
Entre políticas e práticas de educação ao longo da vida: processos de construção de uma oferta formativa singular no ensino superior

ANA LUISA DE OLIVEIRA PIRES

ana.luisa.pires@ese.ips.pt

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação

CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais

Resumo

Neste texto problematizam-se um conjunto de questões de natureza educativa, que traduzem algumas das tensões que se fazem sentir no Ensino Superior em Portugal, decorrentes de fenómenos de europeização e de lógicas de globalização e massificação, de natureza neo-liberal, que marcam o discurso e as práticas educativas neste domínio. Apresenta-se o processo de construção de uma oferta formativa inovadora, desenvolvida no contexto de uma instituição de ensino superior público, procurando tornar explícitas as lógicas políticas e pedagógicas subjacentes à sua construção, procurando dar visibilidade a formas de resistência e de crítica a processos burocratizantes, acríticos e standardizados. Partilhamos a experiência desenvolvida na construção de um curso de mestrado recente e

inovador, enunciando um conjunto de questões e interligando diversos eixos de análise: político, epistemológico e político-pedagógico e organizacional. Defendendo uma visão abrangente, integrada e crítica dos fenómenos e processos educativos dos adultos no Ensino Superior, procura-se com esta reflexão contribuir para enriquecimento do debate, evidenciando mudanças decorrentes de *micropolíticas da ação docente*, que permitem abrir para outros espaços e cenários, rompendo as tradicionais fronteiras da racionalização e da dogmatização.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Educação ao Longo da Vida; Formação de Adultos; Interdisciplinaridade; Práticas educativas; Micropolíticas.

Abstract

This text problematizes a set of educational issues that reflect some of the tensions that are felt in Higher Education in Portugal, resulting from phenomena of Europeanization and logics of globalization and massification, of a neoliberal nature, which mark the discourse and educational practices in this field. The process of construction of an innovative training offer, developed in the context of a public higher education institution, is presented, seeking to make explicit the political and pedagogical logics underlying its construction, seeking to give visibility to forms of resistance and criticism to bureaucratic, uncritical and standardized processes. We share the experience developed in the construction of a recent and innovative master's degree course, stating a set of issues and interconnecting several axes of analysis: political, epistemological and political-pedagogical and organizational. Defending a comprehensive, integrated and critical vision of the educational phenomena and processes of adults in Higher Education, this reflection seeks to

contribute to enriching the debate, highlighting changes resulting from micro-policies of teaching action, which allow opening up to other spaces and scenarios, breaking the traditional boundaries of rationalization and dogmatization.

Key concepts:

Higher Education; Lifelong Education; Adult Education; Interdisciplinarity; Educational Practices; Micropolitics.

Introdução

Com este artigo pretendemos analisar o processo de construção de uma oferta formativa específica, no contexto do ensino superior português, desenvolvida num campo de práticas particular — a formação de educadores, de professores e de outros agentes educativos no campo da educação formal e não-formal —, procurando dar visibilidade e reforçar a dimensão da responsabilidade ética e política inerente à natureza dessas mesmas práticas. A análise decorre de um conjunto de preocupações e questionamentos sobre o papel e as finalidades da formação oferecida no âmbito do sistema de educação superior público em Portugal. Partilhamos a experiência desenvolvida na construção de um curso de mestrado recente e inovador, enunciando um conjunto de questões e interligando diversos eixos de análise:

Eixo político - no contexto de numa sociedade em constante desenvolvimento, o curso constitui-se como um projeto de formação ao longo da vida, procurando responder às necessidades de alargamento do acesso ao ensino superior de públicos não tradicionais;

Eixo epistemológico – a partir da abordagem da complexidade, o curso assume-se como um contributo para a construção de conhecimento inter e transdisciplinar, no cruzamento dos campos científicos da Educação, Artes e Ciências Sociais, procurando delinear saberes e processos educativos consentâneos dessa mesma complexidade;

Eixo político-pedagógico e organizacional – traduzido nas intencionalidades educativas em presença, nas estratégias e práticas pedagógicas postas em ação, e nas formas de organização de conhecimento adotadas no curso.

A reflexão ancora-se, por um lado, na experiência da autora, enquanto docente e investigadora neste domínio, reforçando a ideia de Paulo Freire (1996), para quem a observação é sempre feita a partir de um determinado ponto de vista. Nesse sentido, a construção do objeto e das questões orientadoras da investigação situam-se a partir de um duplo olhar: no caso concreto, o olhar de docente e de investigadora envolvida na construção de um curso de mestrado, inicialmente como coordenadora do grupo de trabalho criado para a sua construção e,

presentemente, como coordenadora do curso¹. Por um lado, traduz os saberes experienciais (Pires, 2015) que ancoraram e simultaneamente resultaram do trabalho desenvolvido, entendidos como conhecimentos não lineares, não fragmentados, não disjuntivos, resultantes da interligação de diversos saberes, acontecimentos, ações e retroações, construídos no tempo e no espaço através de uma trama de complexidade. Por outro lado, reflete o posicionamento teórico-conceitual da própria abordagem da complexidade (Morin, 2000, 2015) e os quadros teóricos da formação de adultos (Canário, 2002; Pires, 2005, 2015, 2016, 2025), procurando ser fiel às intencionalidades educativas da pedagogia crítica (Freire, 1996, 2007, 2018).

Do ponto de vista epistemológico, assume-se que o conhecimento é produzido pelos sujeitos a partir das suas perspetivas e das relações que estabelecem com o mundo, reconhecendo-se a indissociabilidade do sujeito epistémico (do conhecimento) e do sujeito biográfico (do autoconhecimento) (Passeggi, 2016). Desta forma, a abordagem

investigativa desenvolvida assume-se como autorreflexiva e crítica (Morin, 2015).

O contexto do ensino superior, fortemente marcado pelas lógicas da europeização e da globalização, da mercantilização do conhecimento (Jongbloed & Vossensteyn, 2016; Pires, 2016), das agências e critérios de avaliação nacionais e internacionais (Carvalho & Alves, 2023), e do subfinanciamento crónico no caso nacional (Cerdeira et al, 2024), a ação educativa é pautada por estrangulamentos vários. Apesar da existência de tensões, que condicionam fortemente a liberdade e a autonomia académica (tanto docente como discente), observamos a emergência de formas de resistência e de crítica a processos burocratizantes, acríticos e estandardizados, nomeadamente os que resultam de processos de trabalho interdisciplinar, participativo e colaborativo, abertos aos contextos e às suas envolventes, e respeitando a especificidade dos públicos que procuram hoje o Ensino Superior. No contexto de um paradigma de Educação ao Longo da Vida, a procura de formação pós-graduada por parte de públicos não

¹ O curso tem uma dupla coordenação, que é partilhada entre a autora e o Prof. António Vasconcelos, da área científica das Artes e que também integrou o grupo de trabalho nomeado pela Direção da ESE para a conceção do mestrado. O grupo de trabalho foi constituído pelos Professores: Ana Luisa de Oliveira Pires, Carla Cibebe Figueiredo, Elisabete Xavier Gomes e Luzia Lima-Rodrigues (docentes do Departamento de Ciências Sociais e

Pedagogia); António Vasconcelos, José Carlos Godinho e José Gil (docentes do Departamento de Artes); Hugo Barata (docente da Universidade Lusófona e docente convidado da ESE-IPS).

tradicionais — os adultos, detentores de significativa experiência profissional e de vida —, vem confrontar *saberes e fazeres*, colocando em questão tanto os conhecimentos como as abordagens educativas em presença. Neste âmbito, procuramos compreender até que ponto os desafios emergentes, se forem pensados a partir de práticas de interdisciplinaridade, participativas, coletivas e colaborativas, entendidas como *micropolíticas da ação docente* (Ball, 1994), poderão contribuir para a renovação e mudança educativa nas organizações.

Como referido, neste artigo toma-se como objeto de estudo o processo de construção de um curso de mestrado inovador, recentemente criado numa instituição de ensino superior público em Portugal, colocando o foco no seu processo de desenvolvimento e implementação, identificando as suas intencionalidades, finalidades, as linhas de ação e as opções tomadas, tanto do ponto de vista político, como epistemológico e pedagógico. Pretende-se desta forma tornar explícito o que anteriormente esteve implícito, dando visibilidade às intencionalidades, formas de trabalho, de relação e de ação que consubstanciam essas *micropolíticas*.

Este curso de mestrado apresenta-se como uma oferta formativa

distintiva, dadas suas características únicas e singulares (no país e no espaço europeu) — tais como a multidisciplinaridade do plano de estudos e a inter/ transdisciplinaridade das UC, a abordagem ao conhecimento (pluri) profissional e científico, a sua intrínseca relação com os contextos onde o conhecimento é produzido (como escolas, museus, organizações sociais, comunidades, territórios, entre outros), a inter/ transdisciplinaridade das temáticas a investigar (no cruzamento entre a educação, as artes e as ciências sociais). Salienta-se que as temáticas a aprofundar nas dissertações e nos projetos de intervenção são decorrentes dos interesses e da experiência profissional e social dos estudantes, na sua grande maioria detentores de relevantes trajetórias profissionais. O curso tem tido uma procura bastante significativa na sua recente história, tendo recebido candidaturas de estudantes provenientes de várias regiões do país e do mundo, como o Brasil e países africanos de língua oficial portuguesa.

O artigo organiza-se em torno dos seguintes pontos: breve análise do contexto, com a identificação de algumas questões e tensões que emergem no Ensino Superior; identificação das lógicas políticas, epistemológicas e pedagógicas — os eixos teórico-conceituais que orientaram o trabalho de construção e implementação do curso em

análise; e a reflexão final, em breves linhas, que procura abrir espaços de exploração e aprofundamento futuros.

1. O contexto e o objeto de estudo: questões e tensões no Ensino Superior

O espaço do Ensino Superior tem sido atravessado por diversas tensões de natureza educativa, resultantes de uma diversidade de fenómenos, como são a europeização, as lógicas de globalização, a competitividade internacional e nacional, a burocratização, a mercantilização do conhecimento (Jongbloed & Vossensteyn, 2016; Pires, 2016), entre outros, influenciando de forma significativa as políticas e as práticas educativas. Os fenómenos da mercantilização e massificação no ensino superior, decorrentes do neoliberalismo, têm-se traduzido em modelos educativos de matriz neoliberal que não têm contribuído para a democratização, reconhecimento da diversidade e igualdade de oportunidades (Quaresma, 2023). Diversos estudos internacionais de natureza comparativa têm evidenciado que os modelos neoliberais dominantes, com enfoque na empregabilidade e no desenvolvimento económico, reforçam a mercantilização do conhecimento, perdendo de vista a educação entendida como um bem comum (Alves & Tomlinson, 2021). Os modelos neoliberais têm

contribuído para o declínio da qualidade da educação, tanto dos resultados educativos, da competência académica como da investigação científica (Al-Haija & Malhamid, 2021); e, ainda, têm sido responsáveis pelo enfraquecimento do papel do estado e da educação pública a vários níveis: redução da provisão pública, regulação e financiamento (Olssen & Peters, 2005).

Por outro lado, problemas estruturais, como o subfinanciamento do ensino superior em Portugal, não contribuem para a promoção da justiça social e da equidade do sistema, nem para o alargamento e diversificação da oferta formativa, nem para o reforço da investigação científica (Cerdeira et al, 2024). Os fenómenos referenciados têm conduzido a uma crescente racionalização e instrumentalização dos saberes, à perda de autonomia das instituições educativas, à burocratização da atividade docente e à massificação dos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo de forma significativa para o seu empobrecimento. Ao nível da governação das instituições de Ensino Superior, a regulação baseada nos resultados, operacionalizada em dispositivos de avaliação diversos, tem dado origem a tensões entre a participação dos atores nas políticas e a racionalização da vida coletiva através de mecanismos de controlo, tal como evidenciado por

Carvalho e Alves (2023), suportados por diversos estudos e autores.

Apesar da existência de fenómenos que condicionam fortemente a liberdade e a autonomia académica (como são disso exemplo as lógicas de controlo e de normalização impostas por agências nacionais e internacionais de acreditação de cursos e de avaliação da oferta formativa, bem como da investigação realizada), é no entanto possível observar a emergência de formas de resistência e de crítica aos processos burocratizantes, acríticos e estandardizados — e, principalmente, participar em efetivos processos de criação, aproveitando de forma oportuna alguns espaços e interstícios ainda não dominados pelas lógicas instituídas. Em termos concretos, referimo-nos a projetos político-educativos que decorrem de construções coletivas, interdisciplinares, resultantes do trabalho participativo e colaborativo entre docentes, da abertura das instituições aos contextos e às suas envolventes, e, muito particularmente, procurando respeitar as especificidades dos públicos que procuram hoje o Ensino Superior.

É o caso da construção e implementação de um mestrado de natureza inovadora, recentemente oferecido por uma instituição de Ensino Superior — um instituto politécnico, pertencente à rede pública

nacional. O projeto teve o seu início em 2019-2020, com a constituição de um grupo de trabalho integrando docentes de diversas áreas científicas (educação, pedagogia, artes, ciências sociais) e com relação institucional diversa (docentes de carreira e docentes convidados), que ao longo de quase três anos preparou a sua candidatura à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), tendo o curso sido acreditado em 2022 e iniciado no ano académico de 2022-2023. Na sua génese, constituiu-se como uma resposta ao desafio lançado pela direção da unidade orgânica, consciente da necessidade de alargar a oferta formativa de 2º ciclo de Bolonha (cursos de mestrado) a domínios ainda pouco explorados, tanto a nível nacional como internacional. O curso dever-se-ia afirmar autonomamente como uma nova oferta formativa para o exterior, e, simultaneamente, poder constituir-se como uma opção de continuidade para alguns dos cursos de 1º ciclo (licenciaturas) já oferecidos pela instituição — particularmente os cursos de educação e de animação sociocultural —, tendo ainda a preocupação incluir no seu plano de curricular a componente de artes, atribuindo-lhes um peso significativo.

Formado o grupo de trabalho e delineadas as grandes finalidades, o

processo de construção do curso foi desenvolvido de forma colegial, participativa e colaborativa, orientado implicitamente por um conjunto de preocupações, que sistematizamos em torno dos seguintes eixos:

. Político, enquanto projeto de formação de uma sociedade educativa em constante desenvolvimento, procurando responder às necessidades de educação ao longo da vida e de alargamento do acesso ao ensino superior a públicos não tradicionais — nomeadamente o público dos adultos, detentor de características muito diversas – distintas trajetórias e projetos de vida, diversidade de experiências profissionais, sociais e educativas, e, por outro lado, envolvendo a(s) comunidade(s) nessa construção, de uma forma colaborativa;

Epistemológico, relativo à necessidade de construir conhecimento inter, multi e transdisciplinar, em campos científicos tradicionalmente separados e fragmentados pelas lógicas da disciplinaridade (no caso concreto, envolvendo as áreas da Educação, Artes e Ciências Sociais);

. Político-pedagógico e organizacional — ao nível das intencionalidades educativas em presença, das estratégias e práticas pedagógicas postas em ação, dos modelos de organização e produção

de conhecimento adotados —, orientado por preocupações de natureza ética.

Analisaremos seguidamente cada um destes aspetos, a partir do levantamento de questões, que permitem explicitar, *à posteriori*, as afiliações teóricas e as abordagens educativas que ancoram o trabalho realizado e que reforçam no presente as opções tomadas durante o processo de criação do mestrado. Ressalta-se que os processos desenvolvidos pelos membros do grupo de trabalho foram norteados pelos princípios da colegialidade, autonomia, tomada de decisão e liderança partilhadas, compromisso e respeito mútuo.

2. Intencionalidades de natureza política: como afirmar e ampliar a educação ao longo da vida?

A construção de ofertas formativas ao nível do 2º ciclo de Bolonha, como é o caso dos mestrados, legitima-se no atual contexto educativo português, por diversas ordens de razão. Tal como constatado por Alves (2020), a participação de jovens e adultos no Ensino Superior ainda se encontra longe do desejável em termos de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, apesar dos resultados alcançados nas últimas décadas. Diversos estudos têm evidenciado a necessidade de respostas formativas adequadas face à especificidade dos adultos

no Ensino Superior, no âmbito de um paradigma de Educação ao Longo da Vida (Alves & Pires, 2009; Griffiths et al, 2008; Pires, 2025, entre outros).

Relativamente às orientações internacionais, relembram-se os propósitos da educação enunciados pela UNESCO (2022), entre os quais se destacam o direito à Educação, o esforço público da sociedade nesse sentido, e a educação como um bem comum. Tal como evidenciado, é fundamental “Ampliar as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e em diferentes espaços culturais e sociais” (UNESCO, 2022, p.104), assegurando o direito à Educação ao Longo da Vida – proporcionando oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento a grupos heterogêneos, com diversas características e especificidades, provenientes de diferentes contextos educativos, sociais, profissionais, etc.

No caso do mestrado em análise, o processo de construção teve presente a necessidade de responder a necessidades de natureza societal, no âmbito da Educação ao Longo da Vida, bem como responder a necessidades específicas de profissionais, organizações sociais e de comunidades, tal como se exemplifica no documento de candidatura submetido à A3ES:

O mestrado permitirá aprofundar os conhecimentos dos destinatários reforçando as suas competências pessoais num processo de formação ao longo da vida. Entre os potenciais destinatários identificam-se profissionais do campo da educação formal e não formal, que intervêm nas áreas educativa, social, cultural e artística, em projetos inclusivos e intergeracionais, projetos interligados com programas políticos nacionais (ex: Plano Nacional das Artes), projetos locais e regionais de inovação social, assim como em serviços educativos de diferentes tipos de instituições. (Doc. de apresentação de novo ciclo de estudos, NCE/21/2100207, A3ES)

Ao pretender “Afirmar a Educação em diferentes tempos e espaços” (UNESCO, 2022, p.103), procura-se contribuir para o desenvolvimento das pessoas e das organizações, em diferentes contextos “multi e polifacetados” – tais como organizações educativas, sociais, escolas, museus, bibliotecas, organizações da sociedade civil, etc., — tal como se encontra explicitado nas finalidades do curso, que pretende:

(...) dar resposta à necessidade de formar profissionais qualificados para intervir nas realidades sociais, culturais e artísticas desta região, através de um perfil profissional polivalente com competências para compreender, concetualizar, agir, investigar, operacionalizar projetos educativos para populações de diversas faixas etárias e em diferentes equipamentos de natureza social, cultural e artística. (Doc. de apresentação de novo ciclo de estudos, NCE/21/2100207, A3ES)

Ainda ao nível dos objetivos gerais do curso, encontram-se referências estruturantes aos conceitos de participação, democracia, pensamento crítico, intergeracionalidade, comunidades,..., dimensões fundamentais da sociedade contemporânea orientadas para o reforço dos valores democráticos, de cidadania e para o bem comum, tal como se pode observar no documento estruturante do curso:

O mestrado assume-se como uma oferta formativa inovadora, de conhecimento interdisciplinar, para a compreensão profunda e dinâmica das relações entre

educação, desenvolvimento, artes e inclusão. Pretende promover:

- A compreensão das interdependências entre Educação e Desenvolvimento na Sociedade Contemporânea;
- A participação cívica e comunitária, pelo conhecimento e usufruto das ofertas artísticas e culturais;
- A construção de projetos de natureza artística e cultural com escolas, organizações sociais e outras entidades, envolvendo equipamentos da comunidade;
- O desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade como instrumentos fundamentais para a compreensão e construção do mundo;
- O desenvolvimento de projetos / dinâmicas educativas inclusivas e intergeracionais, mobilizando práticas artísticas e pedagógicas;
- A construção de projetos de investigação/intervenção com vista a desenvolver comunidades profissionais,

cívicas e de aprendizagem de natureza transdisciplinar.
(Doc. de apresentação de novo ciclo de estudos,
NCE/21/2100207, A3ES).

Como defende Lima (2007, 2008), um projeto de educação ao longo da vida tem que assumir responsabilidades sociais e ético-políticas, de forma a contribuir para a transformação positiva das condições de vida das pessoas. Contrariando as lógicas racionalistas e tecnocráticas da educação de adultos, o autor defende o desenvolvimento e implementação de projetos orientados por uma visão socioeducativa participada e contextualizada. Reconhecendo que é muitas vezes nos interstícios das organizações sociais que se conseguem encontrar espaços para a mudança, através do desenvolvimento de projetos de formação de natureza crítica, conseguindo articular objetivos, práticas e metodologias de trabalho pedagógico de uma forma consistente e fundamentada, tanto do ponto de vista epistemológico como político-ideológico (Lima, 2007, 2008).

3. Intencionalidades a nível epistemológico – que saberes privilegiar?

Do ponto de vista epistemológico, o mestrado pretende privilegiar o

desenvolvimento de conhecimento inter, multi e transdisciplinar, cruzando os campos científicos da Educação, Artes e Ciências Sociais, aproximando-se da abordagem da complexidade (Morin, 2015, 1999).

Como refere Morin (1999), a educação, em termos gerais, tem sido cega face à realidade do conhecimento humano, integrando dificuldades, erros e ilusões. A educação veicula conhecimentos parcelarizados, separados artificialmente em disciplinas e subdisciplinas, promovendo a aprendizagem fragmentada, não articulando a parte com o todo, e não tendo em consideração o sujeito que produz o conhecimento nem o contexto onde esse conhecimento é produzido (Morin, 2015, 2000). É uma visão redutora, paradigmaticamente oposta a uma abordagem transdisciplinar. O conhecimento e os saberes são entendidos como produtos, resultantes de processos não contextualizados, que são, por sua vez, transmitidos da mesma forma, seguindo os princípios do paradigma positivista da ciência. O conhecimento, para além de fragmentado, é entendido como neutro e objetivo, à margem do sujeito socio-histórico que o produz, bem como do seu contexto de produção.

Se, através da abordagem da complexidade, se torna possível religar

o que está disjunto, separado e dicotomizado (Morin, 2015, 2000), e, se ainda, reconhecemos que o conhecimento não é transmitido, mas sim construído através de processos de auto-organização e autoconstrução (tal como nos seres vivos), a opção tomada foi valorizar a abordagem da complexidade como um pressuposto epistemológico que esteve na base da construção do plano de estudos.

Assim, a opção de promover o diálogo científico entre áreas e disciplinas sobrepôs-se ao princípio de separação e de redução, ou disjuntivo, que impera na grande maioria das ofertas formativas, tal como referido por Morin (2015, p.29): “À mon avis, bien que nous soyons inconscients, ce principe nous aveugle, mais c’est celui qui guide tout notre système d’enseignement, tout notre système de connaissance, tout notre système de pensée, à part évidemment des exceptions marginales”.

A complexidade e multidimensionalidade dos fenómenos educativos exige que o processo de construção de conhecimento seja entendido como um processo aberto, abrangente e dialógico, no qual os saberes disciplinares e os transdisciplinares não se antagonizam, mas sim se complementam (Santos, 2008). Ainda para este autor, a transdisciplinaridade só se pode alcançar através de “(...) uma

democracia cognitiva (na qual todos os saberes são igualmente importantes), superando o preconceito introduzido por uma hierarquização de saberes” (Santos, 2008, p.76).

Nesta linha de pensamento, a construção do plano de estudos do curso foi entendida como um processo de co construção participada de saberes, potenciador da curiosidade epistemológica, e ainda como condição para a autonomia e a liberdade (Freire, 1996, 2018), valorizando-se *os saberes e os fazeres* dos docentes envolvidos na sua elaboração. Como resultado deste processo, uma parte significativa das unidades curriculares do plano curricular integra conhecimentos de duas ou mais áreas científicas, traduzindo os princípios acima defendidos. O curso de mestrado foi acreditado na área científica das Ciências da Educação (CED), e, de acordo com a legislação em vigor, tem o total de 120 ECTS, distribuídos por dois anos letivos. A área científica predominante são as CED, com 51 ECTS, sendo a segunda área científica as Artes (ART), com 34 ECTS, seguindo-se a área das Ciências Sociais (CS), com 29 ECTS. A Dissertação/ Projeto de Intervenção, a desenvolver no 2º ano do curso, tem 48 ECTS e integra as três áreas científicas do curso (16 ECTS de CED+16 ECTS de ART+16 ECTS de CS). Apresenta-se seguidamente o plano de

estudos, para uma melhor compreensão das lógicas de articulação disciplinar em presença, que procuram contrariar uma visão disjuntiva e reducionista do conhecimento, ainda muito presente nas ofertas formativas tradicionais:

Tabela 1 – Plano de estudos do mestrado

1º ano – 1º semestre		
Unidade curricular	Área(s) Científica(s)	ECTS
Laboratório Artístico – Residência	CED/ART	6
Educação, Sociedade e Desenvolvimento	CED/CS	6
Pedagogias Expressivas e Educação Inclusiva	CED	6
Processos e Práticas de Inclusão	CS	6
Práticas Artísticas Inclusivas	ART/CS	6
1º ano – 2º semestre		
Unidade curricular	Área(s) Científica(s)	ECTS
Oficina de Experimentação Artística	ART	6
Educação e Mediação em Equipamentos Artísticos e Culturais	CED/ART	6
Metodologia de Investigação e de Projeto	CED /EDS	6
Artes, Cultura e Comunidades	ART/CS/CED	6
UC Opção Laboratório de Inclusão Digital	TIC/ICT	6
UC Opção	CED	6

Oficina de Animação de Histórias		
UC Opção STEAM: Projetos Integradores	CED/CN/MAT/ART	6
2º ano (anual)		
Unidade curricular	Área(s) Científica(s)	ECTS
Seminário de Investigação e de Projeto	CED	12
Dissertação / Projeto de Intervenção	CED/ART/CS	48

Fonte: DR 2ª série, Despacho n.º 6635/2022, de 25 de maio

Para além dos aspetos epistemológicos acima apresentados, destacamos ainda que a natureza interdisciplinar das temáticas escolhidas pelos estudantes para a elaboração da Dissertação/Projeto de Intervenção do 2º ano têm que cruzar os domínios científicos da Educação, Artes e Ciências Sociais. Estas temáticas decorrem de problemas educativos, sociais e artísticos de grupos, organizações, territórios ou contextos desfavorecidos, que se situam à margem ou nas franjas do sistema de educação (formal ou não-formal). Desta forma, o curso potencia a construção de conhecimento científico, ético e socialmente situado.

4. Intencionalidades a nível político-pedagógico e organizacional – que *fazeres* reverberar?

As opções tomadas, do ponto de vista pedagógico, são inseparáveis das opções políticas gerais que estiveram subjacentes à construção do mestrado. Como sabemos, a realidade é complexa e multidimensional, pelo que a procura da consistência nos seus diversos níveis de conceção e de ação foi uma constante ao longo do processo. Por essa razão, tanto as intencionalidades educativas em presença, como os modelos de organização de conhecimento adotados, as formas de organização de trabalho dos docentes e a conceção das estratégias e práticas pedagógicas a desenvolver com os estudantes, traduzem uma visão consentânea com princípios educativos que se procuram agora explicitar, no sentido de desenvolver “pedagogias que nos ajudem a aprender *no* e *com* o mundo e a melhorá-lo.” (UNESCO, 2022), seguindo referências internacionais neste domínio.

Em primeiro lugar, entende-se que é necessário continuar a afirmar o ensino como uma profissão colaborativa (UNESCO, 2022, p. 79). Reitera-se que a colaboração e o trabalho de equipa a nível docente são dimensões essenciais, tanto do ponto de vista organizacional como afetivo e relacional, e, talvez mesmo, condições indispensáveis

para o desenvolvimento das práticas educativas. No caso do mestrado que agora se analisa, a colaboração existente entre docentes carreira e docentes convidados na construção do currículo, e, presentemente, já com o mestrado a funcionar, em atividades de (co)docência, são exemplos concretos da implementação destes princípios. Para além do trabalho colaborativo entre docentes, procura-se também criar condições para a produção coletiva de conhecimento entre docentes e estudantes, e, no seio dos estudantes do curso, através de redes reflexão e de solidariedade, bem como de processos de aprendizagem colaborativa interdisciplinar. Fazendo apelo às pedagogias da cooperação e da solidariedade (UNESCO, 2022), que fundamentam um novo contrato social para a educação, pretende-se promover:

oportunidades para que as pessoas aprendam umas com as outras e se valorizem em todas as linhas a diferença, seja de género, religião, raça, identidade sexual, classe social, deficiência, nacionalidade, etc. Respeitar a dignidade das pessoas significa ensiná-las a pensar por si mesmas, não o que ou como pensar. (...) ao mesmo tempo, precisamos de construir um mundo de maneira coletiva (...) e isso significa colaborar para

construir capacidades para melhorar o mundo.
(UNESCO, 2022, p.48)

As pedagogias da cooperação e solidariedade suportam-se em princípios de não discriminação, respeito à diversidade e à justiça, a partir da ética do cuidado e da reciprocidade.

Por necessidade, elas exigem aprendizagem participativa, colaborativa, problematizadora, interdisciplinar, intergeracional e intercultural. Tais pedagogias se nutrem e contribuem para os conhecimentos comuns e perduram ao longo da vida, reconhecendo as oportunidades únicas de cada idade e cada nível educacional (UNESCO, 2022, p.48)

E ainda, por outro lado, tendo em consideração que o mestrado se destina preferencialmente ao público dos adultos, detentores de saberes e experiências várias de vida (pessoal, profissional, social, política, ...), torna-se imprescindível a afirmação dos modelos da educação/formação de adultos no Ensino Superior. Tal como refere Rui Canário (2002), urge "repensar o escolar a partir do não escolar", abrindo espaços para a contaminação de ideias e práticas de inspiração não-escolar, as quais, ao provocarem rupturas nas lógicas

escolarizadas, conduzirão a novas possibilidades de mudança. Para o autor, a superação da forma escolar exige a transferência do foco do ensinar para o aprender; a valorização da experiência de quem aprende como o principal recurso para a sua formação; a priorização das perguntas em oposição às soluções, no que diz respeito à produção do saber; o reconhecimento da importância das instituições educativas não-escolares e as potencialidades educativas de instituições que não têm a educação como finalidade explícita; a valorização da natureza singular e irreversível das situações educativas, a sua contextualização nos espaços sociais e a inserção na linha do tempo (Canário, 2006). Em conformidade, ao reafirmar a relevância da pedagogia crítica nos processos de formação de adultos (Freire, 1996), é nosso entendimento que a construção de conhecimento crítico faz parte de um conjunto de propostas político-pedagógicas que têm que ser revisitadas, com vista à compreensão e à mudança dos processos educativos. *Empoderar* os estudantes adultos, num contexto de participação democrática, exige práticas pedagógicas ancoradas na *dialogicidade*, respeito, autonomia, oferecendo assim as possibilidades para a construção de conhecimento (e não para a sua transmissão). São estes os princípios que norteiam as práticas

pedagógicas implementadas pelos docentes.

Como temos vindo a afirmar, os saberes experienciais de que os adultos são portadores e a sua tomada de consciência produz transformação, expande o potencial de ação do sujeito, promove a sua autonomia e a emancipação (Pires, 2015). O desenvolvimento de uma cultura de *experencialidade* em contextos de educação formal só poderá ser feito pela valorização epistemológica dos saberes da experiência, que são produto e simultaneamente promotores de processos de auto-organização e transformação. Ao reconhecermos que os saberes provenientes da experiência são saberes particulares, subjetivos, relativos, contingentes e pessoais, torna-se necessário desenvolver uma intervenção reflexiva, crítica e ecológica, de forma a promover efetivos processos transformadores, baseados na recomposição dos saberes experienciais (Pires, 2015).

Nesta linha de pensamento, a valorização dos saberes experienciais dos adultos consubstancia-se particularmente na realização dos projetos de investigação /intervenção a desenvolver no segundo ano do curso, com vista à finalização do mestrado. Ao fim de três anos de funcionamento, constatamos que a grande maioria dos estudantes o faz nos seus próprios contextos profissionais/sociais, partindo da

problematização das suas práticas e/ou contextos profissionais. Uma parte significativa dos projetos, de natureza interventiva, promove a ligação com a comunidade e os territórios, criando “oportunidades educativas para a inclusão e sustentabilidade” (UNESCO, 2024, p.106). Procura-se incentivar o desenvolvimento de dissertações/projetos de investigação socialmente implicados, geradores de conhecimentos e visões do mundo pautados pelo reconhecimento da diversidade, pela inclusão e participação na e com a comunidade. O desenvolvimento de aulas e de trabalhos académicos em contextos não-formais exteriores à escola, em algumas unidades curriculares do curso (como, por exemplo, os museus, teatros, organizações sociais e culturais, etc.), contribuem para reforçar essa ligação dos estudantes à comunidade, proporcionando-lhes a aquisição de ferramentas para melhor conhecer, pensar e intervir.

Como nos diz Freire (1992, p. 85):

jamais subestimar ou negar os saberes de experiências feitas, com que os educandos chegam à escola ou centros de educação informal. Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e

a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico.

Os princípios orientadores das pedagogias da cooperação e da solidariedade, bem como os da educação de adultos, refletem-se nas intencionalidades e abordagens pedagógicas adotadas ao longo do curso de mestrado, fazendo parte integrante do seu modelo curricular. Tal como defendemos, a construção do conhecimento é uma aventura criativa, que se faz com riscos, e na qual o educador apoia o estudante de forma a que este se possa tornar o arquiteto da sua própria formação, permitindo assim passar da heteronomia para autonomia (Freire, 1996). Esta passagem, que é central no processo da construção de conhecimento, é permanente e nunca finalizada, e exige uma prática educativa ancorada no respeito pela autonomia e identidade de cada pessoa, constituindo-se como um imperativo ético. Nesse sentido, procura-se adotar estratégias pedagógicas e de avaliação diversificadas, com enfoque na avaliação formativa, individual e em grupo, complementada por tutorias.

Numa perspetiva pedagógico-organizacional, o curso coloca diversos

desafios, de natureza distinta, e que urge explicitar com vista à sua superação. Logo à partida, reconhecemos as especificidades inerentes ao público-alvo dos adultos, detentores de responsabilidades familiares, sociais e profissionais. Nos três anos letivos de funcionamento do curso (2022/23, 2023/24 e 2014/25), a quase totalidade dos estudantes tinha uma situação profissional estável e a grande maioria encontrava-se afastada já há largos anos do estudo, tendo finalizado as suas formações iniciais há mais de uma, duas ou mesmo três décadas. Apesar da maioria dos estudantes residir ou trabalhar no concelho em questão, existem alguns que residem em concelhos próximos e ainda outros em concelhos bastante afastados, o que condiciona a sua mobilidade e por vezes assiduidade, esta última particularmente afetada por constrangimentos de natureza profissional. Ao adotar um modelo sequencial de Unidades Curriculares (UC), pretendeu-se criar condições para que os estudantes pudessem concentrar os seus esforços em uma ou duas UC no mesmo período de tempo, contribuindo para uma melhor gestão dos tempos de trabalho académico e das aprendizagens, na procura de um equilíbrio dinâmico com as suas vidas familiares e profissionais. A opção por um modelo curricular sequencial tem-se revelado muito

frutuoso, tanto na perspetiva dos discentes, como dos docentes, tal como tem sido evidenciado nos balanços semestrais e anuais efetuados no final de cada ano letivo.

O horário pós-laboral, que à partida se constitui como uma oportunidade para os adultos frequentarem a formação, considerando que possuem atividade profissional e vida familiar organizada, condiciona fortemente a sua participação como estudantes na vida académica diurna da instituição. Realizando-se o curso em horário pós-laboral e decorrendo uma parte significativa de aulas à distância, de forma síncrona (com o limite de 50% das aulas de natureza teórica, teórico-prática e seminários), os tempos e os espaços de formação tradicionais ficam assim ampliados, mas nem sempre são ocupados, como seria desejável. As aulas presenciais em horário pós-laboral realizam-se numa escola praticamente desprovida de estudantes, onde a grande maioria das atividades letivas já terminou e com os serviços de apoio já fechados (ex: biblioteca, bar,...). Por outro lado, a sua participação em seminários e outros eventos formativos e culturais que pontuam a vida da instituição, é extremamente reduzida, devido ao seu tempo livre e às condições de que dispõe. Considerando que a vida académica se faz muito para além do tempo tradicional das aulas

e das paredes das instituições educativas, entendemos que é fundamental repensar as condições (de natureza organizacional) que são oferecidas aos estudantes adultos que frequentam o Ensino Superior.

5. Breves linhas para uma conclusão

Esta breve reflexão final, em curtas linhas, não pretende ser uma conclusão. Muito pelo contrário, visa identificar espaços de exploração e aprofundamento futuros, relacionados com as práticas educativas que se *fazem* hoje no Ensino Superior.

Partindo do questionamento de um objeto de estudo/projeto específico – a criação de um curso de mestrado oferecido numa instituição de ensino superior público nacional —, desenvolveu-se uma análise articulada de dimensões de natureza política, epistemológica e pedagógica. Essas práticas foram refletidas a partir das questões: Como afirmar e ampliar a educação ao longo da vida? Que saberes privilegiar? Que fazeres reverberar? As respostas às questões, ainda que inacabadas, foram sendo entretecidas entre referenciais teóricos, abordagens, princípios e práticas educativas, procurando desenvolver uma perspetiva (auto) reflexiva e (auto) crítica, indispensável aos processos de construção de conhecimento, como sustenta Morin

(2015).

Segundo Bell (1994), a compreensão dos modos de mudança educativa nas escolas só pode ser realizada tomando em consideração os processos intra organizativos, e, nesse âmbito, as alterações relacionadas com a prossecução de uma educação mais igualitária e justa.

Reconhecemos que a mudança educativa é o resultado de dinâmicas e interações entre fatores múltiplos, como o são os interesses dos grupos envolvidos, os modos de trabalho em presença, a natureza da participação e do controlo, os eventuais conflitos, entre outros, resultando na recomposição de saberes e de práticas. É um processo permanente e inacabado, e por essa razão consideramos que existem diversos tempos e espaços no Ensino Superior para ampliar e aprofundar crítica e democraticamente a mudança educativa, entre os quais destacamos:

. tempos para a convivialidade, a experimentação, o diálogo, o aprofundamento da diversidade e da inclusão,...

. espaços de procura e de encontro, de relação (intra e intergeracional),

de produção e partilha de conhecimento, de reflexão crítica e de trabalho colaborativo (docente e discente), ...

. espaços e tempos para explorar práticas e processos pedagógicos interdisciplinares — no caso deste curso, especificamente, entre a educação e a arte — com vista à democratização dos processos educativos, considerando os sujeitos da educação como parceiros e participantes da construção de saberes, reconhecendo o processo social de partilha do conhecimento (Helguera, 2011).

É nossa esperança, ainda que paulatinamente, se abram espaços e interstícios nas organizações que permitam romper as lógicas da massificação, da racionalização, da burocratização e do controlo, e que contribuam para a renovação de referenciais e práticas educativas, abrindo para cenários mais críticos, criativos e prazerosos para todos os envolvidos.

Bibliografia

Al-Haija, Y. A., & Mahamid, H. (2021). Trends in higher education under neoliberalism: Between traditional education and the culture of globalization. *Educational Research and Reviews*, 16(2), 16-26.
<https://doi.org/10.5897/ERR2020.4101>

-
- Alves, M.G. (2020) *Participação de Jovens e adultos no Ensino superior em Portugal. Desafios Quantitativos e qualitativos*. Policy Brief IE-Lisboa. nº1, Junho 2020.
- Alves, M. G., & Tomlinson, M. (2020). The changing value of higher education in England and Portugal: Massification, marketization and public good. *European Educational Research Journal*, 20(2), 176-192.
- Alves, M. & Pires, A. (2008) Aprendizagem ao longo da vida e Ensino Superior: novos públicos, novas oportunidades? In *Actas da Conferência internacional de Sociologia da Educação*, João Pessoa, 2008.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hace una teoria de la organización escolar*. Paidós/MEC.
- Canário, R. (2002). Escola — crise ou mutação? In *AAVV, Espaços de Educação. Tempos de Formação*, (pp. 141-151). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, L.& Alves, N. (2023) Regulação, autonomia e *accountability* em educação. In *IE-UL Sínteses de Investigação UIDEF: 2020-2023* (92-122). UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Cerdeira, L., Cabrito, B., & Mucharreira, P. R. (2024). Os desafios da educação superior: os sucessos e as tensões dos 50 anos de democracia em Portugal. *Contribuciones a las ciencias sociales*, 17(13), e13965. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.13-415>
- Diogo, S. & Carvalho, T. (2022). Brothers in Arms? How neoliberalism connects North and South Higher Education: Finland and Portugal in Perspective. *Social Sciences*, 11(5), 213. <https://doi.org/10.3390/socsci11050213>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz Terra.
- Freire, P. (2007) 30ª ed. *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2018) 4ª ed. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Griffits, V., Kaldi, S., & Pires, A. (2008). Adult learners and entry to higher education: motivation, prior experience and entry requirements. In *Conference Proceedings of the International Association of Scientific Knowledge Teaching and Learning 2008* (pp. 632-640). University of Aveiro, Portugal.
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art*. Jorge Pinto Books.
- Jongbloed, B. & Vossenstein, H., (2016) (Eds), *Access and expansion Post-massification. Opportunities and barriers to further growth in Higher Education Participation*. Routledge.
- Lima, L. C. (2008). Políticas de educação ao longo da vida: Sob o signo da modernização e da competitividade. In N. Cunha (coord.), *Pedagogia e Educação em Portugal (séculos XX e XXI)* (pp.15-31). Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão/Museu Bernardino Machado.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a mão esquerda e a mão direita de Miró*. Cortês.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2015). *Pensée complexe et pensée globale*. Fundação Calouste
-

- Gulbenkian.
- Morin, E. (2016). *L'esthétique et l'art du point de vue d'une anthropologie complexe*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pombo, O. (1993). Para um modelo reflexivo de formação de professores, *Revista de Educação*, vol. 3, n.º 2, 34–37.
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2022). *Escolas e Professores. Proteger, Transformar, Valorizar*. Empresa Gráfica do Estado da Bahia.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Olssen, M. & Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Passeggi, M.C. (2016). Narrativas da Experiência na pesquisa-Formação: do sujeito epistémico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, v.41, nº1, 67-86. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>
- Pires, A. (2025). Conceções de adultos sobre estudar e aprender no Ensino Superior. Contributos para a Educação ao Longo da Vida. *Atas do V Colóquio Internacional de Ciências Sociais de Educação “Eu vim de longe...eu vou p'ra longe: 50 anos de educação em democracia”*, 1-3 fev 2024, Universidade do Minho.
- Pires, A. (2016). Between challenges and trends of lifelong learning: Higher Education and the recognition of prior experiential learning. In Jongbloed, B. & Vossenstien, H. (Eds), *Access and expansion Post-massification. Opportunities and barriers to further growth in Higher Education Participation*. (pp. 212-23). Routledge.
- Pires, A. (2015). Experiencialidade e Complexidade. Contributos para pensar a Formação de Adultos, *INTERAÇÕES*, n.º 37, 83–99.
- Pires, A. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida, novos públicos. Uma perspectiva internacional. In Alves, M.G. (Ed) *Aprendizagem ao Longo da Vida e políticas educativas europeias. Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos.*, 107-138.
- Pires, A. (2009). Novos públicos no Ensino Superior em Portugal. Contributos para uma problematização. In Rummert, S., Canário, R., Frigotto, G. (org.) *Políticas de Formação de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal*. Educa.
- Pires, A. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Uma análise crítica aos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de competências*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quaresma, M.L. (2023). Tensões e reconfigurações no Ensino Superior. O modelo neo-liberal chileno em debate. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º102, 41-57. <https://doi.org/10.7458/SPP202310227452>
- Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v.13 n.º37, jan/abril, 71-83. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100007>
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos – um novo contrato social para a educação*. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação. Ed. UNESCO e Fundação SM.

Nota curricular

Ana Luísa de Oliveira Pires é Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e investigadora no CICS.NOVA. É doutorada em Ciências de Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, com pós-doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Desenvolve investigação nas áreas da Educação/Formação de Adultos, Formação ao Longo da Vida, Arte e Educação, Políticas Educativas no Ensino Superior e Formação de Professores. Tem participado em diversos projetos de investigação e é autora de diversas publicações nacionais e internacionais, entre livros, capítulos de livros e artigos em revistas científicas.