em tudo o que a Faculdade oferece” (9F), além de esta experiência afetar a sua vida pessoal na medida em que representou “um desgaste físico e emocional” (27F). O estudante 45M partilha desta perspetiva, afirmando que foi difícil em termos físicos e psicológicos, atendendo à idade e ao facto de ter as suas responsabilidades pessoais, o que fez com que tivesse que gerir muito bem o tempo para poder acompanhar as diferentes unidades curriculares incluídas no plano de estudos do curso que frequentou.

Portanto, parece-nos que os enunciados dos estudantes concorrem no mesmo sentido: o de evidenciar as dificuldades em conciliar o mundo académico com as responsabilidades pessoais e familiares, pois como refere a

estudante 56F, “o ensino superior na fase adulta, quando se tem filhos, marido e casa... é muito difícil conciliar as exigências da universidade com as exigências domésticas. (...) É claro que serão dias mal dormidos e muitas vezes alguns exames ficarão para recurso ou para o ano seguinte e algumas melhorias de nota ficaram completamente esquecidas” em função de alguma responsabilidade familiar.

Uma última questão prende-se com as opiniões dos participantes sobre a importância dos saberes experienciais de que são portadores, no momento do acesso à Universidade, incluindo a possibilidade de poderem ser reconhecidos e validados para atribuição de uma equivalência a parte do percurso escolar para obtenção da licenciatura. A análise dos questionários traduz a ideia de que os adultos que frequentam o ensino superior, consideram, efetivamente, que detêm saberes experienciais que são uma mais-valia e poderiam ser considerados em possíveis processos de acreditação, no entanto, e até para não reforçar a ideia de tratamento diferenciado, mais próximo da percepção de maior facilitismo, por parte de quem não vive os processos por dentro, parece-lhes não ser uma questão importante a ser incluída, como prioritária no seu acesso e ao longo do seu percurso. Procurando clarificar melhor esta conclusão, ela foi incluída no debate do *focus group*, tendo ficado ainda muito mais clara a relutância que os participantes demonstram em relação a eventuais processos de certificação de saberes experienciais. Para E4 esta metodologia não se deve aplicar ao ensino superior, enquanto E1 refere preferir, nesta experiência educativa, “valorizar o esforço, a aprendizagem e a acomodação de novos conhecimentos”. Também E3 também se posicionou contra a atribuição de diploma pela via do reconhecimento e validação de saberes experienciais, tendo admitido que havia desistido de um processo anterior, com essa finalidade.

## **Conclusão**

Uma primeira conclusão que pode ser retirada do estudo apresentado é que esta via de acesso para M23 não é, por enquanto, uma verdadeira aposta por parte da Universidade. Na verdade, verifica-se que o número de pessoas adultas que acede a uma licenciatura através deste itinerário é ainda muito reduzido e, mesmo essas, uma vez confirmada a sua entrada, são tratadas em igualdade de circunstâncias com todos os outros estudantes, quer em termos de horários de frequência das atividades letivas, quer na obrigatoriedade de envolvimento nos mesmos processos e modalidades de avaliação, sem qualquer valorização dos saberes e experiências prévias.

Apesar disso, a maioria dos participantes no presente estudo considera tratar-se de soluções muito aceitáveis, até porque tudo isso reforça a imagem de esforço e qualidade que lhes parece necessário estar associada à entrada e à obtenção dos diplomas. Mesmo quando estas situações criam dificuldades consideráveis na gestão, em particular, da vida familiar, com claro prejuízo para as mulheres! Até porque existe, também, a convicção claramente maioritária, de que a experiência no ensino superior, respondendo a motivações profundas e projetos consolidados, se constitui como um tempo muito significativo nas vidas de quem o experiencia, numa idade e fase da vida de características menos normalizadas para a frequência destas atividades educativas.

Por outro lado, a intenção presente na legislação de entender as pessoas adultas numa perspetiva mais positiva, como portadoras de experiências, saberes e projetos, surge muito minorizada na maneira simplificada com que são consideradas, enquanto candidatas que devem passar as provas propostas e estudantes, como todos os outros, que devem cumprir os programas propostos, nas mesmas condições de frequência e avaliação.

Então, no caso do nosso estudo, a contribuição trazida pelos normativos de operacionalização do processo de Bolonha, talvez se resuma à diminuição do tempo do primeiro ciclo de estudos, o que se pode traduzir num incentivo significativo para quem frequenta a Universidade nesta situação de vida. Sendo óbvio que é fundamental abrir a Universidade a públicos com estas características, por uma questão de justiça e de satisfação de necessidades pessoais e sociais, também se torna evidente que a reforma não pode terminar aqui. Todos temos que fazer muito mais pela garantia da multiplicação de oportunidades de acesso e, principalmente, pela construção de soluções educativas e respostas pedagógicas, acolhendo modelos teóricos e conhecimento produzido que nos podem ajudar a construir ambientes educativos amigáveis e verdadeiramente transformativos.

## Referências

ALVES, Mariana & PIRES, Ana Luísa. Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. **ANAIS – Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento**, UIED, Lisboa, 9, 2009, p. 43-54.

AMARAL, Alberto & MAGALHÃES, António. Between institutional competition and the search for equality of opportunities: access of mature students. **Higher Education Policy**, IAU, Londres, 22, 2009, p. 505-521.

AMORIM, José Pedro; AZEVEDO, Joaquim & COIMBRA, Joaquim Luís. E depois do acesso (de “novos públicos” ao ensino superior): a revolução não acabou. In ALCOFORADO, Luís et al. (Edit.). **Educação e Formação de Adultos, Políticas, Práticas e Investigação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011, p. 211-225.

AMORIM, José Pedro. **Da “abertura” das instituições de ensino superior a “novos públicos”: o caso português.** 234f. Tese (Doutoramento em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013.

ANTUNES, Fátima. Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto “Europa”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, CES, Coimbra, 75, 2006, p. 63-93.

ANTUNES, Fátima & RODRIGUES, Fernanda (2006). «Reconfigurações»: alguns efeitos sobre a escola e Estado em Portugal. In MAGALHÃES, António & STOER, Stephen (org.), «**Reconfigurações**» – **Educação, Estado e Cultura numa época de globalização**. Porto: Profedições, 2006, p. 117-137.

BAPTISTA, Ana Vitória. **O estudante adulto não-tradicional na Universidade de Aveiro: caracterização do grupo de maiores de 23 matriculado no ano lectivo 2006-07.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

BRÁS, José Viegas; GONÇALVES, Maria; FONSECA, Sofia; GEZINE, Edineide. A universidade portuguesa: o abrir do fecho de acesso – o caso dos maiores de 23 anos. **Revista Lusófona de Educação**, UL, Lisboa, 21, 2012, p. 163-178.

CASTRO, Alda; SEIXAS, Ana Maria; NETO, Antônio. (2010). Políticas educativas em contextos globalizados: a expansão do ensino superior em Portugal e no Brasil. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, FPCEUC, Coimbra, 44(1), 2010, p. 37-61.

COMISSÃO EUROPEIA. **Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade.** Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2001.

CORDEIRO, Luís. Da pertinência de um sistema que valorize e promova a aprendizagem ao longo da vida. In Conselho Nacional de Educação, **Políticas**

**do ensino superior: quatro temas em debate** (pp. 185-188). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007, p. 185-188.

CORREIA, Ana Maria; MESQUITA, Anabela. **Novos Públicos no Ensino Superior – Desafios da Sociedade do Conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo, 2006.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 198/1979 de 29 de junho**. *Diário da República n.º 148/79 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação, 1979.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro**. *Diário da República n.º 37/05 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, 2005.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março**. *Diário da República n.º 57/06 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Ciência, da Tecnologia e do Ensino Superior, 2006.

FERREIRA, Ana Margarida. **Educação e Formação de Adultos e Ensino Superior: linhas de desenvolvimento de apoio ao estudante adulto**. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

FERREIRA, Ana Margarida. Estudantes adultos no ensino superior. In ALCOFORADO, Luís et al., **Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011, p. 201-209.

INÁCIO, Maria Joana, & SALEMA, Maria Helena. Aprender a aprender no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC): estudo de caso duplo. In Alcoforado, Luís et al. (Org.), **Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011, p.163-176.

LIMA, Licínio, AZEVEDO, Mário Luiz; CATANI, Afrânio. O Processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, RAIES, Campinas, 2008, *13* (1), p. 7-36.

LOURTIE, Pedro. Novos públicos e novas oportunidades de certificação: ensino superior. In Conselho Nacional de Educação, **Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação**, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007, p. 105-114.

MONTEIRO, Angélica et al. Novos públicos do Ensino Superior: abordagem à aprendizagem de estudantes Maiores de 23 anos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, FPCEUC, Coimbra, 2015, 49 (1), p. 131-149.

OLIVEIRA, Albertina. Quem são e como são eles? – o caso dos adultos no ensino superior. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, FPCEUC, Coimbra, 2007, 41 (3), p. 43-76.

PACHECO, José Augusto (2003). Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. **Educação & Sociedade**, CEDES, Campinas, 2003, 24 (82), p. 17-36.

PIRES, Ana Luísa. O reconhecimento da experiência no Ensino Superior. Um estudo de caso nas universidades públicas portuguesas. In **ANAIS da UIED nº8**, Lisboa: FCT/UNL, 2007.

PIRES, Ana Luísa. Aprendizagem ao Longo da Vida, Ensino Superior e novos públicos: uma perspectiva internacional. In ALVES, Mariana, **Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos**. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2010, p. 107-137.

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

QUINTAS, Helena et al. Estudantes adultos no Ensino Superior: o que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. **Revista Portuguesa de Educação**, CIEd, Braga, 2014, 27 (2), p. 33-56.

SANTIAGO, Rui, ROSA, Maria João, & AMARAL, Alberto. **O Ensino Superior Aberto a Novos Públicos**. Matosinhos: CIPES–Fundação das Universidades Portuguesas, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, CES, Coimbra, 1989, 27/28, p. 11-62.  
SILVA, Rita. **Porque ingressam e como se integram no ensino superior os estudantes maiores de 23 anos comparativamente aos estudantes do acesso regular?**. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2010.

SIMÃO, José Veiga, SANTOS, Sérgio, & COSTA, António. **Ambição para a Excelência – A Oportunidade de Bolonha**. Lisboa: Gradiva, 2005.

SOARES, Diana; ALMEIDA, Leandro & FERREIRA, Joaquim. Percursos vocacionais e vivências académicas: o caso dos alunos Maiores de 23 anos. **Psicologia, Educação e Cultura**, CIC, Carvalhos, 2010, X/IV(1), p. 203-214.

TEODORO, António; GALEGO, Carla; MARQUES, Fátima. Do fim dos eleitos ao Processo de Bolonha: as políticas de educação superior em Portugal (1970-2008). **Ensino Em-Revista**, UFU, Uberlândia, 2010, 17(2), p.657-691.

VIEIRA, Sandrina. **A Aprendizagem ao Longo da Vida na Iniciativa Novas Oportunidades: entre a igualdade e a desigualdade de oportunidades rumo ao ensino superior. Um estudo de caso na região Norte de Portugal**. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012.