



CONLAB 2011 – Bahia

Draft

Ensino Superior e mudança educativa: as questões do acesso e do sucesso de novos públicos.

Ana Luisa de Oliveira Pires

Introdução

Nesta comunicação procuramos problematizar as questões do acesso e do sucesso dos adultos no ensino superior, num contexto marcado por um conjunto de profundas mudanças, das quais destacamos as que decorrem da construção do espaço europeu do ensino superior e de um paradigma de educação / formação ao longo da vida.

Pretendemos destacar os principais contributos da investigação por nós realizada nos últimos anos no domínio do ensino superior, centrada na temática das actuais políticas educativas europeias e nacionais e no alargamento da participação dos adultos ao Ensino Superior, questionando e analisando criticamente as oportunidades de acesso e sucesso de novos públicos a este nível de ensino.

1. Breve contextualização: políticas educativas e formação de adultos

As actuais políticas de educação / formação de adultos, estreitamente articuladas com objectivos de natureza económica, têm sido predominantemente operacionalizadas em estratégias orientadas para a elevação da qualificação da população activa e para o reforço das competências consideradas relevantes para a economia e a competitividade. Nesse sentido, a preocupação evidenciada relativamente ao incremento da formação de nível terciário e ao alargamento do acesso do Ensino Superior a novos públicos, nomeadamente à população adulta, tem sido uma das actuais tendências observada a nível internacional (Pires, 2009, Pires 2010).

Em trabalhos anteriores temos vindo a evidenciar que, apesar de se reconhecer no contexto internacional a importância da aprendizagem dos adultos, se constata a necessidade de lhe atribuir mais visibilidade, prioridade política e recursos —

particularmente no contexto europeu. A participação dos adultos em processos de educação / formação varia fortemente entre diferentes países e as taxas de participação são ainda manifestamente insatisfatórias na sua maioria, (Pires, 2009, Pires 2010).

Os factores associados à participação dos adultos no ensino superior têm vindo a modificar-se nas últimas duas décadas e torna-se fundamental compreender quais são as especificidades e as dinâmicas associadas aos diferentes países. Estudos desenvolvidos pela OCDE (1987, 1997) evidenciam diferenças significativas nos níveis de participação, articuladas com uma multiplicidade de factores, entre os quais as especificidades do contexto socio-económico, as características dos sistemas educativos, e as condições do mercado de trabalho. Apesar da situação ter evoluído no sentido da maior abertura do ensino superior à frequência de adultos – particularmente visível através do crescimento das taxas de participação na maioria dos países estudados —, continua, em alguns países europeus — entre os quais se encontra Portugal —, a verificar-se um nível de participação muito baixo (Schuetze e Slowey, 2000).

No entanto, como temos vindo a evidenciar em trabalhos anteriores, a questão do acesso de novos públicos não se limita à elevação das taxas de participação. Há que garantir condições para que estes possam ter sucesso e progredir no âmbito de sistemas de ensino que ainda reproduzem as desigualdades sociais. Assim, torna-se necessário analisar e desenvolver as condições que garantam a continuidade e a evolução dos novos públicos no seio dos sistemas educativos. O alargamento do acesso e da participação dos adultos não se esgota com a implementação de novos mecanismos facilitadores da entrada: torna-se necessário criar condições internas para a sua progressão e sucesso, o que vai depender da estrutura, da flexibilidade e da coerência (tanto pedagógica como organizacional) do próprio sistema (Pires, 2008-c).

2. Acesso de novos públicos ao ensino superior em Portugal

No âmbito das mudanças preconizadas pelo Processo de Bolonha, no início do ano de 2006, foi criada legislação que regula as condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior de candidatos adultos (idade superior a 23 anos).

A “promoção da igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, atraindo novos públicos, numa aprendizagem ao longo da vida”, foi considerado um dos objectivos para o ensino superior estipulado pelo XVII Governo Constitucional, que criou novas regras para flexibilizar e alargar o ingresso e o acesso ao ensino superior, independentemente do nível de qualificação escolar detido. As instituições de ensino superior passam a assumir assim a responsabilidade directa de selecção dos adultos, tomando como critério a sua experiência profissional (Lei nº 49/2005).

O Decreto-Lei 64/2006 regulamenta as provas adequadas para a avaliação da “capacidade para a frequência” de um curso de licenciatura num estabelecimento de ensino superior, para adultos maiores de 23 anos. São consideradas componentes obrigatórias da avaliação a apreciação do currículo académico e profissional do candidato, a avaliação das suas motivações – que pode ser feita através de uma entrevista –, provas teóricas ou práticas de avaliação de conhecimentos e de competências considerados indispensáveis ao acesso e progressão no curso – organizadas em função dos perfis dos candidatos e dos cursos a que se candidatam –, em cada estabelecimento de ensino superior. É ainda referido que as provas devem incidir exclusivamente nas áreas de conhecimento directamente relevantes para o curso a que o adulto se candidata.

No que diz respeito à atribuição de créditos ou outros efeitos do reconhecimento da experiência para além do acesso dos candidatos à frequência do curso (artigo 13º, designado de “creditação”), a lei estipula que “os estabelecimentos de ensino superior devem reconhecer, através da atribuição de créditos nos seus ciclos de estudos, a experiência profissional e a formação dos que neles sejam admitidos através das provas”. Neste quadro, as instituições assumem a responsabilidade de selecção dos candidatos adultos ao ensino superior, tomando a experiência profissional como critério, numa lógica de valorização de adquiridos ao longo da vida, para além dos diplomas formais de educação formação – os saberes adquiridos experiencialmente e não certificados formalmente.

Paradoxalmente, a partir de uma investigação realizada, constatámos que os modelos que servem de referência às práticas de reconhecimento da experiência nas instituições de ensino superior em Portugal traduzem ainda uma concepção educativa tradicional, académica, disciplinar e escolarizada – os resultados da avaliação situavam-se numa

escala numérica de 0 a 20 valores, as provas escritas de conhecimentos possuíam em muitos casos carácter eliminatório, os conhecimentos detidos pelos adultos eram fundamentalmente avaliados de acordo com referenciais disciplinares, em domínios específicos, como a língua portuguesa, a matemática, as línguas estrangeiras, etc. (Pires, 2007).

Como também temos vindo a reforçar, as práticas de reconhecimento dos saberes experienciais dos adultos têm sido um instrumento “apetecível” — tanto no contexto político europeu como nacional (Pires, 2007) — principalmente do ponto de vista do acesso à qualificação, mas nem sempre se têm vindo a concretizar as expectativas relacionadas com a democratização do acesso e o alargamento das oportunidades educativas, peincipalmente para os públicos mais afastados do sistema.

2. Efeitos das recentes medidas políticas

Dada a recente introdução destas medidas políticas não nos é possível fazer uma apreciação consolidada dos seus efeitos. No entanto, e baseando-nos principalmente em estudos de caso de natureza institucional, podemos avançar com um conjunto de reflexões que parecem evidenciar o quão afastados ainda estamos da desejável democratização do ensino superior e da promoção da igualdade de oportunidades.

Do ponto de vista quantitativo, é possível fazer um balanço dos resultados desta medida especial de acesso ao ensino superior:

Através deste concurso especial¹, concorreram em 2006/07 ao ensino público nacional 9.603 candidatos, dos quais 6.164 obtiveram aprovação. Destes candidatos, 4.257 ingressaram no ensino superior, o que representou cerca de 8% do total de novos estudantes nesse ano lectivo. Ainda no ano de 2006/07, o ensino superior politécnico registou 8.960 inscrições para as provas, com 6.587 candidatos aprovados e com 4.765 matriculados, representando 17% do total dos novos estudantes nesse ano lectivo — enquanto o ensino universitário recebeu 14% de candidatos.

No ano seguinte, 2007/08, o número total de inscritos foi de 18.330, tendo sido aprovados 10.498 candidatos, dos quais 6.039 ingressaram no ensino superior, representando 10%

¹ fonte: GPEARI/MCTES (2008, 2009, 2010)

dos novos estudantes. Comparando o número de candidaturas do ensino superior público e do privado, verifica-se que, no ano de 2007/08, foram as instituições de ensino público que receberam uma significativa percentagem de inscrições a (70%). As instituições de ensino politécnico — públicas e privadas — obtiveram 54% de inscrições para a realização das provas Maiores de 23.

Em 2007/08, de 14.158 inscritos ficaram aprovados 9.546, e destes 5.967 ingressaram no ensino politécnico; traduzindo igualmente 17% do total de novos estudantes neste ano lectivo. Neste ano, o ensino universitário recebeu 12% de ingressos através deste concurso.

No ano de 2008/09, o número total de estudantes inscritos foi de 21.742, dos quais 15.123 no ensino superior público — 5.703 nas universidades e 9.420 nos estabelecimentos de ensino politécnico e 6.619 no ensino superior privado. Dos candidatos que concorreram ao ensino público, 9.005 obtiveram aprovação. A percentagem de estudantes que entraram por esta via no ensino superior público foi de 5.6% nas universidades e 13% nos estabelecimentos de ensino politécnico.

Com estes dados podemos constatar que a procura por esta via de acesso, apesar de ter crescido no segundo ano — questionamos se se tratou de um efeito de novidade que tenderá a atenuar com o tempo — decresceu no terceiro ano da sua implementação. Ainda não temos elementos para afirmar se a tendência será de decréscimo nos próximos anos, mas pensamos que esta será uma forte possibilidade, tendo em consideração a actual fase de recessão económica com que o país se defronta e dados provenientes de resultados não oficiais, pontuais e ainda provisórios, de inscrições efectuadas em algumas instituições de ensino superior no passado ano lectivo.

Se olharmos para os resultados de alguns estudos exploratórios de natureza qualitativa centrados em adultos no E.S. no contexto nacional, são os mais jovens, os mais qualificados e os que se encontram em termos temporais mais próximos do sistema educativo os que têm vindo a beneficiar das recentes medidas implementadas. Tanto no ensino politécnico (Pires, 2008, Pires 2009) como no universitário (Gonçalves, 2009, Cabrito, 2009), dados provenientes de estudos de caso parecem evidenciar uma

regularidade no ingresso no E.S.: de entre o público dos adultos, os que mais se aproximam dos públicos ditos tradicionais — em termos de idade, habilitações académicas e temporalidade dos estudos — são os que mais têm usufruído das novas medidas políticas.

Este paradoxo, que nos parece evidenciar algumas das actuais limitações deste modelo, leva-nos a discutir a questão da equidade em termos de acesso e participação de adultos no E.S., como já apontada por outros autores (Alves e Pires, 2008, Gonçalves, 2009, Cabrito, 2009). A experiência de três anos na Universidade de Lisboa, particularmente analisada por Cabrito, evidencia para “a natureza ainda fortemente académica do concurso, apesar de se dirigir a “profissionais”. Nesta instituição, o processo dos Maiores de 23 “tem tido maior incidência nos públicos tradicionais da Universidade de Lisboa, do que nos “novos públicos”, situação que urge resolver se a universidade pretender, de facto, alargar em termos sociais, económicos, etários e académicos o âmbito do seu recrutamento” (Cabrito, 2009, pg.182). Igualmente de acordo com um estudo exploratório apresentado por Pires (2009) são os adultos mais jovens, mais qualificados do ponto de vista académico e profissional, com períodos de interrupção ou paragem de estudos mais curtos os que mais têm beneficiado das medidas recentemente implementadas.

Como já apontado por Alves e Pires (2008), a promoção do acesso de novos públicos, o aumento dos níveis de qualificação, o prolongamento das trajectórias de formação “parecem reproduzir as desigualdades existentes no sistema educativo, não se traduzindo de forma significativa na criação de novas oportunidades de aprendizagem”.

Por outro lado, e no que diz respeito à valorização formal e institucional dos conhecimentos previamente adquiridos pelos adultos, relembramos as conclusões de um estudo exploratório realizado em algumas instituições do ensino superior (Pires, 2007-b), em que foi possível identificar formas distintas de valorização de aprendizagens experienciais articuladas com diferentes modelos de trabalho pedagógico. Nas diferentes instituições analisadas, os conceitos de conhecimento que informam estes modelos são distintos e enquadram-se em diferentes paradigmas epistemológicos.

Lógicas de valorização das aprendizagens experienciais Pires (2007-b)

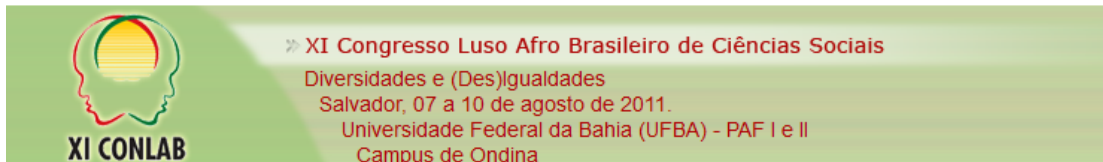
	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
Lógica dominante	Não valorização da aprendizagem anterior dos adultos	Valorização das aprendizagens anteriores como base para as escolhas curriculares	Valorização das aprendizagens anteriores como recursos e potencialidades do processo de aprendizagem
Práticas pedagógicas	Baseadas na “transmissão de conhecimentos “ e na “remediação de carencias e satisfação de necessidades”	Baseadas na “fundação no conhecimento”	Baseadas na “otimização do conhecimento”

Assim, e para além da necessária discussão desta questão a nível político, consideramos que se torna extremamente pertinente trazê-la para o nível epistemológico e repensar as questões da participação de adultos no ensino superior em termos dos conhecimentos de que estes públicos são portadores, bem como nas suas formas de valorização institucional. Desta forma, a reflexão conduz-nos à análise dos processos de mudança educativa bem como de alguns elementos que poderão vir a configurar propostas para superação das actuais incapacidades e limitações com que o ensino superior se confronta actualmente.

3. Ensino superior e mudança educativa

Procuramos neste último ponto alargar o nosso quadro de referências e analisar alguns aspectos da mudança em curso no ensino superior à luz de um conjunto de reflexões articuladas com as recentes transformações da universidade e da sociedade, da autoria de Boaventura de Sousa Santos (1994, 2004).

Central a esta análise emerge a ideia de crise(s) da universidade, que passaremos a expor de forma mais detalhada, bem como uma das possíveis vias identificadas por este autor para a sua superação — a “passagem do conhecimento universitário ao conhecimento pluriuniversitário”. Entendemos esta passagem como crucial, na medida em que, no



nosso entendimento, permite fazer uma nova leitura do fenómeno em estudo — o acesso e o sucesso dos adultos no ensino superior — abrindo pistas para a sua melhor compreensão e equacionamento, tanto em termos políticos como epistemológicos.

A crise da universidade

Boaventura de Sousa Santos explicita, para analisar o que entende por “crise da universidade” (1994, 2004), a existência de três crises que a caracterizam, e, através de um trabalho de natureza crítica, desconstrói os aspectos constituintes do fenómeno, avançando com propostas alternativas.

Já no final da década de noventa, o autor identificara três crises com que a universidade se defrontava: a crise da hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional.

A crise da hegemonia constitui o resultado das contradições entre as finalidades tradicionais da Universidade — produção de cultura, conhecimento científico e humanístico, pensamento crítico, necessários à formação de elites — e aquelas que lhe passaram a ser exigidas a partir do séc. XX — produção de padrões culturais médios e conhecimentos instrumentais, necessários à qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento económico e social de natureza capitalista. Incapaz de resolver esta contradição, a Universidade deixa de ser a única instituição no domínio da produção de conhecimento e do ensino superior. A acção do Estado e dos agentes sociais conduziu à diversificação das instituições de ensino superior, deixando esta de deter o monopólio neste domínio, dando origem à crise de hegemonia da universidade.

A crise de legitimidade decorre do facto da Universidade ter deixado de ser consensual no que diz respeito à contradição entre a hierarquização dos saberes especializados — nomeadamente através das restrições de acesso e da credenciação de competências — e as exigências sociais e políticas da democratização e da promoção da igualdade de oportunidades.

A crise institucional resulta da contradição existente entre a reivindicação de autonomia para a definição dos seus princípios e valores e as pressões externas para submissão a critérios de eficácia e de produtividade (tanto de natureza empresarial ou de responsabilidade social).

Para o autor, as crises encontram-se articuladas entre si e apenas uma intervenção global — interna e externa — permitiria a sua superação. Ao longo do tempo, a universidade conseguiu ir gerindo as suas crises, actuando “ao sabor das pressões (reactiva), com incorporação acrítica das lógicas sociais e institucionais exteriores (dependente) e sem perspectivas de longo ou médio prazo (imediatistas)” (Santos, B.S. 2004: 6).

Passada uma década desta primeira análise, o autor re-avalia a sua proposta, constatando que a crise institucional monopolizou os propósitos reformistas, conduzindo ao que designa de “falsa resolução das outras duas”, pela negativa: “a crise da hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da Universidade; a crise da legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário e pela desvalorização dos diplomas universitário em geral” (2004: 7).

Partilhamos com S.Santos (2004) algumas das actuais contradições que emergem no domínio educativo, e que consideramos mais relevantes para uma leitura mais abrangente e contextualizada da nossa problemática:

- . a defesa do direito à educação, traduzida nas preocupações com a democratização do acesso ao ensino superior e à igualdade de oportunidades, contraditória com a redução do investimento público na educação;
- . a defesa de uma sociedade baseada na economia do conhecimento e no crescimento de mão de obra qualificada, em profunda contradição com o crescimento de emprego de baixo nível de qualificação;
- . a rigidez e fechamento da formação universitária, em contradição com as necessidades de qualificação exigidas pelo mercado;
- . a autonomia atribuída às universidades, que, em vez de preservarem a sua liberdade académica, antes serviu para que esta se adaptasse às exigências de economia.

Do conhecimento universitário ao conhecimento pluriuniversitário

A transformação da educação de nível superior numa mercadoria — nomeadamente pela mercadorização e comercialização do conhecimento universitário — é uma das marcas mais visíveis das alterações em curso, mas para Santos (2004) esta constitui apenas uma ponta do *iceberg* e as suas implicações são múltiplas, incluindo as de natureza epistemológica.

Como sabemos, o conhecimento universitário e científico, assente nas formas e critérios de produzir a ciência, ainda herdeiro de um paradigma positivista, é predominantemente disciplinar e a sua produção descontextualizada. Para Santos (2004), uma das vias possíveis para a superação desta crise reside na passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriuniversitário.

O conhecimento pluriuniversitário é contextual, visto que o princípio organizador da sua produção é a sua aplicação. O nível da aplicação, que ocorre em instâncias exteriores à universidade, implica que se mobilizem os actores que o mobilizam para a formulação dos problemas e definição dos critérios de relevância.

Este trabalho conjunto entre pesquisadores e utilizadores é fundamental, dando origem a um conhecimento de natureza transdisciplinar, o que, “pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogéneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriuniversitário, e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objecto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência”. (Santos, 2004:30).

O confronto entre o conhecimento científico e outros tipos de conhecimento – como é o caso dos saberes profissionais e de vida de que os adultos são portadores — exige, como refere BSS, um nível mais elevado de responsabilidade social das instituições que o produzem. “À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência”. (Santos, 2004:30). “O conhecimento pluriuniversitário substitui a unilateralidade pela interactividade” (idem).

Do ponto de vista de recuperação da legitimidade da universidade, o autor defende que se torna fundamental repensar as questões do acesso, visto que a maior frustração da última década se prende com a democratização das formas de acesso ao ensino superior, constatando que na maioria dos países em vez de democratização se assistiu a processos de massificação.

Partilhamos das ideias do autor no que diz respeito à criação de políticas activas de abertura a novos públicos e à identificação de obstáculos ao acesso, bem como à necessidade de renegociação dos saberes no ensino superior — em defesa de uma “ecologia de saberes”. Consideramos que são reflexões imprescindíveis ao ensino superior nos dias de hoje.

A “ecologia de saberes” é entendida como uma nova forma de extensão universitária — de fora para dentro — e constitui-se pela interação e diálogo entre o saber científico e humanístico produzido pela Universidade e os saberes diversos e de múltipla natureza produzidos noutros contextos sociais (Santos, 2004).

Segundo o autor, “a ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesses diálogos. Implica uma vasta gama de acções de valorização, tanto do conhecimento científico como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistémicas mais amplas que convertem a Universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes.” (Santos, 2004: 57).

As transformações em curso estão articuladas de uma forma global, pelo que a desejável passagem de um modelo universitário para um modelo pluriuniversitário terá implicações ao nível da abertura e da democratização da universidade.

“O modelo pluriuniversitário, ao assumir a contextualização do conhecimento e a participação dos cidadãos ou comunidades enquanto utilizadores e mesmo co-produtores de conhecimento, leva a que essa contextualização e participação sejam sujeitas a regras que tornem transparentes as relações entre a universidade e o seu meio social e legitimem as decisões tomadas no seu âmbito” (Santos, 2004:76).

É nesta linha que temos vindo a defender novas formas e processos de integração de adultos no ensino superior, nomeadamente pela valorização dos saberes experienciais de que estes adultos são portadores, e pela articulação e integração destes saberes em processos de aprendizagem formais, que o sistema visa desenvolver. O

reconhecimento e validação dos saberes experienciais confronta o modelo escolar dominante que valoriza os conhecimentos formais e científicos, herdeiros de um paradigma disciplinar que urge ultrapassar.

A criação de novas formas de relação entre o ensino superior e a sociedade e a defesa de uma “ecologia dos saberes” — o que implica a implementação de novas práticas de valorização de saberes experienciais reconhecendo a dimensão formadora e emancipatória dos processos que a constituem — pode vir a constituir, na nossa perspectiva, um importante contributo no sentido da desejável igualdade de oportunidades e da democratização do acesso, promovendo igualmente o sucesso no ensino superior.

Bibliografia

- . Agbo, Seth (2000) “Heterogeneity of the student body and the meaning of “non-traditional” in US higher education”, *in* Schuetze, H. e Slowey, M. (editors) (2000) Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change. Routledge, London
- . Alves, Mariana e Pires, Ana (2008) “Aprendizagem ao longo da vida e Ensino Superior: Novos públicos, novas oportunidades?”, Actas da Conferência Internacional de Sociologia da Educação, João Pessoa, Fevereiro 2008
- . Bron, Agnieszka and Agélii, Karin (2000) “Non-traditional students in higher education in Sweden: from recurrent education to lifelong learnin”, *in* Schuetze, H. e Slowey, M. (editors) (2000) Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change. Routledge, London
- . Cabrito, Belmiro (2009) “O Processo Maiores de 23: novos públicos para a Universidade ou nova porta de entrada para os velhos públicos?” In Política de Formação de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal. Desvelando (im)possibilidades. Orgs. Sonia Rummert, Rui Canário, Gaudêncio Frigoto, Ed. Universitária Fluminense, Rio de Janeiro
- . Canário, Rui (2000) “A ‘aprendizagem ao longo da vida’. Análise crítica de um conceito e de uma política”. *In* Psicologia da Educação. S.Paulo: PUC

- . Davies, Pat, Osborne, M. e Williams, J. (2002) “For me or not for me? That is the question. A study of Mature Students decision making and Higher Education”. DfES, U.K.
- . E.U. Council, Resolution of 23 November 2007 on modernizing universities for Europe's competitiveness in a global knowledge economy (2007/C XXX/YY.)
- . Eurostat Newsrelease nº 58 April 2009, <http://ec.europa.eu/eurostat>
- . Eurostat, “The Bologna Process in Higher Education in Europe – Key indicators on the social dimension and mobility”, <http://ec.europa.eu/eurostat>
- . Eggins, Heather (2003) “Globalization and reform: necessary conjunctions in higher education”, *In Globalization and reform in Higher Education*, SRHE and Open University Press, UK
- . Gordon, Jane (2004) Editorial of Trends in Lifelong learning: improving opportunities for adult learning. *European Journal of Education Research, Development and policies*. Vol. nº1, March 2004
- . Gonçalves, M.José (2009) “Maiores de 23 – persistência de desigualdades: desafios para a equidade”, Comunicação apresentada nas Jornadas Anuais do IOP, Universidade de Lisboa, Lisboa
- . Griffiths, V., Kaldi, S. e Pires, A. (2008) “Adult Learners and Entry to Higher Education: Motivation, Prior Experience and Entry Requirements”, Ed. IASK, Portugal
- . I.P.S.(2008), Ingresso de Maiores de 23 anos, Relatório policopiado, Ed. IPS, Setúbal
- . Merriam, S. and Cafarella, R. (1999) *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. Jossey-Bass Pub, S. Francisco
- . OCDE (2007), *Education at a Glance 2007*, <http://www.oecd.org>
- . OCDE (1987), *Adults in Higher Education*, Paris
- . Griffiths, V., Kaldi, S. e Pires, A. (2008) “Adult Learners and Entry to Higher Education: Motivation, Prior Experience and Entry Requirements”, Ed. IASK, Portugal
- . I.P.S.(2008), Ingresso de Maiores de 23 anos, Relatório policopiado, Ed. IPS, Setúbal

- . Merriam, S. and Cafarella, R. (1999) *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. Jossey-Bass Pub, S. Francisco
- . OCDE (2007), *Education at a Glance 2007*, <http://www.oecd.org>
- . OCDE (1987), *Adults in Higher Education*, Paris
- . Pires, Ana (2006) “Formação de Adultos e Ensino Superior. Dinâmicas de Aprendizagem ao Longo da Vida”, paper do XIV Colóquio da Afirse – Fev. 2006, FPCE, Lisboa. *in* ANAIS da UIED nº7, FCT/UNL
- . Pires, Ana (2007)” O reconhecimento da experiência no Ensino Superior. Um estudo de caso nas universidades públicas portuguesas”. Paper do XV Colóquio da AFIRSE 2007, FPCE, UL. *in* ANAIS da UIED nº8, FCT/UNL
- . Pires, Ana (2007-b) “Higher Education and mature students. A case study on students learning and organizational experiences.” Paper at SRHE Annual Conference, 2007 “Reshaping Higher Education”, Brighton, U.K. *in* ANAIS da UIED nº8, FCT/UNL
- . Pires, Ana (2008) “Dinâmicas de Educação/Formação ao Longo da Vida: a perspectiva dos pós-graduados do ensino Superior”, *in* *Universidade e Formação ao Longo da Vida, Col. Educação e Desenvolvimento / Celta*
- . Pires, Ana (2008-a) “Estudo Exploratório Maiores 23 anos. Caracterização socio-gráfica dos candidatos M23 na ESE / IPS”, doc. policopiado, IPS, Setúbal
- . Pires, Ana (2008-b) coord. “Adultos no E.S. Um estudo dos Maiores de 23 anos na ESE / IPS”, doc. policopiado, IPS, Setúbal
- . Pires, Ana (2008-c) “Aprendizagem de adultos: contextos e processos de desenvolvimento e reconhecimento de competências”, comunicação apresentada no Seminário Novos Públicos no IPS: os Maiores de 23 anos, 21 Maio 2008 / Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal
- . Pires, Ana (2009) “Higher Education and Lifelong learning. An empirical analysis of university post-graduates perspectives”. *EJVT* nº 46, Special Issue Higher Education and VET, Publ.CEDEFOP, Luxembourg
- . Pires, Ana (2009-b) “Novos públicos no Ensino Superior em Portugal. Contributos para uma problematização.” *In* *Política de Formação de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal. Desvelando (im)possibilidades*. Orgs. Sonia Rummert, Rui Canário, Gaudêncio Frigoto, Ed. Universitária Fluminense, Rio de Janeiro



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

. Pires, Ana (2010) Aprendizagem ao Longo da Vida, Ensino Superior e Novos Públicos. Uma perspectiva internacional. In Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias. Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas dos Estados, Instituições e Indivíduos., Ed. Mariana Alves, Ed. UIED, FCT-UNL. Lisboa

Pires, Ana e Ferreira, Ana Margarida (2010) Relatório do Processo Maiores de 23 – Instituto Politécnico de Setúbal – 2008/09. Documento policopiado. IPS, Setúbal

. Santos, B.S. (1994) Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. Editora Afrontamento, Porto

. Santos, B.S. (2004) A Universidade do séc.XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. CES, Univ. Coimbra, consultado em Maio 2011:

<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>