

OS CANDIDATOS ADULTOS NÃO TRADICIONAIS – “MAIORES DE 23” – E A EQUIDADE DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL

Elane Cristina Tonin

Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP),
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Porto, Portugal.
E-mail: <elane.ninto@gmail.com>.

José Pedro Amorim

Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP),
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Porto, Portugal.
E-mail: <jpamorim@fpce.up.pt>.

Isabel Menezes

Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP),
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Porto, Portugal.
E-mail: <imenezes@fpce.up.pt>.

RESUMO

O artigo apresenta registros sobre o acesso de estudantes adultos não tradicionais (EANT) ao ensino superior e analisa os mecanismos de avaliação desses estudantes no contexto da abertura do ensino superior aos “maiores de 23” anos, via Decreto-Lei nº 64, de 2006, em Portugal. Evidencia como os/as candidatos/as adultos/as são avaliados/as no âmbito do concurso especial, que compreende análise do currículo acadêmico/profissional, prova de conhecimentos gerais/específicos e entrevista. O estudo de caso desenvolvido centra-se no registro das entrevistas de 35 candidatas/os adultos/as em seis diferentes júris de nove cursos nas faculdades de uma prestigiada Universidade portuguesa, a fim de verificar quais são os enfoques dos júris nas entrevistas do concurso dos “maiores de 23”. Por fim, questionam-se as formas diferenciadas de organização dos concursos e em que medida possibilitam ou favorecem a equidade de acesso dos/as estudantes adultos à educação superior em Portugal.

Palavras-chave: Acesso à educação superior. Equidade em educação. Educação de adultos. Estudantes adultos não tradicionais.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho busca como centralidade discutir a equidade de acesso dos/as estudantes adultos/as à educação superior pela via do concurso especial dos “maiores de 23” (M23), dispositivo criado pelo Decreto-Lei nº 64 de 2006, em Portugal, que instituiu a implementação das provas especialmente

destinadas a avaliar a capacidade para frequência do ensino superior por M23. O decreto reformula a antiga via de acesso destinada às pessoas adultas (antigo exame *ad hoc*¹), tendo estabelecido os

¹ Os exames *ad hoc*, que surgiram com base numa lei de 1967, que “sublinhava a ‘justiça’ de institucionalizar ‘uma via de acesso’ para aquelas/es que, por razões da mais variada natureza, não tivessem ‘as habilitações escolares exigidas para’ o ingresso no ensino superior, mas que fossem ‘maiores de 25 anos’ e mostrassem ‘possuir conhecimentos míni-

seguintes componentes de avaliação: provas teóricas ou práticas de avaliação de conhecimento e de competências, apreciação do currículo escolar/profissional do/a candidato/a e avaliação das motivações do/a candidato/a, por meio da realização de entrevista.

No intuito de desenvolver e integrar os propósitos de um estudo de caso exploratório, a escolha desta opção metodológica visa a compreensão do “caso” criado pelo acesso dos/as estudantes adultos/as a uma prestigiada universidade em Portugal. Ressalta-se que “o estudo de caso não é uma metodologia específica, mas uma forma de organizar dados preservando o caráter único do objeto social em estudo” (PUNCH, p. 154, 1998). Portanto, parte do trabalho exposto centrar-se-á em dados da observação não participante das entrevistas realizadas no âmbito do concurso M23, no ano letivo de 2015/16, nas Faculdades dessa Universidade portuguesa. Na busca de redimensionar discussões no campo da equidade de acesso à educação superior, indaga-se quais foram as apreciações feitas aos/às candidatos/as adultos/as no momento da entrevista de seleção. Será que esta forma de acesso, prevista em lei, viabiliza a equidade de acesso dos/as estudantes adultos/as não tradicionais à educação superior?

Após dez anos da promulgação do Decreto-lei nº 64/2006, se fazem necessárias discussões que contribuam para as questões de acesso, permanência e a(s) possibilidade(s) de sucesso (conclusão) dos/as estudantes adultos/as que ingressaram na educação superior via provas instituídas pelo decreto.

2 EQUIDADE DE ACESSO: OPORTUNIDADES OU DIFICULDADES?

Em 1971, John Rawls escreveu a Teoria da Justiça, tornando-se referência nas questões da justiça social e da equidade. Rawls (1971) dá conta de como as especificidades das sociedades modernas revelam conflitos ligados às desigualdades sociais, econômicas e políticas. Segundo este autor, essa complexa aproximação entre justiça e equidade passa a ser essencial no desenvolvimento das sociedades democráticas, de modo que não podemos falar de justiça social sem levar em consideração o princípio da equidade de acesso.

mos indispensáveis à frequência de um determinado curso superior e capacidade, experiência e maturidade que os [qualificassem] como candidatos a uma formação superior” (AMORIM, 2013, p. 8).

A equidade de acesso sempre trouxe amplas discussões. Diversos autores são participantes neste debate. São exemplo Sen (1987), quando discorre sobre a questão da equalização das capacidades, Cohen (1993), que debate a igualdade de acesso a vantagem, Arneson (1997), que defende a igualdade de oportunidades para o bem-estar, e Dworkin (2005), que discute a igualdade de recursos. Porém, é na teoria de Rawls que se nota os maiores contributos e aproximações nas questões do acesso à educação:

[...] em termos práticos, não há como deixar de perceber na teoria de Rawls uma espécie de subsídio para as inúmeras políticas de equidade nas sociedades contemporâneas, que tem na educação (ou acesso ao ensino) um dos seus principais pontos de sustentação. Evidentemente, há de se questionar em que medida o Estado teria as condições de implantação de tais políticas, uma vez que, para alguns, essas ações poderiam representar uma excessiva intervenção nas relações sociais e econômicas (COSTA; SOARES, 2015, p. 129).

A teoria de Rawls recebeu críticas, pela suposta reflexão reducionista sobre as políticas de reconhecimento e redistribuição, essenciais em sociedades que concentram altos índices de desigualdade (COSTA; SOARES, 2015). No campo da educação, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divide a equidade de acesso à educação em duas dimensões intimamente ligadas. A primeira é a justiça, o que pressupõe garantir que as circunstâncias pessoais e sociais, como sexo, classe socioeconômica ou origem étnica, não devem ser um obstáculo para alcançar um potencial educativo. A segunda é a inclusão, o que implica assegurar um nível mínimo básico de educação para todos e todas, por exemplo, que todas e todos devem ser capazes de ler, escrever e fazer cálculos simples (SANTIAGO *et al.*, 2008).

A estratégia Europa 2020², lançada em 2010 como forma de planejar os dez anos seguintes de certo modo traduz a estratégia da União Europeia (UE) para o crescimento social e desenvolvimento da empregabilidade. A estratégia visa não só a saída da crise, da qual as economias dos países

² Em 2010, surge a Estratégia Europa 2020, com a proposta para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. O Conselho Europeu, concordando com a proposta da Comissão Europeia, adota formalmente a nova estratégia e estabelece metas comuns para os Estados-membros e para a União Europeia (DGES, 2015).

da UE estão a recuperar gradualmente, mas também a diminuição das deficiências nos modelos de crescimento. Foram definidos cinco objetivos principais que a UE deverá atingir até ao final de 2020. Esses objetivos dizem respeito ao emprego, à investigação e desenvolvimento, ao clima/energia, à educação e à inclusão social e redução da pobreza.

Destaca-se o objetivo de Portugal, no plano da Europa 2020, e em relação à Educação, de aumentar para 40% a população com ensino superior na faixa etária dos 30 a 34 anos. Em 2014, o índice de estudantes nessa faixa etária que possuíam um diploma de ensino superior era de 31%. Sem as questões da equidade de acesso dos/as estudantes adultos/as ao ensino superior, será um longo e adiado percurso (PROGRAMA NACIONAL DE REFORMA, 2010).

Apesar do destaque dado à dimensão social do ensino superior, poucos países definiram metas quantificáveis com vista a aumentar a participação de grupos específicos que se encontrem sub-representados. Ainda não existe uma prática de monitoramento regular da composição social da classe estudantil, verificando-se uma desconexão entre objetivos políticos e implementação, que necessita ser corrigida.

Existem vias de acesso alternativas ao regime geral em diversos países, mas a maioria destes não tem dados trabalhados sobre o número de estudantes que entram por essas vias. Nos países que recolhem dados, é muito comum existir uma via de entrada claramente dominante no sistema: em regra, as/os estudantes entram pelos regimes gerais de acesso e as vias alternativas não contam mais que 10% das entradas. Nos países em que as vias de acesso alternativas têm mais peso, estas servem de entrada sobretudo para o ensino vocacional ou politécnico (EURYDICE, 2014).

Pode-se argumentar que o ensino superior tem um potencial particular para reforçar as desigualdades, porque, por definição, não surgiu para ser aberto a todos e não é obrigatório do ponto de vista da legislação. A equidade de acesso deveria ser, portanto, um dos princípios organizativos do ensino superior. No entanto, só existe equidade no momento em que todas e todos têm as mesmas condições de acesso, isto é, quando o ensino superior é oferecido em demanda e qualidade iguais a todos, proporcionando então um provável redimensionamento no campo da justiça social.

Dessa forma, as barreiras ou dificuldades encontradas por cada estudante não deveriam es-

tar associadas às questões independentes do querer de cada um/a, tais como raça, sexo, idade, incapacidades, família ou situação socioeconômica.

O acesso ao ensino superior em Portugal processa-se através de três modalidades principais: o regime geral, com fixação de vagas, quer para o concurso nacional de acesso ao ensino superior público (que inclui os contingentes especiais, nomeadamente, para candidatos/as oriundos/as das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira), quer para os concursos institucionais realizados pelas instituições de ensino superior privado; os regimes especiais, para candidatos/as bolsistas dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), atletas de alta competição, filhos/as de diplomatas em missão no estrangeiro ou de diplomatas estrangeiros em Portugal, oficiais das Forças Armadas e portuguesas/as bolsistas ou em missão no estrangeiro, e naturais de Timor-Leste; finalmente, os concursos especiais, da iniciativa de cada instituição, e a que podem concorrer os/as inscritos/as nas provas especialmente destinadas a avaliar a capacidade de frequência do ensino superior dos/as M23 (candidatos/as que não estando habilitados com um curso secundário ou equivalente, façam prova, especialmente adequada, de capacidade para a frequência do ensino superior), as/os titulares de um diploma de especialização tecnológica, as/os titulares de um diploma de técnico superior profissional e as/os titulares de outros cursos superiores.

Mesmo com o gradativo aumento das matrículas no ensino superior em Portugal, alguns grupos etários permanecem desfavorecidos. Em 2011, existiam na população residente entre 25 e 34 anos, mais de 28% de indivíduos com diploma de ensino superior, enquanto no grupo etário dos 55 aos 64 anos essa percentagem descia para cerca de 10%, o que reflete a diferença de qualificações entre gerações de portugueses. Na ausência de estímulos ao crescimento do setor, alcançar a meta europeia prevista para 2020 de 40% de diplomados do ensino superior no grupo etário dos 30 a 34 anos permanece como um enorme desafio, apesar da significativa recuperação anual que se tem verificado (CNE, 2012).

Assim, na tentativa de um alargamento do acesso dos estudantes adultos, o Decreto-Lei nº 64/2006 determina que a percentagem de vagas abertas anualmente em cada estabelecimento de ensino superior para o concurso M23 não pode ser inferior a 5% do número de vagas fixado para

o conjunto dos cursos desse estabelecimento de ensino para o regime geral de acesso.

Na universidade investigada, no ano letivo de 2015/16, foram oferecidas 250 vagas (cumprindo os 5% do total de vagas) no concurso M23. No total, foram inscritos aproximadamente 300 candidatos/as nas provas do concurso especial, sendo posteriormente aprovados e inscritos 116 estudantes.

Esta política trouxe, pelo menos do ponto de vista quantitativo, um aumento global do total de matrículas no primeiro ano de estudantes maduros de quase 20 vezes em relação ao número de matrículas de 2004/2005, ano antes da aprovação do Decreto-Lei nº 64/2006 (AMARAL; MAGALHÃES, 2009).

Assim, compreende-se no âmbito desse trabalho que o ensino superior pode ser configurado como modalidade já presente no campo da educação de adultos, como demonstram Knapper e Copley (1991), Schuetze e Slowey (2002), ou, ao contrário e não em oposição, questiona-se o fato de que, junto com os novos públicos, quem adentrou o ensino superior foi também a educação de adultos, como defendem Murphy e Fleming (2000).

Desde a criação do Decreto-Lei em 2006 até 2014, registra-se um total de 106.184 inscritos nas provas do concurso M23 nas universidades públicas em Portugal. Desses, foram aprovados em todo o processo de seleção, um total de 60.718 candidatas/os. Estima-se que essa diferença de 40%, entre inscritos nas provas e aprovados em todo o processo, deva-se à reprovação em uma das fases do concurso (prova de conhecimentos ou entrevista), ao não prosseguimento das etapas da prova ou ainda à desistência de matrícula/inscrição nas faculdades. Quanto à permanência, no ano letivo 2011/12, 29% dos/as estudantes M23 não se encontravam mais inscritos/matriculados no final desse mesmo ano letivo (DGEEC, 2014).

3 ENTRE(ÀS)VISTAS DA UNIVERSIDADE

Ao discutir a equidade do acesso à educação superior no presente trabalho, o enfoque foi no momento das entrevistas. Conforme a legislação da Universidade em questão, as entrevistas dos concursos M23 destinam-se à apreciação do currículo acadêmico/profissional do/a candidato/a; apreciação e discussão das motivações apresen-

tadas pelo/a candidato/a na escolha do ciclo de estudos e ao mesmo tempo fornecer ao/à candidato/a informação sobre o ciclo de estudos, seu plano, exigências e saídas profissionais.

A designação do júri de avaliação compete ao conselho científico de cada faculdade. O júri é composto por três membros, sendo obrigatoriamente presidido por um membro do conselho científico. Ao júri compete a organização do processo de seleção e, em especial, a elaboração da prova escrita, a realização das entrevistas e a avaliação/classificação final.

A entrevista e a apreciação do currículo do/a candidato/a representam, cada uma, 25% da classificação final, atribuindo-se os restantes 50% à prova ou provas referidas. A decisão de aprovação ou não aprovação traduz-se numa classificação final na escala numérica inteira de 0 a 20 valores, considerando-se aprovados os/as candidatos/as que fiquem no intervalo 9,5 a 20 valores.

No âmbito da investigação, foram observados seis diferentes júris, correspondentes a nove cursos distintos, estando 16 professores envolvidos no processo de avaliação de 35 candidatos/as, cujas formações acadêmicas eram as seguintes: dois possuíam ensino básico (pelo menos 9 anos de escolaridade) completo; dez, ensino secundário completo (pelo menos 12 anos de escolaridade); três, ensino secundário incompleto; cinco, técnico superior profissional; três, ensino superior incompleto; treze, ensino superior; um, mestrado; e um doutorado.

O Decreto-Lei nº 64/2006 não determina que o candidato não possa ter grau superior ou ser titular de ensino secundário (médio). A legislação apenas refere que poderão inscrever-se no concurso os/as candidatos/as que completem 23 anos de idade até ao dia 31 de dezembro do ano que antecede a realização das provas.

Evidencia-se, no momento da observação das 35 entrevistas, que um expressivo número de candidatos já possuía ensino superior completo, portanto, buscavam a via do concurso especial M23 como forma de ingressar em um outro curso ou iniciarem um novo percurso acadêmico/profissional.

Quanto à abordagem dos júris, apesar da autonomia dada pelo Decreto-Lei na organização das provas e no processo de entrevista, foi observada uma certa linearidade nas avaliações. De acordo com alguns/mas dos/as professores/as dos júris, estas avaliações deveriam combinar as

notas da prova de conhecimentos, do currículo e da entrevista, porém, em quatro dos seis júris observados, os currículos dos/as candidatos/as (experiências e saberes acadêmicos ou não) foram pouco enfatizados. Os enfoques maiores eram nas notas das provas de conhecimentos.

No registro da observação das 35 entrevistas, apresenta-se uma síntese dos aspectos fundamentais, quer no que diz respeito às interpelações dos membros dos júris quer às falas mais relevantes dos candidatos. Apresenta-se, por fim, uma perspectiva sobre os enfoques trazidos por cada júri nas diferentes faculdades.

1º júri

1ª candidata: Sendo técnica superior de meio ambiente, trabalha numa empresa privada (terminou o ensino secundário em 1999). Pontuou que a prova de conhecimentos específicos estava difícil e da dificuldade de retomar o contato com as ciências exatas, designadamente a Física. Referiu também que a prova estava muito extensa, buscou ajuda nos livros do ensino secundário (médio) e em *sites* de explicação de matérias. Discorreu sobre a sua experiência profissional, porém, notou-se um grande enfoque dos professores do júri no processo da prova: o valor da nota obtida, o grau de dificuldade e interesse nos procedimentos de estudo da candidata. Ao ser questionada sobre sua motivação para ingressar no ensino superior, a candidata respondeu que o maior intuito é conseguir avançar na carreira profissional, ter uma progressão em seu campo de atuação, dentro da empresa. O curso seria, por isso, uma *mais-valia*³ (*esse termo apareceu em diferentes entrevistas dos candidatos adultos no concurso M23*), apesar de acreditar que terá dificuldades de conciliar as aulas diurnas com emprego e família, ainda que a empresa vá colaborar com os horários de estudo da candidata.

Nota-se nesse 1º júri uma forte presença da componente dedicação (integral), ou seja, se a candidata poderia dedicar-se integralmente ao curso. Também surgiu a questão da capacidade financeira, se a candidata seria capaz de financiar as mensalidades ao longo do curso, sem ter a necessidade de trabalhar (conciliar os diferentes horários das aulas diurnas). Nesse júri, o curso tinha um total de três vagas. Compareceu somente uma candidata à entrevista, sendo posteriormente aprovada.

³ De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, a *mais-valia* é o aumento do valor de uma coisa por causas extrínsecas a esta. O conceito foi desenvolvido pelo alemão Karl Marx (1818-1883).

2º júri

2ª candidata: Candidata com 25 anos, tem formação em área diferente da que concorre no concurso M23, porém, com a possibilidade de interface e relações no campo de formação e da área pretendida na faculdade. Falou pouco da sua experiência escolar e laboral, por ser um setor diferente do pretendido. A candidata tem experiência na área comercial. Os/as professores/as do júri demonstraram uma preocupação com os conhecimentos matemáticos da candidata: será que conseguiria acompanhar o curso? A candidata tirou a nota 14 na prova de conhecimentos. A entrevista ficou muito centrada nos conhecimentos da prova e na disposição e comprometimento da candidata de acompanhar os estudos.

O 2º júri acaba por destacar em demasia as questões da dedicação ao curso, como forma de conseguir obter as devidas notas, conseguir acompanhar os conteúdos das “ciências mais duras”, devido ao período que a estudante ficou distante da sala de aula ou por não ser a área da primeira formação da candidata. Havia quatro vagas para o curso. Somente uma candidata compareceu à entrevista. Foi aprovada.

3º júri

3º candidato: O candidato trabalha no serviço público, mas pretende mudar de atuação profissional, por acreditar que desempenhará com mais prazer o serviço e terá maiores oportunidades de trabalho. Quando questionado sobre a dificuldade de conciliar os horários do serviço público com as aulas da faculdade, ou seja, como iria gerenciar o cansaço dos horários (turnos) do trabalho, o candidato disse que terá um grande apoio das chefias que incentivam e apoiam a mudança de campo profissional.

4º candidato: O candidato trabalha numa grande rede de hipermercados. Licenciado e com mestrado cursado na Universidade de Aveiro (na área de análises laboratoriais), pela manhã trabalha num laboratório, mas iria contar com a ajuda dos pais para conseguir estudar (retornar).

5ª candidata: Estagiária não remunerada numa pequena empresa no município onde reside. Tem grande sonho de atuar na área escolhida do concurso M23, porém, pensa como irá conciliar os estudos, trabalho e filho.

6ª candidata: Participou do concurso M23 em 2014, na mesma faculdade, e não conseguiu ingressar. Resolveu persistir mais uma vez, pois já é licenciada. Acredita que o curso pretendido

irá dar maior profundidade e melhores saídas profissionais. Gostaria de ir para o campo da investigação, tendo sido alertada pelo júri de que é necessário “desromantizar” a profissão. O setor necessita muito de profissionais no campo da produção industrial. A candidata realiza trabalho de voluntariado. São os pais que irão apoiar financeiramente.

7ª candidata: A candidata já havia começado os estudos na área pretendida, também através do concurso M23, em Coimbra, onde ainda se encontra. Quer a transferência de faculdade para ficar mais próxima da família. Assim, também reduz os custos de morar em outra região. Tem uma situação financeira familiar que permite dedicação exclusiva ao curso.

8ª candidata: A candidata é licenciada em área muito diferente da pretendida no concurso M23. Foi muito bem na prova de conhecimentos (estudou sozinha). Quer mudar de campo. A candidata demonstra múltiplos interesses em diversos setores (*nota dos pesquisadores: parece que o concurso M23 vem de encontro à necessidade de os/as estudantes adultos/as reverem seu percurso profissional, por não conseguirem emprego, colocação na área da primeira formação. Muitos/as buscam essa via do concurso M23 para reverem o seu percurso formativo e profissional, obter da legislação uma nova oportunidade*).

9ª candidata: A candidata gostaria de trabalhar como profissional formada na área a que concorre. Realizou alguns estágios e gostou muito. Trabalha como auxiliar de serviços da área, mas não é uma especialista. Como diz, falta-lhe a formação formal e o diploma. Já concorreu no concurso M23. Não conseguiu, pois foi reprovada na prova de conhecimentos de Química. Falou que está muito determinada, mas o júri de professores/as alertou e esclareceu sobre os desafios futuros: o curso exige seis anos de dedicação para ser concluído.

10º candidato: Tem a formação do ensino secundário. Com grande experiência profissional na área do concurso M23, necessita da questão acadêmica para poder avançar no meio profissional. Disse que a prova de conhecimentos exigiu muito tempo e estudo, que ficou muito nervoso, apesar da grande experiência prática. Tem dificuldades com as aulas teóricas, mas está muito disposto a superar essa dificuldade.

11ª candidata: Tem formação na área da engenharia. Tem duas filhas. Considera-se uma lutadora. Com grande experiência em gestão, tem o

sonho de redirecionar sua carreira para o campo que concorre no concurso M23. Acredita que o curso lhe dará novas saídas profissionais, mas sabe que é um projeto de futuro e ao longo prazo. Conta com muito apoio dos familiares na realização dessa nova etapa, caso venha a ser aprovada.

12ª candidata: Tem formação numa área que se relaciona com a que pretende ingressar no concurso M23. Trabalha no setor, mas quer ter maior formação para colaborar mais com outros aspectos do seu campo. Demonstra forte envolvimento social e emocional em sua vida profissional. Disse que espera contar com a legislação que ajuda o/a estudante trabalhador/a para dar conta do curso.

O 3º júri mostrou-se acolhedor e prestativo. Explicou rapidamente como a fase da entrevista é organizada, assim como os itens a serem avaliados: a “motivação” tem peso 1, os componentes “criticidade/responsabilidade” tem peso 2 e o componente “fluência verbal” tem peso 3. A fase de entrevista nesse júri evidenciou ser um processo mais didático e dialógico, mas com uma forte componente de clarificar de fato o que não seria o curso, bem como o que seria cursar essa faculdade. Nesse curso em específico, havia seis vagas. Foram entrevistados/as dez candidatos/as, sendo que quatro ficaram na lista de não colocados/as.

4º júri

13º candidato: Formado em Física desde 2012, busca a mudança de área de formação para possibilitar melhores saídas profissionais. Relatou que está muito focado e preparado na dedicação ao curso. Sabe que não haverá aproveitamento de disciplinas cursadas na primeira licenciatura de Física. Ao ser interpelado acerca da nota da prova de Matemática, utilizou o termo “barreira”. Poderia ser um dificultador, mas estava disposto a se dedicar e superar as suas dificuldades na disciplina.

14ª candidata: A candidata esteve presente em outro júri no mesmo concurso M23. Nessa entrevista em específico estava mais nervosa. Disse que teria disponibilidade de dedicação integral ao curso, pois já havia conseguido economizar os valores das mensalidades para o curso todo. Está sem estudar desde 2013. Dedicou-se muito a estudar matemática, rever alguns conteúdos, em específico as funções matemáticas. Falou de sua experiência profissional, ter trabalhado somente numa loja de um shopping.

15° candidato: Fez o científico em Matemática. Iniciou a licenciatura em Astronomia. O júri perguntou sobre a média com que terminou o ensino secundário. Segundo o candidato, foi a nota foi de 11,3 valores (numa escala de 0 a 20). Fez diversos cursos de informática (*interessante perceber que os/as professores/as do júri ficam muito interessados no percurso formal acadêmico do candidato, assim como na nota final do ensino secundário*). Trabalha numa loja de produtos eletrônicos usados (game e celular...). Estudou sozinho para a prova de conhecimentos. Consegue estudar e aprender sozinho, autodidata. (*O júri demonstrou maior ênfase na prova de Matemática. Ficam com as provas do candidato em mãos, parecem verificar quais foram os erros e os acertos do candidato*).

16° candidato: Candidato formado em Engenharia Civil, pretende mudar de campo, por identificar-se mais com a nova área. Não trabalha, mas irá fazer o curso a tempo inteiro. Sua nota final no ensino secundário foi 14. Já trabalhou no campo que está candidatando-se. Tem condições socioeconômicas para somente estudar, não necessita trabalhar. Tirou 10 na prova de conhecimentos do concurso M23 em Matemática. Justificou que não estudou muito, estava entregando o trabalho final do curso de Engenharia Civil.

17° candidato: Formado em Engenharia Civil na própria faculdade que pretende reingressar, quer mudar de área, pois acredita haver mais campo de trabalho. Disse que gosta de trabalhar sobre pressão, produz mais. Consegue compatibilizar vida, trabalho e estudo. É um microempreendedor na área de transporte, faz entregas comerciais.

18° candidato: Iniciou os estudos na Faculdade de Direito, depois na Faculdade de Engenharia Mecânica, mas, por razões econômicas e pessoais, não conseguiu prosseguir com os cursos. Disse agora que tenta reingressar utilizando a via dos M23. Não foi tão bem na prova de conhecimentos. Estudou apenas um mês. Sua média do ensino secundário foi 13,4 valores. Era um aluno interessado. Teve um comércio (restaurante). Acredita que com ajuda dos/as professores/as possa conseguir entender a Matemática. Com maior dedicação, conseguirá melhores notas.

19° candidato: Aguardou fazer 23 anos para ingressar no concurso M23. Acredita que terá mais oportunidades de acesso através do concurso. Sempre gostou de pesquisar e realizar experimentos com as questões de tecnologia no campo da saúde (pretende desenvolver uma prótese para

o olho), porém foi alertado pelos/as professores/as do júri que o curso envolve percursos abrangentes até chegar às especificidades dos projetos (estudos). Apresentou-se muito interessado e estudioso. Sua nota final no ensino secundário foi 15. Trabalha com o pai na criação de coelhos, para vender aos açougues locais. Está há algum tempo procurando emprego, mas não consegue. Não colocou no currículo a experiência na “criação de coelhos” porque achou que tal experiência fosse irrelevante.

20° candidato: Candidato com a maior idade, entre os demais nesse júri/faculdade: 44 anos. Quer ingressar na área para ter a formalização do diploma. Fez até ao 9° ano (não prosseguiu os estudos), estudou num colégio alemão, iniciou o curso “técnico em gestão administrativa”, mas não concluiu (*a professora já recebe o candidato com a prova de Matemática, sinalizando que ele não havia ido muito bem*). O candidato é um programador avançado, autodidata, e desenvolve programas de informática para diversas empresas e lojas (programação e elaboração de linguagem). Grande experiência laboral, apesar de estar fora do percurso acadêmico formal. Os/as professores/as assinalaram a questão das “cadeiras mais duras”: Matemática, Física, Química. O candidato tranquilamente responde que consegue assimilar e aprender, é só uma questão de tempo e de retomar os estudos.

O 4° júri observado demonstra grande preocupação com as notas da prova de conhecimentos, com a capacidade do estudante de acompanhar as disciplinas mais “duras” (muito evidente essa premissa, dentro do júri e do processo de entrevista). Apesar do peso dado à entrevista no processo de seleção (a experiência acadêmica e o currículo), essa era fortemente influenciada pela nota obtida na prova de conhecimentos. O júri compunha a nota final do/a candidato/a com 50% da nota da prova de conhecimentos, 25% da análise do currículo e 25% da nota da entrevista. Nota-se que, apesar de um maior rigor no acompanhamento das notas da prova de conhecimentos, o júri dessa faculdade/curso dispunha de 26 vagas. Sendo apenas oito candidatos/as entrevistados, todos foram aprovados em suas respectivas escolhas.

5° júri

21° candidato: O candidato é técnico de contabilidade, mas demonstra muita aptidão e gosto por outra área, que não é aquela a que está a concorrer, devido à maior concorrência do outro curso. Pensa que futuramente possa se transferir

para a faculdade que gostaria. Quer muito trabalhar com jovens (trabalho de intervenção social). Hoje trabalha numa biblioteca (organiza e arquiva os livros). Realiza diversas leituras. Pode e tem disponibilidade de participar das aulas nos períodos diurnos. Brincou que tem o dobro de 23: 46 anos. Assim, traz muitas experiências de vida, para além do académico.

22º candidato: Atua na carreira militar (presta serviços no quartel de um conselho). Tem 25 anos. Buscou o exército devido a dificuldades económicas. Não encontrava emprego e resolveu ir para o exército. Não pensava cursar o superior. Agora, resolveu ingressar, pois acredita ter aptidão para trabalhar com pessoas. Para o candidato, a “escolaridade não diz se a pessoa é mais ou menos inteligente”.

23º candidato: Cursou biotecnologia (biociências), mas sempre gostou das ciências humanas e de filosofia, mas não queria frustrar os pais devido ao investimento aplicado na escolha do primeiro curso. Assim, continuou até concluir, mas sempre acreditou que tivesse maior aptidão para ir para humanas, trabalhar em associações, ONGs, com envolvimento e interação com pessoas. Disse diversas vezes que lia Augusto Cury. Pensa que agora irá fazer o que gosta e pode se dedicar mais.

24ª candidata: Trabalha na secretaria de uma universidade pública. Foi a chefia que incentivou a continuar os estudos. Apesar da estabilidade, sua chefia diz que ela tem muito potencial e pode crescer mais. Veio com 15 anos da Venezuela. Teve dificuldade de adaptar-se e aprender o português. Foi reprovada no ensino secundário (médio) em Portugal. Sentiu-se na época muito desmotivada. Resolveu só trabalhar e trabalha muito, mas agora vai conseguir redução do trabalho para 30 horas (estatuto de trabalhador-estudante⁴) para se dedicar novamente aos estudos.

25ª candidata: Deixou claro que se trata de realizar um sonho antigo, pois primeiro foi casar, cuidar dos filhos. Aliás, os filhos foram sempre a prioridade, que eles deveriam estudar primeiro. Agora “chegou a sua vez”. Tem uma casa de acolhimento para idosos, sente necessidade de

maior formação para colaborar e qualificar mais o trabalho. Morou na Inglaterra e na Irlanda. Trabalhou em fábrica de embalar aves. Adquiriu grande experiência com o inglês. Depois voltou para Portugal e trabalhou num banco privado, mas sempre sentiu necessidade de uma maior formação. Acredita que o concurso M23 possa oportunizar essa sua entrada, depois de uma certa idade no ensino superior.

26ª candidata: Candidata com nacionalidade brasileira. Formada em Psicologia numa universidade privada. Queria continuar estudando, mas sempre pensou em ser estudante de uma universidade pública, que, acredita, tem maior prestígio e qualidade. Quer continuar estudante e ir para o campo da investigação, na área da educação de adultos. Para ela, voltar a estudar é sempre um ganho. Irá optar por trabalhar meio período na loja de joias de um shopping, para conseguir conciliar os horários da faculdade. Demonstrou ter muitas habilidades de comunicação.

27ª candidata: Formada em animação social (equivalente ao ensino secundário/médio), trabalhou numa escola de educação infantil e gostou da experiência. Também trabalhou com crianças e jovens em risco. Pensa em abrir uma “escolinha”. Trabalha no momento numa rede de supermercados, onde realiza diversas funções: caixa, reposição, organização dos produtos. Acaba passando por diversas funções ao mesmo tempo, tendo sido transferida compulsoriamente de local de serviço depois de ter participado de uma greve no trabalho. Tem um filho na creche e necessita ter um pouco de flexibilidade nos horários e plantões no trabalho. Tornou-se uma sindicalista. Demonstra-se muito politizada. Relatou essa experiência de participar de um sindicato trabalhista como sendo muito válida na aquisição de saberes para além dos académicos.

Esse júri também organiza a nota final dos candidatos em 50% da nota da prova de conhecimentos, 25% da nota da entrevista e 25% da análise do currículo. Pudemos perceber que a avaliação foi marcada pela valorização da experiência não formal do estudante e do currículo, em suas diferentes formas de aquisição do conhecimento. Apresentava uma evidente concepção da relação dos candidatos estudantes M23 com a educação dos adultos no ensino superior. O concurso desse júri dispunha de um total de sete vagas para o curso. Todos/as entrevistados/as foram aprovados/as.

4 Considera-se trabalhador-estudante a pessoa que frequenta qualquer nível de educação escolar, bem como curso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento em instituição de ensino, ou ainda curso de formação profissional ou programa de ocupação temporária de jovens com duração igual ou superior a seis meses (de acordo com o Artigo 89º do Código do Trabalho, aprovado pela Lei nº 23/2012, de 25 de junho).

6º júri

28ª candidata: Tem formação em arte e expressão. É uma arte-educadora, que atua com maior ênfase no teatro, fator que facilitou muito a sua entrevista. Demonstrou muita segurança e domínio em contar sobre sua experiência acadêmica e profissional. Excelente oralidade. Acredita que ingressar nessa universidade e no curso escolhido irá possibilitar ampliar sua visão e campo de trabalho.

29º candidato: Candidato com 64 anos. Iniciou sua entrevista dizendo: “nunca tive hipótese de frequentar uma universidade”, mas quis deixar bem claro que a idade não diz nada sobre a pessoa. Tem muita motivação para ingressar no ensino superior. Sempre trabalhou na indústria. Gostaria de aprofundar os conhecimentos na área que pretende ingressar. Faz muitas leituras no campo das humanidades e espiritualidade, nomeadamente o autor Ramadís, o que causou uma certa estranheza no júri. Disse que seria uma honra se pudesse retomar os estudos nessa universidade.

30º candidato: Candidato de 69 anos, continua a trabalhar como consultor de empresas. Tem como hobby tocar guitarra, acreditando ser um bom guitarrista. Suas expectativas e motivações para ingressar no curso escolhido são acreditar que a área possa oferecer maiores e melhores subsídios nos estudos e compreensão dos meios organizacionais, porém, deixou claro que não tem complexo de inferioridade e nem de superioridade ao ter de lidar com os mais jovens. Acredita que possa se integrar perfeitamente à turma e aos/às estudantes mais jovens.

31º candidato: Candidato com 57 anos, disse ter ficado muito surpreso de ser aprovado na prova de conhecimentos e passar para a fase da entrevista. Atuou por muito tempo no setor bancário e foi despedido recentemente. Teve de rever todo o seu projeto de vida, pois o curso que pretende ingressar sempre foi uma paixão antiga. Agora que se viu desempregado, iniciou alguns trabalhos voluntários com jovens. Quer aprender e alargar o seu conhecimento. Foi questionado como iria gerir os diversos papéis de voltar a ser estudante depois de tanto tempo, ou seja, trabalhar em grupo, envolver com os mais jovens. Para o candidato, isso ocorreria de forma gradual e natural. Conseguiria perfeitamente integrar-se ao grupo, tinha habilidades para isso.

32ª candidata: Tem a formação em enfermagem, tem 23 anos e trabalhou na Irlanda e na Espanha. Agora, encontra-se desempregada. Quer ter uma

nova oportunidade e mudar o roteiro profissional. Acaba lendo muito sobre essa área que pretende ingressar e está cada vez mais interessada sobre o assunto. Para ela, não fazia sentido não tentar o processo M23 nessa universidade, pois, acredita que possa ser um novo recomeço em sua vida profissional.

33ª candidata: Candidata com 26 anos. O júri já de início perguntou o que ela achou da prova de conhecimentos. Para ela, achou bem elaborada, pois teve a liberdade de escrever sobre o que acreditava. No momento, estuda chinês e alemão, por interesse e cultura geral. Atuou um tempo na área de design de artes no ramo dos têxteis, depois atuou como massoterapeuta. Talvez agora o concurso possa ajudá-la a saber o que quer. Acredita já ser a hora de aprofundar e sistematizar conhecimentos num só campo.

34º candidato: Candidato trabalha num cartório. Disse ter estudado muito para a prova de conhecimentos. Acreditou que a prova seria muito voltada para os conhecimentos específicos da área. Surpreendeu-se com a prova ser em forma de um texto ensaio. Acreditava ter poucas chances, quando viu o auditório cheio de concorrentes, pois são poucas vagas. Mas sabia que iria passar, pois é muito otimista. A escolha dessa área é uma aposta. Faz por acreditar que existam campos diversos de atuação profissional. Disse que iria conseguir conciliar o curso e o trabalho. Segundo um dos professores do júri, “*a universidade não é amiga do estudante trabalhador*”. O candidato realiza diversas leituras em sites, jornais, sobre a área que escolheu.

35ª candidata: A candidata tem doutorado, com uma sólida formação acadêmica, mas pensa em mudar de campo. Acredita que será mais realizada no setor que pretende ingressar e recomeçar. Devido ao seu currículo acadêmico, foi muito interpelada pela sua prova de conhecimentos, mas também acerca de suas concepções, ideias e valores. Também é uma cantora, fadista. Gravou um CD. Foi orientada pelo júri: caso não conseguisse ingressar pela via dos M23 procurasse outra forma de acesso, como a do concurso especial dos estudantes que já possuem ensino superior⁵, pois já tinha muitas qualificações acadêmicas.

5 O concurso especial de acesso abrange os estudantes que sejam titulares do grau de bacharel, licenciado, mestre ou doutor; e que, cumulativamente, reúnam as condições fixadas pela Instituição de Ensino Superior (IES) pretendida, devidamente aprovadas e divulgadas e satisfaçam os pré-requisitos, quando exigidos pela par instituição/cursos pretendido.

No 6º júri em específico percebemos um processo de avaliação heterogêneo, uma maior participação dos/as candidatos/as adultos/as “com mais idade” (diferentes faixas etárias), foco maior na motivação do/a candidato/a para a escolha do curso e uma valorização das leituras e da cultura geral. Também foi levado em conta o que as/os candidatas/os acharam da prova, como um *feedback* aos organizadores da prova, os/as professores/as do júri. O presente curso oferecia quatro vagas. Não obstante, foram aprovadas sete das oito pessoas entrevistadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados nacionais do acesso ao ensino superior, observa-se que apenas 74% dos/as candidatos/as que se inscrevem nas provas do concurso M23, no ensino superior público e privado, completam todo o processo de candidatura: currículo, provas de conhecimentos e entrevista. Se atentar-se apenas às universidades públicas, esta percentagem é menor, cerca de 64%. É no setor privado que tais desistências têm menor peso, situando-se esse peso em cerca de 5% (DGEEC, 2014).

No entanto, é exatamente no setor público que a discrepância entre o número de inscritos é maior, em relação não só ao número de candidatos que completam todas as componentes das provas, mas também ao número de candidatos efetivamente aprovados.

Relativamente ao impacto que este concurso especial tem tido no acesso ao ensino superior, verifica-se que, no primeiro ano de funcionamento, cerca de 15% do total de estudantes inscritos/as no ensino superior, provinham deste concurso especial. Tal percentagem tem vindo a diminuir, tendo estabilizado, desde 2009/2010, em cerca de 12%.

No entanto, há que ressaltar as diferenças no peso deste concurso nos subsectores público e privado. Enquanto no ensino superior público a percentagem de candidatos oriundos dos M23 nunca ultrapassou os 10%, no ensino superior privado rondou os 30% no primeiro ano, tendo estabilizado entre os 24% e os 25% nos anos seguintes. Além disso, os politécnicos recebem cerca de 14% dos seus alunos novos por via deste concurso, em contraste com os 5% observados para as universidades. No ensino privado, quer o subsistema politécnico quer o universitário atingem valores na ordem dos 24% (SÁ *et al.*, 2013).

Ao realizar um recorte teórico no contexto da observação não participante das entrevistas, pode-se dizer que a instituição, bem como os/as professores/as dos júris de avaliação do concurso M23, desenvolvem um papel essencial no alargamento do acesso e consequentemente na maior participação dos/as estudantes adultos/as no ensino superior em Portugal.

Ao buscar informações sobre a classificação final dos/as candidatos/as observados em entrevista, verifica-se que, dos/as 35, 30 foram aprovados/as nas faculdades/cursos escolhidos. Os dados recolhidos apontam para um desajuste entre a oferta e a procura de alguns cursos, isto é, se em alguns cursos há mais vagas que candidatos/as, noutros as vagas não são suficientes para atender a procura. Nos casos em que a oferta parece ser superior à procura – como os dados nacionais de aprovação no concurso M23 indicam, especialmente no setor público –, a maior barreira ao acesso parece ocorrer com as provas de conhecimentos.

Houve, em dois cursos, candidatos/as que não conseguiram estar na lista dos colocados/as. Num deles, o número de candidatos excedia o número de vagas disponíveis, numa relação de dez para seis. Como tal, e apesar de conseguirem média para aprovação (superior a 9,5 valores), três candidatos/as não foram colocados/as porque os/as outros/as candidatos/as obtiveram melhor classificação. Uma quarta candidata foi excluída por um ou mais dos seguintes motivos: falta de entrega de documentação comprobatória exigida, entrega da inscrição/documentos fora do prazo ou falta de pagamento da taxa do concurso (o concurso M23 tem uma taxa de inscrição no valor de 55 euros). No outro júri, apenas um candidato não foi colocado, apesar de também atingir a classificação mínima de 9,5 valores.

Evidencia-se, então, que, apesar de o número de vagas ser suficiente na maioria dos cursos para atender o número de candidatos/as, o júri de avaliação acaba por demonstrar uma evidente preocupação com a capacidade de “permanência” do/a estudante, como uma espécie de garantia que o/a estudante adulto/a consiga concluir com certo sucesso sua trajetória académica e numa tentativa de antecipar questões que possam dificultar não apenas o acesso mas a participação efetiva do/a estudante adulto/a ao longo do curso.

No caso dos/as estudantes adultos/as não tradicionais em Portugal, percebe-se que, mesmo um concurso de acesso organizado em alternati-

va ao modelo “tradicional”, acaba por demonstrar que novos mecanismos também são meios de evidenciar velhas concepções acerca do mérito, da nota, da motivação. Ou ainda ressaltar aspectos que poderiam inviabilizar a participação, como foi evidenciado nas entrevistas, por exemplo através de questões como a dedicação em tempo integral e a capacidade financeira de custear os estudos sem trabalhar.

Berggren (2007) discorre que tentativas para aumentar a diversidade da população estudantil via alterações ao sistema de admissão não atingiram os objetivos declarados e, em parte, eles têm sido contraproducentes. Outros estudos anteriores indicam que mudanças no sistema de acesso não foram bem-sucedidas (ERIKSON; JONSSON, 1993; AYALON; SHAVIT, 2004), acabando por favorecer o acesso a determinados grupos favorecidos economicamente, ou a determinado gênero ou percurso formativo tradicional.

Os dados do estudo de caso permitem ainda levantar algumas evidências e questionar se o concurso M23 atende de fato o disposto legal de favorecer a entrada dos estudantes adultos não tradicionais no ensino superior. E se esse favorecimento é equitativo, particularmente nas universidades mais prestigiadas e, por isso, mais procuradas – mas onde as mensalidades são mais reduzidas, designadamente em relação a instituições de ensino superior privadas.

Tendo em conta os prováveis desafios citados, que se constituem como impedimentos, fomentar o acesso e a permanência dos estudantes adultos implica identificar as prováveis barreiras numa situação determinante que é a tentativa de acesso, torná-las visíveis e levar a efeito um conjunto de ações tendo em vista minimizar ou desconstruir essas barreiras. Por esses apontamentos trazidos acima, o trabalho ainda em andamento buscará uma análise aprofundada sobre os processos de acesso e permanência no primeiro ano do ensino superior pelo olhar dos estudantes adultos não tradicionais no contexto português.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. Políticas de Acesso: entre a competição institucional e a busca da igualdade de oportunidades. *The Journal of Adult and Continuing Education*, v. 15, n. 2. p. 155-169, 2009.

AMORIM, J. P. Da “abertura” das instituições de Ensino Superior a “novos públicos”: o caso português. Tese de Doutoramento (Psicologia). Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013.

AYALON, H.; SHAVIT, Y. Educational reforms and inequalities in Israel: the MMI hypothesis revisited, *Sociology of Education*, v. 77, n. 2. p. 103-120, 2004.

ARNESON, R. “Equality and equality of opportunity for welfare”, em Pojman, Louis & Westmorelan, Robert (Eds.). *Equality: selected readings*. New York: Oxford University Press, 1997.

BERGGREN, C. Broadening recruitment to higher education through the admission system: gender and class perspectives. *Studies in Higher Education*, v. 32, n. 1, p. 97-116, 2007.

COHEN, G. A. Equality of what? On welfare, goods and capabilities. *In the quality of life*, Cambridge University Press, 1995.

COSTA J. C.; SOARES S. P. L. Educação e pobreza: teoria da justiça como equidade e a política do reconhecimento. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, 2015.

DWORKIN, R. *A virtude soberana: a teoria prática da igualdade*. Cidade: Editora São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

ERIKSON, R.; JONSSON, J. Origin and education. Distorted recruitment to higher education. *Social selection to higher education*. Stockholm, Fritzes, 1993.

EURYDICE. A Modernização do Ensino Superior na Europa. Acesso, retenção e empregabilidade. *Relatório da Eurydice*, unidade Portuguesa, 2014.

KNAPPER, C.; CROPLEY, A. *Lifelong learning and higher education*. London: Kogan Page, 1991.

MURPHY, M.; FLEMING, T. Between common and college knowledge: exploring the boundaries between adult and higher education. *Studies in Continuing Education*, v. 22, n. 1. p. 77-93, 2000.

PORTUGAL. *Direção Geral da Estatística da Educação e Ciência*. Disponível em: <www.dgeec.mec.pt/np4/estatisticas/>. Acesso em: ago. 2015.

PORTUGAL. *Direção-Geral do Ensino Superior*. Disponível em: <www.dges.mec.pt/estatisticasacesso>. Acesso em: nov. 2015.

PORTUGAL. *Programa Nacional de Reformas*. Documento foi elaborado com informação disponível até à data de 22 abr. 2015. Ministério das Finanças, Lisboa. Disponível em <www.min-financas.pt>. Acesso em: nov. 2015.

PORTUGAL. *Decreto-Lei 64/2006, 21 de março*. Aprova o regulamento de flexibilização da entrada dos novos públicos no ensino superior, 2006.

PORTUGAL. *Estado da Educação*. Autonomia e Descentralização. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Publicação institucional, 2012.

PUNCH, K. *Introduction to social research: quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications, 1998.

SÁ, C.; DIAS D.; TAVARES, O. *Tendências recente no Ensino Superior Português*. Livro A3. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Lisboa. Publicação Institucional A3, 2013.

SANTIAGO, P.; TREMBLAY, K.; BASRI, E.; ARNAL, E. *OECD thematic review of tertiary education: synthesis report*. Paris: OECD, 2008, v. 2. Disponível em: <www.oecd.org/dataoecd/59/37/40330439.pdf>. Acesso em: dez. 2015.

SEM, A. *Equality of what? Sem amarthya equality of capacity*, 1987. Disponível em: <tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/s/sen80.pdf>. Acesso em: dez. 2015.

SCHUETZE, H.; SLOWEY, M. Participation and exclusion: a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, v. 44, p. 309-327, 2002. Disponível em: <www.springerlink.com/content/u162346j8k6u5217/>. Acesso em: 14 fev. 2015.

PUNCH, K. *Introduction to social research: quantitative & qualitative approaches*, London: SAGE Publications, 1998.

Adult candidates - “over 23” - and the equity of access to higher education in Portugal

ABSTRACT

This paper presents data on the access of non-traditional adult students to higher education in Portugal, and analyzes the evaluation of these students in the context of the special access regime of “over 23” years old applicants to higher education, via Decree-Law no. 64/2006. This evaluation process encompasses an analysis of the academic/professional CV, a knowledge/expertise examination and an interview. The case study focuses on the interview process with 35 adult candidates, in six different juries of seven courses at a prestige Portuguese university. The different evaluation approaches are questioned, as well as the organization of the examination process, in order to understand if it fosters an equitable access to non-traditional adult students.

Keywords: Access to higher education. Equity in education. Adult education. Non-traditional adult students.

Data de recebimento: 13/07/2016

Data de aprovação: 29/09/2016

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*