



## AS POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL E O CASO DOS ESTUDANTES NÃO TRADICIONAIS: REFLEXÕES SOBRE O DIREITO DOS ADULTOS À EDUCAÇÃO (SUPERIOR)

Rosanna Maria Barros<sup>1</sup>

Sara Mónico Lopes<sup>2</sup>

### RESUMO

Neste artigo<sup>i</sup>, de cariz analítico, propusemo-nos mapear alguns aspetos da evolução das políticas públicas de Ensino Superior em Portugal, usando as propostas teóricas de Pires (2014) e de Barroso, Carvalho, Fontoura e Afonso (2007), para refletir sobre a mais recente medida política que visou a democratizar o acesso dos adultos (maiores de 23 anos) ao Ensino Superior, ao mesmo tempo em que visou a atrair *novos públicos* para este setor do sistema nacional de ensino. Neste texto interessou apresentar aspetos da dimensão simbólica das políticas públicas captadas através de uma metodologia qualitativa. O argumento principal elaborado com base em uma reflexão crítica sobre os resultados é que o direito dos adultos à educação pressupõe tanto a democratização do acesso como a do sucesso, pelo que as medidas de política educativa pública que não comportem ação governativa em ambos os sentidos são insuficientes.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Ensino Superior; Estudantes Não-tradicionais.

### HIGHER EDUCATION POLICIES IN PORTUGAL AND THE CASE OF NON-TRADITIONAL LEARNERS: REFLECTIONS ON THE RIGHT OF ADULTS TO (HIGHER) EDUCATION

### ABSTRACT

In this analytical article, we map some aspects about the evolution of public policies for Higher Education in Portugal, using theoretical proposals of Pires (2014), Barroso, Carvalho, Fontoura and Afonso (2007) to reflect on the latest political measure that aimed to democratize the access of adults (over the age of 23 years) to the Higher Education, at the same time that aimed to reach *new audiences* for this sector of the national system of Higher Education. In this text interest us in presenting aspects of symbolic dimension of public policy that we obtained through a qualitative methodology. Based on results and critical reflection, the main argument is that the right of adults to education presupposes both the democratization of access as the democratization of success, so the public educational policy measures do not behave Government action in both directions are not enough.

**Keywords:** Public Policies; Higher Education; Non-traditional learners.

### POLÍTICAS DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN PORTUGAL Y EL CASO DE LOS ESTUDIANTES NON-TRADICIONALES: REFLEXIONES SOBRE EL DERECHO DE LOS ADULTOS A LA ENSEÑANZA (SUPERIOR)

### RESUMEN

En este artículo es propuesto hacer un mapa de algunos aspectos de la evolución de las políticas públicas de Enseñanza Superior en Portugal, usando las propuestas teóricas de Pires (2014) y de Barroso, Carvalho, Fontoura y Afonso (2007) para una reflexión sobre la más reciente medida política,

<sup>1</sup> Universidade do Algarve. ESEC. E-mail: <[rosanna@net.sapo.pt](mailto:rosanna@net.sapo.pt)>

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Leiria. E-mail: <[sara.lopes@ipleiria.pt](mailto:sara.lopes@ipleiria.pt)>



cuyo objetivo fue democratizar el acceso de los adultos (mayores de 23 años) a la Enseñanza Superior, al mismo tiempo que tuvo el objetivo de atraer *nuevos públicos* para este sector del sistema nacional de enseñanza. En este texto interesó presentar aspectos de la dimensión simbólica de las políticas públicas captadas a través de una metodología cualitativa. El argumento principal elaborado con base en una reflexión crítica sobre los resultados es que el derecho de los adultos a educación presupone la democratización del acceso y también la del suceso, por lo que las medidas de política educativa pública que no comporten acción gubernativa en los dos sentidos no son suficientes.

**Palabras-clave:** Políticas Públicas; Enseñanza Superior; Estudiantes Non-tradicionales.

## BREVE PANORÂMICA SOBRE AS POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

No sentido de oferecer ao leitor internacional um mapeamento da evolução, no contexto português, do essencial das políticas de Ensino Superior, dando-se relevo às ocorrências do período democrático, foi aqui estabelecido um panorama que pretendemos enquadrador da emergência do fenómeno recente dos estudantes não-tradicionais no ensino superior português, cuja realidade nos interessou analisar.

Uma pesquisa diacrónica da política pública do sector do Ensino Superior no Portugal democrático (pós 1974) permite identificar várias fases distintas do seu desenvolvimento e efetivação. Assim sendo, de acordo com Seixas (2003), a uma primeira fase de expansão do sistema de Ensino Superior português (ocorrida na década de sessenta e até 1976/77) irá seguir-se uma etapa de limitações ao acesso, a que corresponderia um crescimento moderado do sistema (ocorrida entre 1977/78 e 1987/88). O acréscimo percentual de 51.4% de estudantes efetivos atingido em meados da década de setenta correspondeu ao culminar de um período de abertura de um sistema com acesso não condicionado. Destacamos, aqui, o significado sociopolítico da atenuação das desigualdades sociais de oportunidades educativas de acesso ao Ensino Superior que, neste período, possibilitou a entrada no sistema de estudantes oriundos de estratos sociais tradicionalmente excluídos deste nível de ensino em Portugal como um momento interessante da efetivação do direito de todos à educação. Porém, não obstante a democratização observada, por exemplo, quanto à questão de género (com o aparecimento, nesta época, do subsequente movimento ascendente da taxa de feminização do sistema que atualmente o caracteriza) verificou-se, concomitantemente, a existência de desigualdades sociais no acesso a diferentes cursos.

A este fenómeno sucederia outro, traduzido pelo aparecimento do desemprego de diplomados do Ensino Superior, que se verificou em meados da década de setenta, e que, entre outros fatores, espoletou lógicas de posicionamento do governo que resultou na criação de medidas de política educativa destinadas à limitação do acesso a este setor, justificadas com a necessidade de planear o desenvolvimento deste sistema, de acordo com as necessidades económico-produtivas do país (Carneiro, 1988). A diminuição do fluxo de candidatos ao Ensino Superior operacionalizou-se, então, através de um leque de iniciativas, tais como: a introdução e generalização do *numerus clausus* ou a entrada em vigor do *ano propedêutico* do Ensino Superior (ambas de 1977); vindo este último (em 1980) a transformar-se no atual 12º ano de escolaridade secundária; entre outras medidas. As iniciativas foram tão eficazes que, entre 1977/78 e 1981/82, verificou-se uma quase estagnação de estudantes no Ensino Superior.

Ora, após este período dar-se-ão, em Portugal, a partir de 1988/89, os passos políticos para a criação e consolidação de um sistema de Ensino Superior massificado e diversificado. Com efeito, introduziram-se importantes alterações ao regime de acesso a este setor, em que as provas de acesso deixariam de ter um caráter eliminatório, e ensaiaram-se diversas modalidades de avaliação mais genérica, tais como a Prova Geral de Acesso (PGA) que, apesar de tudo, teve uma existência efémera. Foi igualmente abolida a nota mínima de acesso ao Ensino Superior, permitindo-se a criação de provas específicas apenas para a seriação dos candidatos. Tratou-se de uma nova fase de crescimento do sistema, de tal modo eficaz, que “entre 1990 e 1996, Portugal foi o país membro da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que registou a maior taxa de variação positiva de efetivos no ensino superior” (SEIXAS, 2003, p. 77). Apesar de manter uma expansão frequente até aos anos mais recentes, observam-se alguns períodos de inflexão e, por exemplo, em 1996, o sistema viu decrescer ligeiramente o número de candidatos ao Ensino Superior, quer como efeito da evolução demográfica nacional, quer como fator da reintrodução, pela política educativa, de uma nota mínima para o acesso ao sistema (definida pelas Instituições). Também, em 1998, reestabeleceu-se o caráter eliminatório das provas de acesso, registando-se nova diminuição de candidatos a partir do ano 1999/2000.

Na virada do século, no âmbito da política educativa para o Ensino Superior, predominaria o entendimento geral de que um sistema massificado tem de ser forçosamente um sistema também diversificado, sobretudo dado o ritmo das transformações socioeconómicas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1984; 1997). Assim, a diversificação no sistema em Portugal operou-se, quer pela variação das Instituições (das suas lógicas de gestão, estruturas, tamanho, mandato, vocações, tarefas estratégicas, etc.), quer pela desmultiplicação do tipo de oferta formativa disponível.

A relação dinâmica entre oferta e procura sustentou a fundamentação para a criação de novas medidas de política educativa que, a par da já existente diversificação da oferta formativa de tipo superior no panorama português, viria a reintroduzir, no cenário nacional, novas lógicas de diversificação de *públicos*, agora assentes na ideia de criar condições para que todos os cidadãos pudessem ter acesso à aprendizagem ao longo da vida (ALV)<sup>ii</sup>. De entre estas iniciativas direcionadas para o Ensino Superior, salientamos a substituição do exame *ad-hoc*<sup>iii</sup> (EEACAES – Exame Extraordinário da Avaliação de Capacidades para Acesso ao Ensino Superior destinada a indivíduos com mais de 25 anos, que não fossem portadores de um curso superior e que tivessem formação de nível secundário) pelas Provas Especialmente Adequadas Destinadas a Avaliar a Capacidade para a Frequência do Ensino Superior dos indivíduos com mais de 23 anos (*M23*)<sup>iv</sup>. Na medida em que estas orientações, entre outras motivações, tiveram também como propósito o de implementar e dinamizar um conjunto de oportunidades para maior participação dos adultos em iniciativas promotoras da ALV, pressupondo, assim, a entrada no ensino superior de *públicos* não-tradicionais que se encontravam afastados deste nível de ensino, interessou-nos analisar mais em detalhe esta medida política em particular.

## **SOBRE O ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL, O ENFOQUE E OS PRESSUPOSTOS ANALÍTICOS**

O foco desta análise é a defesa do direito (inalienável) dos adultos à educação (superior), a sua relação com uma medida de política educativa concreta e a tradução discursiva e comunicacional operada pelos atores intervenientes selecionados. Como pilar de tal enfoque, adotamos um *conceito amplo de educação de adultos*, que se inspira nos

princípios orientadores defendidos, em 1976, pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em Nairobi. Trata-se de um conceito que concebe a obrigação das políticas educativas salvaguardarem o direito à educação dos adultos através da criação de um amplo leque de modalidades a disponibilizar ao nível da oferta educacional, incluindo no Ensino Superior.

Estes princípios orientadores visam a incentivar a democratização do acesso a todas as modalidades educacionais, e prevalecem válidos, como se observa nas recomendações do Marco de Ação de Belém resultante da última Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA, 2009) e dos trabalhos em curso para a revisão da Declaração de Nairobi<sup>v</sup>, à luz dos pressupostos do Acordo de Muscat (2014), onde se recomenda, de modo geral: uma abordagem da ALV baseada na procura e necessidades e que seja, não obstante, capaz de conferir *empowerment* às pessoas para realizar o seu direito à educação.

A par desta matriz de base, partimos, ainda, do pressuposto analítico, avançado por Barroso, Carvalho, Fontoura e Afonso (2007), de que as *políticas públicas educacionais* podem ser entendidas enquanto espaços comunicacionais e sociais, nos quais se exprimem e interagem diferentes conceções e modos de relação com o mundo educacional. Ora, propusemo-nos estudar esta dimensão simbólica das políticas públicas de Ensino Superior, que remete para uma análise da dimensão cognitiva e das lógicas de posição dos atores intervenientes, por exemplo, nos contextos institucionais deste setor, e convoca a apreensão dos fatores explicativos inscritos nos seus discursos.

Este é o quadro teórico principal usado nesta análise das políticas públicas de Ensino Superior e das medidas que visaram a democratizar o seu acesso, nomeadamente aos adultos. Trata-se de um quadro teórico substanciado em Pires (2014), e que foi considerado no contexto atual de transições múltiplas que aportam novos sentidos para o papel do Estado e das políticas públicas (GOODMAN; KARIYA; TAYLOR, 2013), frequentemente contraditórios, e em que nos interessou revisitar o essencial da evolução das políticas de Ensino Superior para poder mapear aspetos atuais da sua dimensão simbólica.

Os resultados da análise desenvolvida sugerem que tem havido apropriações diversas das novas orientações de democratização do acesso na governação educacional do Ensino Superior, usualmente apresentadas na esfera pública de modo simplificado e

frequentemente associado ao propósito genérico de implementar e dinamizar um conjunto de novas oportunidades, visando uma maior participação nas questões da ALV. Aqui se incluem as medidas para a diversificação de formas de acesso ao Ensino Superior para *públicos* que se encontravam afastados deste nível de ensino. Por conseguinte, têm começado a surgir diversos estudos acerca dos estudantes não-tradicionais neste sistema, quer em nível internacional (BAMBER; TETT, 1999; QUINN, 2010; FERGAL; MERRILL; THUNBORG, 2014, entre outros), quer no âmbito nacional (PIRES, 2009; AMORIM, 2013; MÓNICO LOPES, 2013; 2014, entre outros), que estão a dar corpo, progressivamente, a um debate académico em torno de diversas questões associadas a esta problemática, ainda pouco estudada.

A este respeito observa-se, com base na revisão de literatura, que não há grande consenso na terminologia a usar para estes novos estudantes que, em frequente comparação com os estudantes tradicionais ou jovens, são considerados, por relação àqueles, estudantes não-tradicionais ou maduros. Assim, não sendo nosso propósito aqui encetar uma discussão conceptual, optamos tão-só por adotar a definição de Seixas (2003), que atribuiu ao *conceito de estudantes tradicionais* a categoria de estudantes que inclui basicamente os jovens e os diplomados do ensino secundário de via ensino. O autor também atribuiu ao *conceito de estudantes não-tradicionais* a categoria de estudantes, que inclui alunos oriundos de meios sociais mais desfavorecidos, trabalhadores estudantes, estudantes provenientes de vias profissionalizantes, mulheres, adultos, idosos, entre outras.

Portanto, neste texto, ao nos referirmos aos estudantes não-tradicionais, não nos referimos a um grupo homogéneo. De facto, pelos testemunhos que recolhemos, constatamos que, no caso dos adultos maiores de 23 anos entrevistados, muito do que explica o seu interesse em estudar no Ensino Superior está contextualmente inscrito e estruturalmente relacionado com a própria complexificação da vida social em um tempo de modernidade líquida (BAUMAN, 2001). Assim, de modo geral e neste particular, os nossos dados empíricos confirmam o que se demonstrou já na revisão de literatura, isto é, que certas características estão frequentemente presentes na vida dos estudantes não-tradicionais, como o facto de ter uma família sob a sua responsabilidade, ou de ter um emprego (não raramente precário e/ou mal pago). Verificamos também, pela voz dos intervenientes, que estes fatores geram um conjunto de barreiras que, no que se refere às Instituições do Ensino Superior, constituem, como afirmam Fragoso *et al.* (2014), um desafio novo a considerar

quando a égide das políticas internas das universidades e politécnicos<sup>vi</sup> for a de contribuir para o sucesso dos estudantes não-tradicionais que, desde 2006 têm, em Portugal, formas facilitadas de acesso, mas que, argumentamos, só por si, não são garantias de democratização do sucesso e consubstanciação do direito de todos à educação.

## **INVESTIGANDO O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR - SOBRE O DESENHO METODOLÓGICO ADOTADO**

Metodologicamente, na base deste texto, está uma revisão da literatura e a interpretação de dados qualitativos referentes a alguns aspetos da realidade de seis estudantes não-tradicionais que frequentaram uma Instituição portuguesa de Ensino Superior Politécnico entre 2008 e 2011. Os dados apresentados, interpretados e discutidos são, pois, oriundos de uma pesquisa empírica que seguiu o método do trabalho de campo antropológico (ITURRA, 1986; GEERTZ, 1989; 2001) onde foi privilegiada, entre outras técnicas utilizadas, a realização de entrevistas individuais de natureza etnobiográfica, no sentido desenvolvido por Poirier e Clapier-Valladon, em que o “conceito de etnobiografia corresponde a uma visão totalizante, uma pesquisa que é frequentemente exploratória, mas que quer ser aberta, procurando encontrar o sistema de relações e significados entre as diversas instâncias da sociedade e do indivíduo” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON, 1980, p. 354). Assim, a recolha de narrativas autobiográficas, ao longo dos três anos da trajetória académica destes estudantes, permitiu reunir informações sobre a realidade social de cada sujeito e a dimensão simbólica com que cada um encarou a medida de política pública que lhes permitiu o acesso ao Ensino Superior, informações que foram ainda aprofundadas, *a posteriori*, através da realização coletiva de uma entrevista focal (GHIGLIONE; MATALON, 1997).

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DE UM ESTUDO COM ESTUDANTES NÃO-TRADICIONAIS**

As Provas Especialmente Adequadas Destinadas a Avaliar a Capacidade para a Frequência do Ensino Superior dos indivíduos com mais de 23 anos, que tenham ou não o ensino secundário completo são, em Portugal, usualmente designadas *Provas M23*.

Trata-se de um processo avaliativo que inclui: i) a avaliação de conhecimentos e competências a partir de provas teóricas (de cultura geral e de conhecimentos específicos) e práticas; ii) a avaliação do *Curriculum Vitae*; e iii) a avaliação da motivação do candidato a partir de uma entrevista.

Na Prova M23, os procedimentos distinguem, por um lado, os candidatos adultos que possuam o ensino secundário completo, que realizarão uma prova de conhecimento específico na área correspondente à licenciatura que pretendem candidatar-se; dos candidatos adultos que não tenham o ensino secundário completo, e que são encaminhados para um curso preparatório (não gratuito), para depois realizarem as provas de conhecimento geral e específico, sendo que algumas Instituições prolongam a duração deste curso e conferem-lhe uma nota que irá equivaler à classificação a obter pela prova de conhecimento específico na área correspondente à licenciatura que pretendem candidatar-se, substituindo-a no cálculo da fórmula final.

Ora, esta realidade emergiu no contexto atual de transições múltiplas que aportam novos sentidos para o papel do Estado e das políticas públicas como exemplificado pela construção do *Espaço Europeu de Ensino Superior* (EEES), que denota uma acentuada implementação dos pressupostos do paradigma da ALV (BARROS, 2011a), e a partir do qual as Instituições de Ensino Superior portuguesas sofreram diversas transformações<sup>vii</sup>, destacando-se, por exemplo, a adoção de um Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos (ECTS) que flexibilizou, quer as equivalências, quer as trajetórias académicas. Tem, aqui, interesse sublinhar que uma das lógicas de posicionamento da União Europeia (UE) na governação supranacional do EEES apostou no acesso de *novos públicos*, que possibilitou a emergência do fenómeno da presença no Ensino Superior dos estudantes adultos não-tradicionais, ou seja, “[...] pessoas adultas que abandonaram o percurso escolar sem qualificações, estiveram afastados do sistema de ensino durante bastante tempo, não têm experiência prévia no ensino superior e provêm de grupos económica e socialmente desfavorecidos” (CORREIA; MESQUITA, 2006: p. 37).

No contexto português, a Prova M23 teve a sua primeira edição no ano letivo 2006-2007, e contribuiu para a crescente heterogeneidade de estudantes no ensino superior<sup>viii</sup>. Uma diversidade que se vem expressando não apenas ao nível da idade, mas, sobretudo, em torno da penetração nos contextos formais de trabalho pedagógico das

experiências pessoais e profissionais adquiridas; pelo tipo *atípico* de discursos e ações comunicacionais referentes a motivações e expectativas para se frequentar um curso superior; bem como na relação de maior proximidade que, assim, também se vai fazendo entre os mundos do trabalho e da escola, ou seja, entre a escola e o que está para além da escola (CORREIA, 2003; MÓNICO LOPES, 2014).

No estudo com estudantes não-tradicionais que está na origem dos dados aqui apresentados, analisaram-se, partindo de uma dimensão etnobiográfica, seis trajetórias sociais de estudantes que ingressaram no Ensino Superior através da Prova M23. Pretendeu-se desocultar a dimensão simbólica das políticas públicas investigando, nos contextos institucionais, as vozes dos atores intervenientes, procurando, também, discutir os efeitos do Ensino Superior nas vidas desses indivíduos, sobretudo, ao nível da transformação identitária, das disposições cognitivas e dos projetos de vida, antes e após a licenciatura.

Assim, vejamos, por exemplo, que as razões apontadas por Alice, Aurora, Isaura, Joaquim, Mariana e Susana (os seis entrevistados para o estudo) para o seu acesso a uma licenciatura, em regime pós-laboral, foram diversas, salientando, no entanto, na análise dos discursos, um aspeto comum: a vontade de aprender mais, vista como necessidade e também como direito. Assim, se para uns, a Prova M23 foi a oportunidade que lhes permitiu concretizar um projeto de vida idealizado, mas adiado, para outros, significou uma oportunidade material que, ao surgir, resolveram agarrar. Alice, Aurora, Isaura, Mariana e Susana destacaram, como principais razões do seu acesso ao Ensino Superior, a influência e a determinação de amigos e ou de familiares. No caso de Alice (35 anos), retomar os estudos era um projeto recente, mas ainda sem grande decisão quanto à sua efetivação, e salientou que foi tomando consciência, no decorrer do seu trabalho, da sua falta de vocabulário e de informação sobre questões importantes da atualidade. O computador oferecido pelo irmão espoletou-lhe o gosto por novas aprendizagens, "[...] há uns três/quatro anos, o meu irmão deu-me um computador, e eu comecei a querer sempre saber mais...". Para além do computador, destacou a influência de uma amiga e o seu pedido para ingressarem as duas no Ensino Superior, este pedido foi identificado por Alice como o motivo fundamental para a procura da escola/curso superior e do saber: "[...] ela disse-me assim, um dia, na brincadeira: 'Olha, quando eu acabar o 12º à noite, vamos as duas voltar a estudar'. E eu disse: Ah, não, não, não vamos nada. Mas é engraçado, quando ela acabou, tãvamos no Verão, na praia, e

ela disse-me assim: 'Pronto, olha agora já tenho o 12º feito e eu já pus os papéis p'a tu ires p'o exame nacional'". Ao contrário de Alice, Susana (33 anos) referiu que a escola/curso superior sempre fez parte dos seus projetos: "Eu sempre disse que gostava de ser psicóloga, só que as médias, quando eu tentei para serviço social [2005], eram muito altas e eu não tinha média p`a chegar lá". Foi também a influência de uma amiga que a fez candidatar-se às Provas M23, ingressando no Ensino Superior. Já Aurora (42 anos) desistiu de ser enfermeira, tinha o filho quatro anos, "[...] acabei o 12º, devia ter 31 ou 32 anos, fiquei em casa e nunca mais pensei em estudar, nunca mais!" Após a conclusão do 12º ano, Aurora disse ter colocado a família em primeiro lugar e desistido do seu projeto profissional, ser enfermeira. Curiosamente, mais tarde viria a ser o filho de Aurora o impulsionador da sua candidatura e da escolha do curso, "[...] o meu filho foi o principal impulsionador de eu vir, porque eu já estava um bocadinho acomodada a ficar em casa". Também para a Isaura (51 anos), o ingresso no Ensino Superior pela Prova M23 significou que pôde realizar um projeto há muito abandonado, nas suas palavras: "[...] era um sonho antigo que eu gostava de ter concretizado na altura em que era jovem". A ideia de vir para um curso superior partiu de uma colega de trabalho, numa altura em que, também, as suas condições familiares e económicas eram mais favoráveis, segundo afirmou. Para Mariana (46 anos), a entrada para a licenciatura foi, em si, um agarrar de oportunidades, proporcionadas, primeiro, pela realização do Processo de Reconhecimento de Adquiridos Experienciais<sup>ix</sup>, com que completou o secundário; e, depois, pela Prova M23. Porém, ela destacou sempre a importância do apoio e incentivo da família: "[...] o regresso à escola foi, digamos, o resultado de um processo e de um empenhamento por parte da família, nomeadamente do meu marido, e dos meus filhos, tendo em conta que o mais velho já tem 24 anos e o mais novo 17 anos. Portanto, conscientes da importância que isso representava para mim, encorajaram-me, não é? De certo modo, o RVCC e as Novas Oportunidades permitiram-me aceder ou interiorizar a possibilidade de regressar à escola, e foi através, efetivamente, do RVCC que voltei aos bancos da escola". Joaquim (56 anos) é, dos seis entrevistados, o único que se candidatou por vontade própria, sem influência de familiares ou amigos. A vontade em possuir mais qualificações fazia parte do seu projeto, "Eu nunca perdi..., eu, desde que saí do Seminário, nunca perdi esse sonho de voltar a estudar", e esse sonho tornou-se possível: "[...] depois de me divorciar com 52 anos, sem emprego, sem

nenhuma qualificação profissional”. No caso de Joaquim, a alteração do seu estado civil e da sua condição profissional foram as causas por si apontadas para a candidatura à Prova M23.

Ora, estes testemunhos apontam para distintas conceções e modos de relação com o mundo educacional. Se o Governo, em determinado período, que em Portugal ficaria muito associado à *Iniciativa Novas Oportunidades* (INO, 2006-2012), procurou divulgar um modelo de expansão educacional integrado, em que se operacionalizou também a medida das Provas M23, expandiu ativamente a ideia de ser uma prioridade política democratizar o acesso dos adultos à educação nos vários níveis educacionais do sistema nacional de educação. O facto é que os discursos dos estudantes não-tradicionais que integraram este estudo permitiram a compreensão que a disponibilização de oportunidades materiais efetivas, sendo essencial, não garantia, por si só, a iniciativa da candidatura ao Ensino Superior, e que esta decisão está igualmente inscrita no mundo da vida (HABERMAS, 1988) e dela depende.

Por outro prisma, argumenta-se aqui que um dos indicadores do tipo de relação entre medidas de política educativa concretas, como a Prova M23, e a efetiva tradução discursiva e comunicacional operada pelos atores intervenientes, passa por averiguar acerca do grau de sucesso, ou de insucesso, após o seu acesso bem-sucedido ao Ensino Superior, para o caso, dos seis estudantes não-tradicionais selecionados. E tanto assim é, que os dados gerais apontam para a necessidade de entender que o direito dos adultos à educação (superior) é inalienável e que, portanto, desde aqui as medidas de política central (supranacional e nacional) de democratização do acesso deverão ser acompanhadas por apoio efetivo a medidas de política periférica (subnacional, local e institucional) capazes de atuar para remover barreiras, a partir do ingresso. Neste sentido, os dados, mesmo não sendo generalizáveis, permitem algumas reflexões.

Com efeito, a licenciatura foi realizada no prazo normal por todos os sujeitos, não obstante os diversos obstáculos e barreiras que foram assinalados pelos intervenientes e, com base nos discursos recolhidos, vê-se que: i) o seu percurso foi prova de resiliência para cada um deles; e ii) que a frequência que a conclusão da licenciatura foi geradora de novas aprendizagens coletivas e cognitivas (DUBOIS, 1955), interiorizadas, organizadas e construídas (KIMBAL, 1974; BLOCH, 1998) a partir da experiência e da cultura de cada um.

A consciência das transformações no domínio cognitivo é reconhecida por todos, evidenciando o maior conhecimento adquirido que lhes permite entender e analisar, de outra forma, a complexidade da sociedade e das questões sociais (FREIRE, 1980). A dimensão reflexiva e crítica foi outro dos aspetos adquiridos, sendo frequente afirmarem: “sou uma pessoa mais reflexiva”.

Assim, no quadro 1 estão sintetizados os principais indicadores presentes nos discursos sobre as mudanças auto-percepcionadas. Por exemplo, Alice, Aurora, Isaura e Mariana reconhecem as suas novas disposições para busca de informação sobre assuntos do quotidiano e para a leitura. Isaura salienta, também, que aprendeu novas ferramentas informáticas importantes para a sua prática profissional.

**Quadro 1 – Novas disposições cognitivas**

Entrevistados	As mudanças...
Alice	Maior recurso à informação escrita, novos hábitos de leitura. Tornou-se mais crítica.
Aurora	Hábito de leitura de livros e jornais diários. É mais crítica e reflexiva.
Isaura	Novos hábitos de leitura, de pesquisa, maior domínio e exploração das tecnologias de informação e comunicação.
Joaquim	Nova postura na forma de ser, estar e entender o mundo.
Mariana	Mais crítica. Passou a interpretar o mundo de outra forma. Mais ávida de informação escrita.
Susana	Novos hábitos de leitura. Necessidade de recurso às fontes de informação e a outros assuntos da atualidade.

(MÓNICO LOPES, 2014, p. 271).

Neste estudo verificou-se que o alargamento de fontes no acesso à cultura escrita foi reconhecido pelos próprios como gerador de metamorfoses no domínio cognitivo, permitindo-lhes novas interpretações da realidade, favorecidas também pelo uso mais crítico das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Concomitantemente às novas disposições cognitivas adquiridas e reconstruídas com a licenciatura, também no campo identitário houve alterações significativas para os sujeitos. O contato com o Ensino Superior em uma fase mais madura da vida destas seis pessoas alterou, segundo os próprios, a sua *visão do mundo*, contribuindo para a (re)construção identitária de cada um. Trata-se, aqui, de processamentos associados a uma identidade dinâmica e processual (VIEIRA, 2009; MÓNICO

LOPES, 2014) que se modifica ao longo da vida de cada indivíduo em função das relações sociais e, sobretudo, das aprendizagens pertinentes, que suscitam e habilitam para novos projetos de vida.

Outros ganhos nestas transformações foram também assinalados, assim, por exemplo, para Aurora: o Ensino Superior tornou-a mais extrovertida. “[...] Modificou-me muito. Eu acho que quando entrei para aqui era uma criança com 42 anos, ainda presa a recalcamientos, a frustrações, a mágoas... o curso ajudou-me muito”. No caso de Mariana, as reconfigurações centraram-se na forma como se via, apesar de se considerar a mesma, disse conseguir identificar diferenças na sua forma de entender as pessoas e o mundo: “Não se deu um corte com o passado mas, antes, uma construção (...) desafiando a minha capacidade de auto reconstruir-me em função dos ‘outros’, ou seja, tornar-me um novo outro a partir de outros novos, permitindo a permanência de outros do passado”. Para Joaquim, a licenciatura foi entendida como forma de conhecer o mundo, a sociedade onde vive e, também, como utensílio para ajudar a enfrentar esse mundo, porém, no essencial, disse sentir-se o mesmo. “[...] Sou assistente social, mas não deixei de ser aquele que cuida da horta, dá uns passeios de bicicleta e convive com os amigos da aldeia”.

De um modo geral, é possível perceber, na dimensão simbólica destes discursos, que as perceções acerca da medida de política pública que lhes possibilitou o acesso ao Ensino Superior são construídas e avaliadas, em relação direta com o facto de a Prova M23 ter sido apreendida (unanimemente) como uma oportunidade de realização pessoal. A ação comunicacional, em diversos momentos expressa, revelou que tendeu a ser operada uma associação entre a importância abstrata de ter direito à educação (superior) e o facto concreto de este projeto académico ter encetado reconfigurações pessoais, sociais e profissionais consistentes e auto-percetíveis nas trajetórias pessoais e sociais de cada um. A este propósito convocamos Boutinet (1996), que refere que cada indivíduo, ao longo do ciclo de vida, tem necessidade de antecipar o futuro, ou seja, projetar, para definir escolhas a partir das experiências do passado e do presente, como forma de dar sentido à sua existência. Se antes da entrada no Ensino Superior os planos rotineiros destes indivíduos alternavam entre afazeres de família e de trabalho, com o ingresso na licenciatura, o principal objetivo quotidiano passou a ser a escola. O importante, durante aqueles três anos, como todos

referiram, era a realização do curso: "A escola foi ocupar a maior parte da minha vida. Aliás, até mais que o meu trabalho!" (Aurora).

É interessante constatar que, nos discursos elaborados durante o último ano da licenciatura, os projetos idealizados por estes estudantes não-tradicionais para o seu futuro pós-curso situaram-se entre a família e o continuar a estudar (quadro 2). É de salientar, também, o facto de que todos expressaram a vontade de se realizarem profissionalmente na área da sua formação, e de verem aplicadas e reconhecidas as suas aprendizagens.

**Quadro 2 – Projetos de Vida após a Licenciatura**

Entrevistados	Projetos
Alice	Família
Aurora	Escola e profissão
Isaura	Família e amigos
Joaquim	Voluntariado
Mariana	Escola
Susana	Profissão

(MÓNICO LOPES, 2014, p. 291).

Um ano após o término da licenciatura (2012), alguns indivíduos conseguiram concretizar seus projetos, caso de Isaura, Joaquim, Mariana e Susana. Outros ainda não, como Alice e Aurora. Joaquim afirmou ter conseguido “[...] atingir os objetivos. Sinto-me realizado, embora consciente de que estou apenas no início do caminho e que tenho muito para aprender”. Desenvolveu, à data, voluntariado no local onde realizou o seu estágio curricular. Mariana passou da situação de desempregada a docente, o que representou, nos seus termos, uma grande conquista pessoal, que lhe deu ânimo para se inscrever em uma pós-graduação – “(...) frequento uma Pós-Graduação em Cuidados Continuados e Paliativos”. Também Susana conseguiu realizar-se na sua área de formação, e passou a exercer, na Instituição onde já trabalhava, funções de Técnica Superior. Alice mantinha a mesma situação profissional, as mesmas funções, como referiu: “A nível profissional [sic] não mudou rigorosamente nada (...) continuo a trabalhar no mesmo sítio e a fazer a mesma função”.

Quanto à Aurora, sua vida deu uma grande reviravolta, mas não no sentido projetado. Após o curso enfrentou uma situação de desemprego, que a fez buscar alternativas fora de Portugal. “Antes do Ensino Superior era técnica administrativa, agora faço limpezas e sirvo à mesa”.

Ora, o que também se destacou destas seis narrativas autobiográficas foi o balanço positivo e profícuo feito pelos próprios acerca do seu regresso à escola/ensino, considerado um direito fundamental nas suas vidas pessoais, sociais e profissionais. Com impactos diversos nas disposições cognitivas alcançadas lhes permitiu, desde então, não apenas ver o mundo, mas, sobretudo, lê-lo e agir sobre ele, com significações nas reconfigurações identitárias que, potenciaram a descoberta deles próprios e dos *outros* (VIEIRA, 1999, 2009). Também lhes permitiu, igualmente, ter outra conduta, de cariz mais humanista, na sociedade, voltada para o reconhecimento e respeito da diferença, e para a constatação de que foi a consubstanciação de um direito (à Educação Superior) em oportunidades (Prova M23) que lhes abriu novos caminhos e sensibilizou para a importância política da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu contactar, também a partir da interpretação das vozes dos atores intervenientes, que a efetivação do direito de todos à educação (superior) precisa, incontornavelmente, de medidas de política pública de democratização do acesso, entre as quais está a Prova M23, que representa um exemplo paradigmático de boa prática no âmbito do EEES. Contudo, permitiu contactar, igualmente, que a efetivação do direito de todos à educação (superior) precisa, simultaneamente, de uma agenda política multiescalar, ou multinível, que potencie a democratização do sucesso. No caso dos estudantes não-tradicionais, implica atender, durante o seu percurso académico, necessidades específicas que relembram que os problemas educacionais da educação pública vão para além do muro da escola, porque a sociedade e a questão social sempre o atravessou. Por outras palavras, ao perfil elitista e etariamente reconhecível do estudante tradicional do Ensino Superior, as medidas de acesso generalizado vieram contrapor um perfil mais popular, interclassista e intercultural, que pressupõe novas políticas institucionais e novas dinâmicas do poder local que urge debater, de modo integrado e consequente. E é aqui que o contributo dos dados e de reflexões já lançadas no debate público por outras investigações torna-se pertinente. Assim, por exemplo, Soares, Almeida e Ferreira (2010), ao caracterizarem e avaliarem a adaptação e transição de alguns estudantes que ingressaram no Ensino Superior a partir das

Provas M23, concluem que a necessidade de conciliação de inúmeros papéis sociais, por parte dos estudantes não-tradicionais, lhes coloca obstáculos à conclusão dos cursos. Ainda salienta que, associado a esta dimensão, surgem as dificuldades ao nível do estudo, sua falta de hábitos e métodos de trabalho académico que, por vezes, se revela ser impeditiva para concluírem o Ensino Superior com sucesso. Os autores defendem que as Instituições do Ensino Superior precisam: i) proporcionar a estes estudantes formações sobre práticas de estudo; ii) operar uma adaptação dos currículos, tornando-os mais flexíveis e acessíveis; iii) incentivar melhorias das estratégias pedagógicas de alguns docentes, implementando um ensino mais reflexivo; e iv) repensar as dinâmicas organizacionais das Instituições, por exemplo ao nível dos horários dos serviços e das próprias aulas. Também Silva (2010), em estudo afim, chama a atenção para a necessidade de se implementarem alterações no funcionamento do Ensino Superior, no que se refere à oferta formativa para os *públicos* que acedem pela medida M23, pois: “torna-se premente uma atualização e investimento das instituições no sentido de apoiar os seus estudantes, quer no processo de ingresso, quer na sua integração, com vista a um desenvolvimento académico e pessoal sustentado pelo envolvimento da e na comunidade académica” (SILVA, 2010, p. 49).

Por fim, e ensaiando outro ângulo de discussão, gostaríamos de sublinhar, ainda, que os dados disponíveis em diversos estudos apontam algumas convergências, interessantes para ensaiar interpretações e posicionamentos mais críticos e reivindicativos (dadas as crises múltiplas do contexto hodierno), entre a aceitação da ideia do incremento de novas e melhores oportunidades de empregabilidade (de obter e manter um emprego?), e a ideia de *retomar estudos* e apresentar mais competências certificadas para melhor competir (LIMA, 2004) em uma sociedade que parece ter assentido, sem significativo protesto social (MENDES, 2005), à atual opção político-económica (neoliberal) de não fomentar o pleno emprego com impacto direto nos jovens. Ao mesmo tempo, precariza-se o trabalho e desestrutura as anteriores conquistas da profissionalização com impacto direto nos adultos ativos (COSTA, 2002). Porém, em um cenário de desemprego estrutural, não deixa de parecer pertinente verificar que a democratização do acesso à educação, especialmente de tipo secundária e superior, vem correspondendo igualmente um decréscimo do valor social e económico do diploma. Isto torna dilemática, senão problemática a efetivação da democratização do sucesso da educação, entendido aqui nas suas diversas amplitudes, durante e após as

trajetórias académicas propriamente ditas. E esta é também uma das dimensões simbólicas das políticas públicas sobre a qual é necessário maior debate crítico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, J. P. **Da “abertura” das instituições de ensino superior a “novos públicos”: O caso português.** (Tese de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, 2013.

BAMBER, J.; TETT, L. Opening the doors of higher education to working class adults: a case study. **International Journal of Lifelong Education**, 18 (6), p. 465-475, 1999.

BARROS, R. **Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação de Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional.** Lisboa: Chiado Editora, 2011a.

\_\_\_\_\_. **A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal - Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos.** Lisboa: Chiado Editora, 2011b.

\_\_\_\_\_. The Portuguese case of RPL new practices and new adult educators - some tensions and ambivalences in the framework of new public policies. **IJLE - International Journal of Lifelong Education** - Special issue title: Researching recognition of prior learning around the globe, 32 (4), p. 430-446, 2013.

BARROSO, J.; CARVALHO, L.; FONTOURA, M.; AFONSO, N. As Políticas Educativas como objeto de estudo e de formação em Administração Educacional. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, 4, p. 5-20, 2007.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BLOCH, M. **How we think they think.** Anthropological Approches to Cognition, Memory, and Literacy, EUA: Westview Press, 1998.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do Projecto.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

CARNEIRO, R. Portugal: **Os Próximos 20 anos – Educação e Emprego em Portugal, uma leitura de modernização.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

CORREIA, A.; MESQUITA, A. **Os Novos Públicos no Ensino Superior e a Sociedade do Conhecimento.** Lisboa: Editora Sílabo, 2006.

CORREIA, J. A. Formação e Trabalho: Contributos para uma Transformação dos Modos de os Pensar na sua Articulação. In: CANÁRIO, R. (Org.), **Formação e Situações de Trabalho.** Porto. Porto Editora, 2003, p. 13-42.

COSTA, H. A Ação Sindical na UE e MERCOSUL: Limites e desafios. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 62, 69-96, 2002.

DUBOIS, C. Some notion on learning intercultural understanding. In: SPINDLER, G. (Ed.). **Education and anthropology**. Stanford: Stanford University Press, 1955, p. 89-105.

FERGAL, F.; MERRILL, B.; THUNBORG, C. (Eds.). **Student Voices on Inequalities in European Higher Education Challenges for theory, policy and practice in a time of change**. London: Routledge, 2014.

FRAGOSO, A.; QUINTAS, H.; GONÇALVES, T.; RIBEIRO, C. **Estudantes maiores de 23 anos na universidade do algarve**: uma contribuição para a melhoria do sucesso. Faro: Universidade do Algarve/Documentos Ualg-12, 2014.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

\_\_\_\_\_. **Nova Luz Sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O Inquérito – Teoria e Prática**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

GOODMAN, R.; KARIYA, T.; TAYLOR, J. (Eds). **Higher Education and the State**: changing relationships in Europe and East Asia. Oxford: Symposium Books, 2013.

HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Madrid: Taurus Ediciones, 1988.

ITURRA, R. (1986). Trabalho de Campo e Observação Participante em Antropologia. In: Silva, A. S.; Pinto, M. P. (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto Edições Afrontamento, 1986, p. 149-163.

KIMBALL, S. **Culture and the Educative Process**. An anthropological perspective. New York: Teachers College Press, 1974.

LIMA, L. Do Aprender a Ser à Aquisição de Competências para Competir: Adaptação, Competitividade e Performance na Sociedade da Aprendizagem. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**, 9 (11), 9-18, 2004.

MENDES, J. “Só é vencido quem deixa de lutar”: Protesto e Estado democrático em Portugal, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 72, 161-186, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Le Role et les Functions des Universités**. Lisboa: ME/GEP, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Autonomia e Qualidade**. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Superior. Lisboa: ME, 1997.

MÓNICO LOPES, S. **“Sou e não sou a mesma pessoa”**: Trajetórias sociais de alunos adultos (M23) no ensino superior em contexto de novas oportunidades. (Tese de Doutoramento). ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, 2013.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias Sociais e Políticas de Formação de Adultos em Portugal**. Lisboa: Chiado Editora, 2014.

PIRES, A. **Novos públicos no Ensino Superior em Portugal** – contributos para uma problematização. In: Rummert, S.; Canário, R.; Frigoto, G. (Orgs). **Políticas de Formação de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: UFF, 2009, p. 191-212.

PIRES, C. **Escola a Tempo Inteiro** – contribuições para a análise de uma política pública de educação. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S. Le concept d'ethnobiographie et les récits de vie croisés. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, vol. XLIX, p. 531-358, 1980. Disponível em: <<http://www.istor.org/stable/40689920>>. Acesso em: 10 set. 2011.

QUINN, J. Rethinking ‘failed transitions’ to higher education. In: ECCLESTONE, K.; BIESTA, G.; HUGHES, M. (Eds.). **Transitions and Learning Through the Lifecourse**. London: Routledge, 2010, pp. 118-129.

SEIXAS, A. M. **Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal**. Coimbra: Quarteto, 2003.

SILVA, R. S. **Porque ingressam e como se integram no ensino superior os estudantes maiores de 23 anos comparativamente aos estudantes do acesso regular**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10216/49785>>. Acesso em: 2 maio 2012.

SOARES, D. L.; ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. Percursos Vocacionais e vivências académicas: o caso dos alunos maiores de 23 anos. **Psicologia Educação e Cultura**, vol. XIV, p. 203-214, 2010.

SOLANAS, F. La Unión Europea y la génesis del espácio de cooperación en educación superior y reconocimiento académico comunitário. **Education Policy Analysis Archives**, Vol. 22, No. 99, p. 1-25, 2014.

VIEIRA, R. **Ser Igual, Ser diferente: Encruzilhadas da Identidade**. Porto: Profedições, 1999.

\_\_\_\_\_. **Identidades Pessoais**. Interacções, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais. Lisboa: Colibri, 2009.

**RECEBIDO EM 28 DE AGOSTO DE 2015.**

**APROVADO EM 09 DE NOVEMBRO DE 2015.**

---

<sup>i</sup> Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/SOC/04020/2013” / ”This paper is financed by National Funds provided by FCT- Foundation for Science and Technology through project UID/SOC/04020/2013”.

<sup>ii</sup> Cf. Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.

<sup>iii</sup> O EEACAES foi criado pelo Decreto-Lei 198/79 de 29 de junho, Art.º 1º e revogado pelo Decreto-Lei n.º 64/2006 de 21 de março. Esta forma de acesso ao ensino superior, para quem não dispunha de habilitação secundária ou equivalente, era já realizada desde, pelo menos, 1967 ao abrigo do Decreto-Lei 47587, de 10 de Março e designada de experiência pedagógica. O regulamento do EEACAES foi aprovado pela Portaria n.º 106/2002, de 1 de fevereiro e alterado pela Portaria n.º 1/2005, de 3 de janeiro.

<sup>iv</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março.

<sup>v</sup> Os trabalhos desta revisão decorrem para ser aprovados na Conferência Geral da UNESCO em 2015.

<sup>vi</sup> Em Portugal, sobretudo no início da medida M23, os politécnicos foram as instituições de ensino superior que mais estudantes receberam por esta via de acesso no (ano letivo 2006-2007, registou-se 29,9% para as universidades e 70,1% para os politécnicos) embora, no presente, a situação se tenha equilibrado (no ano letivo 2013-14, registou-se 48,4% para as universidades e 51% para os politécnicos). (Cf. em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>).

<sup>vii</sup> Traduzidas numa nova lógica de governação das universidades (Solanas, 2014), iniciada com a Declaração de Sorbonne de 1998 e consolidada na Declaração de Bolonha de 1999.

<sup>viii</sup> De um modo geral os 20% de vagas reservadas ao acesso no ensino superior pela prova M23 que a lei estipula não têm sido preenchidos ficando usualmente o número de inscritos no ensino superior público, no 1º ano e pela 1ª vez, através desta via de acesso, numa percentagem a rondar os 8,5% (no ano letivo 2006-2007 foram 8,3%; em 2007-2008 foram 10,2; em 2008-2009 foram 8,9%; em 2009-2010 foram 8,2%; em 2010-2011 foram 8,6%; em 2011-2012 foram 10,3%; em 2012-2013 foram 7,5%; em 2013-2014 foram 6,5% (Cf. em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>).

<sup>ix</sup> Em Portugal este processo esteve em vigor entre 2001 e 2012, sendo designado Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Processo RVCC). Para saber mais sobre a sua implementação ver Barros, 2011b; 2013.