



Ser e Aprender: Histórias de Vida de Estudantes “Maiores de 23”

Mariana Elisa da Rocha Pereira

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação do Professor Doutor José Pedro Amorim.

Porto, 2016

RESUMO

Esta dissertação centra-se nas histórias de vida de estudantes que ingressaram no ensino superior através das “provas” para “maiores de 23” anos. Com a implementação desta medida de ingresso, em 2006, assistiu-se a um aumento, sem precedentes, de estudantes “adultos/as” nas universidades portuguesas. Incide-se, assim, na conceção de educação como um processo longo e inacabado a cada trajeto de vida, compreendendo os seus percursos como únicos, mas inseparáveis do conjunto de relações essenciais ao desenvolvimento social e à construção da identidade, de aprendizagens e de sentidos próprios. A partir do relato biográfico de quatro participantes que ingressaram na licenciatura em Ciências da Educação, pela via “maiores de 23”, emergiram duas dimensões fundamentais: a identidade e a aprendizagem.

O ingresso no ensino superior permitiu a concretização de um projeto interrompido ou adiado, com expectativas e motivações profissionais e/ou pela motivação de “querer saber mais”. Não obstante, a frequência universitária possuiu contornos diferentes para cada pessoa e teve impactos ao nível do aprender, do pensar e, também, do ponto de vista identitário, sobretudo na procura de informação e no (re)posicionamento no mundo. A abertura à reflexão/ação, proporcionada no contacto com o conhecimento académico, parece relacionar-se com o investimento intrínseco a cada pessoa e com repercussões que se estendem para lá dos objetivos universitários.

Este trabalho pretende, desta forma, contribuir para se pensar e compreender este público, inequivocamente caracterizado pela heterogeneidade, por uma capacidade de resiliência na superação de dificuldades, nomeadamente na gestão do tempo e na articulação de diversos papéis.

Palavras-chave: ensino superior, estudantes adultos, histórias de vida, identidade, aprendizagem

RÉSUMÉ

Cette dissertation se centre dans l'histoire de vie de plusieurs étudiants ayant intégrées dans l'enseignement supérieur, à travers "les épreuves" pour les personnes âgées de plus de "23 ans". Suite à cette insertion, de cette méthode de candidature en 2006, nous avons assisté à une augmentation sans précédents d'étudiants majeurs dans les universités portugaises.

En rapport ainsi, dans la conception de l'éducation d'un long procès et indéterminable à chaque trajet de vie, entendons ces parcours comme uniques, mais inséparables des assemblages de relations essentielles au développement social et à la construction de l'identité, des apprentissages à sens uniques. Selon le rapport biographique de 4 participants ayant intégré les licences en sciences de l'éducation, par la voie des personnes "majeurs de 23 ans", apparaissaient deux dimensions fondamentales identité et apprentissage

L'insertion dans l'enseignement supérieur permet la concrétisation d'un progrès interrompu où repoussé, ayant l'expectative et motivation professionnelles où par la motivation de vouloir "en savoir plus". Cependant, la fréquence universitaire possède des contours différents pour chaque personne, et ayant des impacts au niveau de l'apprentissage, de la façon de pensée et aussi du point de vue d'identité, surtout à la recherche d'information et dans le positionnement du monde. Ouvrant la réflexion/action, proportionnée dans le compact avec la connaissance académique, semblant le rationnement d'investissement personnel à chaque individu ayant des récupération qui s'entendent au-delà des objectifs universitaires.

Ce travail prétend, de cette façon contribuer à la façon de pensée et comprendre ce public, sans équivoque caractérisée par la hétérogénéité par la capacité de résilience dans la façon de surmonté des difficultés, notamment dans la gestion du temps et dans l'articulation de différents rôles.

Mots clés: Enseignement supérieur, étudiants majeurs, histoires de vies, identité, apprentissage.

ABSTRACT

This dissertation is centered on the life stories of students who have accessed higher education through the exams for people "over 23" years of age. With the implementation of this measure in 2006, an increase of the number of "adult" students in Portuguese universities has been witnessed. As such, there is a attention on the concept of "education" as a long and unfinished process which is unique, but also inseparable of the social relations which are essential to social development and the construction of identity.

Through the biographic report of four students who have accessed the course of Educational Sciences (*Ciências da Educação*) through the "over 23" program, two fundamental dimensions have emerged: identity and learning. Enrolling in higher education has allowed for the materialization of an interrupted or delayed project, be it for expectations or motivations of a professional nature or simply for the desire to "learn more". Nonetheless, the university experience entails different contours for each individual, and has an impact on learning, thinking, and identity levels, especially on the personal search for information and (re)positioning in the world. The practice of reflection/action, made available through contact with academic knowledge, seems to relate to the intrinsic investment of each individual, and produces repercussions that extend beyond immediate university goals.

This project seeks, thusly, to instigate a greater awareness and a deeper understanding of this public, unequivocally characterized by its capacity for resilience in the overcoming of difficulty, namely in the management and articulation of various roles.

Keywords: higher education, adult students, life stories, identity, learning.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos/às participantes que permitiram dar vida ao trabalho que aqui se desenvolveu. Este trabalho é-vos dedicado e a todos os/as estudantes “maiores de 23”.

Ao professor José Pedro Amorim, pela orientação, pelo diálogo, pelas palavras certas, pela compreensão, por ter acreditado junto comigo, por tantas vezes ter sido fonte de inspiração, porque mesmo com a distância física, esteve sempre presente. Muito obrigada por todo o apoio.

Ao restante corpo docente das Ciências da Educação e ao/às colegas de licenciatura e mestrado, por estes cinco anos passados, pelas aprendizagens, pelos momentos construídos em conjunto.

A vocês amigos de jornada, Susana, Luís, Joana e Eva, que sorte tive em vos encontrar neste caminho, contribuíram para que fosse mais feliz, mais completo, mais rico.

Às pessoas que trabalham comigo, pelo apoio, pelo incentivo, pela compreensão, por terem acreditado em mim.

Aos meus pais e aos meus sogros, por me ajudarem na articulação de tempo e tarefas, pelo carinho, pela compreensão e apoio, por me ajudarem a crescer.

Às minhas irmãs, minhas companheiras de vida, pelos abraços, pelo carinho, pelo apoio incondicional, pela preocupação, pela ajuda nas horas mais aflitas, por sentir que o que nos une transcende distâncias, pelo conforto de saber que fazemos parte umas das outras, que abençoada sou por vos ter.

A ti meu amor, meu amigo, marido, companheiro, por tudo o que construímos juntos, por teres embarcado comigo neste percurso, por me ajudares a voar e fazer o meu caminho, por me teres dividido com as letras, pelas horas partilhadas nesta jornada, pelas horas mais difíceis, por seres o meu porto seguro.

A ti minha linda filhota, minha luz, força do meu viver, extensão de mim... obrigada pelo amor mais lindo que poderia sentir, por engrandeceres as nossas vidas, pelas horas em que me cedeste ao mundo das letras, pelo abraço quentinho e pelas palavras mais doces, aprendo contigo todos os dias, és a mais bela inspiração da minha existência.

À minha restante família e a todas as amigas e amigos que de uma forma ou de outra fazem parte da minha vida, dos meus dias, dos meus pensamentos, do meu ser.

O que sou, sou em conjunto com todos os vocês. Gosto de pensar que a fortuna de uma mulher ou de um homem se mede pela quantidade de abraços que dá e que recebe. E que afortunada sou.. Obrigada

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

CE – Ciências da Educação

DGES – Direção-Geral do Ensino Superior

ES – Ensino Superior

M23 – Maiores de 23

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de estudantes que ingressaram pela via M23, entre 2006 e 2015, em Ciências da Educação.....	35
Gráfico 2: Situações de anulação, frequência, interrupção e conclusão, da frequência em Ciências da Educação.	35
Gráfico 3: Percentagem de homens e mulheres que ingressaram pela via M23, em ciências da educação, entre o ano de 2006 e 2015.....	36
Tabela 1: Dados de ingresso na licenciatura em Ciências da Educação.....	vii

Índice

RESUMO	i
RÉSUMÉ.....	ii
ABSTRACT	iii
AGRADECIMENTOS.....	v
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	vii
LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS	viii
Índice.....	ix
Introdução.....	1
I. “Novos públicos” no ensino superior: um tema global... e português.....	5
<i>A investigação sobre as/os “maiores de 23”</i>	7
II. Considerações Teóricas.....	15
<i>Histórias de vida</i>	15
<i>Identidade e visão de si.....</i>	18
<i>Aprendizagem, relação com o saber e abordagens ao estudo.....</i>	21
III. Considerações epistemológicas e metodológicas	23
<i>Histórias de vida: uma escolha metodológica e epistemológica de aproximação e compreensão do objeto de estudo.....</i>	26
<i>Outros contributos, outras metodologias.....</i>	27
<i>Participantes.....</i>	29
<i>Entrevista: o encontro biográfico.....</i>	31
<i>Análise dos conteúdos recolhidos.....</i>	33
<i>Análise estatística do ingresso pela via “maiores de 23” (M23), no curso de Ciências da Educação.....</i>	35
IV. Análise Vertical.....	37
<i>História de vida de Vasco.....</i>	38
<i>A Escola: “para mim estava sempre tudo bem...”</i>	38
<i>12.º ano feito e depois? “(...) eu tinha pretensões de continuar para a faculdade, só que depois...”</i>	41
<i>Fazer uma licenciatura? “(...) para mim foi um desafio, foi um espicaçar mesmo...”</i>	42
<i>Inscrição nas provas para Maiores de 23 anos: “eu estou lá...”</i>	43
<i>Ser estudante universitário: “nós temos tanta capacidade como quem vem de um percurso regular”</i>	43
<i>Dificuldades, constrangimentos: “andei semanas assim a dormir três horas por dia, é cansativo...”</i>	45
<i>O Ensino Superior numa outra altura: “Fazia-nos crescer de outra forma...”</i>	46
<i>Aulas e Professores vs. Aprendizagens: “...somos nós que temos a capacidade de transformar”</i>	46
<i>Família e outros contextos de influências: “nós vamos absorvendo as coisas sem saber muito bem de onde...”</i>	48
<i>Transformação: visão de si, no mundo e do mundo</i>	49
<i>História de vida de Leandro.....</i>	51
<i>Percurso escolar prévio: “Eu acho que fui sempre bom aluno...”</i>	51
<i>Os trabalhos, o serviço militar... e a faculdade adiada.....</i>	53
<i>Letras, leituras e livros: “eu sempre tive uma vontade muito profunda de aprender coisas novas...”</i>	55
<i>O ingresso através dos “maiores de 23”: “agora que tenho tempo livre é a isso que eu vou dedicar-me...”</i>	56
<i>A relação com os/as colegas mais jovens: “tento respeitar todas as pessoas...”</i>	58
<i>O apoio da família: “sempre, sempre...”</i>	58
<i>Aulas e professores/as: “tentei ser crítico e reflexivo...”</i>	58

Os impactos: “ <i>uma expansão de consciência</i> ”	59
História de vida de Clara	61
A família: uma “ <i>educação rígida</i> ” e uma “ <i>herança</i> ” essencial.....	61
Do percurso escolar (a família “ <i>prisão</i> ”) à interrupção involuntária por gravidez (a família “ <i>erro</i> ”)..	62
A vida profissional, os exames ad hoc e a conclusão do secundário: “ <i>eu acho que nós não temos que ter limite das coisas... tentei concorrer para vários sítios...</i> ”	63
A família como fonte de aprendizagens e dificuldades: “ <i>ao longo dos anos a gente vai aprendendo com eles...</i> ”	64
Ingresso no ensino superior: “ <i>afinal não estou morta, afinal ainda sei alguma coisa...</i> ”	65
Os horários, o apoio da família e a avaliação.....	67
As aulas e as relações com docentes e (não) com colegas	68
Visão de si enquanto estudante	72
História de vida de Dulce	75
Percurso escolar: do sucesso explicado ao insucesso incompreendido.....	75
O ingresso no ensino superior: “ <i>queria alguma coisa que fosse diferente para mim...</i> ”	79
A adaptação: “ <i>fui conseguindo (...)</i> e... os resultados foram aparecendo”	80
Experiências prévias.....	83
Visão de si enquanto estudante: “ <i>dou muito mais mérito ao meu percurso...</i> ”	84
Aprendizagens	85
O apoio da família.....	85
V. Análise Horizontal	87
O processo de tornar-se: vida e aprendizagens prévias	87
Heranças da família e da escola: entre o que sou e o que vivi	88
A figura do/a professor/a	91
Adolescência: transições e transformações	92
Contextos: aprender com outros mas aprender por mim	95
O mundo do trabalho: desafios da vida adulta	96
O ingresso no Ensino Superior	98
A escolha pelas Ciências da Educação	99
O processo de ingresso	100
Adaptação à e na faculdade	101
Ser <i>mais velho</i> entre uma maioria de estudantes jovens	104
Articulação de papéis: estudos, família e trabalho	106
Aprender: ser “estudante adulta/o” na universidade	108
Saber e conhecimento: que implicações e transformações?	112
VI. Apreciações conclusivas	117
Referências Bibliográficas	121
Apêndices	129

“(...) toda a gente que nasce, nasce de alguma maneira poeta, inventor de qualquer coisa que não havia no mundo ainda antes de eles nascerem e inteiramente individual, cada um como poeta que é...”

Agostinho da Silva (Conversas Vadias, 1990)

Introdução

As alterações de correntes ideológicas contribuíram para transformações paradigmáticas no que concerne à visão e ao papel da Educação. O movimento provocado por mudanças aceleradas que ocorrem desde o último século (a nível tecnológico, científico, económico, etc.) leva, de certa forma, ao confronto com o desafio da renovação e desenvolvimento no que concerne a conhecimentos e competências, a possibilidades de reajustamentos e adaptações, a reconstruções identitárias. Para fazer face a mudanças estruturais, surge a necessidade do aumento de possibilidades/oportunidades que correspondam aos desafios de uma sociedade em movimento, olhando a educação de crianças, jovens e pessoas adultas enquanto processos de desenvolvimento e inacabados ao longo da vida.

Em Portugal, as propostas de aumento de oportunidades de educação passam, entre outras, por uma maior “abertura” do ensino superior a estudantes adultos/as “não tradicionais”, com a formulação do decreto-lei n.º 64/2006, de 21 de março, que regulamenta as provas de acesso especificamente adequadas a “maiores de 23” anos. Imbuída de um conjunto de parâmetros delineadores, como a realização da prova de conhecimentos e o reconhecimento de aprendizagens experienciais, este tipo de ingresso permite possibilidades de aprofundamento de estudos para homens e mulheres que, por vezes, se encontram fora do sistema escolar há algum tempo. Mas que histórias de vida acompanham estas/es estudantes do ensino superior?

As quatro pessoas participantes da presente investigação são estudantes ou *alumni* da licenciatura em Ciências da Educação de uma prestigiada universidade portuguesa, cujo ingresso se efetuou ao abrigo da presente medida legal. É objetivo desta investigação aprofundar os seus “mundos de vida”, como refere Machado Pais (2003: 12), e partir rumo à descoberta da riqueza social inerente às trajetórias de vida, compreendendo-as como individuais, como conjuntos de situações, de experiências. Mantendo este foco, pretende-se que esta seja uma investigação responsável, autêntica e com respeito, acima de tudo, pelos/as participantes que se disponibilizaram a partilhar um pouco das suas histórias.

Observar os processos educativos nos relatos de vida dos/as participantes é questionar “pelo especificamente educativo” (Amado, 2013: 23), sobre o que une e o que distingue a unicidade, “uma espécie de denominador comum”, como refere Amado (2013: 23). O objetivo é incidir no mundo subjetivo de cada participante, no *como* e no *porquê*. Numa

perspetiva naturalista, ecológica (Amado, 2013: 15), atendendo a fenómenos educativos, à construção identitária, ao significado que cada um/a atribui às várias experiências vivenciadas, às ações e escolhas, ao sentido único, às interpretações, às reconstruções, à relação com o saber e, por isso, a escolha das histórias de vida. Tendo por base tais pressupostos, com enfoque no percurso biográfico de cada um/a, incidiu-se nas seguintes dimensões: 1) Identidade e visão de si, nomeadamente enquanto estudante antes e durante o ensino superior e seus impactos; 2) Aprendizagem: relação com o saber, aprendizagens prévias e abordagens do estudo. Inerentes às referidas dimensões estão as relações sociais: internas (professores/as e colegas) e externas (família, amigos/as e empregadores/as). O primeiro autor a propor um modelo que segue o percurso prévio ao ensino superior, a experiência como estudante universitário/a e o período pós-ensino superior e seus impactos, parece ter sido Astin, em 1970 e em 1991, com o modelo I-E-O (*input-environment-outcome*). Posteriormente, também Tinto, em 1975 (1987 e 1993), Pascarella, em 1985 (1987 e 1993) e Weidman, em 1989, incidiram nos percursos de estudantes universitários (Pascarella & Terenzini, 2005: 53-60).

A metodologia qualitativa é imbuída da particularidade de evidenciar estes aspetos, do cuidado com o pormenor, o que leva a uma atitude atenta e reflexiva por parte da pessoa investigadora. No “saber ouvir, respeitar a palavra e o silêncio, humildade e honestidade” (Amado, 2013: 12), atendendo às questões éticas com contornos de respeito, de confidencialidade. Quando procuramos respostas são ainda mais as questões que surgem, talvez simbolizando a complexidade de definir as questões educativas enquanto parte integrante da vida, e daí a complexa tarefa em levar avante um projeto de investigação nas ciências sociais. Exige uma abertura constante à renovação e, concomitantemente, ao desafio de não deixar dispersar o foco da investigação. Um processo que se traduz numa procura, num reajustamento.

Este trabalho está dividido em seis partes essenciais. Na primeira, procura explorar-se os discursos produzidos e conceitos construídos em torno desta problemática. De seguida, incidiu-se na fundamentação teórica, tendo em conta os contributos conceptuais que emergiram dos testemunhos recolhidos: histórias de vida, identidade e aprendizagem. A terceira parte é dedicada ao quadro metodológico e considerações epistemológicas, onde procuro percorrer particularidades inerentes à investigação qualitativa, espelhando desta forma o percurso metodológico adotado – entrevista semidiretiva/histórias de vida. Nesta parte incidiu-se, também, no conhecimento acerca do contexto onde estes/as estudantes se inseriram/inserem, ou seja, nos dados/números

acerca deste público na faculdade de ingresso. Organizadas segundo a cronologia decorrente de cada história, a quarta parte agrupa as análises verticais e a quinta parte a análise horizontal, onde se recorreu a contributos teóricos como forma de enriquecer a reflexão produzida. No final, reúne-se a reflexão que emergiu do conjunto dos temas abordados.

I. “Novos públicos” no ensino superior: um tema global... e português

A “abertura” do ensino superior a “novos públicos” pode constituir um efeito da “globalização e da regulação transaccional da educação” (Amorim, 2013: 14), a par de razões demográficas e sociais, económicas e tecnológicas (Richardson & King, 1998; Fragoso, 2013). Sob influência, por exemplo, da União Europeia, da OCDE e da UNESCO, no que concerne à reformulação de políticas educativas, face ao objetivo de aumento da qualificação da população portuguesa, a conceção de Aprendizagem ao Longo da Vida conduziu à formulação de medidas que permitissem o alargamento de oportunidades de qualificação escolar a pessoas adultas, de forma mais ampla e massificada (Brás, 2012; Oliveira, 2007; Quintas *et al*, 2014). Dados da OCDE (2016) mostram que, na população com idade entre os 25 e os 64 anos, 22% têm o grau de ensino secundário e 23% têm o ensino superior. Em comparação com os restantes 22 países da União Europeia, Portugal continua na periferia da qualificação formal, tendo em conta, por exemplo, a média da conclusão do ensino secundário e do ensino superior, que nos restantes países ascende aos 42% e aos 32% respetivamente.

No nosso país, foi implementado, no ano de 2006, o Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, que possibilita o alargamento de ingresso ao ensino superior a “novos públicos”, para a frequência de um curso de licenciatura (art.º 3.º) a partir da realização de provas especialmente adequadas (art.1.º), com exceção dos estabelecimentos de ensino superior público militar e policial (art.º 2.º). Poderão fazer as provas as pessoas adultas maiores de 23 anos (art.º 1.º) que, mesmo não tendo concluído o ensino secundário, mostrem capacidade de frequentar, com sucesso, o ensino superior (cf. preâmbulo). A avaliação dos/as candidatos/as distribui-se entre a) a apreciação do currículo escolar e profissional; b) motivações dos candidatos; c) realização de provas teóricas e ou práticas, acerca de “conhecimentos e competências considerados indispensáveis ao ingresso e progressão no curso, as quais podem ser organizadas em função dos diferentes perfis dos candidatos e dos cursos a que se candidatam” (art.º 5.º).

Tendo como referência o estudo efetuado por Amorim (2013), é possível verificar os seguintes números de ingresso nas Universidades e Politécnicos, de ambos os setores, público e privado: entre os anos de 2006 – data da implementação do decreto-lei – e o ano de 2010, inscreveram-se ao abrigo da presente medida, em números médios anuais,

10.673 adultos (p. 64). A alternativa de ingresso que a antecede realizava-se a partir de exames “*ad hoc*”, que consistiam em provas de conhecimento realizadas a nível nacional de igual forma para todas as instituições de ensino superior. Entre os anos de 1997 e 2003, foram aprovados cerca de 636 alunos por ano em regime de provas “*ad hoc*”, o que se traduz num aumento de “quase dezassete vezes mais” (Amorim, 2013: 193). Contudo, representam uma pequena percentagem no mundo académico, comparativamente aos Estados Unidos, por exemplo, em que a proporção destes/as estudantes é equivalente ao restante público universitário (Richardson & King, 1998).

Não obstante, no panorama português, os/as estudantes que ingressam ao abrigo do referido decreto-lei não são os únicos estudantes adultos/as a frequentar o ensino superior. O aumento significativo de ingressos trouxe-lhes alguma visibilidade, ainda que de forma minoritária, que antes não tinham. Este ganho de visibilidade implicou a necessidade de haver formas discursivas que os nomeassem, designadamente estudantes “não tradicionais”, “novos públicos” ou “estudantes adultos”, o que não deixa de encerrar em si uma série de questionamentos. Por um lado, relativamente à conotação negativa do discurso, “não tradicionais” porque são em menor número comparativamente aos/às estudantes que ingressam pelo regime geral? A Universidade foi pensada para uns e não para outros? Por outro lado, cair no erro de pensá-los/as como iguais é enveredar por um discurso com contornos excludentes, é não atender às particularidades deste público heterogéneo, é fazer de conta que são indistintos do restante público.

Quando em comparação com estudantes mais novos, então, algumas particularidades lhes são reconhecidas. Apresentam-se como uma população marcadamente heterogénea, tanto mais diversa quanto maior for a sua idade (Richardson & King, 1998). Diferem quanto às motivações, necessidades, expectativas (Amorim, 2013; Richardson & King, 1998), mas principalmente nas experiências vividas, o que, de certa forma, as/os mune de ferramentas para a concretização do curso superior (Oliveira, 2007). É sabido que, de um modo geral, desempenham diversos papéis nos múltiplos contextos de vida, articulam-se entre responsabilidades, numa gestão do tempo exigente. Entre compromissos familiares, profissionais e comunitários, enfrentam situações que as/os levam a adquirir conhecimentos, no confronto com problemas e na procura de soluções para os resolver (Amorim, 2013; Oliveira, 2007).

A adaptação ao ensino superior pode, por vezes, revestir-se de inseguranças, ansiedades e dificuldades, nomeadamente pelo tempo mais ou menos longo afastado do sistema

educativo e/ou por terem no seu percurso experiências escolares negativas (Kasworm, 2005). Segundo esta autora, os sentimentos de insegurança poderão justificar-se pelo questionamento das suas próprias capacidades de aprendizagem, por se inserirem num ambiente maioritariamente constituído por jovens estudantes (Kasworm, 2005). Não obstante, a mesma autora já havia mencionado que os/as estudantes adultos/as mostram motivações mais fortes para aprender do que os colegas mais novos (Kasworm, 2003), talvez por possuírem uma vasta experiência e conhecimentos que utilizam como um valioso contributo no sentido atribuído a novas aprendizagens, para transformarem e modificarem os conhecimentos adquiridos (Knowles, 1980, 1998). Aliada à experiência de vida, está uma capacidade de resiliência no que concerne ao contorno de obstáculos decorrentes da vida académica, não desistindo facilmente perante as dificuldades encontradas (Kasworm, 2005).

Dada a diversidade de critérios utilizada para a sua caracterização, é possível observar na literatura a designação “estudantes adultos não tradicionais” ou “estudantes maduros” (sobretudo na tradição anglo-saxónica), variando segundo o contexto e conforme as idades dos estudantes. Por exemplo, nos Estados Unidos são considerados/as aqueles/as que têm idade superior a 22 anos; na Austrália, Reino Unido e Espanha aqueles/as que têm idade superior a 25 anos (Richardson & King, 1998; Fragoso, 2016); em Portugal, como vimos, aqueles/as com idade igual ou superior a 23 anos.

A investigação sobre as/os “maiores de 23”

Em Portugal, existem alguns estudos sobre “maiores de 23”, publicados através de dissertações de mestrado ou de doutoramento e de artigos científicos. Para além das Ciências da Educação (Amorim, 2013; Gomes, 2010; Beato, 2014), este tema tem sido discutido em áreas como a Psicologia (Baptista, 2009; Pombo, 2010; Silva, 2010); Sociologia (Pereira, 2009), Educação Social (Gonçalves, 2012) ou ainda a Antropologia (Lopes, 2013). Na sua maioria, procuram a caracterização (Baptista, 2009) destes/as “estudantes adultos não tradicionais” ou “novos públicos”, a partir da exploração de questões que envolvem as motivações e expectativas que levam ao ingresso (Pereira, 2009; Gomes, 2010), a adaptação ao ensino superior (Pombo, 2010), perceções quanto à frequência (Silva, 2010) e, ainda, o impacto que a escola tem nas pessoas adultas

(Lopes, 2013). É possível observar, no seu conjunto, um misto de metodologias envolvidas, passando por questionários (Baptista, 2009; Gonçalves, 2012; Pereira, 2009); entrevistas (Silva, 2010), sejam semiestruturadas (Amorim, 2013; Baptista, 2009; Pombo, 2010), ou entrevistas biográficas (Gomes, 2010; Gonçalves, 2012), bem como pela metodologia etnográfica (Lopes, 2013).

Estes trabalhos parecem concordar num aspeto: trata-se indubitavelmente de um público heterogéneo, com expetativas e motivações de ordem pessoal que se interligam com expetativas profissionais. Parecem suceder a partir de duas tendências distintas, mas não necessariamente contraditórias, que se pautam, por um lado, pelo “ser e criar”, na medida em que a motivação se reveste de objetivos como a satisfação pessoal, “autorrealização, ambição e autoestima”, “alegria”, “questionamento existencial”; e, por outro, pelo “ter e trabalhar”, ou seja, na procura pelo desenvolvimento de “competências” (por exemplo profissionais); “pagar as propinas e ver o ensino superior como um investimento”, “dar um contributo à sociedade” (Amorim, 2013: 44-46). Assinalados como titulares de resiliência na superação de obstáculos, a gestão do tempo e a articulação de papéis de ordem familiar, profissional, comunitária e académica, parecem estar na base das maiores dificuldades sentidas (Gonçalves, 2012; Lopes, 2013; Oliveira, 2007; Quintas *et al.*, 2014). Relativamente ao desempenho e condicionantes de aprendizagem, as experiências de vida parecem contribuir para a construção de reflexões críticas (Quintas *et al.*, 2014).

Alguns trabalhos evidenciam mais do que outros a procura pelo conhecimento enquanto processo de construção identitária, nomeadamente aqueles onde a metodologia de investigação é de cariz qualitativo (Amorim, 2013; Lopes, 2013; Silva, 2010). Este tipo de investigação parece proporcionar um maior aprofundamento dos objetivos propostos, bem como uma visão dos/as intervenientes enquanto centralidade das dissertações elaboradas. Quando mencionada, a adaptação da Universidade a este público estudante, parece revestir-se de contornos frágeis, transparecendo que apenas o ingresso lhes é “apropriado” (Amorim, 2013; Amorim, Azevedo & Coimbra, 2010).

De volta à busca por uma designação que os/as “represente”, face ao aumento do número de estudantes mais velhos nas faculdades portuguesas, estes são nomeados como “estudantes adultos não tradicionais”, para os/as diferenciar das/os restantes estudantes. Num trabalho apresentado à Universidade de Aveiro, Ana Baptista menciona que a conceção “não tradicional” atribuída a estudantes adultos/as tem por base fatores de diversa ordem, começando pela idade e passando por percursos

escolares interrompidos e um maior número de competências adquiridas (Baptista, 2009). Esta “abertura” do ensino superior a “novos públicos” foi amplamente explorada numa tese da área das Ciências da Educação (Amorim, 2013). O autor alude à desvalorização da experiência e da identidade do/a estudante por parte das instituições, num “vazio” preenchido por objetivos estratégicos e institucionais no que concerne ao preenchimento de vagas. A partir de uma investigação mista, pôde observar, para além dos números de ingresso, motivações fortes e diversificadas que impulsionam estes/as estudantes, que se relacionam com a procura pelo conhecimento e “reconhecimento da identidade que pensam ter” (p. i).

Uma outra designação utilizada na literatura é “*mature students*”. Também esta utilizada num artigo que se concentra essencialmente em estudantes com idades entre os 45 e os 60 anos (Quintas *et al.*, 2014). Mencionam que os/as estudantes mais velhos/as não se encontram em “igualdade de circunstâncias” comparativamente aos/às estudantes que ingressam pelo regime geral de acesso. Distinguem-se dos/as demais pelas motivações e interesses, pelo empenho, dedicação e maturidade, pela capacidade de reflexão sobre a experiência pessoal e de reflexões críticas. Os/as autores/as assinalam que a idade requer ajustamentos constantes, entre a “afetiva capacidade de realização e as exigências do mundo universitário, experimentando uma pressão para o sucesso que a vida pessoal e, muitas vezes, profissional impõem” (p. 33). Por esta razão, cabe aos/as professores/as a responsabilidade de procurar perceber as reais necessidades e dificuldades destas pessoas e, igualmente importante, que saibam cativar o interesse dos/as estudantes. É importante para a/o estudante, mais ou menos jovem, sentir que a faculdade é um espaço seu, do qual “pode usufruir” (Quintas *et al.*, 2014: 44). Como principal condicionador de sucesso, destaca-se a relação com a família e, a par da estabilidade familiar, outras condições contribuem para o ingresso, como “a procura pelo conhecimento e a vontade de querer saber mais”, interesses pessoais e/ou completar um projeto inacabado (*idem*: 43). Movem-se segundo “a convicção de que se trata de uma decisão que só foi possível quando ‘a vida já estava resolvida’” (*idem*: 43). A situação profissional, ao contrário da generalidade dos estudos efetuados, foi pouco referida pelos/as participantes da investigação, por serem pessoas que já tinham atingido o topo nas suas carreiras profissionais ou por se encontrarem aposentadas. Como consequência essencial à frequência da licenciatura, os/as estudantes alegam que esta provocou uma mudança de atitude perante a vida, “a sabedoria da vida é uma mais-valia

para os processos de ensino aprendizagem em que estão envolvidos” (Quintas *et al*, 2014: 44).

Um estudo realizado na FPCEUP, no âmbito do ingresso no curso de Psicologia, também procurou mostrar (des)igualdades entre estudantes mais velhos e mais novos, incidindo nos fatores em comum e de diferenciação, entre estudantes que ingressaram pelas provas para maiores de 23 anos e estudantes que ingressaram pelo regime geral (Silva, 2010). Coloca em evidência um maior número de semelhanças em contraponto com as diferenças entre as duas populações, nomeadamente nos fatores motivacionais de ordem pessoal, social e profissional, que se mostram como características comuns a ambos os grupos. Todavia, os fatores que se prendem com a vida pessoal e as vivências anteriores surgem como mais acentuados pelos/as estudantes mais velhos/as. Dadas as suas especificidades, a autora defende que estes/as estudantes deverão ser considerados/as estudantes com necessidades educativas específicas (no sentido mais lato da expressão), justificadas pelo historial dos percursos académicos (com pelo menos uma interrupção significativamente prolongada) e experiências acumuladas (Silva, 2010).

A questão do desempenho dos/as estudantes mais velhos/as é também abordada numa pesquisa levada a cabo na Universidade do Algarve, efetuada com metodologias mistas de investigação (Gonçalves, 2012). Para além das motivações idênticas às já apresentadas, os/as estudantes mais velhos/as sublinham alguns obstáculos como a conciliação e articulação de papéis, a par das dificuldades sentidas quanto às exigências académicas. Evidenciam o papel central ocupado pela família e a sua articulação com o papel de estudante, nomeadamente enquanto equilíbrio essencial ao desempenho positivo nas várias metas académicas, e acreditam possuir o mesmo desempenho dos referidos “estudantes tradicionais” (p. 198). Quanto à qualidade dos processos de aprendizagem, as/os estudantes mostram, a partir do relato das suas trajetórias, a importância da aquisição de novos conhecimentos e novas competências, assim como consideram a concretização da licenciatura como um compromisso e um investimento para os restos das suas vidas.

Um estudo realizado na Universidade da Extremadura, em Espanha, acerca do contributo do ensino superior na formação dos/as “maiores de 23 anos” em Portugal, confirma que estes/as são tão bem sucedidos/as como o restante público académico (Beato, 2014). As/os participantes evidenciaram a consciência da importância da formação ao longo da vida e, apesar de poderem revelar mais dificuldades, conseguem

ultrapassá-las devido a um maior investimento, mostrando-se satisfeitos/as com os resultados.

No que concerne a motivações, é citada como motivação principal a realização pessoal, sob o ponto de vista da progressão e do desenvolvimento profissional (Pereira, 2009). Por sua vez, uma investigação realizada com a premissa de evidenciar as “razões das escolhas”, elenca fatores como a aquisição de conhecimentos e competências a nível académico, autorrealização a nível de desenvolvimento pessoal, autoconhecimento e ainda, conseguir melhorar as relações sociais (Pombo, 2010). Esta autora refere que os/as estudantes adultos/as iniciam a frequência do ensino superior imbuídos de elevados níveis de motivação intrínseca e, ao longo da frequência do curso, munem-se de estratégias de ordem motivacional para atingir as metas de aprendizagem.

Para além das motivações já elencadas, Brás *et al.* (2012) acrescentam a importância do prestígio social. Os autores mencionam que “os estudantes projetam uma utilidade social nos estudos que vêm realizar na Universidade” (p. 13). Com contornos semelhantes, um outro trabalho levado a cabo na FPCEUP, na área das Ciências da Educação, concentrou as motivações e expectativas dos intervenientes a partir do testemunho de seis participantes (Gomes, 2010). A autora concluiu que a entrada na universidade significou para estes/as estudantes um importante momento de afirmação e de reconhecimento pessoal, com objetivos relacionados com a aquisição de conhecimentos científicos. A investigadora infere que o ingresso no ES “não é independente dos vários processos vividos ao longo da sua trajetória de vida e da relação dual do indivíduo com a sociedade” (p. 102).

Posto isto, as/os estudantes mais velhas/os parecem revestir-se de motivações intrínsecas, indutoras da valorização significativa quanto à frequência da licenciatura. Numa outra dissertação, a investigadora procurou uma visão antropológica dos efeitos da escola nas pessoas, incidindo nos seus processos educativos, a partir da avaliação da importância dada às vivências escolares, à importância da escrita e da cultura escolar enquanto produto do conhecimento nos ciclos de vida, passando ainda pela importância dos contextos de aprendizagem, transmissão e/ou aquisição cultural e metamorfoses identitárias (Lopes, 2014). Incidindo nas trajetórias sociais das pessoas participantes, foi possível observar que todas procuram, antes de mais, o aumento de conhecimento e a realização pessoal. A autora menciona que “a conclusão do curso foi o culminar de um projeto que evidencia transformações, não apenas [...] ao nível das disposições cognitivas, mas, também, do ponto de vista identitário, em todos os casos estudados”

(*idem*: s/p). A frequência do ensino superior e/ou a procura pelo conhecimento académico significa, para estes/as estudantes, uma transformação significativa da sua identidade e da sua relação com o mundo, sendo importante referir que cada um/a vivencia este processo conforme a sua idiossincrasia, como mencionado pela investigadora.

Com um olhar mais crítico no que concerne à “abertura” do ensino superior, estudos apontam uma precária adaptação das Universidades portuguesas a este público (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2010; Amorim, 2013). Questionar a atitude da universidade face aos “novos públicos”, leva Joaquim Azevedo a referir que a “universidade faz de conta”, isto é, “age como se o mundo à sua volta fosse um e, entretanto, já é outro. [Atua] como se os seus estudantes fossem uns e eles já são outros. Pensa que continua a desempenhar uma certa missão social e, na prática, já está a desempenhar outra” (1999, p. 135). Estes “novos públicos” poderão, em certa medida, e segundo Amorim (2013), garantir a sobrevivência de algumas instituições de ensino superior, através da ocupação de vagas que, na falta de estudantes “tradicionais”, são disponibilizadas às/aos estudantes “não tradicionais”.

Um dos pontos evidenciados para a viabilização desta forma de ingresso refere-se ao reconhecimento das aprendizagens já existentes, como componente do processo de seleção. Com o surgimento de movimentos direcionados para as questões que envolvem a educação de adultos, pensar sobre a “aprendizagem ao longo da vida e as universidades, os adultos no ensino superior, o reconhecimento de aprendizagens prévias e a valorização das aprendizagens ‘não formais’ e ‘informais’” (Amorim, 2013: 15), leva à reflexão acerca dos construtos que subjazem ao processo propriamente dito. Por um lado, é mencionada a importância do ingresso sob o ponto de vista do reconhecimento das aprendizagens e das competências adquiridas, numa aparente valorização académica que até ali não existia (Brás *et al.*, 2012). Nesta relação, subjaz a associação da dimensão do trabalho com a da educação, permitindo assim uma nova realidade para estes adultos/as (*idem*). Por outro lado, as aprendizagens adquiridas “podem configurar quase um instrumento de operacionalização do Decreto” (Amorim, 2013: 31). Com efeito, o valor atribuído às aprendizagens adquiridas fora do sistema escolar poderá levar a uma tendência para se pensar este reconhecimento como “uma ferramenta ao serviço da *cura* ou da *restauração* das injustiças sociais” (*idem*: 31).

Não obstante os potenciais riscos, existem questões que se prendem com o “facilitismo”. De facto, no que se refere à análise sob uma perspetiva tecnicista desta

medida de ingresso, a ambivalência surge de igual forma, quando comparada com a medida que a antecede,

Nomeadamente no que respeita à sua comparação com o antigo regime *ad hoc* (Viana, 2008), questionando-se até que ponto este novo regime não será demasiado facilitador do acesso ao ES, podendo mesmo diminuir a qualidade da seleção dos alunos que nele ingressam, devido ao perigo de a exigência “estar cada vez mais baixa” (Silva, 2010: 11).

Este dito “facilitismo” resulta do facto de as instituições poderem fazer a seleção das pessoas que concorrem ao ingresso (Silva, 2010), ajustando, por vezes, a procura à necessidade, remetendo assim para as questões institucionais, financeiras, de sobrevivência (Amorim, 2013). Pelo contrário, quando as instituições não necessitam destes/as estudantes, as normas institucionais poderão colocar-lhes dificuldades, olhando a sua potencialidade de uma forma um tanto ou quanto redutora.

Acerca do aumento do acesso e da participação de estudantes “adultos/as” no ensino superior, Osborne (2003) elenca três tipos de iniciativas de acesso: “*in-reach*”, que se refere à criação de novas formas de entrada de pessoas no ensino superior, com vista à possibilidade de novas oportunidades para estudantes “adultos/as”, com um ingresso, frequentemente, imbuído de requisitos não muito exigentes, por exemplo, através de provas alternativas ou cursos personalizados; “*out-reach*”, que engloba iniciativas que enfatizam uma “saída” da universidade para a comunidade, com o propósito de alcançar as pessoas que estão sub-representadas no ensino superior ou que acreditam que o ensino superior não é para elas, e que incluem uma preocupação com a colaboração e a parceria com escolas, comunidades e empregadores, ultrapassando, assim, barreiras disposicionais; e “flexível”, assumindo desenvolvimentos e transformações internas, ajustes estruturais e administrativos e oferta de programas do ensino superior como complementares a iniciativas de acesso flexível, seja no contexto de alargamento da participação espacial e temporal, no sentido de conseguir chegar aos locais e aos indivíduos, seja nos mecanismos que desafiam o que engloba e constitui o conhecimento de nível superior, bem como os meios através dos quais o conhecimento pode ser adquirido e demonstrado.

De facto, este público constitui uma mais-valia para o ensino superior, uma vez que se considera como “um contributo importantíssimo para o trabalho que se desenvolve e para a formação do conjunto dos estudantes” (Medina, 2011: 38). Com efeito, “a ideia de que os adultos têm competências de estudo deficitárias, não faz sentido nem tem prova empírica, logo, são despropositadas as reservas das instituições relativamente ao

aumento do número destes estudantes, até porque a qualidade da universidade poderia enriquecer-se com a sua entrada” (Amorim, 2013: 20).

Procurou-se, desta forma, caracterizar uma preocupação que tem vindo a ganhar espaço nos discursos académicos nacionais, na procura por um maior conhecimento do fenómeno que envolve o aumento do número de estudantes *mais velhos/as* no ensino superior. Percecionou-se, por um lado, os condicionantes da ação: o que leva o/a adulto a ingressar e a permanência no ensino superior. E, por outro, o questionamento da reação de subsistemas institucionais face a valores instituídos.

II. Considerações Teóricas

Histórias de vida

Ao longo do processo de recolha de dados, com a realização de quatro entrevistas semiestruturadas, o processo de investigação foi conquistando uma estrutura própria, uma construção que se direcionou para a riqueza inerente aos relatos biográficos. À medida que me confrontei com os diálogos e discursos produzidos pelos/as participantes, algumas dimensões foram ganhando forma em detrimento de outras, numa perceção compreendida e enfatizada como um desenvolvimento naturalmente decorrente do processo de investigação. Permiti-me progredir, ao ritmo das reflexões originadas pelo conjunto de características próprias a cada conversa, a cada participante, ciente do contributo que tiveram na génese do processo conceptual. Com efeito, as histórias de vida de estudantes adultos/as do ensino superior, nomeadamente estudantes ou *alumni* da licenciatura em Ciências da Educação, conquistaram a centralidade da dissertação que me propus desenvolver. Uma vez que se depreende que é na trajetória de vida que se desenvolve o longo e inacabado processo de Educação, incidi no aprofundamento dos vários caminhos inerentes à vida de homens e mulheres com *mais* anos de vida, tendo em conta premissas que envolvem questões de aprendizagem e identidade. Ser humano é estar permanentemente num processo socioeducativo, numa busca pela construção e reconhecimento da sua identidade, mediada por experiências e contextos onde se reforçam e transformam aprendizagens. Sob estas condições, a conceção de histórias de vida adquire uma dupla dimensão, enquanto contributo metodológico e contributo epistémico.

Para além de lhes reconhecer as motivações, expectativas e desafios do ingresso na licenciatura em Ciências da Educação, é nas histórias de vida de quem escolheu ser um/a estudante – maior de 23 anos – no ensino superior, que centrei a minha atenção, procurando atender ao modo como se realizam as construções e as ressignificações, as influências sociais e inter-relacionais (familiares, escolares, profissionais, etc.), mas também ao reconhecimento acerca do papel holístico inerente à Educação, intrínseco a todo o ser social. Reconhecendo esta complexidade, procurei assim, a partir do paradigma fenomenológico/interpretativo, um aprofundamento das histórias de vida de cada participante. Concordando com Amado (2013), “nenhuma outra estratégia revela

melhor a natureza dialógica dessas realidades, e que se traduz na estreita ligação entre o passado e o presente, entre o indivíduo e a comunidade, entre o particular e o universal” (p. 185). Ou, como diz José Machado Pais,

A abertura e indeterminação do futuro não significa uma irradiação do destino, mas a sua produção social enquanto utopia. O destino deixou de ser o fado da vida, convertido em fardo da mesma para ser a própria vida à procura do seu próprio destino (Pais, 2013: 67).

Ao ser humano, é-lhe concebida uma mestria, mais ou menos desenvolvida: adquirir conhecimento. Parafraseando Charlot, “nascer é estar submetido à obrigação de aprender” (1997: 51). O que se traduz numa característica intrínseca ao ser humano é também uma necessidade, face aos desafios sociais que se apresentam ao longo da vida. Muito para além das aprendizagens construídas em ambiente escolar, como expõe Medina quando se refere a pessoas que tenham apenas o diploma do 4.º ano ou do 6.º ano, estas “vivenciaram um conjunto de experiências que lhes proporcionaram a aquisição de aprendizagens fundamentais e a construção de múltiplos conhecimentos sobre a vida, sobre o trabalho, sobre o mundo e sobre o seu papel enquanto cidadãos ativos e intervenientes” (2011: 37).

Com efeito, as experiências de aprendizagens formulam-se, não apenas numa linha acumulativa, mas na “criação de sentido” (Canário, 1999: 110) a partir de um “processo de seleção, organização e interpretação” (*idem*), inigualável, específico da história de vida da pessoa. Ainda nas palavras de Rui Canário,

A aprendizagem, enquanto atividade do sujeito de construção de uma visão do mundo (isto é, de si próprio, das relações com os outros e da relação com a realidade social) consubstancia-se num sistema de representações que funciona, simultaneamente, para “ler” a realidade de um modo confirmatório, ou como ponto de referência para construir novas “visões do mundo” (ou seja, “aprender”) (1999: 111).

O ser humano forma-se na dualidade de si e da sua relação com o que o rodeia; observa e absorve com uma perspetiva generalista, mas possui a especificidade libertadora de interpretar a partir da sua unicidade. Desta forma, dá voz à individualidade, ao sentido e à construção de si. E, portanto, como refere Charlot (1997), “aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem) [*sic*], de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando os seus valores e ocupando o seu lugar nela)” (p. 53). É nesta condição humana aprendente que a pessoa se constrói e é construída pelos outros, num “(...) movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação” (*idem*: 53).

A formação do indivíduo desenvolve-se através das mais variadas relações interpessoais, de interações nos vários contextos, de processos de socialização – nas aprendizagens vivenciadas no seio da família, nos meios escolares, nos contextos e relações laborais, e, de certa forma, nas tomadas de decisão, nas escolhas e nos caminhos adotados. Nos seus vários enredos, “as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão” (Nóvoa & Finger, 1988: 60). Na vida adulta, esta bipolaridade é determinante não só nas relações sociais mas também na maneira própria de adquirir conhecimento, tendo em conta as várias fontes de informação de que o/a adulto/a se rodeia, bem como as diversas formas de influência dos contextos em que está inserido/a.

A visão de si medeia-se entre o externo e o interno, ganha forma tendo por base o que lhe é mais significativo por entre provocações e influências, constatações e transformações que a relação com o conhecimento tende a incitar. A relação com o mundo espelha a relação consigo próprio/a e, por conseguinte, a construção do seu próprio mundo... e é neste movimento de reflexão-ação, holístico e de simbiose, que cada história de vida revela a sua originalidade.

Canário define a Educação “como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo” (1999: 11), pautado por escolhas mas também por determinismos, dentro e fora da escola, numa corrente de aprendizagens multidimensionais, de trajetórias, muitas vezes, não lineares. Charlot, por sua vez, refere que “uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa” (1997: 54), mas, ainda que exista alguma concordância nesta *necessidade de permissão*, pode inferir-se que a *impossibilidade* poderá coexistir com o sentimento de resistência, e não deixa ele próprio de ser uma ferramenta de autoformação, uma forma de investimento pessoal. Corroborando Machado Pais, “são tão importantes os *alinhamentos* da vida quanto os seus *desalinhamentos*; são tão relevantes as *lienações* de vida quanto as suas *alienações*, estas últimas bem mais difíceis de apreender” (Pais, 2003: 87).

É inerente ao processo educativo o *querer*, o *desejo*, a *vontade*, a procura pelo significativo, algo que se perpetua ao longo da vida e que se evidencia na forma própria de se relacionar com o saber, nomeadamente na vida adulta, onde as experiências requerem um elevado grau de autonomia. Depreende-se, portanto, que cada situação experienciada traz consigo um rol de tantas outras experiências vivenciadas, um alinhamento contínuo entre representações e transformações, um sentido próprio, um

conjunto de pormenores que compõem histórias de vida. Como refere Amorim, “o pormenor que é o da sua experiência e dos sentidos que criou para ela” (2013: 73).

De facto, uma história de vida alberga tantas aprendizagens quantas nela possam caber, tantos pormenores quantos os que se permitam vivenciar, representação de si mas não só, do contexto, da influência social e política, uma ramificação absorvida e reconstruída, pois “o sistema social – na medida em que não existe fora dos indivíduos – manifesta-se sempre na vida individual, de tal forma que pode ser apreendido a partir da especificidade das práticas individuais” (Pais, 2002: 161). E é tendo em conta este pressuposto que parafraseio Machado Pais, quando refere que

(...) ao estudar-se um caso, o objetivo não é o de representar o mundo; basta a representação do caso. Aliás, um caso não pode representar o mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se refletir (Pais 2003: 109).

Identidade e visão de si

Como já referenciado, é sobre as/os “maiores de 23” que recai a nossa atenção. Por “mais terem sido”... (Amorim, 2013: 194), pela inevitabilidade de uma vida *mais rica*, pelas experiências decorrentes dos seus trajetos de vida (porque a vida não para); pelas diferenças, pela decisão, pelo sentido de compromisso, pela vontade de conhecimento, porque por *serem mais* (Amorim, 2013: 194) não faz dos restantes *menos*...

A vida dos/as estudantes adultos/as reivindica uma articulação entre papéis, naturalmente decorrentes das suas responsabilidades, familiares, institucionais, financeiras, etc. – e o papel (ou papéis?) inerentes ao percurso enquanto estudante universitário/a. Assim, face à multiplicidade de interações em que o/a estudante adulto/a se vê imbricado/a, pode questionar-se a (re)construção identitária que poderá ocorrer e de que modo esta se revela preponderante na vida da pessoa e na visão de si.

Como nos diz José Alberto Correia,

Os percursos identitários desenvolvem-se em vários domínios da vida social (...). Cada um pode ser identificado e identificar-se de uma forma múltipla: a partir da sua aparência física, da sua linguagem, da sua maneira de vestir, das suas atividades, do seu nome... As configurações identitárias designam as modalidades de atualização das formas identitárias (...) [que atuam] nas identidades individuais (Correia, 2006: 11).

O autor referencia uma combinação/articulação de formas identitárias no indivíduo – “nominais (ou culturais), estatutárias (ou profissionais), reflexivas (ou ideológicas) e

narrativas (ou singulares)” (*idem*:11). Com efeito, “a contribuição das instituições e do social-comunitário, e, portanto, das interações” (pp. 10-11) revelam-se, por um lado, enquanto definição e visão de si, e, por outro, enquanto provocação a transformações potenciadoras de renovações.

Pode pois questionar-se se a experiência universitária leva a renovações de si, não só a nível de identidade aprendente, mas a nível pessoal, dada a possibilidade de observar que o “crescimento académico” se “inter-relaciona” com o “crescimento pessoal” (Amorim, 2013: 48). Propor-se ao desafio de voltar a estudar é colocar à prova o seu *eu*, a sua identidade, a imagem de si. Desafiar-se, de certa forma, a uma aprendizagem mais exigente, confrontar o saber a adquirir com a particularidade de um olhar retrospectivo sob o já conhecido; é ir além de si mesma/o numa busca pelo reconhecimento, na interação com outros e com o conhecimento, mesmo que isso implique um abanar de estruturas, o que algumas vezes se traduz numa experiência avassaladora. Conforme nos refere Amorim (2013), relativamente à identidade dos/as estudantes adultos/as,

Mesmo quando acaba bem, o percurso pode representar uma ameaça muito séria à sua imagem de si próprios. No ensino superior, os adultos procuram, além do conhecimento, o reconhecimento – pelos outros, mas também, senão sobretudo, por si mesmos, da sua experiência e identidade. Uma confirmação de que são quem pensam ser, de que são legítimos os seus desejos de saber (p. 206).

Revela-se interessante refletir sobre esta relação identitária imbricada na relação com o saber. Charlot diz-nos que “procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo” (1997: 60). É, portanto, admitir que se forma na pluralidade das relações que estabelece, que se divide na identidade de si e na identidade para os outros, logo, procurar relacionar-se com o mundo através da procura pelo saber é intrinsecamente procurar relacionar-se consigo no mundo, é abrir-se a movimentos de mudança, é procurar uma certa independência, a sua independência, a sua identidade. Dubar refere que

(...) a identidade não é aquilo que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado duma “identificação” contingente. É o resultado duma dupla operação linguística: diferenciação e generalização. A primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é a diferença. A segunda é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença comum (Dubar, 2006: 8).

A diferença está na maneira própria de lidar com as várias situações da vida. Erikson fala-nos, por exemplo, dos vários estádios de desenvolvimento psicossocial, *The eight ages of man* (sic) (1951/1987), e da dualidade que os caracteriza. A pessoa vê-se na

complexidade de experienciar, ao longo do seu percurso existencial, polos negativos e polos positivos, em que a chave entre uns e outros é o equilíbrio. Dito de outro modo, face a uma determinada situação, ou determinada fase, o indivíduo experimenta sensações/sentimentos que podem ter impactos mais ou menos positivos, conforme a atitude que adotar. Podem ser experimentados mediante fases da vida, em diferentes idades. As crises características de cada estágio são trabalhadas ao longo de toda a vida, muito embora uma adquira, em determinado momento do percurso, uma importância especial. Amorim (2013) mostra de que forma é possível experimentar as crises dos diversos estágios numa determinada situação, naquele caso, no ingresso pelo programa “maiores de 23” e na frequência temporária do ensino superior. Quando em desequilíbrio, pode provocar uma penosa reestruturação de si. A identidade é posta em causa, não só com o que a pessoa pensa mas também com o que é e julga ser, revelando-se, assim, uma crise de confronto, o que em idade adulta, pelo conjunto de experiências e valores assumidos, assim como pelos alicerces já estabelecidos, pode revelar-se uma tarefa angustiante.

Quando nos reportamos às escolhas e decisões enquanto parte integrante da construção de nós mesmos, a relação com o saber interliga-se com a procura pelo lugar no mundo, com o reconhecimento e validação da identidade – algo que se prolonga ao longo de todo o trajeto de vida. Não é possível dizer que há um ponto final. A idade não pode ser determinante para se pensar que já tudo se sabe ou que já não há capacidade para questionar e aprender, “a idade adulta não é uma estagnação desenvolvimental” (Amorim, 2013: 21), é um processo contínuo de educação.

Posto isto, a entrada para a Universidade tem um forte valor simbólico, na medida em que representa um investimento de si (Dominicé, 1988) (das suas *várias* identidades) e, muitas vezes, da dinâmica da própria família, claramente numa conciliação de papéis. Mas representa também uma mobilização de todo o saber adquirido, logo, um questionamento à construção da identidade. O sucesso ou incesso que se obtém no curso é visto, muitas vezes, como uma validação de si, de sonhos, de projetos, mas também (e em alguns casos) de experiências num determinado campo profissional.

Ora, aliada à procura do saber está uma forte componente afetiva, “não existem processos que não sejam simultaneamente intelectuais e afetivos” (Dominicé, 1988: 153). Processos que podem gerar tanto um movimento de inércia e/ou impotência perante as dificuldades, como um movimento que permita a abertura para a

ressignificação, a abertura a novos lugares do conhecimento, a reestruturações da relação própria com o saber. A escolha pela realização de um curso superior vê-se, assim, imersa “numa dinâmica afetiva, feita tanto de dificuldades a ultrapassar como de imaginário a conter” (*idem*: 153).

Aprendizagem, relação com o saber e abordagens ao estudo

Todo o ser humano aprende: se não aprendesse não se tornaria humano (Charlot, 1997: 65).

Ao longo do texto, tem-se evidenciado algumas das particularidades que caracterizam os/as estudantes “maiores de 23”, mas falta, no entanto, compreender a forma como abordam o estudo, tendo em conta que algumas ou muitas destas pessoas se encontram fora da escola há algum tempo. Sabe-se que é tendo por base a reflexividade que as aprendizagens se desenvolvem, nos contextos familiares, profissionais, em relação com as fontes de informação disponíveis, nas relações interpessoais, em relação também com a imagem que guardam do sistema escolar onde estiveram inseridos/as.

Com efeito, a entrada para a universidade obriga, de certa forma, à adaptação de uma dinâmica de estudo que corresponda aos objetivos a alcançar, particularmente no que concerne à adaptação aos processos e conteúdos académicos, ao cumprimento de prazos, à sujeição a diferentes momentos e formas de avaliação. Alguma teoria já foi tecida neste sentido, nomeadamente pela necessidade de refutar os estereótipos e tendências para observar os/as estudantes adultos/as como portadores/as de défices e necessidades acrescidas, comparativamente aos/às restantes estudantes (Richardson & King, 1998). São apontadas razões como o tempo disponível para o estudo, pelo facto de terem de se dividir entre responsabilidades familiares e profissionais, bem como questionamentos acerca da capacidade em adquirir grandes quantidades de informação/conhecimento, ou ainda pela pressão da comparação com os estudantes mais novos (*idem*). O facto de deterem, à partida, um maior número de experiências e aprendizagens, não deve ser compreendido à luz de teorias simplistas e generalistas, sob pena de levar a suposições não fundamentadas, que acabam por desviar a atenção acerca da mais-valia que este público pode constituir no ensino superior (*idem*).

John T. E. Richardson (1994) distingue a abordagem profunda ao estudo e a abordagem superficial, alegando que os/as adultos/as, mais do que os/as jovens, tendem a

privilegiar uma abordagem profunda. As pessoas adultas são mais motivadas por objetivos intrínsecos, bem como pela sua experiência prévia enquanto promotora dessa mesma abordagem. Incide na procura da compreensão dos conteúdos académicos, ou seja, a “intenção de compreender” e “interação forte com o conteúdo”, a partir de um “examinar da lógica do argumento”, permitindo, assim, uma adaptação às formas mais abstratas do conhecimento, motivada pelo reconhecimento das suas próprias necessidades e interesses (Richardson, 1994: 311). Acontece na articulação de “novas ideias para o conhecimento prévio” e “conceitos para a experiência diária” (*idem*: 311). A segunda abordagem referida pelos autores remete para a reprodução dos conteúdos académicos, nomeadamente a partir de um conjunto de métodos que instiguem a abordagem superficial dos conhecimentos. As motivações relacionam-se com a “intenção de concluir os requisitos das tarefas”, com a “memorização das informações necessárias às avaliações”, tratando a “tarefa como uma imposição externa” (p. 311). Dito de outra forma, a abordagem profunda ao estudo traz subjacente uma implicação consciente no processo de formação, ou seja, uma implicação por parte da pessoa adulta na compreensão e no significado dos conhecimentos, a partir de uma forte motivação pessoal, estabelecendo para isso elos de ligação com os conhecimentos prévios e as situações da vida quotidiana, adaptando-os aos seus interesses e necessidades pessoais (*idem*).

De todo o modo, não é possível comprovar por dados empíricos que o envelhecimento seja sinónimo de perda de capacidades cognitivas. Muito pelo contrário, e ainda segundo Richardson & King (1998), pode haver lugar a um crescimento contínuo.

As várias situações da vida quotidiana, as responsabilidades e a capacidade de articulação, a habilidade para enfrentar as adversidades dos seus trajetos de vida, acabam por salientar e desenvolver um certo nível de sabedoria. Com efeito, o saber proveniente das práticas, neste caso das situações inerentes à vida adulta – contextos de aprendizagens formais e informais – contribuem para o desenvolvimento de ferramentas e capacidades relativamente superiores, comparativamente a outros/as que ainda não se encontram em confronto com estas situações de forma frequente. Já Charlot havia referido que, ao “adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (1997: 60).

III. Considerações epistemológicas e metodológicas

(...) a sociedade não é um organismo natural, mas sim um artefacto humano (Guerra, 2006: 15).

Como nos refere João Amado, “investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo” (2013: 19). O que se define como aprendizagens significativas encerra em si um sentido muito próprio para cada pessoa, seja dentro da sala de aula seja na relação com o mundo exterior. Portanto, entrar no campo da investigação em Educação é assumir a noção de um contributo socialmente construído, assumir diferentes processos de personalização, socialização e enculturação (*idem*: 22), logo, reconhecer a complexidade inerente a fenómenos educativos.

A escolha da entrevista semiestruturada justifica-se com a tentativa de compreensão dos significados, dos sentidos, das palavras e das emoções presentes nas histórias de vida, contadas na primeira pessoa, onde “os sujeitos tomam o estatuto de informadores privilegiados” (Guerra, 2006: 18), na medida em que são estes/as os/as detentores/as do saber. A comunicação é a ferramenta que abre caminho à complexidade inerente aos fenómenos decorrentes da vida. Posicionei-me, portanto, no paradigma fenomenológico-interpretativo, atendendo a uma perspectiva compreensiva e processos indutivos da diversidade de experiências de vida, da subjetividade naturalmente originária das dinâmicas sociais e culturais, atendendo à interpretação própria e a processos de reconstrução e ressignificações.

Enveredei, assim, pela procura do “*que*, na realidade, faz sentido e *como* faz sentido para os sujeitos investigados” (Amado, 2013: 41), reconhecendo as interações como um “sistema complicado” da sociedade (*idem*: 42), um exercício ontológico. Reconheço, assim, a importância de particularizar as vivências, e não de as generalizar, através de momentos partilhados pelos/as participantes da investigação, uma seleção com contornos significativos, viabilizando desta forma uma teoria social enquanto produto de um conjunto complexo de fatores. Atendemos ao facto de cada ser humano ser o conjunto das influências externas e da produção que faz de si mesmo. Em termos epistemológicos, uma investigação da realidade social deve englobar um olhar reflexivo sobre a interpretação que cada pessoa tem dessa mesma realidade.

Trata-se, portanto, de reconhecer a subjetividade enquanto peça fundamental do processo, enquanto realidade subjetivamente construída, mas importa referir, de igual forma, a relação de intersubjetividades existente no processo de pesquisa, na medida em que a pessoa investigadora não é isenta da influência que a conduz até àquele momento da entrevista, e também da análise. O espaço de diálogo não deixa de ser, de certa forma, condicionado por constrangimentos linguísticos, de “significações socioculturalmente construídas” (Amado, 2013: 43). Assim sendo, é requerida uma adaptação no que concerne ao reajustamento e abertura para reformulações ao longo do processo, sobretudo no posicionamento da pessoa investigadora face à pessoa entrevistada, na qual se centra o foco da investigação.

A dimensão de interação entre participante e investigadora possui contornos pertinentes à transmissão de conhecimento, tendo em conta o cerne do trabalho, precisamente as histórias de vida das pessoas entrevistadas. Neste caso em particular, esta interação merece especial atenção, uma vez que a motivação que me levou a iniciar a presente dissertação de mestrado tem que ver com a minha experiência enquanto estudante adulta na licenciatura em Ciências da Educação (CE). Ter ingressado através das provas para “maiores de 23”, contribuiu, em larga medida, para a realização de uma etapa da minha vida, que de outra forma poderia não se concretizar. A par desta experiência, também o meu percurso educativo foi descontínuo, intercalado com experiências profissionais e de vida. Enquanto construtora do mundo por mim estudado, também eu sou indutora de uma racionalidade crítica, referente ao processo educativo experienciado até hoje e às influências na construção identitária. Portanto, a necessidade de abordar as questões de ordem afetivo-relacional com uma abertura que permita um olhar pertinente, partindo da perspectiva das pessoas participantes, de modo a indagar as múltiplas realidades inerentemente complexas. Não obstante, as semelhanças e/ou diferenças entre ambos os lados do processo de investigação, podem, de alguma forma, contribuir para um *captar* de sentido.

Este suposto indicador de “perda de objetividade” da pessoa entrevistadora constitui “um dos motivos tradicionais de menosprezo pelas metodologias compreensivas” (Guerra, 2006: 21), por se considerar que, face à “dimensão de interação”, incorre-se no risco de se criar “novos ‘obstáculos epistemológicos’”, tendo em conta a interação entre pessoas, logo, entre subjetividades. Como refere a mesma autora, uma interação propiciadora de “tensão entre o quadro formal da pesquisa e essas duas subjetividades” (*idem*: 21). Com efeito, o paradigma em que a pesquisa está situada engloba a assunção

de que a neutralidade “é difícil, na medida em que investigadores e participantes poderão estar muito próximos em termos emocionais, sociais e culturais” (Amado, 2013: 369). Importa, portanto, referir que, enquanto seres racionais, “ambos dão sentido à sua ação e, de forma aberta e transparente, definem o objetivo dessa interação” (Guerra, 2003: 21). Como refere Amorim, “o singular de verdade não existe. Existem verdades, nenhuma delas neutra” (2013: 78). Os interesses de ambas as partes coadunam-se num processo de co-construção, numa simbiose de olhares que se pautam pelas diferenças e especificidades próprias do domínio humano e educativo. Assim, à relação que se pretende de confiança, estão intrínsecas questões éticas, como a confidencialidade, a transparência e clareza de ideias, bem como o “controlo dos juízos de valor” (Guerra, 2006: 22).

Recorrendo ao contributo de Bourdieu (1993), a aproximação entre investigador/a e pesquisado/a incide no “mercado dos bens linguísticos” e, portanto, não basta agir ou interagir por via da linguagem ou da comunicação não-verbal. “Deve-se agir também, em certos casos, sobre a própria *estrutura* da relação (e, por isso, na estrutura do mercado linguístico e simbólico), portanto na própria *escolha* das pessoas interrogadas e dos interrogadores” (p. 696). Revela-se essencial refletir sobre o efeito que o investigador/a poderá deter sobre a pessoa participante, tendo em conta as “regras do jogo”, como se refere o autor ao processo de pesquisa, por forma a evitar qualquer forma de “violência simbólica” e, por conseguinte, distorções de várias ordem (*idem*). Portanto, afere-se acerca da comunicação “não violenta”, com aproximação a uma “espécie de intrusão” que o processo de investigação poderá deter no/a participante (*idem*). Tendo em conta estas noções, tentar compreender as várias subtilezas que compõem a relação que se estabelece entre intervenientes da investigação, atender ao distanciamento de objetivos do/a investigador/a e participante e, ainda, às motivações (ou desmotivações) do conhecimento revelado, poderão constituir um sustentáculo para se pensar as responsabilidades atribuídas ao papel de investigador/a e, assim, segundo o mesmo autor, “reduzir no máximo a violência simbólica que se pode exercer através” dos efeitos (*idem*: 695). Com este argumento, posiciono-me, assim como Bourdieu, na defesa da legitimidade em se conceber entrevistas a conhecidos e familiares, uma vez que dois participantes fizeram parte do percurso académico onde estive inserida. E se por um lado é permitindo ao/a pesquisador/a uma livre escolha, por outro, à pessoa pesquisada, é concedida uma certa *confiança* de não ver o seu discurso reduzido a uma objetividade, mas, talvez, numa análise muito próxima da sua forma de elocução. Os

constrangimentos que poderão surgir no “não-à-vontade” do pesquisado para o pesquisador, poderá assim ser suprimido caso haja uma relação de amizade ou familiar, permitindo uma franqueza no seu discurso. Bourdieu, a este propósito, dá, entre outros, o exemplo da cumplicidade entre mulheres, que poderá criar condições favoráveis à sinceridade e assim evitar “o temor do desprezo de classe que, quando o sociólogo é percebido como socialmente superior, vem frequentemente redobrar o receio muito geral, senão universal, da objetivação” (*idem*: 699).

Histórias de vida: uma escolha metodológica e epistemológica de aproximação e compreensão do objeto de estudo

Reconhece-se uma racionalidade própria no modo como a história de vida é experienciada e, por conseguinte, na forma como é relatada, pois é a partir desta que se evidencia o processo de individualização, o processo de construção identitária. “A entrevista em profundidade (ou a história de vida) só é possível quando o narrador se separa de uma história coletiva e se reporta a um discurso pessoal que ele próprio estrutura” (Guerra, 2006: 17). Assim sendo, de que forma é possível articular o social com o individual? A articulação entre as várias dimensões da vida, entre os saberes particulares e o conhecimento generalizado, entre o coletivo (sociedade) e o individual?

Quando o/a participante se voluntaria a contar a sua história, é incitado/a a refletir – o que, por vezes, acontece somente ou sobretudo naquele momento, na medida em que enfatizar determinadas situações leva à reflexão sobre as mesmas (Amado, 2013; Amorim, 2013; Guerra, 2006), a racionalizações forçadas pelo ímpeto de as mencionar enquanto significativas, “um processo de totalização” (Guerra, 2006: 19). Um processo que ocorre à luz do presente e na forma como identifica o que atualmente é a sua vida, a sua identidade, um processo exigente de organização de factos, memórias, experiências, traduzidas num relato único e, provavelmente, inigualável pela própria pessoa entrevistada.

A investigação qualitativa, nomeadamente os processos compreensivos e indutivos, apresenta-se no “contexto da descoberta”, não se baseia em hipóteses construídas *a priori*, na medida em que o processo de pesquisa se desenvolve conforme os dados

empíricos a recolher (Guerra, 2006: 22). Não se pretende, por isso, a comprovação de hipóteses, mas incidir nas “lógicas e racionalidades dos atores” (*idem*: 22). E daí que a formulação de interrogações surja ao longo do processo de pesquisa, concebida em conjunto com o próprio reajustamento da investigação, uma impele o outro, numa simbiose necessária e pertinente. A partir do processo de compreensão e indução procura-se, assim, alicerçar o processo de análise e a relação entre a teoria e os dados empíricos.

Tendo como horizonte incidir nos percursos de vida de estudantes adultos/as do ensino superior, é sobre as suas histórias de vida que recai a nossa atenção, tendo em conta, nomeadamente, os seus percursos escolares. Entendemos que a Educação está inscrita na trajetória de vida sob a forma de aprendizagens e relações sociais, relação com o saber, construções e reconstruções identitárias. Como se, de uma só linha (a da vida), houvesse lugar à expansão de tantas outras linhas, como refere Machado Pais. As “linhas de vida, esses cursos e rumos de vida, que os métodos biográficos, as histórias e os relatos de vida procuram pôr em relevo” (Pais, 2013: 85).

Ao abordarmos a globalidade da vida das pessoas, é de ter em conta as várias facetas que a compõem. Nesta perspetiva, equaciona-se a dimensão educativa, que se divide em lugares e tempos, ambos optimizadores de intervenções e interações entre atores, em contextos pessoais, sociais, profissionais. Desta forma, conforme refere Josso,

(...) é realmente difícil não tomar consciência das sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, socio históricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, assim, da identidade (Josso, 2007: 416).

As histórias de vida proporcionam um olhar sobre o passado por parte de quem as conta, uma reflexão que une o passado ao presente. O relato forma-se no conjunto de sentidos, de acontecimentos, “enfileiram-se numa sequência de linearidade, na busca de uma história que só ganha sentido pelos factos que ela consegue enfileirar” (*idem*: 86). Assim sendo, terão de ser vistos à luz de um tempo e contexto próprios.

Outros contributos, outras metodologias...

Como já referido, existem alguns estudos sobre “maiores de 23”, que têm diferentes objetivos e recorrem a metodologias distintas. Os questionários e as entrevistas

semiestruturadas parecem predominar. Estas últimas são utilizadas, por exemplo, por Baptista (2009), Pombo (2010), Silva (2010) e Amorim (2013); os questionários, empregados por Gonçalves (2012) e Eduarda Pereira (2009). Mas também é possível encontrar outras metodologias qualitativas, como o recurso à etnografia (Lopes, 2013) e às narrativas biográficas (Gomes, 2010). De uma forma geral, na busca pela caracterização destes/as estudantes, os estudos circunscrevem-se às motivações e expectativas (Gomes, 2010; Pereira, 2009), à frequência da licenciatura (Pombo, 2010; Silva, 2010), à abertura de portas do ensino superior a “novos públicos” (Amorim, 2013).

Num trabalho da Universidade de Aveiro, Ana Baptista (2009) utilizou métodos de análise quantitativos e qualitativos, a partir de questionários, cartas de motivação e entrevistas semiestruturadas. A metodologia mista foi também utilizada na Universidade do Algarve por Teresa Gonçalves (2012), através da aplicação de um inquérito por questionário a 283 estudantes e entrevistas biográficas a oito pessoas. Num estudo apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto (2009), na área da Sociologia, Eduarda Pereira recorreu a inquéritos por questionário via *e-mail* que contou com cerca de 81 participantes. Um outro estudo, de carácter exploratório, realizado na Universidade de Lisboa por Joana Pombo (2010) envolveu a realização de oito entrevistas semiestruturadas. A mesma metodologia foi utilizada num estudo comparativo entre estudantes que ingressaram pela via dos “maiores de 23” e estudantes que ingressaram pelo regime geral, realizado na FPCEUP, na área da Psicologia, por Rita Silva (2010). Na mesma faculdade, mas na área das Ciências da Educação, Carla Gomes (2010) desenvolveu um estudo com cinco participantes a partir das suas histórias de vida orientadas por um guião de entrevista. Numa outra dissertação, na área da Antropologia, da Escola de Ciências Sociais e Humanas, do Instituto Universitário de Lisboa, Sara Lopes (2013) recorreu à metodologia etnográfica para caracterizar as “trajetórias sociais” de estudantes “maiores de 23” no ensino superior. Para melhor compreender a “abertura” do ensino superior a “novos públicos”, José Pedro Amorim (2013) recorreu a uma metodologia mista, a partir de uma análise das estatísticas nacionais de acesso e alguns números de abandono, e da análise de discurso de sete entrevistas semiestruturadas com estudantes adultos/as.

Participantes

A partir de alguns contactos criados e outros já conhecidos (no âmbito da frequência da licenciatura), conseguiu-se estabelecer relação com quatro participantes, que demonstraram total disponibilidade para se sentarem à conversa acerca de si, das suas vivências, do seu saber de vida. O grupo de participantes divide-se em duas mulheres, com 29 e 52 anos, e dois homens, de 33 e 58 anos; todos/as estudantes ou *alumni* da licenciatura em Ciências da Educação de uma universidade pública portuguesa, cujo ingresso se realizou pela via dos/as “maiores de 23”. Ainda que não existisse previamente uma ideia concreta do conjunto de pessoas participantes a incluir na pesquisa, os contactos que se seguiram revelaram-se, de alguma forma, equilibrados, nomeadamente no que concerne ao género e à faixa etária. Seria interessante diversificar o conjunto de participantes, nomeadamente no que respeita às áreas de formação. De todo o modo, não existiu a intenção de criar uma representatividade, somente a intenção de representar especificamente cada “mundo de vida”.

Como forma de manter o anonimato, como previamente combinado e conforme os princípios éticos, foram atribuídos nomes fictícios a cada participante. Clara, a estudante de 52 anos, à data da entrevista, estava no 3.º ano da licenciatura; Dulce, a estudante de 29 anos, no 1.º ano de mestrado na mesma faculdade; o participante de 58 anos, Leandro, no 2.º ano de mestrado e o último participante, Vasco, de 33 anos, terminou a licenciatura em 2014. À exceção de Leandro, que se encontra no período da pré-reforma e portanto sem obrigações laborais, os/as restantes são/foram trabalhadores-estudantes. Por compatibilidade de horários e disponibilidade, três encontros realizaram-se na faculdade e o quarto num outro local, próximo das nossas zonas de residência. A duração das entrevistas variou entre os 80 minutos e as quatro horas, respeitando o momento próprio e os ritmos diferentes de cada participante. Como defende Poirrier, “é preciso deixar o entrevistado contar-se no seu próprio ritmo, podendo alongar-se na digressão e na anedota” (1999: 50).

Todos/as os/as intervenientes tiveram conhecimento dos objetivos de forma similar, a partir de contactos por mim criados previamente, pela disponibilização do guião¹, do documento de consentimento informado¹ e da definição dos objetivos da investigação

¹ Apêndices

em conjunto com a informação necessária¹. Garantido o anonimato, privacidade e confidencialidade da sua identidade, de acordo com os princípios da “Carta Ética, Instrumento de Regulação Ético-Deontológica”, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), permitiram a gravação dos diálogos para posterior transcrição e análise. Todo este processo só foi possível por permissão da Comissão de Ética da faculdade de proveniência das pessoas entrevistadas, e com o contributo dos respetivos serviços académicos.

Entrevista: o encontro biográfico

Saibamos, portanto, até onde podemos ir (...) Demasiado ruído ensurdece-nos, demasiada luz ofusca-nos, demasiada distância e demasiada proximidade impedem-nos de ver (...). Eis a nossa verdadeira condição. É o que nos torna incapazes de saber com certeza e de ignorar absolutamente. Vogamos num meio vasto, sempre incertos e flutuantes, atirados de um lado para o outro. Seja qual for o termo em que nos pensemos fixar e firmar, ele oscila e deixa-nos. (Pascal, 1998: 37-38)

O encontro biográfico teve por base um guião de tópicos previamente pensados como potenciadores de reflexões, assumindo-se, primeiramente, como uma forma de interação social, permitindo espaço para a abertura ao diálogo. Já Poirrer havia dito que “é a técnica da entrevista semidiretiva que serve de base à escolha deste tipo de informação” (1999: 49). Tentei seguir, por isso, o raciocínio de cada participante, havendo lugar a orientações apenas quando necessário. Usei as suas palavras como forma de indicar a compreensão, a partir de uma escuta ativa, com a noção presente de que saber ouvir é mais importante do que fazer perguntas. Concordando com Bourdieu, “procurou-se então instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário” (1993: 695). Nesse sentido, disse às pessoas entrevistadas que a intenção seria essencialmente a abertura para exporem livremente o que achassem importante, de modo a “criarem o seu próprio espaço de narratividade” (Pais, 2003: 109). Pareceram acolher esta ideia, cada um/a à sua maneira, pela relação que se criou com cada um/a dos/as participantes. De facto, o sentimento predominante é que não estavam ali para responder a perguntas, mas para partilharem um pouco das suas vidas. Os temas propostos de forma cronológica parecem ter contribuído para um *contar da vida* de forma realmente afetiva. Em nenhum momento se exigiu uma linearidade nas respostas. Talvez o contacto prévio com os objetivos da entrevista (logo, uma criação própria e subjetiva dos conteúdos), em simultâneo com um certo *poder* confiado *àquele/a que conta* e a demonstração de abertura para tal, tenham sido sérios contributos neste processo.

Os/as participantes, tomando o “estatuto de informadores privilegiados” (Guerra, 2006: 18), abordaram o que sabem, sentem, creem ou desejam, o que fizeram ou fazem, explicando e racionalizando opiniões, razões, escolhas e ações. Enquanto metodologia qualitativa, o encontro biográfico permite evidenciar “mundos de vida”, universos

únicos de informação privilegiada sob a alçada de questões abertas, permitindo assim uma liberdade na forma de expressão. De facto, este tipo de abordagem consente uma análise qualitativa mais aprofundada dos discursos produzidos, tendo em conta o objetivo de conseguir a compreensão das aprendizagens e experiências de vida enquanto “campo de aprendizagem” (Alheit, 1995: 59).

A construção do guião de entrevista de tipo semidiretiva foi alvo de várias discussões e reconstruções, no sentido de se conseguir chegar aos objetivos propostos e, igualmente importante, de proporcionar oportunidades para a reflexão. São quatro os temas explorados com as pessoas entrevistadas: percurso escolar pré-ensino superior, ingresso no ensino superior, percurso como estudante universitário/a e relação com o saber. Os subtópicos introduzidos em cada dimensão contribuirão somente para uma reflexão aprofundada, tanto para a pessoa pesquisada como para a pessoa investigadora. No primeiro ponto, procura-se compreender a visão que hoje a pessoa investigada tem acerca da escola, dos/as professores/as, da visão de si enquanto estudante. É pedido que explore o porquê daquele percurso escolar, que se reflita sobre episódios marcantes. O tema seguinte abrange o processo de ingresso pela medida que regulamenta as provas para maiores de 23 anos e procura incidir nas motivações que o/a levou a optar pela realização de um curso superior, na vivência do processo e suas opiniões. No terceiro ponto, entramos no percurso como estudante universitário e são exploradas as questões inerentes à adaptação ao curso, à faculdade, as dificuldades sentidas em vários níveis, académico, familiar, profissional, bem como a visão de si enquanto estudante universitária/o. O último tema é uma dimensão que acabou por estar presente em todos os pontos anteriores, onde se procurou compreender a relação com o saber, ou as várias relações, tais como: a importância das aprendizagens, de que forma são sentidas e interpretadas, contextos onde se tenham proporcionado, se são reconhecidas e valorizadas no ensino superior, passando pela conceção de uma boa aula e fontes de informação que fazem e fizeram parte da vida da pessoa investigada. Procurou-se compreender as transformações ocorridas, ainda que possam não estar explicitamente presentes ou pelo menos ser consideradas como pertinentes pela pessoa investigada. Contudo, os/as participantes foram além do meramente descrito, invadiram o seu mundo de memória e trouxeram contributos pessoais, sociais, formativos, construtivos, identitários, muito para além do resumo do percurso escolar.

Análise dos conteúdos recolhidos

Posteriormente, seguiu-se a transcrição das entrevistas que resultaram em quase 100 páginas de texto e em muitas horas a escutar e a reescutar as/os intervenientes; a captar-lhes (talvez?) sentidos não percebidos à primeira, uma espécie de análise prévia enquanto contributo para o trabalho que se seguia. Como refere Poirrier, “a transcrição duma narrativa oral é um trabalho longo, fastidioso e minucioso” (1999: 56). Contudo, e quando realizada pela pessoa investigadora, potencia o “agarrar o discurso” (idem: 108), tendo em conta os momentos experienciados em conjunto. Enveredou-se na atenção ao pormenor, ao sentido, às pausas, silêncios e entoações (Amorim, 2013; Guerra, 2006, Pais, 2003), embora alguns momentos tenham sido “deixados cair” por não se observarem enquanto significativos (talvez importantes, mas sujeitos a uma escolha subjetiva). A análise revelou-se um desafio, um “labor interpretativo” (Pais, 2003: 113), um desafio, de modo a “trabalhar os fragmentos de sentido, interconectando-os revirando-lhes os sentidos” (p. 105), com a consciência de que se constituem como partes de um todo muito maior, um emaranhado de pedaços de vida, numa (apenas) aparente linearidade de discurso. De facto, a exaustão de palavras ouvidas e escritas revelaram-se num duelo, entre o que se colhe e o que se deixa ir, como saber dar-lhes forma dado o volume de momentos evidenciados? Como conseguir não reduzir a riqueza das significações?

Procurou-se uma correspondência o mais próxima possível do discurso original, ainda que se reconheça que não é possível transcrever os gestos, os ritmos, as entoações. Assim como os sons indicadores de pensamentos e pausas, os “erros de linguagem fazem parte do jogo relacional inquiridor-narrador: são elementos da personalidade do locutor, do seu meio, da espontaneidade da narrativa” (Poirrier, 1999: 63).

Partiu-se em busca da singularidade epistemológica, “cada vida foi considerada um caso, um caso de vida” (Pais, 2003: 109), a partir de uma “análise de tipo aberto” (Poirrier, 1999) e pautada de flexibilidade, imbuída da noção das subjetividades inerentes, consciente da não neutralidade da pessoa investigadora (Guerra, 2006). Desta forma, com vista à “produção de um *meta-texto* analítico” (Pais, 2003: 115), dividiu-se o processo de análise em dois momentos: no primeiro, procurou-se uma análise vertical de cada caso, com o intuito de relevar as experiências e sentidos únicos de cada participante, tendo em conta a trajetória de vida contada e a sua cronologia, desde a infância até ao momento presente. Atentou-se a um conjunto de considerações para

além da esquematização e catalogação, sem uma agregação automática, permitindo-lhe um ritmo próprio de desenvolvimento. No segundo momento, realizou-se uma análise horizontal, a partir do conjunto dos discursos, colocando em aberto temas transversais. Incidiu-se nas várias dimensões abordadas em cada história, tendo em conta os discursos produzidos, os temas mencionados e refletidos, descortinados e evidenciados conforme a diferença que acompanha cada interveniente. Portanto, ainda que se pretenda uma linha orientadora que se centra no percurso formativo de cada um/a, norteado pelo descortinar da relação com o saber que cada indivíduo desenvolve, cada uma das análises contém uma dinâmica própria a cada discurso, uma produção de análise dependente dos significados intrínsecos a cada participante, mas também da cronologia inerente a cada História contada. Desta forma, destacam-se duas dimensões organizadoras identidade e aprendizagem, organizadas cronologicamente, tal como proposto pelos modelos clássicos de análise do ensino superior (Astin, 1970 e seguintes): o trajeto de vida pré-ensino superior, com enfoque nas experiências escolares e nas influências familiares e sociais, nos projetos de vida e experiências profissionais; o ingresso no ensino superior, ressaltando as motivações, experiência do processo de ingresso e opiniões; a frequência do ensino superior, a partir da adaptação e frequência, das relações sociais e impactos/transformações.

Análise estatística do ingresso pela via “maiores de 23” (M23), no curso de Ciências da Educação

Para um conhecimento mais abrangente do contexto da investigação, achou-se pertinente incidir nos *números* desta via de ingresso, do curso de Ciências da Educação da faculdade que acolheu as quatro pessoas entrevistadas.

O gráfico 1 engloba o número de ingressos pelo regime “maiores de 23”, no período de 2006 a 2015. Observa-se uma oscilação ao longo dos dez anos letivos, com uma média de oito ingressos por ano, sendo seis o número mais baixo (em 2006/2007 e 2011/2012) e onze o número máximo de ingressos (em 2008/2009). No total, ingressaram 80 pessoas em Ciências da Educação.

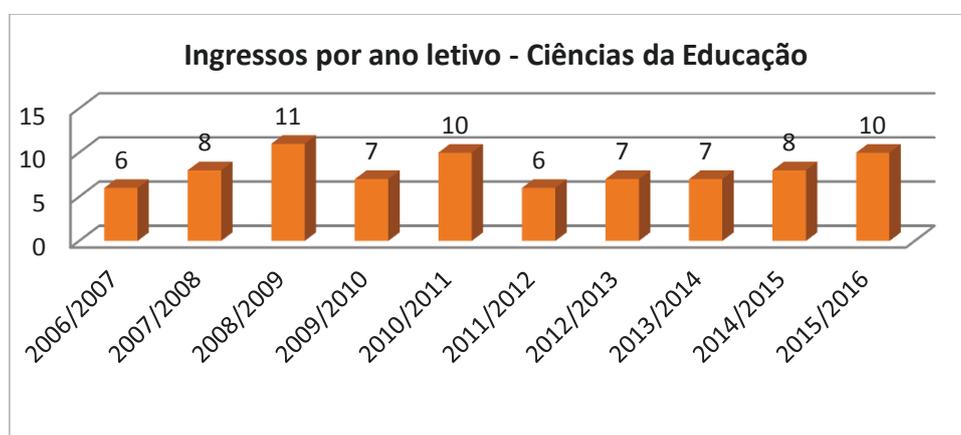


Gráfico 1: Total de estudantes que ingressaram pela via M23, entre 2006 e 2015, em Ciências da Educação.

Situações de anulação, frequência, interrupção e conclusão da frequência em Ciências da Educação e em Psicologia

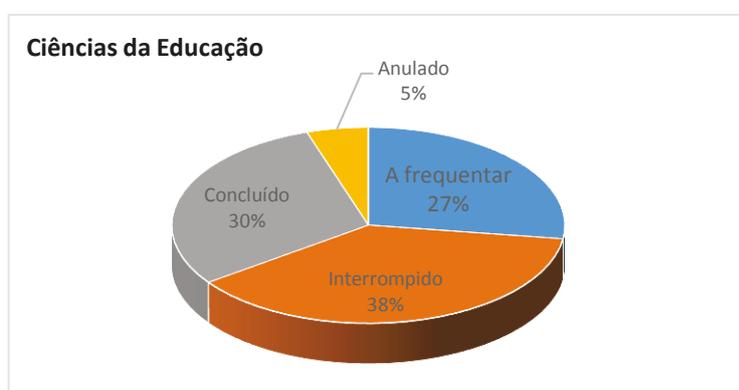


Gráfico 2: Situações de anulação, frequência, interrupção e conclusão, da frequência em Ciências da Educação.

No Gráfico 2, pode observar-se a percentagem de situações referentes à anulação, à interrupção, à conclusão e à frequência da licenciatura em Ciências da Educação, tendo por base 80 estudantes 27 % dos/as estudantes encontram-se, ainda, a frequentar a licenciatura, o que corresponde a 22 pessoas com matrículas desde o ano letivo de 2011/2012²; contra os 30% que representam estudantes que já concluíram a licenciatura, com dados de conclusão até ao ano letivo de 2012/2013. A percentagem que apresenta a interrupção dos estudos ronda os 38%, ou seja, a maior percentagem identificada e os restantes 5% referem-se a anulações de matrículas. De sublinhar que, segundo o Quadro 1, apenas no último ano (2015/2016) não há casos (ainda?) de interrupção de estudos, contudo, verificam-se já duas anulações de matrícula, o que significa que, em todos os anos precedentes, existiram sempre estudantes que interromperam a frequência da licenciatura. Pode concluir-se, com base nos dados apresentados, que há claramente uma maioria de estudantes que interrompem os estudos.

Ao longo dos dez anos em estudo, é possível observar uma maioria feminina em Ciências da Educação, representando 65% da população que ingressou por esta via.

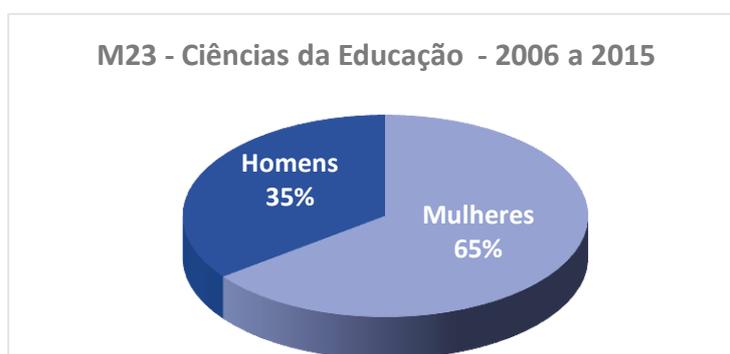


Gráfico 3: Percentagem de homens e mulheres que ingressaram pela via “maiores de 23”, em ciências da educação, entre o ano de 2006 e 2015.

Os dados fornecidos pelos serviços académicos permitem questionar acerca do conhecimento que a Faculdade tem acerca destes/as estudantes, se se restringem aos números aqui observados, principalmente face à percentagem significativa de interrupção de estudos observada. Que atenção lhes é dedicada? Quem conhece os dados de ingresso?

² Apêndices

IV. Análise Vertical

Pontas soltas de uma só linha...

Momentos contados na primeira pessoa, recordados à luz do presente, mas com um fio condutor que os une e os edifica sob forma de construção da identidade pessoal e, por conseguinte, de reconhecimento da mesma. Ao compreendermos a educação como uma ferramenta indispensável à formação do indivíduo, compreendemos de igual forma que se trata de um conjunto de processos socioculturais e é neste conjunto que se verifica o reconhecimento da individualidade, das relações próprias com o mundo exterior, da relação única com o saber. Não só se compreende em determinado momento, mas também no seu todo, como se se tratasse de um código inigualável, específico, que cada pessoa desenvolve e transforma ao longo da vida, e que acaba ele próprio por constituir a unicidade de cada ser, mas também, a forma como cada pessoa se relaciona com o que a rodeia. Falamos do conjunto de todas as experiências vivenciadas, sentimentos intrínsecos, relações com outros, relação consigo, influência cultural, entre tantos outros aspetos que, ao fim ao cabo, constituem pontas soltas de uma só linha, de um só código.

História de vida de Vasco

33 anos, ingressou em Ciências da Educação em 2011

Encontrei-me com Vasco por volta das 17 horas. Desde o primeiro contacto que se mostrou totalmente disponível para conversar comigo, principalmente quando lhe expliquei a finalidade do trabalho. Enviei o guião da entrevista uns dias antes, pelo que a energia em querer conversar sobre os temas, falar-me da sua experiência de vida, do percurso académico, era contagiante. A nossa conversa durou cerca de 1.30 hora. Um diálogo agradável, sem constrangimentos quanto ao guião. O meu objetivo era precisamente dar liberdade para se expressar à sua maneira, fazer com que ocupasse o centro do diálogo, ainda que eu manifestasse algumas orientações de forma subtil. Vasco tem 33 anos, é vigilante, solteiro e vive com os pais. Ingressou na licenciatura em Ciências da Educação em 2011, pelo programa “maiores de 23”, e concluiu-a em 3 anos, em 2014.

A Escola: “*para mim estava sempre tudo bem...*”

O sentimento que predomina quando reflete sobre o seu percurso é positivo. Este sentimento coaduna-se com o facto de se ver, naquela altura, como “*um paz d’alma*”. A facilidade com que conseguia safar-se na escola era devida ao facto de gostar muito da escola, mas não é que gostasse propriamente de estudar. Esta é a afirmação que faz logo a seguir a mencionar que “*estudar era aquela parte maçuda, nunca gostei do estudo... mas não vou dizer que não gostava da escola, porque eu gostava muito da escola e de tudo na escola aliás...*”, menos da parte de estudar, ou seja, da obrigação de ser levado a esforçar-se com algo que não lhe fazia muito sentido: “*passsei sempre, sentia-me bem na escola, ou seja, era um bocadinho preguiçoso para estudar mas as coisas eram... para mim... não eram muito difíceis...*”

No entanto, um dos momentos marcantes que refere foi quando tirou a sua primeira negativa, que aconteceu por distração, por estar numa fase da vida mais conturbada ou por outras razões que não consegue apontar, mas que o traumatizou e abalou a visão que tinha de si mesmo enquanto aluno. Este fenómeno acabou por arrancar um esforço extra na sua trajetória, tudo porque não se revia como um aluno que tirava negativa, principalmente a uma disciplina que gostava.

Houve um que me marcou... que eu nunca mais me esqueci, foi quando tirei a minha primeira negativa, foi no 8.º ano a Inglês que é coisa que eu adoro... pá, só que... não sei o que se passou naquela altura, cabeça no ar, estava distraído, só sabia que tinha os testes e que tinha notas para sair mesmo à última da hora e não consegui... e isso foi no 2.º período... bem, tirei a negativa, caiu o Carmo e a Trindade, eu nunca na minha vida tinha tido um teste negativo, nunca tinha tido uma negativa que fosse, nem imaginas o trauma que foi, bem, eu sou mesmo moca, não sabia nada (risos)... Achava-me tão inteligente e depois estava tão... tão burro, ‘não consigo perceber nada disto’... (...) aquela coisa dos 12, 13, 14 anos, em que estamos a começar a ser homens e pronto, as coisas... a fase em si já é complicada e a escola é uma das partes que faz... que nós notamos mais esse conflito... bem, mas depois lá assentei, lá voltei a mim e no 3.º período as duas negativas que tive passei para 5... consegui tirar 5 porquê?... Porque eu tenho de provar a mim mesmo que era capaz... eu não sou assim, eu estava... foi uma distração (risos) e consegui...

Provar a si mesmo e provar aos outros que não era daquela forma, ultrapassar a desilusão de um equívoco numa trajetória que até ali tinha sido cheia de “positivas”. A relação com os outros, os seus pares, era de extrema importância: “*se eu pressentisse que aquela pessoa ia deixar de falar comigo eu só para não perder aquela amizade às vezes não falava, evitava...*” Era de tal forma importante que acabava por agir mais de acordo com os outros do que consigo mesmo, tudo em prol do bem-estar dos seus colegas, gostava “sempre” de ajudar:

... eu não sei se é isto é ser solidário ou ser batoteiro mas sempre gostei de ajudar, percebes, sempre que me pedissem, nos testes, nos trabalhos, onde eu me sentisse com facilidades, me sentisse que estava à vontade... toda a gente tinha o que queria, nos testes colaborava nos copianços, apesar de nunca ter feito, acho que nunca fiz, tentei uma vez mas depois comecei todo a tremer e rasguei o papel e pronto, ‘não me vou meter nisto’, nunca fiz copianços, mas ajudei a fazer muitos, ajudei muitos colegas e a fazer e... testes meus e dos colegas... (risos) (...) Ok, pronto é isso, na escola era um cúmplice para o bem e para o mal porque, lá está, gostava sempre de me dar bem com toda a gente, porque acho que prejudicar...

O sentimento de não querer prejudicar acabava por ditar a forma como se relacionava com os outros e, por conseguinte, a forma como se via a si mesmo. É uma perspetiva que Vasco premeia no seu discurso, quando menciona factos do trajeto escolar. Neste seguimento, emerge a lembrança vívida da professora primária e o facto de ser um aluno “sossegado”, “aplicado” e obediente.

(...) era aquela que te fica gravada na memória, fica para toda a vida, porque estava contigo todos os dias, acompanhava-te e pronto como eu fui sempre sossegado, fui sempre aplicado, dentro... quando me pediam as coisas eu...

A mudança de escola, da primária para o 5.º ano, constitui um outro momento marcante na sua trajetória, norteadado pelo medo da mudança. De qualquer forma, o rendimento escolar continuou a ser positivo, mesmo depois de mudar novamente de escola, para o 7.º ano, onde já via com mais satisfação o ambiente que o rodeava. Particularmente na

adolescência, as representações sociais contêm uma importância de destaque e Vasco relembra precisamente isso:

(...) quando fui para a secundária aí já gostei da mudança, não sei... foi por aquela coisa de estar, de me sentir que estava mesmo a ficar adulto sabes... nós eramos pequeninos, agora vejo os miúdos quando vão para o 7º ano, ‘o que é isto?!’, parece que andam na primária... estás a ver... e eu sempre gostei daquela... ‘agora estou no meio dos grandes’, eu via os do 12.º ano na altura, homens de barba feita e nós ali sem barba, pequeninos, ainda com aquelas roupinhas mesmo... de anos 80... e os gajos já na moda estás a ver... ‘ui e eu vou ser assim daqui a uns anos’... aí a mudança já foi agradável, já gostei mais...

Contudo, o 12.º ano ficou por fazer, tudo devido à dificuldade em concretizar a Matemática, mas ficou a vontade de concluir os estudos. Já com trabalho fixo, um ano depois de sair da escola, informou-se acerca do ensino recorrente, tendo de escolher entre fazer Matemática ou outras três disciplinas que lhe davam a equivalência. Como forma de fugir àquela de que não gostava, Vasco escolheu as disciplinas que mais tarde reconheceu como sendo aquelas que realmente faziam mais sentido para si, até pela escolha posterior do curso superior, curiosidade interessante de observar pela ligação entre situações, num quase *sem querer a coisa*:

(...) eu fugi da Matemática e fui para a Psicologia e Filosofia e... (...) e a partir daí comecei a perceber... quando escolhi aquelas disciplinas não foi à toa, eram aquelas disciplinas que eu achava que estava mais à vontade, a Psicologia, a Filosofia e a Informática, pelos motivos que eram na altura e continuam a ser, que é importantíssimo e achei também que era útil... entretanto foi a experiência, o ensino recorrente fiz... fui fazendo as unidades até que chegou... ficou o 12.º ano completo...

Admite que “as diferenças não eram muito relevantes”, para logo de seguida acrescentar que o ambiente do ensino recorrente tinha “*moldes diferentes, toda a gente era trabalhador*”. Ao nível dos conteúdos, havia semelhanças com o ensino diurno, mas as relações professor/a-aluno e interpares eram diferentes. Tinha, por exemplo, um colega com “*67 ou 68 anos*”. Esta experiência foi muito satisfatória e conduziu a um aumento da sua “*média*”.

(...) foi fantástico, apesar de, em vez de demorar quatro meses demorei ano e meio, aquilo tinha de ser por módulos capitalizáveis, tinha os prazos... tinhas de obedecer mas adorei... adorei a experiência de estudar de noite porque já era... depois travas amigas, combinas as saídas, é mais um grupo de amigos que ganhas... (...) Adorei os temas e tudo, foi diferente, já foi diferente e para melhor, que eu gostei mais do que quando era durante o dia...

12.º ano feito e depois? “(...) eu tinha pretensões de continuar para a faculdade, só que depois...”

O “*bichinho em tirar um curso superior*” ficou sempre lá. Se na altura uma eventual entrada no ensino superior ainda foi ponderada, rapidamente perdeu pontos a favor de uma certa estabilidade que já tinha conseguido: o trabalho com o dinheiro certinho ao fim do mês,

... estar com a namorada, (...) sair com os amigos, (...) tirar a carta, comprares o (...) carro, outro tipo de preocupações e as coisas foram passando... (...) era uma empresa familiar, era do meu tio, saí da escola fui logo trabalhar para ali, os meus horizontes eram só aqueles, era ficar por ali, estava a receber, a coisa estava a funcionar bem, apesar de não gostar muito daquilo que fazia mas pronto, tinha de fazer alguma coisa e ia fazendo aquilo...

Se até ali as coisas aconteciam, e Vasco aproveitava as oportunidades que a vida lhe oferecia, também é verdade que o salto para os M23 não aconteceu de forma muito diferente, embora tenha exigido uma atitude mais impetuosa. Fez parte de um processo de mudança que se iniciou “*quando o emprego deixou de ser rentável*” e percebeu que “*tinha de fazer pela vida (...) e na altura apareceu a oportunidade de ir trabalhar como vigilante, de tirar o curso e começar a trabalhar*”. Este emaranhado de oportunidades foi ditando a direção que seguiu e na qual o emprego deteve um papel determinante. A mudança de trabalho, a par de alterações de ordem mais afetiva, como a rutura de uma relação já longa, abanaram as suas estruturas:

(...) isto até aos 28 foi aquele emprego, aquela vida muito pacata... (...) e para tu veres o grande salto que eu dei, (...) de me lançar muito para a frente mas na altura... eu senti que... ‘eu estou parado há tanto tempo’ e ao mesmo tempo sentia ‘eu tenho de fazer qualquer coisa, tenho de dar um salto, não vou estar a vida toda nisto’... (...) e houve ali um choque com um bocadinho de tudo... ou seja... hum... o namoro deixou de fazer... já não era parte integrante naquela altura da vida, o emprego já não era rentável e chegas àquela crise existencial, quase dos 30 anos percebes... ‘tenho que fazer alguma coisa e ainda estou na idade, estou válido’, entre aspas, estamos sempre válidos não é... ‘estou válido para fazer alguma coisa e este é o momento’, ou seja... ‘vou trocar de profissão, vou trocar de local de trabalho, vou trocar de rotina... tudo...’ e pronto fui trabalhar para [diz o nome da instituição e o local]... um choque ao início, nunca tinha saído da terrinha, quase... (...) fui com o GPS à procura onde tinha de ir ter, não conhecia [a cidade] e não conhecia nada e fui lá parar...

Mais do que as direções para chegar a um sítio completamente diferente, procurava um GPS que lhe dissesse qual o novo caminho dali para a frente. Nas reticências do seu discurso evidencia-se “*o grande salto*” que foi capaz de dar, dizendo-o de uma forma assertiva e consciente do que realmente significou para a sua vida. Os seus quase 30 anos trouxeram inquietações, questionamentos e um quase alívio por ainda se sentir

“*válido*”, talvez o estímulo que precisava para “*trocar tudo*” sentindo que era ali ou nunca.

Fazer uma licenciatura? “(...) para mim foi um desafio, foi um espicaçar mesmo...”

Trabalhar num centro de formação fez com que tivesse um contacto mais próximo com a formação profissional. Perceber as várias “*nuances*” que a constituem fez “*despertar qualquer coisa*”:

(...) falar com as pessoas, com os técnicos, com os psicólogos, com os coordenadores, as pessoas iam tendo o à-vontade e ia-se falando sobre as coisas... e hum... aquilo para mim começou a ser... começou a despertar qualquer coisa, ou seja, ‘isto até é uma coisa que eu gostava de fazer, trabalhar na formação de adultos’, porque via o trabalho deles, tinha aquele contacto mais próximo, era uma coisa que eu até gostava de fazer e depois fui-me informando...

Dali até à entrada para a Universidade foi um passo. Um passo em tom de desafio que lhe foi proposto pela nova namorada, que trabalhava no mesmo centro:

(...) ela não me aconselhou, ela desafiou-me: ‘não és homem nem és nada e tiras uma licenciatura em Ciências da Educação (...) achas que consegues fazer mais, queria ver se consegues mesmo’... para mim foi um desafio, foi um espicaçar mesmo... quer dizer, se a coisa já estava a começar a ganhar forma, ali foi aquele toque de caixa, aquele toquezinho, ‘ok, está na hora’ e pronto e foi entretanto... como trabalhava por turnos, tinha bastantes dias livres, tinha folgas à semana e depois comecei a ligar as coisas...

As condições estavam reunidas para avançar. Porque não? Mais do que responder ao desafio da namorada, não seria um desafio a si mesmo? “...*ok e foi o desafio, o desafio...*” E não era um desafio qualquer, era *o desafio*, aquele que tinha negado a si próprio há uns dez anos atrás, quando o preteriu em prol de uma suposta estabilidade financeira. Mas as vontades de agora já não passavam apenas por estar com os amigos, os cafés, etc. O incentivo era outro, talvez uma realização pessoal, um aprofundamento da visão de si, uma descoberta do seu eu, um agarrar a oportunidade de se desafiar.

O estímulo, a vontade de tirar um curso superior já vinha bem lá de trás, a sua atitude e capacidade relacional ajudavam-no a sentir-se à vontade em ambientes mais exigentes, a visão de si enquanto pessoa capaz tomava contornos concretos. “*Os outros*” diziam-lhe isso. E sentia-o quando o seu colega de trabalho, que estava precisamente a tirar a licenciatura em Ciências da Educação, lhe vinha pedir opiniões para realizar os trabalhos. Foi aquela validação que faltava, o “*empurrão decisivo*”:

(...) e depois ele também começou a dizer: ‘olha, estás à espera de quê tu? Tens de ir tirar a licenciatura também tu, se eu consigo com quarenta e poucos anos e estou-te a

perguntar a ti, vou conseguir fazer e tu não vais conseguir?’ ...foi só aqueles dois toques que me faltava, percebes?

Inscrição nas provas para Maiores de 23 anos: “eu estou lá...”

Teve conhecimento acerca do ingresso pelos M23, procurou mais informação e depois deparou-se com a escolha entre os cursos de Psicologia e de Ciências da Educação. Escolheu o segundo. O processo, que engloba o exame escrito e a entrevista, é visto como “o ideal”. Reconhece o valor atribuído à entrevista, ao currículo profissional e, quando questionado se mudaria alguma coisa neste processo, refere que não vê o quê, porque acha que é muito positivo, principalmente por causa “*daquelas pessoas que não fizeram aquele percurso contínuo do 12.º para a faculdade*”.

“Fiz o desafio e depois na altura cheguei à beira da minha namorada ‘olha, está aqui, eu estou lá... eu estou lá e agora vou acabar’...” Mostrar aos outros foi mostrar a si mesmo, responder ao desafio da namorada foi responder ao desafio que colocou a si mesmo. Conseguiu e iria levar até ao fim, não era apenas uma vitória momentânea, era o início de um processo de redescoberta, era um voltar aos bancos da escola, era um enfatizado e satisfeito “*eu estou lá*”.

Ser estudante universitário: “nós temos tanta capacidade como quem vem de um percurso regular”

“(...) voltar à escolinha, voltar à Staples para comprar os cadernos, (...) foi todo um desafio.” A estranheza inundava os primeiros passos, sentia-se “enferrujado” a vários níveis, palavra repetida para mostrar que ali teve a noção do tempo que já tinha passado:

... mas eu já não estudava há muito tempo, estava mesmo enferrujado, eu acho que já mal sabia escrever, percebes? (risos) A questão de não praticares, (...) eu sabia escrever... mas aquela... estares a escrever seguido, continuamente... depois começava a doer a mão, ‘ó pá, estou mesmo a ficar enferrujado’... aquela imagem que fica, e pronto ok, isto vai passar e passou...

A integração é vista de uma forma positiva: “*és incluído junto com os outros, tens de fazer o que os outros fazem*”, porque “*nós temos tanta capacidade como quem vem de um percurso regular*”. A diferença de idades não é notada, na medida em que, fazendo o mesmo que os/as restantes estudantes, sente-se tão capaz como qualquer um/a, ainda que o acentuado “*nós*” traga consigo uma consciência de nós e eles.

Mas o primeiro impacto é positivo: os debates, que também aconteciam no seu local de trabalho, ou com os amigos, desta vez ocorriam num ambiente académico, com outros propósito e intencionalidade.

Dentro da sala ao início... aquilo agradou-me porque aquela questão de os professores promoverem o debate, aquelas frases bombásticas, sabes?... Comecei a sentir-me na minha praia, senti-me muito bem dentro de uma sala de aula a discutir temas contemporâneos, a discutir teorias de autores...

Alguns anos o separavam da média etária de estudantes naquela sala, anos suficientes para acumular diversas experiências e aprendizagens. Talvez por isso a atração por temas contemporâneos, pelo sentimento de querer debater temas emergentes, pelo conhecimento, por questionar o que lhe era dito, pela formulação da sua própria opinião.

(...) a nossa experiência quando entramos pelos M23 com experiência de vida, de trabalho, que nos é bastante útil porque aprendemos a não comer e calar (...) já tens um bocadinho mais de experiência, que te permite enfrentares as coisas de outra forma e não seres aquela esponja de estares ali, (...) comigo não se passou assim, comigo eu já tinha de perceber bem o que é que me estava a ser dito, depois eu é que dizia se concordava ou não concordava, se não concordasse acredita que eu dava a volta ao texto...

Segundo Vasco, aprender sim... mas tem de fazer sentido, não se trata só de acumular conhecimento, mas de o tornar um pouco seu. Talvez este sentimento fosse realçado pelo facto de se sentir mais velho do que as/os restantes colegas, ser trabalhador há vários anos, deter uma bagagem que lhe permitia ver a vida com outros olhos e, melhor, ter consciência disso.

Dentro da sala, eram todos iguais, e isso tinha o seu lado positivo, ser capaz, ter o mesmo ritmo, o mesmo grau de exigência. Contudo, fazer o mesmo que os outros tem os seus “quês”, nomeadamente no que se refere à entrega dos trabalhos, aos prazos a cumprir, o que é exigido por parte dos/as professores/as sem ter em conta se o tempo fora da sala de aula é igual para todos/as.

(...) e eu senti isso, e se calhar mais gente sentiu isto, (...) chegas a um ponto em que o facto de estares integrado no meio dos outros... eles querem tratar-te exatamente como tratam os outros, ao nível das faltas, ao nível da entrega dos trabalhos, e nós não estamos nas mesmas condições em que eles estão, é desafiante... o cansaço... mas para nós, para quem trabalha, para quem tem outro tipo de ocupações, para quem trabalha por turnos, (...) acho que houve alguma falta de respeito...

Este sentimento de *falta de respeito* vem acompanhado de uma situação que o marcou negativamente. O *acolhimento* por parte dos/as professores/as passa pelo cuidado com o facto de o/a estudante ser trabalhador/a ou não. Entrelinhas, talvez não gostasse de ser visto como os/as restantes estudantes, tendo em conta que já não era nenhum miúdo e

ouvir *raspanetes* já não se adequava à sua forma de ser e de estar. O tom da sua voz eleva-se quando relata o seguinte acontecimento. A intolerância relativamente à atitude daquela professora prolonga-se até ao momento presente. Tratar todos/as de igual forma não significa necessariamente igualdade de direitos, de deveres, de oportunidades:

(...) eu tive uma expressão de uma professora no segundo ano que foi a frase que ficou e que me revoltou na altura, isto para responder à tua pergunta do acolhimento que eles fazem: ‘Ó professora, nós não vamos conseguir entregar o trabalho, porque ele está a trabalhar dia x e tal’... e ela chegou a uma altura em que nos disse, (...) ‘olha, não tem mal, se vocês não conseguirem acabar este ano, acabam para o ano’... e sabes ali deu-me aquele... apetecia-me... ‘Ó senhora, mas a senhora está a falar com quem? Está a brincar com o meu dinheiro, está a brincar comigo? Mesmo?’ Não é tratamentos especiais, estou de acordo que não temos de ter tratamentos especiais, achei muito bem integrar perfeitamente no meio dos outros... acho que isso é... que é bom... nem tinha de ser de outra forma, agora ter um bocadinho de atenção às especificidades de cada um... ok, eu também compreendo que não seja fácil para eles, em 80 estarem atentos aos 80, à vida de cada um, mas é ir começando a sinalizar... outros professores mostraram respeito pelos trabalhadores-estudantes, eram mais compreensivos, abriam determinadas exceções ou... não é que queiramos, eu senti isso, não é que quisesse ser tratado diferente dos outros, que eu pudesse trabalhar conforme a minha disponibilidade, não era o meu ritmo até, era a minha disponibilidade, o meu ritmo eu percebi que era igual ao dos outros, percebes?... A disponibilidade é que não era assim tanta como a maior parte do pessoal que lá andava... a vida deles era ir ali três horas por dia, (...) eu acho que nesse sentido que deveriam ser mais específicos, acompanhar mais as dificuldades (...) é precisamente atender à disponibilidade que temos para o estudo...

Dificuldades, constrangimentos: “*andei semanas assim a dormir três horas por dia, é cansativo...*”

Conseguir conciliar horários de trabalho com os horários das aulas revelou-se a tarefa mais difícil, era muito cansativo. Abdicava das folgas ao fim de semana para poder gozá-las à semana, em dias em que as aulas eram em maior número, “*mas para estar de folga naqueles dias tinha de trocar com alguém, fazer noites*”.

(...) o que me acontecia é que a maior parte das vezes chegava a casa, saía do trabalho de manhã, às oito horas, vinha a casa dormir, chegava por volta das nove, se tivesse alguma aula às duas da tarde, normalmente o que é que acontecia? Dormia entre as nove e o meio-dia, preparava as coisinhas para arrancar, à uma saía de casa e ia para a faculdade, com tudo, os trabalhos, as apresentações... e quando saía da faculdade ia trabalhar, fazer mais uma noite ou seja das oito da noite às oito da manhã... andei semanas assim a dormir três horas por dia, é cansativo, fisicamente é desgastante, cansativo, desregula-te o sistema todo...

Admite ter abdicado de muita coisa a nível familiar, de estar presente, com a família e com amigos: “*foi toda a gente sendo posta quase de lado, precisamente por causa daquele objetivo que nós temos, o facto de querer estudar, de tirar a licenciatura*”.

O Ensino Superior numa outra altura: “Fazia-nos crescer de outra forma...”

Não ter ido para a Faculdade quando era mais jovem não lhe permitiu vivenciar determinadas experiências. Vasco repete esta ideia algumas vezes no seu discurso. As reticências denunciam que “*não é mesma coisa*”. Com os/as colegas, mais jovens na sua maioria, convive todos os dias, mas com a responsabilidade de horários laborais a cumprir, o “*suor*” sentido sob forma de decisão responsável, sacrifício e esforço, muito mais do que se tivesse entrado há uns anos atrás. Com a bagagem de uma vida, a experiência não é de facto a mesma coisa. Resta apenas um olhar partilhado com os que o rodeiam, algo que o faz sentir um pouco à margem da “*normalidade*” da vida académica.

(...) eu quando te falei que gostava de ter vivido a faculdade com 20 anos, não era só a parte do estudo percebes? Fazia-nos crescer de outra forma... ó pá... a questão das praxes... hum... a questão dos tiros às aulas... dos dias dos ralis das tascas por exemplo... o facto de viver fora, de estares num... é claro que são outro tipo de experiências, mas isso vai-se construindo e faz parte da personalidade de muita gente e tenho pena de não ter passado por essa experiência... praticamente é a única situação que... não ser só o estudo percebes... eu quando lá fui agora eu ia com um foco, acabar... acabar aquilo... apesar de tudo ainda fui entrando numas brincadeiras, nuns jantares, numas coisas diferentes mas não é... não foi... pronto aprendemos as coisas por outro lado, de outra forma... e aquelas pessoas estão a aprender agora aquilo que nós se calhar já temos há uns aninhos e aprendemos de outra forma.

Aulas e Professores vs. Aprendizagens: “...somos nós que temos a capacidade de transformar”

Um bom professor/a para Vasco é aquele/a que, para além de compreensivo e atento, incita ao debate, estimula o pensamento e a reflexão, e permite uma participação ativa no sentido da desconstrução de conceitos e da atribuição de novos sentidos. O “*melhor professor*” foi o que teve “*a melhor dinâmica de aula (...) desmontava tudo*”:

(...) podes estar a defender a coisa mais absurda do mundo, mas se argumentares bem argumentado, ele [o professor] já fez o trabalho dele, já fez com que tu partisses de um ponto zero e até não sabes onde, mas que daquela máxima que tu tinhas já partiste para outros lados e pronto... isso é para mim é que é um bom professor e a boa aula é a aula que nos... em que algo nos é transmitido e somos nós que... somos nós que temos a capacidade de transformar, podemos não transformar para a sociedade mas pelo menos para nós transformamos, há coisas que nós vamos desfazendo... aqueles mitos que temos na cabeça, certos preconceitos sobre certos temas que... situações extremas que acontecem...

Aprender a pensar, aprender a perceber o que está para além do que se vê, perceber que muitas vezes é no debate que surgem as melhores experiências de aprendizagem,

numa aprendizagem conjunta. A importância atribuída à dinâmica da sala de aula fê-lo ter ainda mais certeza que estava mesmo “*na sua praia*”. Uma boa aula, então, “*é aquela que parece um regabofe*”, é aquela em que se fica zozinho de tantas direções que ela pode tomar, “*é daquelas sapatadas que levam*”.

(...) e há sempre aqueles preconceitos, aquelas coisas da sociedade que nós não nos apercebemos que nos é inculcado que estão ali implícitas, só não vê quem não analisa a fundo (...) tu aos bocadinhos vais começando (...) pá foram as maiores aprendizagens que eu tive naquelas salas de aula e as boas aulas para mim foram essas, foram aquelas que me permitiram desfazer um bocadinho aquilo que eu já tinha sobre as coisas (...) já começaste a ver outros pontos de vista e a aprendizagem parte daí... isto foi a minha perceção e depois de fazer a licenciatura em Ciências da Educação com tudo o que foi... com todos os professores que tivemos, com todos os autores que estudamos, foi isso que me ficou e... e atualmente posso dizer: ponho quase tudo em causa, ou seja, já não absorvo as coisas de uma forma tão... tão...

O que é que se faz com o que se aprende? Que sentidos se lhe atribui? Para V, é muito mais que acumular conhecimentos, é “*partir um bocadinho aquilo que já tens*”, é não ter receio de reformular os conceitos já existentes. Com esta predisposição, a construção do saber talvez seja mais consistente, estável, duradoura, capaz de absorver outras construções.

(...) se puseres a areia, o cimento e a água, e se puseres tudo em coisas diferentes não funciona nada, tornam-se camadas totalmente distintas que não faz sentido nenhum, mas se as misturares todas consegues fazer uma... um tipo de massa consistente e que te fica... suporta muito mais coisas percebes? A minha ideia sobre a aprendizagem é precisamente essa... é quando nós conseguimos juntar as coisas e tirar alguma coisa dali ou dar alguma utilidade, isso é que é uma aprendizagem...

Este cunho pessoal nas suas ações, mas principalmente nos seus pensamentos, constitui a aprendizagem central na sua experiência académica. É poder sentir a liberdade para atribuir um sentido que se pretende sustentado, mas um sentido que é seu.

Mas não foi sempre assim: as suas fontes de informação “*eram aquelas básicas (...) era tudo pela televisão, pelos jornais, também nunca fui muito de leituras*”. Quando reflete acerca da diferença que percebe, Vasco identifica, atualmente, assuntos que lhe interessam e, como consequência, consegue uma direção para aquilo que o cativa. Esta será a grande diferença em relação à procura de informação que tinha antes de ser estudante universitário, talvez porque não tivesse uma direção, nem descoberto a relação próxima com os aliados de hoje: os livros.

(...) atualmente gosto de ler aqueles autores que me agradam, aqueles autores de rutura por exemplo, já identifiquei o tipo de livros que gosto, percebes? Já consigo obter informação de outras fontes, não daquelas mesmas de sempre, porque acho que devemos ser críticos (...)

Neste seguimento, leituras sobre fenómenos sócio-históricos ganham contornos imprescindíveis, na medida em que, para si, “*é importante as pessoas saberem o que é que se passou para perceber para onde vamos (...) as pessoas esquecem muito facilmente*”. Esta procura de compreensão do que pertence à História adequa-se à vontade de ter voz ativa, à reflexão em torno do mundo do qual faz parte, ao questionamento permanente.

(...) tentar perceber a história, ler tudo o que tenha a ver com história... os temas que me interessam, já não obtenho informação só da televisão, só do jornal, só da revista que sai ao sábado percebes?... ajudou-me um bocadinho a abrir os horizontes em tudo, praticamente em tudo, a todos os níveis...

Família e outros contextos de influências: “*nós vamos absorvendo as coisas sem saber muito bem de onde...*”

No que se refere aos contextos de aprendizagem, a família teve um papel de destaque na sua formação de base. Contudo, Vasco vê-se hoje muito diferente do pai e da mãe, pelo menos em termos de mentalidade. Reflete acerca da diferença entre gerações, dos dogmas que os prendem, da forma passiva com que aceitam determinadas questões, por exemplo relacionadas com a religião.

(...) eles ficam chocados com as minhas ideias a maior parte das vezes, mas lá está... eu vou tendo a minha capacidade de argumentação (risos) vou argumentando e depois quando chega aquela fase da minha mãe ‘pronto, se calhar tens razão, mas olha não penso assim, não quer dizer que estejas errado’...

Outra fonte de aprendizagem é o grupo de amigos que sempre teve ao longo da sua vida. Estar com os amigos era o melhor da escola.

(...) as maiores aprendizagens foram no recreio para te ser sincero, foram nas idas ao café, nos tiros às aulas (risos), nas futeboladas, nos namoricos, naquelas coisas... aprendemos muito... ou seja, é muito mais... lembramo-nos muito mais desse tipo de aprendizagens, daquelas coisas que... que nos atravessam a vida toda, são aprendizagens que atravessam a vida toda, que até pode ter havido qualquer coisa na sala de aula mas tu não te lembras, porque era dentro da sala de aula... tudo se passa cá fora, a escola (...)

Refere-se igualmente à importância das aprendizagens desenvolvidas no mundo do trabalho, que lhe permitiram encarar o estudo de uma forma mais assertiva, mais confiante. Fala, por isso, “*das regras, da disciplina que fomos levando, que nos deu alguma bagagem para abordar a faculdade de uma forma totalmente diferente*”. Esta abordagem tem que ver também com o facto de ser o próprio a pagar as propinas, há

uma implicação maior, uma responsabilidade em conseguir fazer a licenciatura no tempo previsto,

(...) já é nosso suor que está a entrar na propina percebes (risos)... Foi isso... entrar com afinco, ou seja, eu estou aqui, posso fazer isto em 3, 4 ou 6 anos... mas eu tenho de fazer em 3 porque me custa estar ali a dar o dinheiro percebes? É algo que eu estou a... estou a ter custos com isto... estou a... está-me a sair do corpo... a questão é essa...

Transformação: visão de si, no mundo e do mundo

“(...) eu estive adormecido muito tempo, mas agora não vou estar mais, pelo menos vou fazer por isso, porque acho que já estou mais atento, não me deixo adormecer tanto (...) a grande mudança foi isso... mas também que já estava cá dentro... o processo de evolução...”

Uma maior compreensão do que o rodeia conduz a uma visão de si, no mundo, mais ativa, participativa, de corresponsabilização. Se sente que, mesmo antes, tinha algo dentro de si que o puxava nesse sentido, ser estudante da licenciatura em Ciências da Educação fez com que levasse aprendizagens para a vida, fez com que transformasse o seu Eu, moldasse a sua personalidade, a sua relação consigo, com os outros, com o mundo. O “*paz d’alma*”, que foi até ao ensino secundário, transformou-se, ganhou voz própria, inquietou-se, incitou-o a “*ver outro tipo de horizontes, estipular outro tipo de objetivos*”.

(...) acho que sou totalmente diferente porque quero saber porque é que é assim, é assim mas porque é que é assim? Antes eu não sabia e isso não preocupava, o que me preocupava era chegar ao teste e fazer aquilo que eles queriam e na faculdade era um tipo de aluno que tinha de falar e achava que tinha de falar porque senão não estava bem, tinha de discutir, pá tinha de... de (...) eu provocava também e era esse tipo de aluno que... que quer perceber um bocadinho de tudo o que se estava ali a passar e quer ter voz própria... praticamente foi isso... foi uma mudança significativa enquanto aluno... foi uma mudança significativa e acho que a nossa experiência nos permite ter voz ativa neste tipo de aprendizagem que tu podes fazer na sala de aula, é... mudei totalmente, em termos de intervenção em aula, de... discussões, melhorei bastante, eu acho que gosto mais assim... identifico-me mais assim... já não sou de comer e calar...

Por um lado há a reflexão acerca de si no antes e no depois, reflexão esta que incita ainda mais à confirmação da satisfação com que se vê atualmente. Por outro, com esta reflexão, Vasco mostra o quanto considera ter sido uma mais-valia na sala de aula, pelos seus contributos em forma de questões ou provocações, mas também pela consciência do enriquecimento que as experiências de aprendizagem anteriores lhe trouxeram.

E é quando refere o quanto foi uma “*experiência alucinante*” que eu, deste lado, sinto nas suas palavras animadas, no seu olhar assertivo, a importância que esta experiência

teve na sua vida a vários níveis, mas principalmente na sua forma de ver/olhar o mundo e por conseguinte a reflexão acerca da sua relação com o que o rodeia.

História de vida de Leandro

58 anos, ingressou em Ciências da Educação em 2011

Leandro tem 58 anos, é casado, tem dois filhos já adultos e, há cinco anos, entrou pelos “Maiores de 23” para a Licenciatura em Ciências da Educação, que concluiu em 2014. No momento da entrevista, encontrava-se no último ano de Mestrado na mesma área. Encontrámo-nos por volta das 16 horas na faculdade, a sua disponibilidade e simpatia levaram imediatamente a abordar os temas dos quais já tinha conhecimento, a conversa surgiu sem obstáculos. O encontro durou cerca de 1.20h e ficou pautado por uma partilha generosa, num discurso acerca de si mas com a preocupação em colaborar no motivo que nos tinha levado àquele momento. Os temas foram surgindo enquanto enredo da sua História, tendo o guião funcionado como um farol que nos chamava a atenção para pontos ainda a abordar.

Percurso escolar prévio: “*Eu acho que fui sempre bom aluno...*”

Leandro fez um percurso escolar contínuo até aos seus 18 anos, mais ou menos. Realizou toda a escolaridade que existia naquela altura, ou seja, até ao 11.º ano. Gostava da escola, vê-se como um bom aluno, mas admite que sempre se sentiu mais à vontade nas disciplinas teóricas do que nas disciplinas técnicas.

(...) tive sempre notas muito boas, nomeadamente lá está a parte de letras, português, matemática, inglês, geografia, tinha sempre notas boas... quando entrava na parte técnica, metodologias por exemplo de instrumentação, ou desenho de construções mecânicas, tudo o que fosse ligado a essa parte, andava sempre no 12, 11 (...) realmente eu não tinha grande apetência...

O tom de voz mais baixo quando se recorda das notas que tirava nas disciplinas técnicas escondem talvez uma incompreensão pelo fenómeno, um quase “*não sei muito bem porquê*”, visto que era muito bom aluno a tudo o resto. No entanto, deixa em tom de reticências: e “*se tivesse enveredado...*” por outra área que não aquela? Esta não “*apetência*” acompanhou-o ao longo de toda a vida escolar, tendo sido vários os professores/as a dizer-lhe que tinha mais vocação para as “letras”. Contudo, mais à frente ver-se-á como a escolha do curso técnico teve impacto na sua vida profissional.

Como forma de mostrar o quanto sentia esta dicotomia escolar, Leandro acrescenta, com palavras animadas, um episódio que o marcou pela positiva, quase como se quisesse demonstrar, e se calhar a ele próprio, a compensação por não ser tão bom aluno

em certas disciplinas, ou talvez, pela visão que tem de si hoje, um excelente aluno do Ensino Superior, algo que não se coaduna com o aluno de algumas disciplinas de há 40 anos atrás.

(...) acabei por terminar com média de 13, precisamente porque as disciplinas técnicas faziam-me baixar. Mas para todos os efeitos acabei não é, (...) por exemplo a professora de História punha-me a dar aulas de História, um miúdo de 14 e 15 anos... punha-me a dar aulas para a turma, eu adorava História e memorizava aquilo depois eu explicava aquilo, tinha notas muito boas, era capaz de tirar um 18, em contrapartida em oficinas era capaz de ter um 10 ou 11, era assim...

Quando relembra o passado, dá-se conta das diferenças entre tempos. Quem frequentou a escola há mais de 40 anos passou por “duas épocas”, o antes e o pós-25 de Abril, marco histórico e político na sociedade portuguesa. Recorda as orientações políticas dos professores: teve-os mais rígidos e outros “mais de esquerda (...) estes davam as aulas de outra maneira”. Ao entrar nos meandros das suas memórias, traz à tona um episódio marcante com um professor, inesquecível pelos seus contornos impressionantes, fruto talvez da mentalidade repressiva e ditatorial vivida durante tantos anos no nosso país e refletida num momento, se calhar igual a tantos outros experienciados em diversas escolas:

(...) um dia espancou-me brutalmente numa aula... não consegui reduzir uma unidade a uma décima, é só fazer 0,1, é tão fácil, pronto, mas eu tinha estado... ele tinha trocado palavras mais agressivas com três ou quatro alunos que faziam parte da minha classe, eram mais velhos, eram repetentes já de dois e três anos, (...) e que ameaçavam o professor inclusive, pronto, eu não estava habituado àquele tipo de linguagem, um dia que ele os confrontou... o professor, talvez porque vinha mal disposto, não faço ideia, eles também responderam à letra, ‘vem cá o meu pai e bate no senhor professor se for preciso, não comece a mandar vir’ e eu estava atemorizado, pronto... por aquele ambiente... ora... quando ele acabou o diálogo com aqueles miúdos, chamou-me a mim, fui eu a vítima, eu estava em pânico, não estava a raciocinar, não estava a ver nada à minha frente e ele perguntou-me: ‘até tu? Vais resolver, qualquer pessoa sabe isto de aritmética e não sei quê, põe aí uma unidade, reduz isso às décimas’, e eu peguei no giz e não fui capaz de escrever no quadro, estava tão nervoso que não fui capaz, e ele pegou na régua e começou-me a bater a torto e a direito, na cabeça, nas costas, no peito, bateu-me a torto e a direito, portanto ele só parou quando eu definitivamente me agarrei à gravata dele, eu agarrei-me à gravata dele com olhos suplicantes e ele apercebeu-se que tinha passado das marcas e de que maneira... eu vim para casa, tive uma semana ou duas todo negro, depois ele fartou-se de pedir desculpa, para não fazer queixa dele, não fazer participação, até foi um colega meu que foi a minha casa buscar-me e tal... e então eu regresssei à escola, mas pronto, mas foi sempre assim um ambiente...

Naquele tempo havia “assim um ambiente (...) aquilo era assim um bocado... era duro... era muito doloroso, muito severo...”. Consegue perceber-se, na sua voz, um alívio por saber que este momento ficou lá atrás. Quase com 60 anos, Leandro não lembra pormenorizadamente muitas situações enquanto aluno. O seu discurso é um

tanto ou quanto apressado, resumido. Fez a “*instrução primária*”, o nome dado na altura ao 1.º ciclo do ensino básico, seguiu para a “*preparatória*”, o atual 2.º ciclo, e posteriormente escolheu fazer o curso geral de mecânica, no 7.º, no 8.º e no 9.º anos de escolaridade. Completou o seu percurso com mais dois anos “*complementares*”, ficando assim com o 11.º ano.

Os trabalhos, o serviço militar... e a faculdade adiada

Com 18 anos, ficou num impasse: ingressar na Faculdade ou ir trabalhar. Acresceu a isto o facto de a sua mãe ter alguns problemas de saúde e ser obrigada a deixar de trabalhar.

(...) e a minha mãe teve um problema de saúde (...) tinha de deixar de trabalhar, foi um problema chato porque achei que tinha de arranjar emprego e que naquela altura tinha de interromper os estudos... não é que ela não tivesse intenção de me pagar os estudos, tanto os meus avós como a minha mãe e prosseguir na faculdade.

Fazia parte dos seus planos “*prosseguir estudos*”, mas a vida trocou-lhe as voltas e não queria ser um peso na vida da mãe e dos avós, sentia-se “*mal... pronto... uma pessoa começa a crescer e estar a pedir dinheiro em casa...*” Esta consciência teve um sabor um tanto ou quanto amargo, pois sentia “*uma espécie de vazio, de tristeza... gostava de estar lá e vi que as coisas não se coadunavam com a vida que se me estava a apresentar, não me sentia bem estar a estudar e a gastar dinheiro em casa...*”

Nestes entretantos, arranjou alguns “*trabalhitos*” até ser chamado para a tropa, que naquele tempo, e para seu grande desgosto, era obrigatória.

(...) para mim foi um choque, eu acho que fui sempre antimilitarista, eu nunca interiorizei que pudesse ir para a tropa, até porque o meu tio era capitão-de-mar-e-guerra na marinha e eu estava com ideia que ele que me livrava... mas eu... anos mais tarde, eu nunca lhe perguntei isto... mas anos mais tarde eu pensei que era o contrário, o espírito antimilitarista, ele queria que eu fosse mesmo para a tropa porque achava que... havia muito aquela ideia que nós nos fazíamos homens na tropa (...) ali são regras mesmo rígidas não é... a ganhar digamos uma capacidade (...) eu fui sempre antimilitarista, quando eu nas listas fui convocado eu sofri uma decepção terrível... eu não tenho nenhum problema em dizer que me recordo quando entrei no quartel, quando tive um momento livre eu fui para o fundo do corredor chorar, porque não queria nada estar dentro de um quartel... tudo menos isso... (...) Eu estive lá 16 meses... os primeiros meses para mim foram muito difíceis, mais pelo aspeto psicológico porque eu não estava nada preparado... agora comparando com outros aspetos da vida onde me integrei bem, a tropa para mim foi realmente, foi terrível... depois de estar lá dentro fiz amizades como sempre, depois de estar integrado... mas ali foi talvez o momento da minha vida em que eu realmente... a entrar no grupo me senti deslocado porque... não era com as pessoas, era... acordávamos a meio da noite, tínhamos de dormir de

metralhadora todos vestidos estás a ver? ... coisas assim estúpidas, nunca me tinha passado pela cabeça fazer... e hum... sei lá...

Quando terminou o serviço militar, ficou um pouco desorientado, teve mais ou menos “dois anos de indecisão”, mas acabou por ingressar na Faculdade de Engenharia. Decorria ainda o primeiro ano quando teve a oportunidade de mudar de vida, de conseguir um trabalho na refinaria que ia abrir ali ao lado. E mais uma vez a consciência e o sentimento de que poderia ser muito difícil para a sua família suportar uma eventual frequência da faculdade falou mais alto: “e saber que não me podiam dar essa possibilidade... poder podiam, mas iam fazer extremas... muitas dificuldades para concretizar isso”.

Um dos requisitos fundamentais para entrar naquela empresa era precisamente ter um curso industrial, uma chave que lhe abriu as portas de um trabalho que veio a ser a sua segunda casa durante os trinta anos seguintes. Passou nas provas, passando assim o curso na faculdade para segundo lugar. A exigência do trabalho por turnos não lhe permitia pensar nos estudos como uma possibilidade. E se na escola as disciplinas técnicas não eram o seu forte, naquela empresa chegou a ser especialista químico e posteriormente controlador industrial. Leandro reflete acerca da escolha que fez:

(...) mesmo que eu tivesse continuado a estudar... é diferente... se andasse a estudar teria sido outro percurso mas em termos monetários nunca tinha conseguido ganhar o que ganhava na [diz o nome da empresa] essa é que é grande realidade e... humm... pronto... o facto de trabalhar por turnos foi sempre... eu gostava de ter seguido os estudos, tinha a vida tão preenchida que não sabia se algum dia ia voltar a estudar, muito sinceramente...

Parecia ser muito difícil conciliar o trabalho por turnos com a frequência de um curso no ensino superior, principalmente porque Leandro gosta de fazer as coisas por inteiro, de assumir um compromisso em que possa dedicar-se a cem por cento, e isso parecia estar muito longe de se concretizar.

Além disso, a vida fora do local de trabalho era agitada. Com dois filhos a crescer, dava ainda apoio à sua mulher na empresa que esta tinha. É intrínseca a vontade de corresponder às suas próprias expectativas quando se vê imbricado em algum projeto e portanto o seu elevado sentido de compromisso.

(...) sinto que estive muitas horas, e tinha dias também de grande stresse e muitas horas ligado ao trabalho (...) nas vendas nós acabávamos por estar sempre ligados, estávamos 24 horas por dia a resolver problemas dos clientes (...) tive uma vida muito atribulada (...)

Num tom de voz mais baixo e introspectivo, reconhece que esta vida por turnos teve consequências, nomeadamente ao nível do acompanhamento que (não) deu aos filhos.

No entanto eu às vezes penso que poderia ter dado mais tempo aos meus filhos, a minha mulher é que os acompanhou mais (...) nós pais achamos que nunca damos o suficiente, mas eu achei que podia ter dado mais (...)

Letras, leituras e livros: “eu sempre tive uma vontade muito profunda de aprender coisas novas...”

No seu discurso, evidencia várias vezes gosto pela leitura. Quando fala do seu percurso na escola, entre alguns episódios que o marcaram e o tempo de ditadura, é a sua “cultura livresca” que é destacada. E esta sua procura pelas letras acompanha-o até ao dia de hoje:

(...) eu sempre gostei muito dos livros académicos e de estudar, eu recordo-me logo após o ciclo, a instrução primária, o 1.º ciclo atual, quando ia para a escola nós almoçávamos um dia ou outro na escola e eu às vezes não almoçava, comia uma peça de fruta e bebia água e metade do dinheiro que os meus avós me davam ou a minha mãe, eu comprava um livro de bolso, sempre tive essa cultura... tanto é que eu em casa dos meus avós cheguei a ter mais de 1000 livros, é verdade...

Esta “verdade”, que orgulhosamente confia, encerra uma satisfação vista aos olhos do presente. É quase como se hoje tivesse uma noção mais concreta da importância dos livros na vida de uma pessoa, particularmente no seu próprio trajeto de vida. Não se vê sem eles: “tinha sempre livros na mesa-de-cabeceira para ler”. Estes seus grandes aliados talvez tenham preenchido parte do vazio deixado pela partida do seu pai quando era ainda muito novo.

(...) os meus pais estão separados, tinha 7 anos quando eles se separaram, o meu pai era advogado e a minha mãe era mestra de confeções e fiquei a viver com os meus avós maternos e naquela altura foi uma mudança muito brusca na minha vida, a falta de um pai, não ter um acompanhamento de um pai ao longo da vida é sempre algo importante, em todos os aspetos, os meus avós maternos tiveram o cuidado de tomar conta de mim e a minha mãe também tinha um bom ordenado, pode-se dizer que não tive muitas dificuldades ao longo da vida, de maneira que fui sempre muito bem tratado e tive muito bom acompanhamento (...)

No trabalho, era nas horas mais quietas que satisfazia o seu vício pelas letras: “nunca deixei de ler o meu livro, principalmente lá [no trabalho], tinha tempo livre (...) sempre que podia lia...”. Punha-se em causa, procurava:

(...) alterar até a minha visão sobre o mundo e sabia que através da educação é a arma, a ferramenta ideal para conseguirmos alterar as nossas maneiras de pensar e de ver e... como digo... sempre acalentei... sempre... se voltasse à universidade gostaria...

Gostaria de aprofundar o saber, explorar, transformar, pôr à prova. É como se lhe faltasse algo que tentava compensar através das letras, livro após livro, tentando uma melhor compreensão do mundo e de si mesmo.

(...) tentava manter-me atualizado... hum... a vida política e do estado do país e hum... as mudanças sociais que se iam verificando ao longo dos tempos não é? ... ia sempre acompanhando e sempre que podia (...)

O ingresso através dos “maiores de 23”: “agora que tenho tempo livre é a isso que eu vou dedicar-me...”

Tudo começa com um pedido para fazer o horário diurno na empresa, direito adquirido após 23 anos a trabalhar por turnos. Não sendo possível concretizá-lo, reformou-se. Mas era a reforma do trabalho, não da vida, pois havia e há ainda tanto para fazer, para aprender. Talvez fosse a altura ideal para abraçar novos desafios. Sem o trabalho por turnos, sem os clientes da empresa da sua mulher, podia fazer o que quisesse.

(...) mas eu não fui trabalhar mais, tinha o meu ordenado como tenho hoje e é o bastante para eu ter uma vida digna... na minha perspetiva... e portanto lembrei-me de retornar à escola... inicialmente aquilo que eu sempre desejei fazer era estudar psicologia... foi isso que me... então o que é que eu fiz? Eu fiz um curso de psicologia por e-learning... era um curso de 24 meses que eu fiz em 18 meses e terminei com 19 valores (...)

Era o seu desejo, sempre o “acalentou”. Naquele momento, Leandro teve a confirmação do quanto podia explorar as suas capacidades, desenvolver os seus conhecimentos, aprofundar temas do seu interesse e, quem sabe, retomar o caminho que tinha iniciado há tantos anos atrás. Aliás, foi precisamente este o conselho que a sua professora lhe deu:

(...) ela também me incentivou bastante... ‘o L agora com este curso já tem bases muito boas’, eu aliás já tinha lido vários autores, de livros que eu tinha em casa, desde Freud, psicanálise, etc. Já tinha lido muitos autores... ‘mas com esta base de certeza que vai passar se fizer o exame de psicologia’... então eu pensei em casa: ‘olha agora vou fazer... vou fazer 53 anos... vou-me candidatar aos maiores de 23’, meu dito meu feito... não é tarde nem é cedo... era isso que eu queria fazer há tantos anos e agora que tenho tempo livre é isso que eu vou dedicar-me com todo o prazer... pronto...

E “pronto”. Acompanhado pela filha, fez a sua inscrição, primeiro em Psicologia e depois em Ciências da Educação, licenciatura que tem mais vagas para os “maiores de 23”. Contudo, o primeiro exame não lhe correu como queria, diz que muito depois se apercebeu que afinal lhe deu “uma perspetiva mais à Ciências da Educação”. Essa perspetiva, na resposta à questão colocada no exame, prendeu-se com o facto de se ter

pautado por uma “*opinião pessoal e holística*”, uma visão de si próprio relativamente ao autodidatismo:

(...) que achava que era um autodidata, que era alguém que gostava imenso de ler e pensava que o meu desenvolvimento deve ser contínuo e que se deve manter e que tenho de estar sempre aberto a novas ideias e mudanças porque elas fazem parte da vida, desde que sejam para as condições de vida das pessoas, foi sempre a minha perspetiva (...)

Esta “*abertura a novas ideias*” acaba por ser estruturante ao longo da sua vida, no sentido de lhe permitir abraçar novos desafios, e talvez por isso não tenha qualquer complexo em voltar a estudar depois dos 50 anos, ainda que socialmente isso continue a provocar uma certa estranheza. Menciona que teve “*sempre motivação interior muito grande*” e que, “*enquanto nós ‘tivermos capazes e nos sentirmos aptos e motivados*”, há sempre lugar a novas aprendizagens, precisamente porque a “*vida é um processo de aprendizagem contínua*”.

(...) eu às vezes em conversa digo isso aos meus colegas: ‘como é que é possível’... por exemplo venho eu mas provavelmente havia mais colegas meus que podiam ter vindo mas... eles têm um ordenado mais ou menos jeitoso, ‘vai-me dar agora para ir para a escola’... tenho uma sobrinha que diz mesmo: ‘agora é que vai para a escola, aos 50?’ E eu: ‘qual é o problema?’, se fosse aos 60 ou se fosse aos 70, se tivesse capacidades e o gosto e motivação acho que faz muito bem.

É este o “*espírito*” da política dos “maiores de 23”: possibilitar a abertura de portas a este público enriquecido por experiências de vida, desejos e objetivos, um público que pode não ter um percurso escolar comum, mas que se propõe “*voltar aos bancos da escola*”.

Para Leandro, esta forma de ingresso representa “*um bom incentivo*” para “*continuar aquilo que tinha interrompido*”, uma possibilidade para pessoas que, para além de tudo, são detentoras de aprendizagens, de “*saberes significativos*”. No seu discurso refere-se aos M23 na terceira pessoa, um discurso, talvez, influenciado pelas aprendizagens desenvolvidas no ambiente da licenciatura, ou pelo facto de atualmente estar no último ano do mestrado.

(...) porque as pessoas vão crescendo e vão-se desenvolvendo e vão assumindo responsabilidades e por vezes... só têm o ensino básico e conseguem corresponder... (...) eu penso que sim, dentro desse espírito, o facto de terem oportunidade... o ingresso dos maiores de 23... que essas pessoas são portadoras de saberes significativos, elas têm conhecimentos que foram adquiridos em contextos não formais não é? ...mas que são importantes e no fundo acabaram por ajudá-las a fazer um percurso de vida perfeitamente ajustado por vezes, responsável (...)

A relação com os/as colegas mais jovens: “*tento respeitar todas as pessoas...*”

Em relação à sua adaptação enquanto estudante do ensino superior, Leandro diz que sempre teve “*uma grande facilidade de integração*” ao longo da sua vida, nos mais diversos contextos. Este, que tinha jovens mais jovens que os seus filhos, não foi diferente: “*não tenho problema nenhum em entrar nos ambientes*”. Mas uma boa adaptação não implica que não sinta a diferença, principalmente quando experencia situações que não aconteciam quando era mais jovem.

(...) em relação aos colegas, por exemplo eu sei que é uma faixa etária que... mas penso que fui sempre solícito, tentei sempre, e tento respeitar todas as pessoas, tenho de tentar perceber também que são faixas etárias muito diferentes, há maneiras de ver o mundo diferentes e é por isso que por vezes tenho de condescender determinado tipo de comportamentos, por exemplo, uma coisa simples, nas aulas são capazes de estar sempre a mexer no telemóvel a enviar sms e eu desligo o telemóvel ou ponho em silêncio, é como se não tivesse (...) e há professores que também pensam assim e há outros que já não pensam, pronto...

O apoio da família: “*sempre, sempre...*”

A família esteve sempre do seu lado: na inscrição, foi acompanhado pela filha, o filho deu umas dicas de informática e a mulher compreendia a sua relação com o aprender. E é com risos que conta um episódio que o fez sentir-se ainda melhor na sua pele.

Sempre, sempre, porque no caso da minha mulher ela sempre... sempre sentiu que eu era uma pessoa que gostava de ler e conviver, gostava de aprender mais coisas... todos eles me incentivaram, os meus filhos ficaram um pouco assim... alarmados no sentido de ‘não acredito, vais agora para a faculdade...’ (risos) hum... e eu uma vez acho curioso porque... eu surpreendi o meu filho a comentar com a minha filha: ‘olha que o cota vai mesmo entrar na faculdade, não tenhas dúvidas nenhuma’, ele a dizer isto... ‘olha, que ele vai mesmo entrar’, (risos) ‘ao que ele sabe, ele vai mesmo entrar, não vai ter problema nenhum’... nunca mais me esquece... ouvi-o dizer isso uma vez... até me deu vontade de rir, eu passei no corredor e ele estava no quarto dele... até disse à minha mulher... (risos).

Aulas e professores/as: “*tentei ser crítico e reflexivo...*”

Enquanto estudante, tentou sempre “*corresponder àquilo que [os/as professores/as] esperavam, a mensagem que eles transmitiam, tentei ser crítico e reflexivo e não tive problema nenhum até hoje*”. A maior dificuldade teve que ver com a aprendizagem das regras subjacentes à escrita científica.

(...) a escrita científica, nesse aspeto... essa mudança... temos de conhecer as regras da academia como é obvio e eu não estava habituado... estava habituado a escrever pronto... mais através da cultura livresca... uma escrita muito romanceada das coisas.

Do ambiente nas aulas salienta “os debates, o conflito de ideias”, a chamada de atenção para a “incomensurabilidade das diferenças” da/na sociedade. Ora, segundo Leandro, uma boa aula é aquela “que se traduza para uma aprendizagem significativa (...) que nos ajude a refletir”.

(...) promover no fundo a mudança, quer em nós quer no mundo, que nos motive, digamos, que nos leve... que faça sentido, que nos eleve os pontos de vista... que torne abrangentes alguns domínios que não estejamos muito esclarecidos... eu ao discutir contigo há determinados pontos de vista... por exemplo olho para um determinado objeto, um determinado fenómeno e vejo de determinada perspectiva mas eu ao conversar contigo tu falas-me desse fenómeno noutra perspectiva, ‘é pá nunca pensei nisso nessa maneira’, e às vezes vamos contornar até os nossos próprios medos e fracassos e fronteiras que temos em relação a determinadas coisas e pronto...

Uma boa aula parece ter implícito um bom professor. Leandro reflete acerca do corpo docente, comparando, até, professores da área das Ciências da Educação e da Psicologia, dizendo que, na generalidade, “são bons”, “abertos” e procuram ter bom relacionamento com os/as estudantes.

(...) a nível universitário eu acho que nós temos um leque de professores muito bom... professores e professoras acho que sim... posso não me mostrar compatível com os processos de um ou outro professor... (...)

Conheço todos os professores das Ciências da Educação e há uma coisa que te posso garantir, eles são todos abertos, bates à porta do gabinete... não há problema nenhum, são abertos, tentam resolver as questões, só se não souberem, senão vão investigar para tentar responder às questões, só se não puderem, enquanto que por exemplo, na parte de psicologia são mais fechados, mais introspetivos e gostam de fazer um pouco a separação... não são todos... (...) alguns professores de psicologia criam aquela barreira e eu noto isso...

Os impactos: “uma expansão de consciência”

Leandro avalia este percurso como algo extremamente positivo: “era aquilo que queria” e que teve impactos muito significativos ao nível da participação e do espírito crítico, num processo que aceita designar como “expansão da consciência”.

Sinto-me bem, era aquilo que queria, muito sinceramente era aquilo que eu queria, sinto-me mesmo bem, todos os dias tento ser melhor, tento procurar que a mensagem que os professores nos transmitem através dos discursos e discussões que nós temos, nos abram novos horizontes, porque eu acho que se alguma coisa mudou em mim nestes cinco anos foi uma mudança, porque até entretanto integrei o grupo dos direitos humanos, faço parte também... foi... ser mais participativo, porque a participação em democracia é muito importante, ou... o facto de nós estarmos atentos às realidades

sociais não chega, não é o suficiente e essa capacidade de espírito de reflexividade e de querer participar e integrar, seja até no facebook, ser solidário com alguém que está preso, uma manifestação disto ou daquilo, foi isso que eu notei que mudou em mim, havia um pouco de passividade e (...) tentar fazer a diferença e então ficamos com a consciência tranquila, então nesse aspeto, esse espírito crítico, de participação, de querer integrar nos problemas do país e não só... normalmente eu pensava isso em termos familiares, a nível micro... então o leque começa a alargar mais... podemos intervir mais... nesse aspeto acho que foi fundamental para mim... (...) É isso, é uma expansão de consciência... isso eu notei que... que... não é que no fundo eu não a tivesse mas no fundo digamos que desabrochou (...)

Ao fazer do trajeto universitário algo seu, ou seja, senti-lo com significado ao ponto de despertar em si mudanças significativas, Leandro abre a porta a transformações que operam ao nível da sua própria identidade, da consciência para consigo e para com o sentimento de pertença ao mundo que o rodeia. Para que *novos horizontes* se revelem, é necessário permitir essa abertura ao novo, talvez só assim a reflexividade surja como algo verdadeiramente construtor.

História de vida de Clara

52 anos, ingressou em Ciências da Educação em 2013

Esta entrevista surgiu no âmbito de uma apresentação do tema da presente dissertação. No final, Clara manifestou disponibilidade para participar na investigação. A entrevistada teve conhecimento prévio do guião da entrevista, que lhe foi enviado por *email*. A entrevista desenrolou-se quase sem interrupções da minha parte, exceto quando estas se revelavam necessárias.

A família: uma “educação rígida” e uma “herança” essencial

Quando lhe peço que fale um pouco sobre si, é precisamente sobre a família que começa. Tem dois filhos (facto que repete diversas vezes ao longo da entrevista), é divorciada e vive atualmente com o segundo marido. A noção de família acompanha-a desde sempre. É “*a mais nova de seis irmãos*”, conta com quase 30 primos e várias gerações, que se reúnem em encontros familiares, de que Clara gosta bastante. Aponta a influência dos avós e dos pais como justificação para o facto de hoje manterem os relacionamentos ativos, tem viva a memória dos seus exemplos.

As responsabilidades dos mais novos dividiam-se pelas irmãs mais velhas. A educação foi “*rígida*”, palavra que repete como sendo essencial para a formação da sua personalidade.

(...) as mais velhas já foram tomando conta das mais novas e lembro-me de eu ser a filha, entre aspas, da minha irmã mais velha e (...) essa minha irmã ser filha da outra irmã a seguir (...). Pronto e fomos sendo criadas assim, tive uma educação muito rígida, uma educação muito rígida mas eu considero que foi... para a construção da minha personalidade foi muito importante, para qualquer um de nós, dos meus irmãos não só a minha, apesar de ter um feitio diferente das minha irmãs... mas a gente tinha regras, tinha normas, a gente entendia na altura que eram exageradas, e se calhar até eram... pronto algumas... mas o que é certo é que hoje... o que vejo... o que nós transmitimos aos nossos filhos, não numa forma tão rígida (...)

Revê em si algumas características do pai, um exemplo de que fala com orgulho: “*foi essa garra que eu herdei dele, ele começou muito pobre*”. Menciona esta “*herança*” várias vezes ao longo do seu discurso, principalmente quando a certa altura da sua vida sente a necessidade de ter maior controlo, uma vontade que a levou a arriscar: “*Fui tirar a carta e comprei o meu carrinho velho (...) comecei a ganhar outro tipo de*

confiança”. Diversas vezes, também, evidencia a incompreensão por ter visto o pai partir tão cedo, algo que a marcou profundamente.

(...) faleceu com 57 anos... eu tinha 24 anos na altura e eu nunca me... nunca consegui ultrapassar muito bem... porque acho que ele não merecia... um homem sempre lutador (...)

Do percurso escolar (a família “prisão”) à interrupção involuntária por gravidez (a família “erro”)

Os seus primeiros anos na escola foram marcados pela responsabilidade acrescida de ter de tomar conta da irmã,

(...) só que tínhamos um contra, tenho uma irmã que tem paralisia cerebral... não é aquela paralisia profunda de miúda inativa, não é... tanto é que os meus pais só descobriram que ela tinha isso muito mais tarde, (...) quando eu comecei a andar logo e ela ainda não andava... portanto a medicina também não estava tão avançada como é hoje.. (...) E começaram a ver que ela não desenvolvia (...) os meus pais nunca aceitaram muito bem o facto de ela ser assim... gostavam muito dela, era superprotegida, mas... nunca se quiseram debruçar sobre aquilo, para não sofrer, é isso que eu entendo hoje... e então, o que é que aconteceu... a partir da altura em que eu entro para a escola primária, a menina vai comigo, ela vai comigo para a 1.ª, eu vou para a 2.ª, para a 3.ª, vou para a 4.ª... e a menina não sai da 1.ª... mas andava sempre comigo, o que é que isto teve como consequência? Nunca consegui ser uma criança que me juntasse com as outras... tínhamos os momentos lá na escola, mas eu tinha de a proteger (...) os outros miúdos eram muitos mauzinhos, (...) então eu vivia limitada por ela.

Essa incumbência, mais do que uma responsabilidade e uma limitação, era uma “prisão” e um infortúnio.

A nossa vida... a minha vida era bastante presa, nesse aspeto, tinha a minha irmã, de maneira que era de casa para as aulas, das aulas para casa... (...) a minha adolescência... eu não fui feliz na adolescência, não só pela prisão que tinha da minha irmã... como eu sentia que não sabia o que queria, eu achava-me... eu era assim... parecia que não gostava de ninguém... normalmente nestas idades a gente apaixonava-se e eu era assim: ‘eu devo ser diferente... não consigo ver uma pessoa que eu me apaixone...’ se calhar apaixonava-me mais depressa por atores da TV (...)

Fez a escola até ao 9.º ano, o “5.º ano antigo”, como chama, e depois deparou-se com a decisão de continuar no liceu, que era o mais indicado para quem queria prosseguir estudos superiores, ou ir para a escola industrial. Optou pelo curso de secretariado, na escola industrial, uma área que gostou de explorar pela componente prática que tinha,

(...) fui para o secretariado, tinha coisas engraçadas e eu gostava para além de alguma práticas, tinha... Tinha outras novidades, coisas que eu gostava, tinha datilografia, aprendia a escrever à máquina, tinha estenografia (...)

Quando compara os professores/as do liceu com os da escola industrial, prefere os da escola, por permitirem uma relação mais próxima, de maior confiança.

(...) gostei mais depois, quando passei para a escola... a relação com os professores era diferente do que com os professores do liceu... eram mesmo snobes... eram aquele tipo de professor que mantinham o distanciamento enquanto na escola não... quando passei para a escola... (...) lembro-me que havia um professor que jogava bem pingue-pongue e lembro-me de estarmos ali no intervalo a jogar pingue-pongue... havia mais... os professores acho que... conversavam mais com os alunos... havia outro tipo de confiança, entre aspas... havia respeito... havia algum respeito... acho que havia mais do que hoje nesse aspeto...

Enquanto aluna, nunca precisou muito do estudo, precisava sim de estar nas aulas, a ouvir, era o segredo para conseguir levar avante os objetivos. Vê-se como uma aluna mediana. Justifica as reprovações com faltas, algo que não chega a aprofundar. Acrescenta, em tom de contradição, que

(...) gostava de estudar... não era pelo estudar em si, mas pela obrigação de estar ali... (...) essa obrigação vinha da parte do pai... ‘se não estão a trabalhar... (...) vocês têm é que estudar...’ era nossa obrigação estudar... (...) gostava do que aprendia... mas... era aquela fase em que não tinha limites... mais tarde apreciei... ainda hoje tenho essa sensação.

Foi na reta final da frequência do ensino secundário que engravidou, um “erro”, como refere algumas vezes. Apanhou-a de surpresa, os seus planos para a vida não incluíam ter um filho aos 22 anos de idade. Teve de “arranjar” trabalho.

(...) até ao 11.º ano correu tudo assim... depois lá está... foi quando fiquei, pronto... fiquei grávida... hum... (...) eu não tive tempo de brincar... era aí que eu queria chegar... aquela fase que eu tinha de brincar e depois na adolescência eu tive sempre muito limitada... por isso é que depois a gente comete os erros... no fundo foi um erro... a questão de ter ficado grávida, o ter de casar não é... hum... (pausa) ...o meu pai não aceitou muito bem... não aceitou muito bem... estava a acabar o 11º ano... e consegui terminar... (...) a partir daí não pensei mais em estudar... pensei em quê? Em arranjar eu trabalho... as minhas ideias nessa altura quando comecei a pensar que realmente o estudo não me ia levar a alguma coisa...

A vida profissional, os exames ad hoc e a conclusão do secundário: “eu acho que nós não temos que ter limite das coisas... tentei concorrer para vários sítios...”

Passou pelos cursos ocupacionais, fez um curso de informática e entretanto engravidou do segundo filho. Nesta altura, conseguiu um emprego como secretária na junta de freguesia, onde esteve cerca de sete anos. Ao longo do tempo foi tentando outras possibilidades, uma vez que esse trabalho não lhe dava a estabilidade que pretendia. Mais tarde, e depois de realizar alguns concursos, conseguiu o lugar de auxiliar, com

direito a entrar diretamente para o quadro. Ao longo do tempo, distribuiu-se pelas várias formações que o sindicato proporcionava e foi tentando subir na carreira através da realização de concursos.

Anos depois, a procura por novas oportunidades profissionais, a par de um sentido de autonomia financeira, levam-na a fazer os exames *ad hoc* para ingressar no curso de Economia. A prova geral correu-lhe bem, a de Economia também, mas a prova de Matemática foi o que ditou o afastamento daquele caminho. Durante uns tempos, não pensou mais neste assunto, principalmente por não gostar de Matemática: “*eu nunca gostei da matemática... ia para as línguas, agora para a matemática não... aí perdi logo a ideia...*” Contudo, a ideia de tirar um curso superior nunca a abandonou. Alguns anos mais tarde, preparou-se para fazer a prova nacional de Português B, mas acabou por não a realizar, por confundir a hora do exame.

Concluiu o 12.º ano tempos depois, no ensino noturno, o “*ensino normal*”, como refere, onde se juntava a outros colegas do local de trabalho, numa turma de pessoas adultas.

A família como fonte de aprendizagens e dificuldades: “*ao longo dos anos a gente vai aprendendo com eles...*”

Clara confessa o quanto aprendeu com o ser mãe, o quanto os filhos lhe enriqueceram a vida. Depois de algumas tentativas de prosseguir estudos, e com os filhos cada vez maiores, a ideia é colocada de lado. Todo o seu tempo era para eles.

(...) os filhos ocupavam muito tempo... eu tinha de me dar a eles... aquela minha vontade em aprender, não é que se tivesse esfumado, que não, mas eu tinha ali os meus filhos... eu tinha de viver para eles e para mim era muito mais importante os filhos do que os estudos... apesar de tudo o que a gente possa saber, eles também eram uma fonte de conhecimento... aprendi muito... ao longo dos anos a gente vai aprendendo com eles.

Com o divórcio, começa uma nova vida, mas difícil.

(...) as coisas não iam nada bem... acabei por me divorciar... (...) fazer de mãe e pai não foi fácil.

Ingresso no ensino superior: “*afinal não estou morta, afinal ainda sei alguma coisa...*”

Com os filhos “*já homens*”, Clara veio para o Porto, em 2009. Muitos anos depois da primeira tentativa de ingressar no ensino superior, era hora de fazer mais qualquer coisa, sentia a “*necessidade de mexer*”, fazer algo “*produtivo*”. Ciente do desafio que a esperava, convenceu-se de que não vinha para “*desistir, eu vou fazer tudo por conseguir...*”

(...) comecei a ter uma vida muito parada... não era o meu normal, não era... eu assim, ‘tenho de fazer alguma coisa e tal’. A minha chefe na altura também foi uma pessoa que sempre me deu muito apoio... ela dizia: ‘ó filha, eu acho que sim, olha...’, ‘mas agora com esta idade...’, ‘olha que sim, vais ver que é impressão tua...’, eu nunca tive medo de vir para a universidade com medo de não aprender... porque eu acho que... nunca tive essa noção porque a gente aprende sempre alguma coisa ... eu vou fazer 52 anos... (...) eu não tenho medo ao mestrado, nem a um doutoramento sequer porque... e tenho... tenho feito um sacrifício enorme para chegar aqui e agora continuava a fazer, porque agora parece que já vou com o andamento (...)

No trabalho, além do apoio importante da chefe, era das poucas pessoas que não possuía um curso superior, algo que em algumas situações lhe trouxe dissabores.

(...) mas entendiam que eu como era assistente técnica... não a minha chefe, nem a minha chefe anterior, eram mais as garotas, as garotas... (...) até que eu digo assim: ‘não, não, vocês estão muito enganadas, eu tenho mais formação que vocês, de gestão de formação que vocês, eu já faço gestão de formação desde 2000... não é agora vocês em meia dúzia de dias que vêm agora mudar as regras’. (...) eu impus-me desde logo... claro... hum... a chefe também nunca foi contra a minha... porque realmente ela reconhecia, que eu percebia mais do assunto do que elas, não é... já fazia isto há anos... e elas estavam a começar e já achavam que sabiam muito mais... (...) não foi porque eu me sentisse minimizada atenção, não, porque eu acho que as pessoas valem pelo que são no seu íntimo, pela maneira de ser e não porque têm mais um grau atrás... as pessoas não valem por isso... as pessoas valem pelo que são na realidade, como pessoa, isso para mim é que tem valor.

Pressionada pelo trabalho, mais do que por realização pessoal ou pela vontade de aprofundar o conhecimento, decide investir na formação académica. Mas é algo que parece cumprir como obrigação. Se pudesse escolher, ter-se-ia deitado “ao mundo”, gozaria a liberdade.

(...) veio a licenciatura... agora até fui mais pressionada pelo trabalho do que propriamente por minha realização pessoal... se não fosse pelo trabalho também, aqueles constrangimentos todos de a gente se sentir que era arredada se calhar eu não teria vindo, porque também já estou com esta idade ... porque eu às vezes digo-lhes: “ai eu se tivesse a vossa idade eu acho que... me deitava ao mundo... olha não casava, não tinha filhos, não tinha nada, eu ia para o mundo (...) eu tenho uma prima (...) ela agora está a dar aulas na Holanda, ela investiu na carreira e eu, é como digo, se não tivesse aquele percalço de ter ficado grávida, eu era do género dela... eu revejo nela

aquilo que eu seria se não tivesse tido aquela interrupção da gravidez e dos filhos (...) não há limites para o conhecimento... (...) e eu gosto muito de ser livre (...)

Tendo já conhecimento da política para “maiores de 23”, começou por procurar uma faculdade que fosse perto do seu local de trabalho. A Psicologia foi o chamariz que a fez virar as atenções para a licenciatura em Ciências da Educação: “isto era bom, era ótimo para mim... pertinho...” Quando olha em retrospectiva, a escolha desta área adequa-se aos seus interesses, tendo em conta a sua experiência cultural, a sua maneira de ser.

Os questionamentos... tem a ver até com a parte cultural... a própria vertente do curso sociocultural, socioeducativo tudo... eu fui sempre muito ligada a isso... hum... andei sempre muito envolvida... ainda hoje faço parte da associação de lá, a associação cultural mas também... lá está... tem muito a ver com a família em si (...)

Preparou-se para o processo de seleção. A boa nota conseguida no exame fê-la sentir-se valorizada. A propósito da entrevista, sublinha o pormenor que mais a marcou: o valor, quase inesperado, das vivências enquanto membro de uma associação local.

(...) Eu sabia que ia ter uma prova... sabia que ia ter uma entrevista... a prova tentei preparar-me o mais possível... mais cultura geral, sabia que ia ser uma prova assim... tentei estar o mais atenta possível, não me saí mal, tirei 18 na prova e tudo isto é mais um alento para continuar... afinal não estou morta, afinal ainda sei alguma coisa... e (...) vim para a entrevista e... sabia que ia ter ali pessoas a julgar... e... fizeram... teve mais a ver com o percurso profissional... hum... só que houve uma coisa que realmente eu me apercebi, que tudo conta... na nossa vida tudo conta, hum... sei que estávamos a falar (...) falei da associação e tal... e diz-me ela: ‘Ah também faz parte?’ E eu: ‘Sim, também faço parte da associação (...) as tradições antigas a gente replica lá...’ e eu mostrei-lhe até o folheto com as atividades que tínhamos feito e diz-me ela assim: ‘Porque é que não meteu isto no currículo? Não meteu no currículo...’, ‘Pois não, eu achei que não era importante’... (pausa), ‘Claro que é importante, faz parte do seu percurso de vida...’ Foi a primeira noção que eu tive que realmente tudo conta como experiência ... eu sei que a gente aprende muito mas... trabalhar com o povo, trabalhar para o povo aprende-se muito com o povo...

Quando a questiono acerca desta via de acesso, rapidamente diz: “quem tentar entrar e não tiver bases também não é assim que vai conseguir fazer...”, contrariando aquele que entende ser um falso e comum estereótipo: “Embora toda a gente diga: ‘Ah, toda a gente vai para lá e toda a gente passa...’ E não é bem assim, é mentira, uma mentira muito grande porque nos é exigido exatamente o mesmo, exatamente igual aos outros...” Se, por um lado, a frequência do curso é exigente de um nível “igual aos outros”, por outro, Clara está convicta de que a faculdade não está adaptada a estudantes “mais velhos.” Com um acentuado “não”, começa por elencar alguns aspetos, que, na sua opinião, são descurados, tanto a nível de horários como de conteúdo das unidades curriculares, tendo em conta, nomeadamente, a não valorização das experiências prévias

dos/as estudantes mais velhos/as. Se pudesse, mudava o plano de estudos, por forma a possibilitar aos/as docentes o “aproveitamento” das experiências de vida de “adultos” com “conteúdo”, adaptando os seus conhecimentos com os temas das unidades curriculares.

(...) [muito rápido] não, não acho, não acho... hum... como disse há bocado eu pensava que as aulas eram à noite para facilitar aos trabalhadores-estudantes... normalmente quem entra pelos maiores de 23 são trabalhadores... agora começa a banalizar mais isso, desde que faça 23 anos até ao ano anterior... mas... acho que a universidade não aproveita isso (...) acho que relativamente aos mais velhos isso não é aproveitado... é aproveitado quando vamos a entrevista, o nosso historial... mas depois morre ali... morre ali... não se fala mais no assunto... nem sequer os currículos estão adaptados a nós... os adultos mais velhos... e daí haver mais dificuldades depois... principalmente para aqueles que não tinham as bases para isso... não... e abandonar (...) se a experiência conta depois porque é que isso não é aproveitado? (...) se ‘tivesse na minha mão mudava (...) ao desenhar o plano de estudos se calhar punha lá, um dos itens... aproveitar... até em contexto de sala de aula, havendo adultos com conteúdo não é... poder, dar essa possibilidade ao professor, poder adaptar o conhecimento do adulto com aquela matéria, dar essa possibilidade ao professor, haver um cruzamento de informação... que se calhar o contexto daquela pessoa que está ali presente, os jovens, os alunos ditos tradicionais, se calhar aprendem mais porque se calhar até têm uma dúvida e diziam: ‘mas olhe e como é que fazia?’ Enquanto o estar a dizer: ‘olha é assim, aquilo e aqueloutro’ no ar no abstrato é diferente (...)

Segundo Clara, a não adaptação dos conteúdos das unidades curriculares parece contribuir para dificuldades sentidas pelo público “mais velho”. Se houvesse um “cruzamento de informação”, poderia dar exemplos práticos e não ficar no “abstrato”. Incide neste questionamento abordando os aspetos que determinam o ingresso para “maiores de 23”, ou seja, a valorização das experiências prévias, relacionando-o com a frequência posterior, como se se tratassem de coisas que, afinal, não se complementam.

Os horários, o apoio da família e a avaliação

Divide-se entre os horários das aulas e do trabalho, sendo necessário repor as horas laborais em que é dispensada para ir à faculdade. Esta articulação diária requer de si um esforço acrescido e, por conseguinte, uma boa gestão do tempo, para que consiga fazer todas as tarefas. Para isso, conta com o apoio do companheiro, que se encarrega das tarefas domésticas. A restante família apoia-a igualmente.

Inicialmente, pensava que o horário das aulas seria noturno, só mais tarde percebeu que teria de articular o tempo de aulas com o horário laboral. Estando inscrita em tempo integral, estava, aquando da entrevista, a frequentar as cinco unidades curriculares do semestre. Confessa que, entre todos os desafios decorrentes deste seu percurso, o primeiro ano revelou-se o mais difícil, ao nível da adaptação. Algumas disciplinas

foram mais difíceis de fazer. Nessa altura, tirou notas mais baixas, embora considere que as notas não são o seu principal objetivo:

(...) no primeiro ano foi mais difícil a adaptação... mesmo assim tirei um 10, mas lá está a gente também não está muito no esquema, naquele ritmo, mas também não é pelas notas grandes que eu faço... a sério... eu a mim é mais importante até o aprender mesmo...

Estar sujeita a avaliação trouxe-lhe alguns constrangimentos.

(...) eu depois tenho um problema... estou aqui e falo mas depois se tiver que apresentar um trabalho não me sai uma palavra... porquê? Porque a gente está a ser avaliada e isso muda tudo (...)

Assume-se, além disso, como perfeccionista, como alguém que “*não deixa andar*”, acabando por sentir a sobrecarga de quem exige demais a si própria. Contudo, o cansaço vai sendo desvalorizado devido ao apoio que recebe em casa. O tempo que tem agora disponível é muito diferente dos tempos em que vivia a função de mãe a tempo inteiro, algo que é recordado e vivido quando vai de fim de semana à terra.

(...) claro que tiro muito de mim, tiro muito do meu corpo... mas tenho uma coisa boa que é o facto de estar longe dos meus filhos, isso ajuda, é o facto de estar longe deles, porque eu vejo quando vou de fim de semana, eu continuo a ser para eles o que era antes... tenho de ir à bola no domingo, o outro tem um espetáculo não sei quê... (...) por exemplo eu não sei estudar em [diz o nome da terra para onde costuma ir]... eu levo os livros, levo o computador, levo os cadernos, (risos) (...) mas não consigo sentar e estudar porque não é o meu meio... estou habituada aqui, chego sento-me no sofá, ponho a mantinha a ver ali as coisas e tal, estou ali até às tantas da manhã se for preciso... fora daqui não sei estudar... portanto como digo eles estão longe de mim e tenho muita ajuda do meu atual marido...

Retornar às “origens” é voltar a um tempo onde se dedicava inteiramente à relação com os filhos, logo, difícil de coadunar com as exigências das tarefas académicas, por não ser o “*seu meio*” natural da vida atual. Os hábitos de estudo desenvolvidos ao longo da licenciatura não incluem tempo para se dividir entre ocupações familiares, facto que contribuiu, como refere, para a decisão de ingressar no ensino superior.

As aulas e as relações com docentes e (não) com colegas

Uma boa aula, para Clara, tem de ser mais que uma aula expositiva para se tornar produtiva, não apenas centrada na figura do/a professor/a, mas que implique a interação entre todos/as. Como expõe, “*tem de ser uma aula produtiva (...) tem de haver uma boa relação entre todos e não aquela aula em que o professor está lá a falar e tal...*” Para isso,

(...) uma boa aula também depende de um bom professor, o professor tem de entrar numa boa relação com os alunos, também não ser demasiado condescendente (...), mas também não ser demasiado autoritário... é fazer tal como eu fazia com os meus filhos, é descer ao nível dos alunos mas sem dar muito a perceber... tentar rodear a coisa de outra maneira... hum... pode não ser muito fácil porque há miúdos que são intragáveis, há miúdos que confundem os papéis e acham que se o professor for... para eles é sinal que o professor é inseguro e não sabe o que está a dizer... (...) e sinto que muitas vezes deve ser difícil para o professor (...) é aquilo que eu tenho visto (...) dependendo do professor assim há o comportamento nas aulas (...) primeiro tem de ser seguro no que está a dizer (...) mas também ter a humildade de dizer: ‘isso não sei, eu vou para casa e depois explico-te’, (...) isto é muito complicado não é muito fácil definir o que é bom professor e o que é uma boa aula, também depende muito do público que se tem... acho que mais nos tempos de hoje, no meu tempo também não era permitido... o bom professor tem de manter o equilíbrio numa aula mas também ser seguro do que está a dizer, (...) eu já não andava na escola há muito tempo mas acho que aqui os professores têm essa preocupação... de não excluir ninguém (...)

Clara faz questão de se dar bem com toda a gente, característica que diz ser intrínseca à sua personalidade. Mas confessa que, nas aulas, com uma maioria de pessoas jovens a encher a sala, acaba por sentir alguns constrangimentos, principalmente quando tem uma opinião diferente daquela que está a ouvir. A relação com os/as restantes colegas é encarada como um aspeto negativo, destacando a recetividade deles como um impedimento.

(...) às vezes acanho-me um bocado mais perante o professor ou assim... porque às vezes a minha maneira de ver não é igual à deles, eu estou a ouvir um assunto, se calhar eu até já passei por aquilo e identifico-me... e vou dar uma opinião, vou dizer uma coisa que... e isso para os miúdos é chinês... não é fácil, há coisas que uma pessoa evita...

Ser uma “*adulta*” numa sala de aula maioritariamente preenchida por jovens, constitui um constrangimento à sua liberdade de expressão. Um sentimento provocado por ser mais “*velha*” e por se sentir demasiado exposta a opinião dos/as outros/as. Parece ser normal que os “*miúdos*” digam asneiras, mas impensável para si. Neste seguimento de ideias expostas, acaba por fazer uma ligação deste constrangimento com os momentos de avaliação, ainda que reconheça que esta barreira na comunicação se constitui como algo negativo no seu trajeto académico.

(...) é um senão, o facto de ser adulta e estar inserida numa turma tradicional é um senão... é o facto de a gente se sentir às vezes constrangida em responder... porque depois se disse uma asneira.... Por muito que os professores digam assim: ‘Podem dizer, a gente está aqui para aprender, para dizer asneiras’. Se uma pessoa diz uma asneira, os miúdos são capazes de se rir e uma pessoa como mais velha acaba por se sentir constrangida... eu não, ao menos ninguém se ri de mim (...) é negativo para mim porque eu devia participar, o professor acaba por não ter referência de mim... porque depois também vou para as apresentações e troco-me toda, não gosto, lá está, é o tal problema de estar sempre subjacente a avaliação... a avaliação está sempre ali e isso inibe-me (...) os miúdos não são assim, não têm problemas em dizer disparates, eu se

não tiver a certeza do que estou a dizer não digo disparates (...) não consigo ser de outra maneira, sempre fui assim, não vai ser agora que vou mudar (...)

A adaptação ao ambiente da sala de aula tem os seus “senãos”. Mesmo passados quase três anos de convivência com colegas mais novos, a “*recetividade deles perante nós*” deixa-a pouco à vontade para se exprimir livremente. Refere que no “*relacionamento de recreio... a gente até conversa... pouco... pouco...*” Exemplifica o que sente com um episódio:

(...) também há aquele receio de... não é receio... eu já ouvi aqui uma miúda, estava aqui num trabalho de grupo e tinha outro colega adulto do lado de lá com outro grupo dele e sei que entretanto ele faz uma pergunta qualquer ao professor e a miúda que estava no meu grupo, ela nem se... que eu estava ali... e diz ela assim: ‘vêm agora estes adultos achar que sabem tudo’... (pausa) parecendo que não, claro, isso retrai uma pessoa e é por isso que muitas vezes uma pessoa não participa, eu já não tenho muito jeito para falar, assim em conversa, estarmos assim em conversa informal, aí eu gosto muito de falar... até falo de mais, quando estiver a falar de mais mande-me parar... mas em contexto de sala de aula não tenho muito esse... não sou muito participativa... eu tenho é aquele receio de falar... a própria reação... parece que olham para a gente tipo ‘lá vai aquela falar, ou tem a mania que sabe, que tem que responder’, é um bocado limitador... o facto de nós adultos estarmos metidos com jovens é limitador nesse aspeto, não no relacionamento em si... (...) eu não valorizo, são miúdos... eu às vezes até digo, eu podia ser mãe deles todos...

Conta algumas situações mais constrangedoras na hora de definir grupos para trabalhos de avaliação. Algumas vezes ficou excluída e acabou mesmo por ter de os fazer sozinha. A diferença de idades parece ser a razão pela qual não a incluem nos grupos, “*são jovens, querem estar juntos*”, algo que Clara já esperava neste percurso e, portanto, refere que é algo que não valoriza e que não é por isso que não se sente integrada. De certa forma, compreende que os/as colegas mais jovens não queiram trabalhar com alguém mais velho e que a vejam como a “*cota*”, fazendo transparecer um certo preconceito inerente à diversidade geracional:

Então nessa aula, cheguei tarde e o professor: ‘está aqui a C, quem é que vai ficar com ela?’ Ninguém quis ficar comigo... eu disse ao professor: ‘Olhe, deixe lá, não faz mal, posso fazer?’ ‘Pode, mas era melhor que ficasse num grupo’. Tínhamos de apresentar um diário não sei quê... e ele disse: ‘Era melhor que ficasse... pronto, era um trabalho de grupo’. ‘Mas está a ver, ninguém disse nada’. E fiz o trabalho sozinha (...).

‘Então meninas, afinal quem é que me quer?’ Acha que alguém falou? Baixaram a cabeça e... (pausa) eu não valorizo isto porque eu sei que isto é normal, os jovens gostam de estar juntos... isto não me provoca qualquer sentimento nem acho que estou mal integrada... não... eu acho que isto é uma situação normal... são jovens, querem estar juntos, o que é que está a fazer uma cota aqui no meio? Se calhar até se questionam: ‘O que é que ela veio fazer para aqui com esta idade e não sei quê?’ Mas isso a mim... foi tudo pensado e ponderado... eu sabia que estas coisas iam acontecer... nada me afeta... sou sincera... não me sinto nada diminuída... não... eu venho para as

aulas na maior como se costuma dizer... venho para aprender por isso é que estou aqui... (...) são miúdas, são garotas... é assim...

A dinâmica dos trabalhos de grupo é evidenciada várias vezes ao longo do seu discurso, principalmente por se tratar de uma metodologia de avaliação frequente ao longo da licenciatura. Na sua opinião, “o sistema que está implementado dos trabalhos de grupo, (...) não é o adequado”, pois, para além de mencionar que nem todos/as se empenham da mesma forma, ressalva a incompreensão dos/as colegas no que se refere ao tempo que tem disponível para as tarefas.

(...) aquilo que se queria trabalhar, espírito de equipa, cooperação, não se trabalha, por mais que se pense, (...) os jovens não percebem que a gente... não compreendem que a gente não tem o tempo deles, eles têm todo o tempo do mundo, podem estudar às horas que lhes apetecer ... podem ir dormir, podem passear e nós não...quem estuda não... temos o tempo muito contado (...)

Clara distancia-se dos/as colegas no que concerne a comportamentos, a ideias e a preocupações. Menciona situações provocadas pelos/as jovens que, de certa forma, a incomodam. Por exemplo, o à-vontade que estes/as têm na sala de aula para mexerem nos telemóveis, o que, na sua opinião, constitui “uma falta de respeito”.

(...) não sou ninguém para julgar ninguém...(...) a gente vem para as aulas e vê, acho que é uma falta de respeito... hum... estar o professor a falar e estar com as carteiras à frente e tutututu [escrever no telemóvel]... eu acho uma falta de respeito (...) as professoras têm uma paciência que eu não tinha (...) mas isto não é um bom ambiente, para aprendizagem isto não é um bom ambiente, uma pessoa chegar ao ponto de ter de estar assim [de lado] porque do lado estão a conversar... acho que isto... eu não sei o que é que vamos ter... vai ser isto que nos governa... e eu não sei onde vamos parar... ou as mentalidades mudam ou então... ou sou eu que sou retrógrada e acho... que sou eu que estou fora do contexto em que isto é que é o normal... eu não considero... sou sincera... o comportamento dos jovens de hoje não considero normal...

Conta algumas conversas com colegas. Menciona a falta de compreensão destes/as quando se referem à potencialidade do curso. Atribui como falta de maturidade o facto de questionarem o real valor dos conhecimentos teóricos abordados ao longo da licenciatura, sobretudo quando se interrogam acerca da utilidade desse conhecimento no mundo do trabalho. Clara destaca-se da opinião generalista, pois concorda que seja necessário “ler muita coisa” para “estimular o espírito crítico”, dizendo que lhes falta a compreensão para entenderem tal e que só mais tarde irão dar o devido valor.

(...) já tive algumas conversas pronto... em que a dívida é sempre: ‘para que é que isto serve?’ (...) e eu digo: ‘Mas isso é impressão vossa porque vocês não estão é atentas ao potencial do curso e eu acho...’ sendo mesmo sincera é o que tenho apreciado nas colegas do curso... elas ainda não estão capacitadas para o potencial do curso... não estão... e vão acabar o curso e só mais tarde é que se vão aperceber (...) começo até a dar ideias... ‘Eu se fosse da vossa idade... sei lá... juntávamo-nos... uma empresa... um

projeto de formação’ (...) falo para elas como se estivesse a falar para os meus filhos... mas... estou a adorar, apesar de tudo ... estou a adorar o curso... responde a muitas questões ... mas acho que os jovens não têm muita noção... (...) até houve uma miúda em que o professor perguntou: ‘Então o que estão a aprender?’ e a miúda: ‘Oh, aqui só nos obrigam a ler autores, a ler, a ler, a gente quando for trabalhar para que é que queremos os autores?’ E o professor: ‘Eu não acredito no que estou a ouvir’... imaturidade... uma pessoa que não percebe que o facto de ler muita coisa... estimular o espírito crítico, ter uma opinião própria... (...) Não entendem... trabalhar as relações interpessoais... não entendem isso (...)

Esta preocupação caracterizada nos/as mais jovens, com uma aparente preocupação pelo futuro, parece revelar-se em dúvidas envoltas no aprender, se o conhecimento pode, de facto, constituir a garantia do sucesso que esperam ter, enquanto futuros profissionais da área em que se estão a formar. Talvez esta diversidade de opinião se prenda com o facto de Clara não pensar na procura de trabalho no pós-licenciatura, por já ter uma carreira construída e pela motivação que a levou à frequência da licenciatura, uma vez que esta vem *cimentar* a visão de si, enquanto profissional, o que a coloca numa posição contrária à dos/as jovens.

Encontra uma outra posição antagónica, aquando da realização de trabalhos de grupo, mais uma vez, pela dificuldade na comunicação. Clara entende que não consegue ir “*mais além*” porque os/as colegas a “*limitam*”, desculpando-os/as pelos “*sistema*” em que se encontram inseridos.

E elas: ‘Ah mas o texto do professor não diz assim’, e pronto elas também me limitam... os meus passos... portanto eu também não me quero impor... nem tenho de me impor, é um trabalho de grupo... porque às vezes eu quero ir mais além do que aquilo mas não se consegue e eu compreendo-as (...) o sistema está assim (...)

Visão de si enquanto estudante

Hoje, aplica-se mais enquanto estudante do que quando era mais jovem. Justifica-se dizendo que a sua compreensão é mais abrangente, devido à experiência de vida. Aponta algumas disciplinas com as quais se identifica, como Psicologia da Criança ou Sociologia da Família, ou não fosse Clara uma “*aficionada da família*”. Acaba por confessar que “*gostava de ser mais nova para depois poder apurar determinadas matérias...*”

Como estudante, é assim... sou mais aplicada do que era quando era jovem... por isso é que eu digo que só devíamos estudar em adultos... compreendo muito mais as coisas porque também já passei por muita coisa e consigo identificar-me com determinadas coisas... aprendi muito e tenho aprendido muito ao longo destes anos... há determinadas questões que vão surgindo ao longo da vida que aqui vim encontrar... eu às vezes até achava que era anormal... eu punha em questão determinadas coisas... sei

lá... e depois acabava por ouvir aqui falar... afinal não sou só eu que penso assim e ainda bem... porque eu já achava que não era deste mundo... havia questões, dúvidas que me surgiam e eu achava que era da minha cabeça (...) e afinal vejo que isto são questões que já surgem há muitos anos... muita gente... que eu não sou a única (...)

Pelo seu discurso, depreende-se a diferença que sente em relação aos anos em que era aluna na escola, ressaltando as experiências vividas enquanto contributos para a valorização do conhecimento proporcionado atualmente em ambiente de sala de aula, algo que, a seu ver, faz toda a diferença, e por isso, afirma que só se deveria “*estudar em adultos*”. Salienta o facto de conseguir estabelecer ligações com os seus próprios questionamentos, o que contribui para um reconhecimento de si enquanto “normal”, isto é, alguém que não está isolado na reflexão acerca de determinadas questões. Constata, além disso, que aprendeu muito ao longo dos anos, ainda que não especifique se se refere a aprendizagens prévias ou desenvolvidas ao longo da licenciatura.

(...) a nível pessoal não há dúvida que a experiência de vida me ajuda a compreender muita coisa (...) quando ouço as pessoas a falar (...) é como se fosse um orador ali perante mim a fazer-me refletir sobre as coisas (...)

Se, por um lado, reconhece as suas experiências enquanto mais-valias ao longo do seu trajeto universitário, por outro, o mesmo não acontece por parte dos/as professores/as. Menciona que estes/as, não estão “*propriamente a aproveitar a [sua] experiência (...) para mim a experiência pessoal, para mim, a minha experiência de vida vejo-a reconhecida, mas para a universidade em termos curriculares não é reconhecida...*”

Atualmente, face à visão de si, aprende “*mais*”. Não é “de decorar” e, portanto, procura a compreensão dos temas. Comparando-se com os/as colegas mais jovens, conclui que estes/as se limitam a “*decorar*”, como forma de conseguirem realizar os exames, uma dinâmica que, aparentemente, se reveste de contornos competitivos. Mas para si não se trata de competir com alguém, mas consigo própria, colocando-se à prova, experimentando as suas “*limitações*”.

(...) em termos de capacidade aprendo mais... absorvo... pronto não sou de decorar... eu tenho de escrever... não sou de ler no computador, gosto de escrever... os jovens decoram... nos exames eles põem lá tudo, mas se lhes for perguntar eles não sabem de nada do que escreveram (...) Eu não estou aqui para competir com ninguém, estou para competir comigo própria pronto... e no fundo... é mesmo por mim, ver as minhas limitações, ver até onde posso ir (...)

Se, por um lado, Clara reconhece as aprendizagens desenvolvidas no contacto com os temas explorados em contexto de sala de aula, funcionando, também, como um reconhecimento de si face a questionamentos prévios à experiência universitária, por

outro, reflete acerca da articulação dos temas debatidos com a vida prática, sublinha o valor das práticas como fonte de aprendizagens. Para si há temas que são “*utopias (...) uma coisa é o abstrato e a outra coisa é na prática (...) a gente aprende fazendo, até pode aprender vendo mas depois tem de praticar (...)*”. Parece justificar-se mencionando que não se aprende tudo na universidade, nomeadamente sentimentos e frustrações “*que têm*” de ser trabalhados na vida quotidiana, “*há coisas que não se ensinam que nasce com a gente*”.

(...) às vezes eles[os/as professores/as] falam mas a gente sabe que não é assim, a gente sabe que há muito utopia no meio disto tudo... uma coisa é o abstrato e a outra coisa é na prática... não se podem trabalhar emoções, não se pode trabalhar sentimentos, é uma coisa que tem de se viver no dia-a-dia e isso não se pode trabalhar na universidade... não há cadeira nenhuma que consiga... frustrações por exemplo... (...) hoje em dia há livros para tudo (...) mas há coisas que não se ensinam que nasce com a gente... se uma pessoa for mau pai ou má mãe não é um livro que a vai fazer mudar, não é... temos que ser nós...

Quando incide sobre o impacto da frequência universitária, resumidamente ressalva que aprendeu muito, algo que, no entanto, não merece uma reflexão aprofundada: “*não haja dúvida a licenciatura muda muito, eu aprendi muito... eu que até sou uma pessoa que não tem dificuldades na relação humana, até nisso mudou alguma coisa em mim.*” Devido à sua personalidade de “*ver para crer*”, que a acompanha ao longo da vida, confessa que, com a frequência da licenciatura, não sente desenvolvido o seu “*espírito crítico*”, principalmente por se sentir uma “*velhota*”, por já ter vivido muito.

(...) relativamente ao espírito crítico eu não posso dizer que o meu desenvolveu... posso ter desenvolvido alguma coisa... mas eu tive sempre um espírito muito crítico... eu nunca fui pessoa de acreditar à primeira... ver para crer (...) eu costumo dizer que não acredito em nada, eu tenho de ver para ter a minha opinião (...) mas espírito crítico eu sempre o tive... mas agora já sou velhota... já vi muita coisa... já balanceei muita coisa...

História de vida de Dulce

29 anos, ingressou em Ciências da Educação em 2011

Esta entrevista durou uma hora. Revelou-se um diálogo não muito aprofundado, algo distante. Dulce mostrou-se disponível para se reunir comigo depois de algumas tentativas de agendamento. Ao contrário das restantes pessoas entrevistadas, Dulce não teve contacto prévio com o guião da entrevista, embora o procedimento de consentimento informado e informações tenha sido levado a cabo nos mesmos parâmetros. Talvez por isso eu tenha sentido uma necessidade de intervir ao longo do nosso encontro, por forma a conduzir a conversa para os temas a assinalar. Senti muito mais o papel de entrevistadora, comparativamente aos restantes encontros. A mecânica de pergunta-resposta condicionou de alguma forma o relato da entrevistada, quanto a contar livremente a sua história de vida

Dulce tem 29 anos e está atualmente no 1.º ano do Mestrado em Ciências da Educação. Há cinco anos, acedeu à licenciatura através das provas para “maiores de 23”. É “*cortadora de carnes verdes*” há nove anos, numa grande superfície, uma profissão “*que não é muito habitual*” para uma mulher. Gosta do que faz e do contacto com pessoas. É casada desde os 22 anos.

Percurso escolar: do sucesso explicado ao insucesso incompreendido

Com apenas 4 anos, e por decisão da mãe, aprendeu a ler e a escrever com uma explicadora. Isto teve um efeito menos positivo, posteriormente, quando entrou para a primeira classe, pois o interesse pelo “*novο*” desvaneceu-se quando percebeu que já sabia o que estava a ser ensinado.

(...) aquilo não foi assim muito agradável porque os outros meninos ainda estavam a aprender aquilo que eu já sabia e não era de nada de novo... o interesse acabou por ser um bocadinho afastado... mas pronto lá fui acompanhando a matéria (...)

Não entra em muitos pormenores relativamente a esta fase da sua vida. Em poucos segundos, revela que foi no final da primeira classe que os seus pais se separaram, falando com uma certa naturalidade dessa situação. Por essa razão, mudou de residência e, por conseguinte, de escola. O seu sorriso alarga-se quando lembra que ficou com professores/as que tinham sido dos seus primos “*e que eram muito maus*”. Deixa no ar a ideia de que ela terá sido precisamente o contrário, momento que lhe rouba um “*foi*

interessante”, mas que não aprofunda. Nos dois anos seguintes, sentiu-se acompanhada pela professora, protegida talvez. Tinha sido também professora da sua mãe e era próxima da família, resultando daí uma “*uma relação próxima, mais do que professora-aluna, não é?*”

Pergunto-lhe por algum momento marcante dessa altura da sua vida, ao que responde com um episódio familiar e com “*boas*” recordações da escola, embora tenha enunciado apenas umas “*reguadas*” que apanhou e o ter levado “*com umas canas na cabeça*”.

(...) os meus primos... como a escola era nas costas da casa da minha avó tinham aquela coisa de me irem sempre lá chamar para ir brincar e ela uma vez deixou-os entrar e fizemos um espetáculo de música que eles gostavam de cantar e isso não... não me esqueço... mas tive também um professor na 2ª classe que eu nunca me vou esquecer dele, de educação física que me deu as reguadas não é... bem dadas... também levava com umas canas na cabeça porque falava muito, ao contrário de agora naquela altura gostava de falar e tenho assim... tenho... tenho boas recordações dessa altura...

Acaba por comparar as aulas desse tempo e as de hoje, com vantagem para as primeiras, que gozavam de mais atenção das professoras e proporcionavam mais aprendizagens.

(...) Era diferente o modo de ver as aulas, a forma como as professoras davam as aulas... hum... a atenção que eles disponibilizavam... hum... penso que seja diferente das aulas que existem agora, apesar de não estar muito dentro do assunto, mas acho que eram aulas diferentes... acho que aprendíamos mais... havia momentos para tudo... mas... hum...

A mesma visão a respeito das brincadeiras. Dantes brincava-se “*mesmo*”, “*agora não*”. Segundo Dulce, os “*miúdos*” de hoje trocaram as verdadeiras brincadeiras pelo telemóvel.

(...) mas o momento da brincadeira era o momento da brincadeira não é... nós brincávamos mesmo e brincávamos uns com os outros... agora não se vê muito isso... Porque os miúdos já vão para a 1.ª classe ou para a 2.ª classe com um telemóvel e já não... se é menino ainda tem aquela coisa de jogar à bola e isso... nas meninas não vejo muito isso... vejo pelas minhas primas, ela não... a brincar... ‘jogas ao elástico?’, ‘o que é isso?’, ‘jogas à macaca?’, ‘O que é isso?’, não, estão ali no telemóvel... é o que elas gostam...

Relembra a entrada para o 5.º ano, para a “*escola da moda*”, como diz, “*aquilo era fantástico*”. Logo de seguida, lembra que teve de ser transferida para uma escola mais perto, que detestava mas que diz não ter afetado o seu percurso.

(...) e eu não gostava porque era no meio de um bairro e acontecia tudo o que uma pessoa possa imaginar, então eu detestava aquela escola mas... nunca afetou o meu percurso como estudante, nunca afetou...

Mas a vontade de mudar permaneceu e tentou a transferência para uma outra escola no 7.º ano, “*conhecida como a escola dos betinhos, porque só estavam lá os filhos dos*

papás, era uma escola mesmo que selecionava os alunos”, algo que só conseguiu no ano seguinte, devido à nota a Inglês. Menciona que o 9.º ano foi “dos melhores (...) em termos de percurso escolar”. Vê-se como uma “excelente aluna” até ao 10.º ano,

(...) porque era interessada, eu ouvia aquilo que os professores tinham a dizer (...) sempre fiz os trabalhos de casa (...) tinha boas notas tirando o inglês que não sou mesmo fã... sempre tive quatros e cincos... portanto não me posso dar por insatisfeita...

Ao trazer à conversa a reflexão sobre a escola, refere que “*era uma escola muito reprodutora, nós reproduzíamos aquilo que nos ensinavam e era isso que era esperado de nós*”. Contudo, parece sentir-se satisfeita ao afirmar a razão do seu sucesso como aluna: a capacidade de memorização.

(...) tinha uma capacidade imensa de decorar, eu decorava tudo, eu até as páginas decorava, incrível, e conseguia e fazia aquilo e escrevia aquilo e a professora gostava, se calhar alguns colegas escreviam a mesma coisa mas por outras palavras... aquilo não era esperado deles (...)

No 10.º ano, as coisas mudam totalmente de registo e acaba por ter a sua primeira reprovação. Não aprofunda esta situação, ainda hoje não sabe dizer ao certo o que aconteceu para ter deixado de ser boa aluna, contudo parece não ter interesse em explorar o assunto. Ingressa novamente, mas a motivação “*parece que já não existia*” e, como consequência, decide sair da escola, para “*fazer aqueles cursos que existiam na altura...*”.

Com 16 anos, envereda por um curso financiado com duração de dois anos, sem equivalência a nenhum nível de ensino, com “*pessoas de diversas idades*”, mas confessa que “*também não foi assim uma experiência muito agradável nem enriquecedora*”. Entretanto, tem conhecimento de um curso de nível secundário e decide realizá-lo., Conseguiu ser bem-sucedida nas várias disciplinas, ficava sempre nos “*dez primeiros*” como diz. Contudo, o estágio não correu de forma positiva, refere alguns constrangimentos a nível relacional, o que levou a uma avaliação negativa e, consequentemente, à não conclusão do ensino secundário.

(...) no segundo ano já não correu muito bem e então mandavam-me fazer coisas que... não tinha pés nem cabeça, não era para aquilo que eu estava lá e eu comecei a negar como era óbvio, como achei que era demais... comecei a negar e entretanto fiz queixa à direção e eles passaram-me para a agência onde tinha estado no primeiro ano... só que como foi pouco tempo, quem me poderia avaliar era a outra e bastava eles darem uma nota negativa que eu não poderia continuar o curso e foi o que aconteceu... eles deram-me nota negativa apesar de ter tido boas notas dos anos anteriores, nós éramos 50 alunos e eu ficava sempre no ranking nos 10 primeiros... tinha realmente notas boas, mas aconteceu isso, não houve nada que eles conseguissem fazer e eu vim embora (...).

A prática no ambiente profissional não correspondeu às suas expectativas, contudo, quando refere as simulações feitas em sala de aula, sublinha-as como um ponto positivo no curso. Parece, no entanto, não saber explicar as razões para o sentimento de desmotivação, afirmando que nunca parou para pensar no porquê, seja quando frequentou o 10.º ano na escola secundária, seja na frequência do curso profissional.

Se calhar até fui eu que não me adaptei, se calhar foi a escola... (...) Nunca pensei muito nisso, nunca pensei... mas... eu realmente, não tenho assim nenhuma razão... não sei... talvez se calhar se alguma coisa tivesse acontecido, um colega, não faço a mínima ideia... não me lembro... não foi nada de significativo, por isso é que eu não me lembro... sei que aconteceu e depois realmente... até agora nunca pensei muito nisso... já tenho refletido várias vezes no meu percurso mas nunca pensei nisso... nunca pensei... porque é que quando eu passei para aquele correu mal? O que é que eu poderia ter feito para não ter corrido mal? Nunca pensei nisso... a turma que transitou era praticamente a mesma, não sei...

Depois desta experiência, envereda pelo ensino recorrente, acompanhada por uma prima, “a ver se ganhávamos força as duas para levar aquilo até ao fim”. Uma experiência que durou apenas uns meses. No final do primeiro período, decide mudar de vida.

(...) sem mais nem porquê... eu lembrei-me que queria ser militar... e... pronto... pensei, candidatei-me, fiz os psicotécnicos... (...) Tinha... foi em 2006, 19, 20 anos... (...) olha vou-me mandar para isto e fui... ainda estive lá um tempo, um ano e qualquer coisa, no serviço militar e quando acabou a recruta... e depois de estar aqui algum tempo (...), eu tinha sido transferida para [as ilhas] e disse que não... não conhecia ninguém... não... não fazia... não era coisa que eu quisesse... até porque sou muito ligada à minha mãe e às minhas irmãs e disse que não e então acabei por não ir e foi quando voltei ao mundo civil... e comecei o meu percurso profissional... a partir desse momento não pensei em estudar mais... comecei logo a trabalhar... não pensei...

Esta experiência trouxe-lhe aprendizagens como “a disciplina, a organização, a camaradagem, o espírito de partilha, de ajuda”. Na hora de decidir entre ir e ficar, a família surge como primeira opção, mas o impacto fica.

(...) a mim transformou-me enquanto pessoa... apesar que fiquei um bocadinho mais rebelde do que aquilo que era... mas... aprendi muito, foi das melhores experiências que tive até agora...

Finda a vida militar, e decidida a entrar no mundo do trabalho, consegue um emprego num supermercado, que durou um ano, para logo de seguida entrar na empresa onde trabalha até hoje. Os primeiros sintomas da necessidade de mudança começam, mais uma vez, a manifestar-se. As suas palavras carregam alguma dúvida: “só que lá está... não sei... se calhar não gosto de estar sempre a fazer a mesma coisa e...”

O ingresso no ensino superior: “queria alguma coisa que fosse diferente para mim...”

A ideia de se candidatar ao ensino superior surge com o conhecimento acerca do “processo dos maiores de 23”, uma informação a que tem acesso quando pesquisa cursos “mais de especialização, mais tecnológica”. Com a intenção de mudar de profissão, mas sem o 12.º ano concluído, procura novos caminhos a seguir. Dirige-se a uma instituição de ensino superior privada para conseguir mais informações, e é-lhe sugerida a frequência de um curso de especialização.

(...) funciona como um ano zero e no próximo ano não precisa de fazer a prova dos maiores de 23, tem acesso direto à licenciatura, tem algumas cadeiras com equivalência e prossegue’, e eu disse: ‘pronto, sim, sim’, candidatei-me e fiz o curso (...)

É interessante perceber as várias formas de ingresso que as instituições de ensino superior exploram, com vista a dar resposta àqueles/as que as procuram. Com Dulce resultou, pelo menos numa primeira fase, depois, devido ao valor alto das propinas, começou a pensar em alternativas.

(...) no final do curso eu pensei que... ‘vou fazer isto e entretanto já que estou aqui e já que há este processo, vou pensar em... noutra curso lá fora...’ porque aquele eram umas propinas muito pesadas... eu paguei seis mil euros por um curso de especialização tecnológica... a propina funcionava como o primeiro ano da faculdade... entretanto comecei a vasculhar, a vasculhar e vi o curso, a licenciatura em Ciências da Educação.

A aproximação à licenciatura em Ciências da Educação deu-se “por acaso”, algo que não aprofunda. O objetivo é entrar para o ensino superior. O ingresso é resumido em poucos segundos.

(...) entretanto eu pensei assim: ‘eu vou-me candidatar’, e candidatei-me e no dia em que me candidatei pensei assim: ‘mas vou estudar o quê? O que é que eu tenho de saber?’ Hum... ‘Vai ao nosso site, tem lá umas provas e... são uns exemplos e é por ali que tem de estudar’, e foi o que eu fiz... estudei, fiz a entrevista, analisaram o currículo, fiz a candidatura com a nota que ficou e consegui entrar na licenciatura...

A visão centrada na meta espelha a sua forma de estar ao longo da licenciatura, como se verá mais à frente. De facto, o seu relato concentra-se nos pontos que unem situações, muito mais do que nas situações em si, uma vez que elenca as várias circunstâncias que a levaram até aquele momento, de forma mais descritiva e não tanto reflexiva. A título de exemplo, e quando pergunto se tinha em mente o que queria fazer depois, responde assim:

Não... acho que entrei às escuras... eu no início até entrei com a ideia que a licenciatura em Ciências da Educação nos habilitava para a docência, depois é que fui esclarecida ao início que não... que não era curso para isso... entretanto apresentaram-nos as áreas, o que é que poderíamos fazer e eu: ‘muito bem, interessa’, e decidi continuar (...)

Dulce parece caminhar conforme as oportunidades que lhe são apresentadas, envereda por caminhos sem procurar um conhecimento aprofundado das situações, mas com a coragem de contornar os obstáculos *a posteriori* e uma consciência ténue dos desafios, que a levam a concretizar o objetivo que a move.

O processo de ingresso, nas suas palavras, não foi difícil, achou-o “*acessível com base naquilo que estudava*”. Refere as experiências anteriores como um contributo para o ingresso, tendo em conta a avaliação curricular e profissional subjacente. Aponta o acompanhamento como outro ponto menos positivo, no sentido de ser um processo solitário, como refere, “*foi o estudo todo, todo sozinha*”. Tendo conhecimento que, em faculdades privadas, este processo tem incluído uma semana de preparação para a prova, refere em tom de desabafo que, inicialmente, pensava que ali iria acontecer o mesmo, sugerindo, por exemplo, uma preparação de dois/três dias com os/as docentes do curso, principalmente, porque as questões que são abordadas na prova de ingresso têm que ver com determinados temas abordados ao longo da licenciatura.

(...) que até poderia acontecer isso mas não... foi o estudo todo, todo sozinha... (...) acho que as pessoas quando se vêm candidatar deveriam ter acesso a um maior número de informação e... sim, deveriam ter uma ajuda nesse sentido de uma preparação, dois, três dias acho que sim... que pelo menos as perguntas... hoje eu tenho esta visão, que as perguntas que estavam colocadas naquele exame, foram perguntas que foram sendo hum... analisadas... relações que fomos fazendo ao longo da nossa licenciatura em determinadas cadeiras, penso que se calhar um ou outro professor dessas cadeiras pudesse um, dois dias, dois ou três professores falarem um bocadinho sobre o assunto para... para ajudar as pessoas que realmente se vão candidatar porque acho que é um processo que se torna um bocadinho solitário...

A adaptação: “fui conseguindo (...) e... os resultados foram aparecendo”

O primeiro ano foi o mais difícil, mais uma vez, pelo acompanhamento que não senti por parte dos/as professores/as. Para Dulce, o facto de não terem “*conhecimento*” do modo de ingresso faz com que “*olhem*” para os/as estudantes “maiores de 23” como estudantes “*normais*” e “*esquecem-se*” de atender às suas dificuldades. Esta “*falta de atenção*”, ao ser olhada como estudante “*normal*”, parece ter contribuído para as

dificuldades sentidas no seu primeiro ano, nomeadamente por contar “*apenas com o 9.º ano*” de escolaridade.

(...) Acho que a faculdade não está preparada, porque acho que... eu até fiquei com a impressão que muitos dos professores não têm o conhecimento que nós entramos por esse processo e se nós não falarmos no assunto eles não sabem e... olham para nós como um estudante vá... normal... esquecem-se de... por exemplo no meu caso como eu disse, maiores de 23 mas apenas com o 9.º ano, no meu primeiro ano eu senti imensas dificuldades, eu acho que foi o ano da adaptação, ok quase toda a gente passa por essa dificuldade, mas eu senti muitas dificuldades...

Aponta a falta de conhecimento prévio sobre alguns conteúdos académicos como uma dificuldade que poderia ser colmatada se os/as professores/as procurassem saber um pouco mais sobre os/as estudantes. Elenca um caso em particular em que isso aconteceu e, tendo em conta a disponibilidade da professora para fornecer matéria de estudo, conseguiu fazer aquela disciplina, de outro modo, poderia não ter conseguido.

(...) e eram matérias que eu não dominava... História, alguns acontecimentos, eu não sabia nada daquilo... foram... cadeiras que exigiram muito de mim... que eu tive que... em simultâneo, para poder compreender, tive de estudar anos anteriores tudo em simultâneo para poder acompanhar as disciplinas... mas... nunca ninguém me perguntou... apesar que... a dificuldade era notória, às vezes o facto de estarmos sempre a questionar: ‘Ó professor, mas porquê, mas porquê?’ Nunca ninguém me chamou à parte e ‘Ó menina, mas porque é que você tem essa dificuldade? Porque é que não está a acompanhar?’ e eu aí teria a oportunidade de explicar o porquê... houve uma professora que fez isso realmente... houve... a professora de História fez isso e quando eu expliquei, ela própria disse que tinha bastantes documentos que me ia ajudar e que era mais fácil... e o que é certo é que aquilo era o grande cadeirão do primeiro ano e eu consegui fazer porque eu tive o apoio da professora... mas houve muitos professores que não faziam a mínima ideia quem é que eram os alunos maiores de 23 e até mesmo em aulas que abordavam essa temática, nunca perguntaram... não sei (...)

Justifica esta situação como algo que pode “*ferir suscetibilidades*”, por achar que há estudantes que têm “*vergonha*” de dizer que entraram por esta via. Dulce vai mais longe e parece atribuir o valor das provas de ingresso enquanto causa deste desconforto, comparando as do ingresso geral com aquela que realizou, parecendo, com esta articulação de discursos, levantar o véu para o reconhecimento social de ambas. Contudo, esta não é a sua posição e, apesar de a prova poder ser mais “*específica*”, “*diferente*” ou “*mais fácil*”, defende, em discurso direto, o “*mérito*” de ter sido bem-sucedida,

(...) se calhar há pessoas que se querem esconder, não querem que os outros saibam que entramos pelos maiores de 23... eu não tenho vergonha nenhuma de o dizer... eu tive o meu mérito... eu fiz a prova... se eu entrei eu tive o meu mérito... ok, não fiz o exame nacional, ‘mas olha fiz outro...é mais específico, é diferente, é mais fácil? Não sei, se calhar, se calhar para vocês é aquela prova muito fácil e para mim foi difícil’...

mas... eu sinto que há pessoas... que eu conheço alguns estudantes maiores de 23 que têm um bocadinho de vergonha de dizer que entraram por esse processo... sim... e isso faz com que se calhar os professores não perguntem para não ferir suscetibilidades...

Dulce não menciona o lado positivo do alargamento do acesso a pessoas que não conseguem entrar no ensino superior pelo regime geral, apesar de ter sido esta a sua situação. Peço-lhe aspetos positivos da adaptação, mas a sua resposta resume-se a dificuldades sentidas. No primeiro ano, devido à incompatibilidade de horários, e à não obtenção do estatuto de trabalhadora-estudante junto da entidade patronal, não consegue completar a totalidade das unidades curriculares e deixa

(...) assim algumas cadeiras... ia levando faltas e ia reprovando automaticamente e ia fazendo as que conseguia.

No segundo ano, consegue reunir as condições ideais no seu local de trabalho,

(...) Eu voltei... no segundo ano eu já tinha as coisas mais arrumadas, eu: ‘não, não, vocês são obrigados, vocês têm que me dar, eu tenho que ir porque é um direito que eu tenho e se é um direito que eu tenho eu quero usufruir dele’, (...) consegui... nunca mais tive problemas, até à data de hoje nunca mais tive problemas...

Contudo, encontrou uma turma diferente, a anterior tinha “*bastante adultos, gente mais madura*”, na qual não teve problemas de integração. Desta vez, encontrou

(...) uma turma completamente diferente... e uma turma de meninhas não é... pequeninos... eu sentia-me assim um bocadinho sozinha não é... era mais velha, mas muito mais velha e eles tinham o quê? 17, 18 anos e eu já tinha 26 por aí...

Sentiu muito mais a diferença que a separava dos restantes colegas, em relação à disponibilidade horária, mas principalmente por sentir que era mais velha e que não fazia parte daquele grupo. Menciona os trabalhos de grupo como um constrangimento, uma tarefa a que tinha de se submeter quando não lhe davam alternativa,

(...) aí já senti mais dificuldade perante a turma... porque eles têm os grupos deles não é... e... e são pessoas que não conseguem separar o trabalho da amizade e os grupos que vão passear e fazer isto e aquilo são os grupos que querem cá dentro e para receberem uma ou outra pessoa é muito complicado... é... quase pedir por favor e eu no primeiro ano reparava que muitas vezes eu ficava mesmo para o fim à espera que algum grupo tivesse menos uma pessoa para me... para me poder inscrever e isso é muito mau... acaba por se calhar desmotivar uma pessoa... mas eu sabia o que eu queria e ‘ok, se vocês não querem fazer não há problema, professor deixa-me fazer sozinha? É que sozinha para mim até é melhor, eu não tenho disponibilidade’... depois eles queriam dormir toda a manhã e reunir por exemplo às duas da tarde e eu se calhar podia de manhã e às duas da tarde não podia porque estava a trabalhar... se pudesse fazer, melhor... havia professores que ‘ok, pode fazer sozinha’, mas havia outros que diziam ‘não, não pode’... então eu tinha de começar a... começar a trabalhar com eles... e foi um bocado complicado...

Contudo, ao longo do seu percurso foi encontrando outras “*miúdas muito maduras*”, que mostraram uma maior compreensão, bem como estudantes Erasmus, e acaba por traçar uma relação entre conseguir inserir-se em trabalhos de grupo e resultados positivos.

Uma boa aula, para Dulce, é aquela em que se “*consiga comunicar*”. Ressalta a figura do/a professor/a como aquele/a que acarreta a responsabilidade de

(...) dominar o máximo possível aquilo que está a falar (...) acima de tudo tem de transmitir segurança naquilo que me está a dizer (...).

A questão da comunicação acaba por estar presente de várias formas ao longo do discurso. Quando compara os diferentes tempos de escola, refere que, “*ao contrário de agora, naquela altura gostava de falar*”. Esta característica poderá ter influência no constrangimento que sente quando está a ser avaliada. Como refere,

(...) eu fico muito nervosa quando sinto que alguém me está a avaliar e que até sabe mais do que e eu posso estar a dizer asneiras... agora quando eu sinto que não estou nessa parte, que não estou a ser avaliada, liberto-me muito mais, sim...

Experiências prévias

Não considera que as experiências prévias ou a experiência profissional sejam valorizadas pelos professores. O seu discurso referente a esta questão fica pautado pela ambiguidade. Primeiro, diz que a sua experiência profissional “*é um mundo à parte*”, logo, não faz sentido trazer essa experiência para a sala de aula. Depois, diz que mesmo quando trazia exemplos concretos e que vinham a propósito... eram desvalorizados pelos professores/as. Acaba por se comparar a um outro colega que trabalha na área educativa,

(...) por exemplo um colega que nós temos, apesar de ele não ter entrado pelos maiores de 23, trabalha na área e... há muitas questões... aquilo que ele lida no dia a dia, acho que nesse caso os professores valorizam, no meu caso que é um mundo completamente à parte, não é... acho que não, que não... que não faz sentido os professores falarem sobre... hum (...) acho que eles não valorizam isso... acho que não... às vezes lembro-me de numa ou outra aula ter dado exemplos do meu trabalho e que eram exemplos concretos e que eram exemplos daquilo que eles procuravam e simplesmente por estar a falar ‘ok, é num supermercado, não é na área por exemplo educativa’, isso passou-se, acho que eles desvalorizavam... acho que sim...

Não aprofunda este tema, fala muito rápido. Ressalva uma unidade curricular em que pôde refletir sobre o seu percurso, contudo, na generalidade, não considera como um aspeto positivo.

Visão de si enquanto estudante: “dou muito mais mérito ao meu percurso...”

Dulce fala do valor que hoje atribui a si e à trajetória acadêmica que conseguiu levar adiante. Com “*esforço*”, procurou atingir o que queria, “*quis saber mais*”, ingressou na “*altura certa*” e, se o caminho tivesse sido outro, não daria o valor que hoje atribui. Ingressar no ensino superior é uma vontade que existiu desde “*sempre*”, apesar de “*muito muito escondido*”, *apesar de ter muitos labirintos pelo meio...*”.

(...) tive muitos percalços... foi... era um sítio que ‘eu quero ir ao ensino superior, eu quero chegar lá’, não sei porque é que eu tinha essa vontade, mas... o que interessa é que apesar do caminho todo que tive que fazer, acho que se calhar vim na altura certa... e vim numa altura em que... (...) esforço-me para atingir aquilo... para conseguir aquilo que quero, se calhar se tivesse feito um percurso normal se calhar não tinha dado este valor todo (...) antes quero fazer um esforço estes anos e estar a canalizar uma energia... as minhas poupanças todas para ali... e amanhã a gente vê... mas acho que sim... dou muito mais mérito ao meu percurso por conseguir desta maneira... do que se calhar se tivesse feito pelo modo tradicional...

Dulce vê-se como uma estudante esforçada, empenhada e lutadora, adjetivos que seguem um discurso que elenca as articulações a que se vê sujeita enquanto trabalhadora-estudante. Ter notas altas não é o seu objetivo principal, mas sim conseguir atingir os objetivos rumo à meta final. Direciona o discurso para a sua vida exterior à faculdade, na medida em que exige muito de si quanto a saber gerir o tempo, o cansaço e as tarefas, uma manobra “*muito muito complicada*”, algo que refere como que a resumir esta articulação.

(...) porque não é fácil uma pessoa sair todos os dias às 6 da manhã de casa e sair do trabalho às 5, cinco e meia e depois estar cheia de coisas... ‘agora vou chegar a casa, vou arrumar as chuteiras e vou tomar um bom banho e vou descansar’... não... vou ter que vir para aqui... é muito muito complicado e... eu própria dou-me valor por conseguir fazer este esforço... porque eu não tenho fins de semana, eu não tenho feriados (...) ...é muito complicado e eu considero-me uma pessoa lutadora porque com mais ou menos dificuldades... com bons resultados ou com resultados menos bons, eu pouco a pouco estou a conseguir atingir os meus objetivos e é o que interessa... há sempre alguém melhor que nós, há, ‘ó pá, mas... eu tive um 18, tiveste um 15 ou 16’... não interessa, eu não posso exigir de mim o mesmo... poder até posso... mas eu penso assim ‘bem, se eu não estivesse a trabalhar esta era a minha obrigação, se calhar podia ter muito boas notas... agora não consigo ter tão altas mas consigo ter boas na mesma’... e um bom aluno não é só o que aparece na pauta...

Menciona que a frequência da licenciatura a transformou de certa forma, mas que continua a “*ser a mesma pessoa... continuo a mesma pessoa... a ter os mesmos amigos... a trabalhar no mesmo sítio...*” Contudo, o “*conhecimento*” contribuiu para que possa pensar as

(...) questões de outra maneira (...) tenho outra... outra visão sobre as coisas... mas... é o único aspeto que... que mudou em mim... ver as coisas, refletir sobre elas e de outra maneira, que se calhar se não fizesse este curso não pensava nelas... mas de resto ainda não... para já... não... não notei efeitos assim muito... imediatos...

Aprendizagens

Quando abordo a questão das diferenças entre o antes e o depois na relação com o saber, refere que “*aprender não ocupa espaço e... à medida que vamos aprendendo, vamo-nos transformando, por isso é notório...*” A aprendizagem, segundo Dulce, é o que consegue retirar de uma determinada situação, referindo que “*se eu me aproprio da aprendizagem, seja o resultado positivo ou negativo, o que eu aprendo com ela é uma aprendizagem...*” Mas, para isso, tem de merecer a sua atenção: “*uma coisa completamente indiferente que não dou valor... se não me transforma, se não penso sobre aquilo...*”

Se vierem falar comigo sobre algum assunto que me desperta interesse, eu até posso procurar saber sobre isso... mas fora isso sou muito desligada (...) se ouço qualquer coisa que me interessa sim... agora... se não me interessar não interessa mesmo...

Dulce interessa-se, por exemplo, pela informação acerca da sua área de estudo, estando mais atenta a questões políticas. Logo de seguida, acrescenta:

(...) bem, preocupo-me agora mais um bocadinho com as questões da política... mas se calhar também porque está relacionado um bocadinho com o meu mestrado... a educação e formação de adultos anda conforme as políticas não é... ora vem este que aposta muito, ora vem aquele que quer acabar com tudo... se calhar esse aspeto agora acaba por me interessar um bocadinho mais...

Elenca de forma rápida alguns contextos onde sentiu que aprendeu, como a experiência militar, já referida, o grupo de jovens do qual fez parte quando era mais jovem, ter sido catequista e voluntária.

O apoio da família

Nas suas palavras, não ter filhos é uma ajuda para conseguir conciliar horários. Tem um apoio e compreensão constantes por parte do marido e identifica a mãe e as irmãs como sendo pilares importantes na sua vida. Refere particularmente a mãe como alguém que “*vibra imenso com os (...) resultados*”, deixando escapar, entre reticências, que

(...) eu acho que isto é quase... é um sonho a duas porque eu vejo isso pelo traje... não ligo nada a isso, nunca quis e ‘mas tens... tens...’, e no último ano ela fez questão de comprar aquilo e só usei uma vez para ela ver... e... ela também... tenho uma família

que me ajuda bastante, que me apoia (...) se calhar é o que eu digo, se não fosse o apoio deles também não conseguia, porque eu fico mesmo sem tempo para nada...

Foi desejo da mãe ver a filha trajada, mas o curso (que o traje simboliza), é um “*sonho a duas*”. Com o término da licenciatura, Dulce sente-se motivada a continuar com os estudos e decide-se pela realização do Mestrado em Ciências da Educação na mesma faculdade. Vê na sua realização a possibilidade de conseguir trabalhar na área da formação de adultos,

Eu espero quando acabar o mestrado conseguir realmente mudar a minha vida em 180 graus... queria mesmo fazer alguma coisa que estivesse diretamente relacionada com a formação dos adultos...

V. Análise Horizontal

The essence of being human in the world is to be consciously aware of our existence in the world with which and in which we find ourselves. (Goodson & Scherto, 2014: 18)

Procura-se, nesta análise horizontal, construir um diálogo entre cada história e as dimensões que englobam identidade e aprendizagens. Pretende-se uma aproximação entre biografia e educação (Nóvoa, 1999), a partir da interpretação das subjetividades, tendo em conta os processos vividos e desenvolvidos na frequência do ensino superior e ao longo de cada vida. Juntamente com Josso, acredito na riqueza de incidir nas “vivências refletidas e conscientizadas”, integradas nas dimensões do “ser no mundo”, com perspectivas de “evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a rutura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência” (Josso, 2007: 414).

Foram várias as construções e reconstruções neste percurso metodológico, caminhos complementares que surgiram do confronto com as histórias individuais e, posteriormente, no seu conjunto, na interação entre umas e outras, que é o que aqui se apresenta.

O processo de tornar-se: vida e aprendizagens prévias

Existir é ser na vida, ser em ligação, em relação com...
(Josso, 2007: 424)

As aprendizagens englobam, fundamentalmente, a relação com o outro, com o mundo e o fruto da influência dessa mesma relação na perceção criada por si, numa construção mais ou menos consciente, seja na relação com familiares e em heranças comportamentais e culturais, seja a um nível de experiências autónomas, resultantes, normalmente, da exigência da vida adulta. De igual forma, poderá inferir-se que há uma relação muito próxima entre aprendizagens ao longo da vida e (re)construções de identidade, numa simbiose entre a visão de si e a relação com o mundo que o/a rodeia. Esta dinâmica está presente de forma mais ou menos implícita ao longo dos discursos

produzidos. Importa, portanto, elencar as suas várias formas. Concordando com Charlot, partimos,

da condição do filho do homem [*sic*], condição que faz dele um sujeito, ligado ao outro, desejando, partilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo. Essa condição impõe ao filho do homem que se aproprie do mundo e construa a si mesmo, se eduque e seja educado (1997: 49).

Escolher fazer um curso superior em idade adulta engloba muito mais do que uma tomada de decisão. Engloba um percurso de vida detentor de valores, de saberes, de construções e transformações, de aprendizagens formais e informais. Exige, de certa forma, a abertura à resignificação de saberes e aprendizagens, incita à partilha do “ser-no-mundo” (*idem*), a uma construção e reconstrução da visão de si, das suas pertencas e ideais.

Este *ser-no-mundo* adquire forma consoante os caminhos percorridos, os contextos onde se está inserido/a, as influências familiares, sócio-históricas e escolares, isto é, a construção própria e única da individualidade em relação com o que lhe é externo, como refere Josso, na “existência singular plural” (2007: 420). Assim, a construção da identidade pode verificar-se a partir de uma relação entre experiências e o vivido, entre o externo e o sentido, resultando uma simbiose identitária repartida entre o que sou e o que vivi.

Heranças da família e da escola: entre o que sou e o que vivi

O ambiente familiar constitui um contexto fundamental na trajetória de vida de cada pessoa, ocupando um lugar de destaque no que concerne a aprendizagens e a influências, e fundamentalmente na construção identitária de cada participante. “O adulto constrói-se com base no material relacional familiar que herda” (Dominicé, 1988: 57). Os momentos relatados e as pessoas mencionadas exerceram/exercem uma forte influência no decurso de cada trajetória e constituem-se como parte essencial à vida de cada participante.

Vimos que a infância de Leandro foi passada em casa dos avós, uma “*mudança brusca*” marcada pela separação dos pais. Também Dulce mudou de escola e residência com o divórcio dos pais. Vasco reconhece o valor da família enquanto fonte de aprendizagens “*básicas*”, mas foi junto dos pais que foi “*à procura de mais*”, numa aparente procura pela autonomia,

(...) a família é importante porque nos ensina o básico, eu falo da minha experiência ensinou-me o básico, mas, entretanto, fui à procura de mais, aqueles grupos de amigos onde nós estamos envolvidos mais diretamente, as aprendizagens resultam daí (...)
(Vasco)

A herança recebida pela família pode ser moldada e/ou provocar um afastamento, por meio de ruturas e ressignificações, até ao reconhecimento do significado construído por si. As primeiras aprendizagens são a ponte para o fermentar de outras, uma espécie de pilar sujeito a construções constantes.

Para os/as dois participantes mais velhos/as, a influência familiar é mencionada em dois pontos distintos: numa primeira fase da vida, em relação aos pais; e, na fase mais tardia, em relação aos filhos. No discurso de Clara, os filhos ocuparam por variadas vezes o tema central, determinante de trajetos e projetos de vida, mas também como uma significativa “*fonte de conhecimento*”. Cita, por diversas vezes, a influência que a família teve na sua trajetória, inclusive o impacto que a morte precoce do pai teve na formação da sua identidade, como refere, “*essa revolta transformou-me...*”. Lembra um episódio marcante e significativo com o pai, perdido no tempo mas presente na vida sob diversas formas. Como diz Charlot, “aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas também, em um momento de outras histórias” (1997: 67/68). Como diz Clara, em relação ao pai,

(...) eu sei que estava lá sentada, estava um dia quente nessa altura, (...) e conforme olho para ele (...) vejo-o a tirar a pontinha do lenço, engrenhado e a limpar o suor e eu... parece que me bateu assim qualquer coisa (...) a partir de determinada idade lembro-me de ter esta noção (...) (Clara).

A família, enquanto fonte de aprendizagens, de socializações sociais e culturais, é detentora de influências decisivas no desenvolvimento psicossocial da pessoa, com efeitos que se prolongam ao longo de toda a vida. A prova disso são os momentos relatados pelos/as participantes, evidenciando-os enquanto dimensões fundamentais à formação de si, à construção progressiva na visão do “hoje”. Momentos de perda, como o falecimento do pai, ou momentos marcantes como o divórcio ou, ainda, a constatação de diferenças culturais em relação aos pais fazem sentido e adquirem significado à luz, também, da representação construída sobre o conjunto da vida formativa, numa aparente “dinâmica dupla”, ou seja, “a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui” (Dominicé, 1988: 56).

Nos primeiros anos de vida, a escola é fundamental no desenvolvimento de cada criança. Com o valioso contributo para a construção da identidade, na visão de si, com impacto no pensar, agir, sentir e relacionar-se (Bruner, 2000), o ambiente escolar

proporciona o contacto com instrumentos socioculturais, fomentado, assim, a criação de ferramentas para pensar e agir no mundo, bem como a produção de significados e sentidos. A passagem pelo sistema escolar constitui uma dimensão significativa na trajetória social das pessoas, com contornos estruturantes na formação e na construção da identidade. A escola é, para muitas crianças, “a plataforma privilegiada (exclusiva?) de contacto, conhecimento e sociabilidade entre pares” (Almeida & Vieira, 2006: 83).

Vasco evidencia as aprendizagens “*no recreio (...) nas idas ao café, nos tiros às aulas, nas futeboladas, nos namoricos*”, dando ênfase à dimensão social e afetiva que os pares representavam naquela altura: “*são aprendizagens que atravessam a vida toda*”. O ambiente escolar proporcionava oportunidades de interação: “*na escola era um cúmplice para o bem e para o mal porque lá está gostava sempre de me dar bem com toda a gente*” (Vasco). A escola era o lugar onde centrava o seu mundo, “os iguais são importantes”, “são por vezes uma espécie de sustentáculo do Eu” (Soares, 1989: 99). Encontrava nos outros a visão de si, “fazendo aumentar a confiança em si próprio e favorecendo a coesão e a unidade de personalidade que se procura através do outro” (*idem*: 99). Releva, desta forma, um dos tributos da escola, enquanto lugar privilegiado de interações, de construção identitária, uma construção que se entrepõe com a visão que tem de si atualmente.

Clara remete o seu discurso para a obrigatoriedade imposta pelo pai em frequentar a escola: “*era nossa obrigação estudar*”. Se, por um lado, esta situação poderia levar ao conflito interpessoal, na medida em que a frequência escolar era norteadada pela imposição, por outro, acaba por referir que “*mais tarde apreciei*”, mostrando a noção do quão determinante a influência do pai se revelou na sua trajetória.

Dulce destaca as brincadeiras como forma de se comparar com as crianças de hoje: estas eram vividas de forma muito diferente no recreio da escola, brincavam mais “*uns com os outros*”. Evidencia as mudanças que foi passando, ressaltando uma prioridade em se sentir bem no ambiente escolar e, por isso, a vontade em ir para escolas que, a seu ver, eram as mais adequadas.

Já Leandro, ao recordar os seus tempos de escola, mostra como foi a partir daí que desenvolveu o gosto pela leitura. Com os seus 58 anos de vida, os livros continuam, ainda hoje, a ser os companheiros de mesa-de-cabeceira, “*esta cultura livresca já me persegue... como te disse... eu sempre gostei muito dos livros académicos e de estudar*” (Leandro).

A figura do/a professor/a

Os/as professores/as, enquanto “fatores de influência educativa” (Trindade & Cosme, 2010: 78), contribuem para a construção da relação com o saber, tendo em conta o papel central na vida escolar dos/as participantes. As memórias da escola englobam, muitas vezes, situações onde o professor fruiu um papel decisivo, constituinte de momentos marcantes, tanto positivos como negativos: “a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber” (Charlot, 1997: 47).

As memórias em torno da escola conduzem à figura do/a professor/a em todos os discursos. No caso de Leandro, são contados, entre outros, dois momentos que o marcaram: pela positiva, quando a professora de História o “*punha a dar aulas para a turma*”, algo referenciado como prazeroso e sinal de reconhecimento das suas capacidades; pela negativa, quando o professor dos primeiros anos de escola se revelou como o gerador de uma situação violenta e abusiva. Vasco, por sua vez, refere que “*acreditava naquilo que a professora dizia, ‘olha tu és diferente, vais conseguir, não confio em mais ninguém para fazer isto’*”, nomeadamente quando lhe atribuiu o desafio de interpretar o papel principal numa peça de teatro, o que o fez sentir “*especial, tipo ‘sou o maior da escola, sou o mais inteligente...’*”. Para Clara, a relação com os professores, quando passou para a escola industrial, “*era diferente*”, estes “*conversavam mais com os alunos*”. Já Dulce, mais do que uma vez, menciona a proximidade com os/as professores/a que foi tendo, fosse porque a professora era conhecida da família, ou pela vontade em corresponder ao que lhe era pedido, “*escrevia aquilo e a professora gostava*”. Assinala, também, “*as reguadas (...) bem dadas*” do professor de educação física, na “*2.ª classe*”, assim como “*as canas*” que levava na “*cabeça, porque falava muito*”.

O reconhecimento dos/as professores/as contrasta, então, com os momentos mais negativos que relembram. Estas características ganham contornos significativos na construção da pessoa. Por um lado, na relação com o conhecimento, com o saber, tendo em conta o valor atribuído à escola e à figura do/a professor/a, bem como no impacto que todo o ambiente escolar teve naquele período das suas vidas; por outro, na visão de si face às situações, quanto à confiança e ao reconhecimento. A educação “contribui

para a construção da identidade psicossocial e da autoestima dos indivíduos” (Cosme & Trindade, 2010: 70), uma vez que os incentiva

também, a interagir com os instrumentos culturais que afetam o modo como produzem significados e atribuem um sentido ao mundo que nos rodeia, o que lhes permite desenvolver outro tipo de concepções acerca dos seus poderes e do seu raio de ação no confronto que estabelecem com os desafios que lhes são propostos” (*idem*).

Os momentos contados só fazem sentido num *continuum*, fazem sentido para a pessoa que os conta como fragmentos que constituem o seu todo atual. Poderá inferir-se, portanto, que a noção atual das várias experiências sentidas ao longo da vida, são legitimadas à luz da globalidade da visão de si do presente, logo, os momentos relatados são, de certo modo, condicionados pela realidade significativa construída que contribui para o repescar dessas memórias.

Adolescência: transições e transformações

A mudança para o ensino secundário acontece a par de transformações significativas, tendo em conta a fase da vida em que os/as jovens se encontram. A adolescência é uma etapa complexa, marcada por transformações, regulada por uma procura da definição do *eu*, inscrita num processo de exploração de hipóteses. A construção do seu *universo simbólico*, como nos refere Abrantes (2003), tem por base as suas “experiências, gostos e aspirações” (*idem*: 15), um universo que “é produzido no decurso das interações sociais e está fortemente ancorado em determinações estruturais” (*idem*), o que acaba por ser determinante “nas suas posições e disposições face à escola” (*idem*).

Para Dulce, a entrada no 10.º ano é uma mudança drástica. Pela primeira vez, reprova e começa, assim, um ciclo de tentativas de inclusão e confronto com o ambiente escolar. Depois do ensino normal, opta por alternativas, uma experiência não “*muito agradável*”.

(...) o que é certo é que, quando fui para o 10.º ano, depois não correu tão bem e foi aí a primeira vez que eu chumbei... (...) e a partir daí não correu bem e a motivação foi-se toda, comecei a ficar desmotivada.... (...) voltei a fazer o 10.º ano e... no final do primeiro semestre, continuei na mesma área e a motivação parece que já não existia e, então, pensei em sair para fazer aqueles cursos que existiam na altura... (...) então peguei e inscrevi-me num curso que tinha uma duração de dois anos e que não dava equivalência a nenhum grau e... e... depois aquilo eram cursos financiados em que tinha pessoas de diversas idades e também não foi assim uma experiência muito agradável, nem enriquecedora para mim...

Se, por um lado, e como refere Abrantes, “a ilusão de passividade, esconde o facto de os jovens incorporarem, mediarem, transformarem, resistirem e rejeitarem as normas e valores dominantes na escola” (2003: 16), por outro, há a *necessidade de aprender como condição do saber*, retratada no movimento do agir. Como refere Charlot,

(...) um aluno é (...) um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos. (...). Esse sujeito, age no e sobre o mundo; encontra a questão de saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação (1997: 33).

Clara menciona que a adolescência foi um período difícil da sua vida: “*eu não fui feliz na adolescência*”. Uma fase que mediou, por um lado, o sentimento de falta de liberdade (por ter acompanhado uma irmã com incapacidade ao longo da infância); por outro, porque contribuiu, segundo ela, para a relação que originou uma gravidez aos 22 anos. Como nos refere Pais, “os caminhos de passagem para a idade adulta não são apenas obscuros. São caminhos longos, sinuosos, com escolhos” (2003: 81).

Os discursos produzidos por Dulce e Clara demonstram um crescente desinteresse pela escola. *Agir no e sobre o mundo*, como refere Charlot (1997), implica experimentar situações que na fase da adolescência, podem revelar-se complexas. Porque se trata de uma passagem para a vida adulta e, portanto, determinante sob o ponto de vista das escolhas e oportunidades, nomeadamente por surtirem efeitos a longo prazo, mas também porque os/as jovens são incitados a explorar as oportunidades formativas que melhor se adequem a expectativas futuras. Quando não correspondidas, levam à desmotivação e conseqüente desinteresse pela escola, e, face à não obrigatoriedade da frequência, ao abandono.

Com a matemática por fazer, Vasco vê o 12.º ano por concluir, mas com outras oportunidades de escolha. Nesta condição, optou por agarrar a oportunidade de trabalho que entretanto lhe foi proporcionada por familiares: “*Tinha pretensões de continuar para a faculdade, só que depois... a idade dos 18 anos, tinha dinheiro no bolso, o 12.º ano estava mais ou menos concluído...*” Evidencia, mais uma vez, a importância das interações que se originaram na escola, bem como os objetivos que naquela altura pareciam ganhar contornos prioritários em detrimento de outros.

(...) 15, 16 anos chegas ali e já não queres muito com a escola, queres tudo o que está à volta da escola, queres o café, queres os amigos, queres as saídas noturnas e claro a fase da adolescência... não pensas muito bem nas coisas (...) o dinheiro na altura... o

trabalho ainda era rentável, quem fosse trabalhar... Eu com 18 anos na altura em 2000... foi-me feita uma proposta para ganhar 140 contos, (...) na flor da idade e não tinha muito a perspetiva (...) porque isto de prosseguir estudos... (Vasco)

Mais tarde, ingressa no ensino recorrente para concluir o ensino secundário. Entre fazer a disciplina de matemática e fazer outras três disciplinas que dariam a equivalência, escolhe a área que, mais tarde, veio a perceber ser a mais adequada à sua identidade: “*eu fugi da matemática e fui para a psicologia e filosofia e... (...) e, a partir daí, comecei a perceber... quando escolhi aquelas disciplinas não foi à toa*” (Vasco).

Leandro termina o ensino secundário no 11.º ano, ao concluir o curso complementar de mecatrónica. Depois chega a ingressar no primeiro ano da faculdade, no curso de engenharia, mas com a consciência das implicações financeiras que esta decisão teria na sua família, decide abraçar a oportunidade de trabalho que entretanto lhe surgiu.

O “desejo” está inerente à vontade de aprender, como refere Charlot (1997), a Educação parte de “dentro”, revela-se em forma de investimento à luz de objetivos e expectativas, nomeadamente quando se é jovem e se bate numa realidade apenas imaginária, expectante de concretizações e sucesso. Contudo, para Leandro, as necessidades da família sobrepõem-se ao seu *desejo*, deixando, assim, um “vazio”, algo que o direcionou para a construção de outras expectativas, voltadas para o mundo do trabalho.

James Marcia (1985) contribuiu para se pensar a fase da adolescência, com os *estatutos da identidade*, sugerindo duas dimensões distintas enquanto formas que os adolescentes desenvolvem para lidar com a sua construção identitária: a exploração e o investimento. Estas encontram-se inevitavelmente em relação com os contextos sociais nos quais o/a adolescente se encontra e, desta forma, segundo Menezes, “o confronto com uma diversidade de alternativas é considerada como uma mais-valia no processo, o que implica, desde logo, a importância da flexibilidade e do pluralismo como características familiares, institucionais e sociais” (2005: 103). De facto, como vimos, revela-se substancial a capacidade de adaptação ao novo, de transformações de ideais. Talvez o equilíbrio da vida resida no movimento de saber adaptar-se e viver com a responsabilidade das decisões tomadas, ao invés de permitir que objetivos não conquistados dominem o novo universo em que cada um/a se vê inserido/a. A passagem para a vida adulta solicita um (re)ajustamento. A adolescência, enquanto tarefa central no desenvolvimento da identidade, já havia sido caracterizada por Erik Erikson (1968), precisamente porque o/a jovem se reconhece como diferente das pessoas às quais está

emocionalmente ligado/a e/ou dependente. Esta fase, em particular, funciona como uma síntese de processos anteriores e prolonga-se no desenvolvimento da pessoa, ao longo do seu ciclo de vida.

Contextos: aprender com outros mas aprender por mim

Clara faz parte da associação recreativa da terra onde cresceu, onde dá o seu contributo na elaboração de atividades que mantêm as tradições vivas. Refere o quanto sente esta implicação nas aprendizagens experienciadas, marcas na sua personalidade e vivências.

De acordo com Clara,

(...) trabalhar com o povo, trabalhar para o povo, aprende-se muito com o povo... na minha família já temos... o meu avô já era um contador de histórias (...) ele gostava muito de tocar guitarra portuguesa, juntava os filhos pequenos, (...) por isso é que todos eles têm um bocado... influenciado pelo próprio pai... (...) parecendo que não, é conhecimento... (...) a gente às vezes descara coisas que são importantes na nossa vida porque a gente aprende ao colocar práticas no contexto da comunidade (...) (Clara).

Leandro passou pela tropa, num tempo em que a sua frequência era obrigatória: “*um choque*”, um confronto à sua construção identitária, às ideias que começara a construir numa fase da vida em que explorava o mundo. Separados por décadas³, mas com a vida militar em comum, está Dulce, que, ao contrário de Leandro, decidiu-se pela admissão na tropa depois de abandonar o ensino secundário recorrente: “*foi das melhores experiências que tive até agora*”, “*transformou-me enquanto pessoa*”.

Vasco reflete sobre a influência da frequência da licenciatura em Ciências da Educação, demonstrando como esta teve impacto no seu pensar, na forma de aprender e resignificar:

(...) acho que podemos sempre aprender algo desde que não sejamos mentes fechadas, agora o resto acho que podemos aprender em tudo quanto é sítio (...) aprendemos sempre alguma coisinha que nos vai fazer crescer (...), se eu não posso discutir? Se eu não posso ter a minha opinião? Tenho de replicar o que os outros dizem? Não, não sou obrigado a isso... Ó pá, eu não vou mudar o mundo, mas eu tenho de discutir o mundo, que é diferente... (Vasco).

O ser humano é dotado da capacidade de aprender, intrínseca à sua especificidade, à sua condição humana, aprender para *ser* com os outros, para *ser* num mundo abastecido de construções já existentes, num movimento que implica um querer, um anseio por saber viver junto, marcado por uma procura do reconhecimento de si. Inseridos/as numa

³ A diferença de idades de Leandro e Dulce é de 28 anos.

realidade conjunta, ela aparenta uma consonância reconfortante: já Berger havia mencionado que “o meu ‘aqui’ é o ‘lá’ deles” (1999: 35). O contacto com a diversidade de contextos e relações sociais e culturais em que o indivíduo se insere e vai experimentando formam os “mundos de vida” (Pais, 2003: 12), assentes numa conceção “singular plural” (Josso, 2007: 420), mas fundamentalmente potenciadoras e co-construtoras de novas “visões do mundo” (Canário, 1999: 111).

O mundo do trabalho: desafios da vida adulta

O trabalho, “enquanto esfera autónoma da vida social a que se reconhece uma especificidade” (Correia, 1996:17), reúne um conjunto de fatores marcantes e estruturantes na trajetória de vida. “Porque o trabalho é evidentemente muito mais que o meio do qual cada indivíduo dispõe para ganhar a vida e do qual a sociedade dispõe para satisfazer as suas necessidades” (Méda, 1999: 30). O mundo do trabalho reporta a contendas sociais, de relações entre e com pessoas, à garantia de sobrevivência, a reconstruções identitárias, a reajustamentos e a adaptações. “O trabalho é o nosso facto social total. Estrutura por inteiro não só a nossa relação com o mundo, mas também as nossas relações sociais. É a relação social fundamental” (*idem*: 31).

Talvez seja por este conjunto de fatores que Vasco, Clara e Dulce começam o seu discurso mencionando a sua profissão, quando lhes peço que falem sobre si; ao contrário de Leandro, que já está na fase da pré-reforma. Para Clara, conseguir um trabalho que lhe permitisse explorar possibilidades de autonomia revelou-se fundamental depois dos nascimentos dos filhos, principalmente por sentir que o marido não a acompanhava em expectativas futuras. Ao longo da sua vida profissional, tentou “subir de carreira”, aliando a formação às necessidades laborais.

(...) deu-me muito conhecimento... (...) desenvolvi muito em termos de trabalho (...) é isto que eu gosto e que sempre gostei e continuo a gostar... hoje com a idade é diferente, a gente começa a pensar duas vezes... mas eu acho que nós não temos que ter limite das coisas... tentei concorrer para vários sítios (...) (Clara).

Participou em ações de formação, frequentou o ensino noturno secundário com vista à sua conclusão e tentou, mais do que uma vez, ingressar no ensino superior. Atualmente, é detentora de uma experiência profissional vasta, algo que tenta cimentar e validar com a obtenção da licenciatura.

Para Leandro, o trabalho que desempenhou durante cerca de 30 anos, trouxe estabilidade económica a si e à sua família. Apesar de tantas recomendações acerca da sua tendência para as “letras” ao longo dos vários anos de escola, o curso complementar que decidiu fazer em mecatrónica foi decisivo para a entrada no local de trabalho e determinante para o trajeto da sua vida.

(...) é engraçado que acabei por ir para a [diz o nome da empresa] realmente deu jeito nesse aspeto, a primeira triagem que eles faziam era quem vinha da parte comercial do liceu ou quem vinha da industrial... ora eu, como tinha o curso industrial, era um dos requisitos fundamentais para eu entrar, senão eu não conseguia entrar (...) a [diz o nome da empresa] pagava e ainda hoje paga uns ordenados acima da média, e é verdade, mesmo que eu tivesse continuado a estudar... é diferente... se andasse a estudar teria sido outro percurso mas em termos monetários nunca tinha conseguido ganhar o que ganhava... essa é que é a grande realidade (...) (Leandro).

Para Vasco, o trabalho representava uma certa emancipação, embora não gostasse do que fazia. Como refere Dubar, “para muitos, ‘a verdadeira vida’ situa-se fora do trabalho remunerado” (2012: 353).

(...) estar com a namorada, (...) sair com os amigos, (...) tirar a carta, comprares o (...) carro, outro tipo de preocupações e as coisas foram passando... (...) era uma empresa familiar, era do meu tio, sai da escola fui logo trabalhar para ali, os meus horizontes eram só aqueles, era ficar por ali, estava a receber, a coisa estava a funcionar bem, apesar de não gostar muito daquilo que fazia mas pronto, tinha de fazer alguma coisa e ia fazendo aquilo... (Vasco).

Seja qual for o significado que cada um/a atribui ao papel desempenhado pelo trabalho ao longo da vida, este constitui-se como essencial em vários aspetos da formação da pessoa. Representa um conjunto de fatores que espelham as necessidades, as aspirações, o conforto e a garantia de autonomia. Contribui para uma certa estabilidade, sua e dos/as que a rodeiam, dependendo da fase da vida e, por vezes, independentemente de ser uma profissão com a qual se identifica.

Os primeiros anos no mundo do trabalho trazem a independência ambicionada na fase da adolescência, representa a entrada na idade adulta, a emancipação em relação aos pais. Conquistados os objetivos, numa fase mais tardia, afigura-se numa procura do reconhecimento, um certificar da experiência apreendida, parece resultar numa imbricação do que se *faz* com o que se *é*, projetando desta forma a ideia de si enquanto cidadão/a participante do mundo, enquanto detentor/a de uma vida repleta de aprendizagens, logo, construtor do mundo onde está inserido/a.

O ingresso no Ensino Superior

“...*agora é que vai para a escola, aos 50?!*”
(Leandro)

A política dos “maiores de 23” contribuiu para reunir as condições ideais para a frequência de um curso superior pelos/as participantes. Permitiu-lhes atingir um objetivo que, de outra forma, poderia não se concretizar. Os seus discursos mencionam uma vontade já existente em realizar um curso superior e que varia conforme a motivação que os/as acompanhou.

Leandro vê na pré-reforma uma boa oportunidade para a aumentar o seu conhecimento, de saber mais, “*sempre tive uma vontade muito profunda de aprender coisas novas*”. É movido por expectativas puramente intelectuais, não tem a ambição de mudar de vida, pelo menos não profissionalmente, “*não é tarde nem é cedo... era isso que eu queria fazer há tantos anos...*” O mundo do trabalho terminou, o trabalho é, agora, no mundo académico.

Clara já havia tentado o ingresso no ensino superior, como já referido. Os seus anos *mais* conferem-lhe a vantagem do tempo para um maior número de experiências e Clara parece ser detentora de uma ação que frequentemente a levaram a tentar “*subir mais*” e, por isso, a decisão pela realização de um curso superior: “*Já estava a marinar desde sempre (...) comecei a sentir necessidade de mexer... eu sentia falta de... (...) eu para me mexer tenho de ser alguma coisa produtiva*” (Clara).

A ideia já existia, e depois de um *empurrão* proporcionado pelas pessoas que o rodeavam, Vasco decide abraçar o desafio. Porque não? Se lhe diziam que era capaz, via ali uma oportunidade de se colocar à prova, “*se a coisa já estava a começar a ganhar forma, ali foi aquele toque de caixa*”.

Dulce procura “resgatar” o caminho que tinha abandonado e, entre pesquisas, surge-lhe a informação sobre um tipo de ingresso no ensino superior do qual ainda não tinha conhecimento. Aparecia, assim, o momento de retornar aos bancos da escola: “*como eu não tinha o 12.º ano eu andava à procura de um curso de especialização mas de curta duração e... deparei-me com os maiores de 23 e então ‘tive a ver e ‘ai eu posso-me candidatar-me a isto?’*” (Dulce).

A escolha pelas Ciências da Educação

Movida por expectativas em mudar de emprego, Dulce acabou por ter contacto com uma instituição de ensino superior privada, onde lhe propuseram a frequência durante um ano, por já estar fora dos prazos de candidatura. Acabou por frequentar aquilo que chamou de ano zero, uma preparação para ingressar no ano seguinte pela via dos “maiores de 23”. No entanto, devido ao valor alto das propinas, optou por procurar alternativas e, entre pesquisas, surgiu a possibilidade da licenciatura em Ciências da Educação. Vasco, pelo contrário, já tinha conhecimento do curso, pois, no seu local de trabalho, tinha frequentemente contacto com profissionais que trabalham neste ramo. Portanto, a licenciatura em Ciências da Educação constituiu uma abertura a outras possibilidades de profissionalização, por exemplo, trabalhar na área da formação de pessoas adultas. Lançou-se à aventura e assumiu o papel de estudante do ensino superior:

(...) pá, eu sou mais de sociologia... o indivíduo em si... eu acho que o indivíduo em si não é nada senão em comunicação com os outros, mas isto foi uma coisa... se calhar já é um bocadinho a bagagem que nós trazemos das Ciências da Educação, mas sempre achei isto, nós só fazemos sentido se estivermos em comunicação (...) a forma como a sociedade rola e pronto... e quando me apercebi que era mesmo este, que era esta a base das Ciências da Educação... E depois de perceber o trabalho que se fazia na formação de adultos por exemplo... ok, foi mesmo isto (...) (Vasco).

Movido por um desejo de incidir na área da Psicologia, Leandro parte para a realização de um curso *e-learning*. Aconselhado pela filha, inscreve-se nas provas de conhecimentos quer de Psicologia quer de Ciências da Educação, acabando por entrar na licenciatura em Ciências da Educação, que veio a revelar-se como uma “*escolha acertada*”.

Clara alia motivos profissionais à vontade que persistia há já alguns anos. A mudança da terra natal para a cidade onde está a faculdade contribuiu para reunir as condições ideais,

(...) vim ver a Psicologia, só que... vi e é que surgiu as Ciências da Educação e é que vi que o curso existia, não era um curso muito divulgado (...) e comecei então a ver o plano curricular e vi as saídas profissionais e vi a área onde eu já trabalhava (...) e juntei então o útil ao agradável... isto é perto, o curso até dá para isto... depois... a crescer a isto era o facto de as colegas que eu tinha, elas são todas licenciadas, são todas mais novas (...) (Clara).

A escolha pela área de formação prende-se com as motivações que os/as levaram até àquele momento. No caso de Dulce, as expectativas profissionais, de mudança de vida.

Vasco, aliando a possibilidades de mudança de profissão, propõe-se abraçar o desafio da realização de um curso superior. Clara não procura mudança de profissão, mas possibilidades de aprofundamento de estudos aliados à experiência profissional vasta, tendo em conta, também, o facto de ser das únicas pessoas no seu local de trabalho a não ter uma licenciatura. Leandro difere das/os restantes, pela sua vontade de querer “saber mais”, numa fase da vida em que se vê “livre” das obrigações laborais. O seu tempo, agora, é investido na procura pelo conhecimento académico.

É interessante perceber que, ao contrário de Dulce e Vasco, Clara e Leandro não procuram uma mudança de vida significativa, talvez por se situarem numa faixa etária mais avançada⁴, logo, com projetos e vontades diferentes, por já serem detentores de uma vida “cheia”, por já terem uma estrutura profissional construída. Por sua vez, Clara e Vasco, que se encontram nos 29 e 33 anos, respetivamente, ainda aspiram a uma profissionalidade “nova”, movem-se pela possibilidade de uma nova área de trabalho.

A escolha pelas Ciências da Educação, nos quatro casos, não parece ser uma escolha pré-determinada, mas fruto da vontade de realização de uma licenciatura. Dulce entrou “às escuras”; inicialmente pensava que a licenciatura a habilitava para dar aulas. Clara, que também não conhecia o curso, “achava” que, no entanto, poderia ser uma forma de “*unir o útil ao agradável*”, e que o horário seria pós-laboral. Para Leandro, não foi a sua primeira opção, no entanto, ainda que ponderasse mudar no final do primeiro ano, a área das Ciências da Educação veio a mostrar-se como a “*escolha acertada*”. Vasco, primeiramente, é incitado ao desafio de se colocar à prova como estudante universitário, percebendo depois, com o contacto com os/as vários/as profissionais no local de trabalho, que aquela poderia ser uma área que se ajustava aos seus ideais e forma de pensar. Os/as participantes parecem incidir numa ação movida pelo *desejo* e pela vontade, conduzindo a um certo nível de investimento para a concretização dos objetivos estabelecidos.

O processo de ingresso

O discurso produzido em relação ao processo de ingresso é na generalidade positivo. Os/a participantes refletem sobre a mais-valia que esta via de ingresso representa.

⁴ Leandro tem 58 anos e Clara 52 anos de idade.

Consideram “*um bom incentivo*” (Leandro), “*positivo*” (Vasco), como “*possibilidade para quem não fez um percurso normal*” (Vasco), com a convicção de que “*nós temos tanta capacidade como quem vem de um percurso regular*” (Vasco). Dulce aponta, contudo, a falta de acompanhamento por parte da faculdade na preparação para a prova de conhecimentos. Os resultados positivos nas etapas de avaliação para o concurso de ingresso representaram, para Clara, um reconhecimento e um incentivo, um atestar das suas capacidades, de que “*ainda sei alguma coisa*”. O momento da entrevista revelou-se, também, numa oportunidade de refletir sobre a sua experiência de vida.

Os/as participantes fazem algumas sugestões de mudança quanto ao processo de ingresso. Leandro diz que deveriam existir mais vagas e Dulce sugere uma preparação para as provas de conhecimentos orientada por alguns/as professores/as da licenciatura.

Adaptação à e na faculdade

Vasco e Leandro revelam uma adaptação positiva à faculdade, não assinalam dificuldades significativas. Vasco sentia-se na “*sua praia*”, os debates e discussão de temas contemporâneos faziam-no sentir “*muito bem dentro de uma aula*”. Leandro fala da adaptação como “*normal*”, uma “*realidade nova*”, afinal 30 anos o separavam dos bancos da escola:

Senti que realmente voltei aos livros ao fim de tantos anos, houve um período de adaptação... vamos considerar isso negativo? Eu acho que isso é normal... é uma etapa de mudança... para todos os efeitos estive 30 anos no mercado de trabalho... é o regresso à faculdade, é uma realidade nova, para todos os efeitos... (Leandro).

Clara e Dulce mencionam o primeiro ano como o mais difícil ao nível da adaptação, com as disciplinas, as matérias, a articulação de tempo e papéis profissionais, particularmente no caso de Dulce, que teve de se debater com a entidade patronal para a obtenção do estatuto de trabalhadora-estudante, algo que fez “atrasar” a conclusão das unidades curriculares do primeiro ano.

A questão da adaptação possui dois lados distintos e ao mesmo tempo complementares, na medida em se verifica a adaptação à faculdade por parte dos/as estudantes e a adaptação da faculdade para as/os acolher. Os seus discursos mencionam que, de certa forma, a faculdade não está preparada para receber “estudantes adultos”, sob o ponto de vista de estes/as constituírem fonte de experiências e aprendizagens prévias, e porque não dispõem do mesmo tempo para realização de trabalhos académicos (à exceção de

Leandro, que não tem compromissos laborais). No entanto, fica no ar a questão que envolve o tratamento igual para todos, como já vimos. Ser tratada/o como as/os restantes estudantes confirma a capacidade dos mais velhos em conseguir metas. Aliás, Vasco e Clara mencionam que não são colocados num patamar inferior de mérito.

(...) estou de acordo que não temos de ter tratamentos especiais, achei muito bem integrar perfeitamente nos meio dos outros... acho que isso é bom, nem tinha de ser de outra forma, agora ter um bocadinho de atenção às especificidades de cada um (...)
(Vasco)

Embora toda a gente diga: “Ah toda a gente vai para lá e toda a gente passa...” E não é bem assim, é mentira, uma mentira muito grande porque nos é exigido exatamente o mesmo, exatamente igual aos outros... (Clara)

Ainda assim, não atender que é um público com necessidades diferentes levanta alguns constrangimentos, por exemplo, no tempo disponível fora da sala de aula (referido por Dulce, Clara e Vasco), ou por não terem as mesmas bases escolares que os/as restantes colegas (mencionado por Dulce, por não ter concluído o ensino secundário, e por Clara, como causa de abandono, dando como exemplo o caso de uma senhora que acabou por desistir no primeiro ano, por “*não conseguir corresponder*”).

(...) chegas a um ponto em que o facto de estares integrado no meio dos outros... eles querem tratar-te exatamente como tratam os outros, ao nível das faltas, ao nível da entrega dos trabalhos, e nós não estamos nas mesmas condições em que eles estão (...)
é precisamente atender à disponibilidade que temos para o estudo... (Vasco)

O facto de terem de manter a experiência, adquirida noutros contextos, longe dos conteúdos académicos leva a depreender que a realização de um curso superior exige a adaptação do estudante à universidade... e não a adaptação da universidade ao estudante. Na verdade, os/as professores/as não questionam acerca da via de ingresso, como refere Dulce, ou não exploram as aprendizagens das/os estudantes enquanto ferramentas de formação (Clara). Esta participante vai mais longe e refere que “*nem sequer os currículos estão adaptados a nós*”, sugerindo que, se estivesse na sua “*mão*”,

(...) ao desenhar o plano de estudos se calhar punha lá, um dos itens (...) poder adaptar o conhecimento do adulto com aquela matéria, dar essa possibilidade ao professor, haver um cruzamento de informação (Clara).

A disponibilidade para a realização das tarefas foi assinalada como sendo a principal dificuldade de estudantes adultos/as, nomeadamente por terem de dividir o tempo com as responsabilidades profissionais. Para Vasco, ser tratado como as/os restantes colegas é positivo, na medida em que confirma a sua capacidade para o estudo, mas é também negligenciar o seu esforço acrescido, por ter de se submeter a uma articulação exigente de tempo.

Se a experiência de vida é valorizada no momento da seleção por parte da instituição, posteriormente, na frequência do curso, o seu reconhecimento parte somente dos/as estudantes, na medida em que medeia o conhecimento a adquirir e o reconhecimento de aprendizagens já adquiridas: “*se a experiência conta, depois porque é que isso não é aproveitado?*” (Clara). De facto, a experiência de vida contém um valor significativo ao longo da licenciatura, como refere Vasco: a “*experiência de vida, de trabalho*”, revela-se “*útil*”, porque “*permite enfrentares as coisas de outra forma e não seres aquela esponja de estares ali...*” E acrescenta: “*aprendi muito na escola nesse sentido e no trabalho... aquela questão (...) das regras, da disciplina que fomos levando, que nos deu alguma bagagem para abordar a faculdade de uma forma totalmente diferente*” (Vasco).

Knowles dizia que é a experiência das pessoas adultas que as define. Elas são aquilo que fazem, essa é a sua identidade e, quando a experiência não é valorizada ou aproveitada, ganha contornos significativos de rejeição, não somente da experiência, mas dos/as adultos/as como pessoas (Knowles, 1980: 49-50). Depreende-se que as aprendizagens prévias operam sobretudo de uma forma interna, na relação que o/a próprio/a estabelece com as várias temáticas apresentadas ao longo do curso, o que não significa que não possa ter um efeito prático, por exemplo, aquando da realização de trabalhos académicos. Clara e Dulce referem que não sentiram abertura para tal.

(...) a nível pessoal não há dúvida que a experiência de vida me ajuda a compreender muita coisa (...) quando ouço as pessoas a falar (...) é como se fosse um orador ali perante mim a fazer-me refletir sobre as coisas e não propriamente a aproveitar a experiência... hum... (Clara).

(...) acho que eles não valorizam isso... acho que não... às vezes lembro-me de numa ou outra aula ter dado exemplos do meu trabalho e que eram exemplos concretos e que eram exemplos daquilo que eles procuravam e simplesmente por estar a falar “ok é num supermercado, não é na área por exemplo educativa” isso passou-se, acho que eles desvalorizavam...acho que sim... (Dulce).

Tanto Clara como Vasco abordam a riqueza que os “*exemplos práticos*” podem constituir para as “*questões teóricas*”, contudo, trata-se sempre de uma dinâmica dependente do/a professor/a, se permitir abertura para a partilha.

(...) nós temos tanta coisa que podemos dar o exemplo prático nas questões teóricas, e que nós já... a nossa riqueza passa por aí... podemos acrescentar algo ao pré-concebido (...) e nós tínhamos professores que nos deixavam fazer isso (...) foram esses professores que me marcaram... (Vasco).

(...) tivemos de apresentar um trabalho de grupo (...) eu fiz assim um filme no movie maker, mas em vez disso eu podia ter falado das experiências que tive e ninguém me foi

perguntar... entende onde quero chegar? Porque eu fui buscar outras coisas, mas eu se calhar tinha melhores argumentos e tenho coisas reais para apresentar (...) nem é má vontade dos professores, nem é dos colegas... eles nem sabem que eu faço parte de uma associação por exemplo... (Clara)

Ultrapassar as várias fases do ingresso com sucesso não é preditivo de êxito na conclusão do curso, pois trata-se de uma exigente adaptação posterior ao ambiente académico, ao método de ensino e aprendizagem, aos conteúdos, às aulas, aos/as professores/as, aos sistemas de avaliação. Isto posto, questiono, juntamente com Fragoso *et al.* (2013), se o acolhimento global de estudantes adultos/as pela universidade se trata de um processo fracassado, na medida em que o processo de adaptação pesa apenas sobre um lado da balança, o dos/as estudantes adultos/as. Tendo em conta o espírito da medida de ingresso, devemos esperar que os/as “maiores de 23” sejam os únicos a ter de adaptar-se? Tett (2004) infere que é injusto que sejam os estudantes a ter inteiramente esta responsabilidade, que cabe às instituições um ajustamento de procedimentos, por forma a construir uma “experiência de aprendizagem integradora” (Fragoso *et al.*, 2013: 74).

Ser *mais velho* entre uma maioria de estudantes jovens

Ser estudante adulta/o no ensino superior tem os seus constrangimentos, que se afiguram como determinantes no percurso académico. Clara mostrou de que forma ser “*mais velha*” se revelou uma condicionante, nomeadamente por se sentir “*constrangida*” e “*limitada*” quanto à sua liberdade de expressão, o que a impele a não interagir na sala de aula: “*eu já ouvi aqui uma miúda (...) vêm agora estes adultos achar que sabem tudo (...) é um senão o facto de ser adulta e estar inserida numa turma tradicional é um senão... é o facto de a gente se sentir às vezes constrangida em responder...*” (Clara).

Como mostram Richardson e King (1998), são diversos os estereótipos negativos que existem a propósito dos/as estudantes adultos/as, que, com frequência, acabam por partilhá-los e internalizá-los. Este aspeto é particularmente evidente no discurso de Clara, que, referindo-se a si própria, usa algumas expressões com carga negativa: “*cota*”, “*velhota*”, “*adulta*”, que “*se calhar é retrograda*”. Mas outras positivas, como quando se descreve como alguém que tem “*conteúdo*”. Curiosamente, a sua caracterização dos/as colegas mais jovens é estereotipada e de tendência negativa: “*miúdos*”, “*imatuross*”, “*intragáveis*”, apontando-os/as em certas situações como

desrespeitadores/as e nada compreensivos, detentores/as de comportamentos “*anormais*” e sem receio de dizer disparates ou de se rirem de algum comentário que Clara possa fazer na sala de aula, “*olham para a gente tipo: ‘lá vai aquela falar, ou tem a mania que sabe, que tem que responder’*”.

Tanto Clara como Leandro expressam incómodo pelo facto de os/as jovens estarem em ambiente de sala de aula constantemente a “*mexer nos telemóveis*”, embora Leandro mencione que seja normal, pelas “*novas tecnologias que estão aí*”. Apesar dos seus 58 anos, não aborda as diferenças etárias como um constrangimento, refere que tentou sempre “*respeitar todas as pessoas*”, compreendendo que “*são faixas etárias muito diferentes, há maneiras de ver o mundo diferentes e é por isso que por vezes tenho de condescender determinado tipo de comportamentos...*” (Leandro).

No caso de Vasco, apesar da moderada diferença de idades em relação aos restantes colegas, enfatiza a experiência de vida como uma vantagem quanto a “*não comer e calar*”, ao contrário dos/as demais, que pareciam levar à risca as orientações do/a professor/a, sem lugar a questionamentos: “*não é que as miúdas fossem ingénuas, já tinham uma vida, tinham 17, 18 anos mas elas ficavam assim a olhar, escreviam tudo...*” (Vasco).

Para Clara e Dulce, os trabalhos de grupo, constantes ao longo da licenciatura, constituem, por vezes, momentos de constrangimento, principalmente por se sentirem excluídas, com frequência. Clara compreende o facto de os jovens quererem “*estar juntos*”, que até questionam a presença de uma pessoa “*cota*” na sala de aula. A dificuldade prende-se com o (pouco) tempo disponível para a realização dos trabalhos, por achar que “*os jovens não percebem que a gente não tem o mesmo tempo que eles*”. Sente igualmente que as/os jovens a “*limitam*” no debate de ideias em grupo, o que faz com que se “*acanche*” e não possa ir “*mais além*”: “*o facto de nós adultos estarmos metidos com jovens é limitador nesse aspeto*” (Clara).

Também Dulce sentiu dificuldades e desmotivação na hora da constituição de grupos, porque “*muitas vezes*” ficava “*mesmo para o fim*”.

(...) são pessoas que não conseguem separar o trabalho da amizade (...) e para receberem uma ou outra pessoa é muito complicado... é quase pedir por favor e eu no primeiro ano reparava que muitas vezes eu ficava mesmo para o fim à espera que algum grupo tivesse menos uma pessoa para me poder inscrever e isso é muito mau... acaba por se calhar desmotivar uma pessoa (Dulce).

Ambas as participantes abordam esta questão, mencionando que muitas vezes até preferiam fazer os trabalhos individualmente. Contudo, dependiam da autorização do/a professor/a, o que nem sempre acontecia, tendo de se submeter à imposição de ingressar num grupo. O que deve fazer o/a docente nesta situação? Obrigar o/a estudante a fazer parte de um grupo, mesmo quando percebe o constrangimento sentido? Ou deve respeitar a vontade do/a estudante, tendo em conta a “preferência” em realizar o trabalho individualmente?

Ninguém quis ficar comigo, eu disse ao professor: ‘Olhe deixe lá, não faz mal, posso fazer sozinha?’ ‘Pode, mas era melhor que ficasse num grupo’ (...) ‘Mas está a ver, ninguém disse nada.’ E fiz o trabalho sozinha... (Clara).

(...) sozinha para mim até é melhor, eu não tenho disponibilidade (...) mas havia outros [professores] que diziam ‘não, não pode’... então eu tinha de começar a trabalhar com eles... e foi um bocado complicado... (Dulce).

Os momentos de avaliação são qualificados por Clara e Dulce como inibidores e limitadores, mais uma vez relacionados com a questão da comunicação,

(...) é negativo para mim porque eu devia participar, o professor acaba por não ter referência de mim... porque depois também vou para as apresentações e troco-me toda, não gosto, lá está, é o tal problema de estar sempre subjacente a avaliação... a avaliação está sempre ali e isso inibe-me (...) (Clara).

(...) eu fico muito nervosa quando sinto que alguém me está a avaliar e que até sabe mais do que eu e posso estar a dizer asneiras... agora quando eu sinto que não estou nessa parte, que não estou a ser avaliada liberto-me muito mais (...) (Dulce).

Malcom Knowles (1980) refere que os momentos de avaliação experimentados por estudantes adultos/as também levam a um sentimento de infantilização, na medida em que ser julgado poderá significar desrespeito e dependência. No entanto, os restantes participantes não consideraram que o sistema de avaliação condicionasse a sua trajetória. No caso de Vasco, a avaliação é associada a sentimentos de ansiedade e cansaço, pela administração do tempo na época de entrega de trabalhos.

Articulação de papéis: estudos, família e trabalho

Com a entrada na faculdade, os efeitos alargam-se a toda a família. Os relatos dos/as participantes evidenciam que se trata de um processo vivido em conjunto, seja no apoio constante ou na compreensão, por sentirem que o tempo de que dispõem tem de ser dividido para a consecução das tarefas académicas.

(...) abdiquei de muita coisa, estás com os teus próximos, estás com os teus amigos, foi toda a gente sendo posta quase de lado, precisamente por causa daquele objetivo que nós temos, o facto de querer estudar, de tirar a licenciatura... (Vasco).

Os cônjuges têm um papel fundamental na articulação de tarefas,

(...) tenho uma pessoa fantástica ao meu lado, que é o meu marido, que sempre me deu apoio, se calhar se ele não me apoiasse tanto não estaria aqui, porque muitas das vezes sou vencida pelo cansaço e o que apetece mesmo é largar tudo (...) (Dulce).

(...) em casa, ele sabe também que eu chego muito cansada (...) ele dá-me muita força para eu vir para aqui e apoia-me muito... às vezes fico no sofá a estudar (...) dividimos as tarefas, de resto relativamente à minha família... podiam criticar ou dizer... ‘Ai agora depois de velha...’ Não, pelo contrário (...) (Clara).

Já Fragoso *et al* (2013) afirmaram que as circunstâncias que englobam a estabilidade do ambiente familiar têm um peso significativo na hora de decidir pelo ingresso num curso de ensino superior. É importante, por exemplo, que haja a possibilidade de a outra pessoa adulta assumir as responsabilidades familiares e tarefas domésticas, principalmente quando há filhos/as. Como vimos, Clara mencionou algumas vezes o quanto os filhos pequenos ocupavam o seu tempo, e que nunca realizaria uma licenciatura naquela altura. Dulce não tem filhos, o que a faz concluir que “*neste caso acaba por ajudar*”. Assim como Vasco, que também não tem crianças em casa, e Leandro, com dois filhos já adultos. De facto, os filhos/as condicionam a decisão de ser estudante do ensino superior, algo que se revela mais predominante nas mulheres, uma vez que socialmente a mulher está sobrecarregada de papéis, tarefas, responsabilidades.

Ter de se dividir entre estas responsabilidades e os compromissos laborais, familiares e académicos revela-se, por vezes, uma tarefa complexa. Dulce não conseguiu completar o primeiro ano, por não lhe cederem o estatuto de trabalhadora-estudante no local de trabalho, uma batalha que, por insistência, acabou por vencer. Como trabalha por turnos, acaba por abdicar dos fins de semana, dos feriados, das férias com o marido, dizendo que é “*muito, muito cansativo*”. Vasco também se articula entre horários laborais rotativos: “*os fins de semana fazia-os todos, a maior parte da minha escala... era tudo noites, para poder estar nas aulas de dia*”. E Clara, com um “*trabalho exigente*”, tem de voltar depois das aulas para completar as horas diárias: “*depois tenho alturas que me sinto muito cansada...*”

Aprender: ser “estudante adulta/o” na universidade

“(...) nós temos tanta capacidade como quem vem de um percurso regular (...)”
(Vasco)

A forma como o/a “estudante adulto/a” se imbrica nas aulas e no ambiente académico parece ser influenciada pela forma de aprender desenvolvida ao longo da vida, pela interpretação que possui do que é uma aprendizagem, em conjunto com a motivação inicial, bem como com a interpretação de si enquanto estudante universitária/o.

Clara refere que em “*termos de capacidade aprendo mais... absorvo...*”, não é de “*decorar (...) gosto de escrever*”. Compara a sua forma de estudar com a dos/as mais jovens, dizendo que estes/as “*decoram... nos exames eles põem lá tudo, mas se lhes for perguntar eles não sabem de nada do que escreveram*”. É “*mais aplicada do que era quando era jovem*”, pelo que conclui que só se deveria “*estudar em adultos*”. Hoje, compreende “*muito mais as coisas*”, por já ter passado muita coisa, e consegue identificar-se “*com determinadas coisas*”:

(...) há determinadas questões que vão surgindo ao longo da vida que aqui vim encontrar... (...) afinal não sou só eu que penso assim e ainda bem... no fundo isto é compreender outras coisas... (Clara).

Dulce considera-se uma pessoa “*lutadora*”, aos poucos vai conseguindo atingir “*os seus objetivos*”. Expõe a noção que não pode “*exigir o mesmo*” de si, quando se compara com os/as colegas e as notas não são “*tão altas*”.

Adquirir novos conhecimentos parece interligar-se com a abertura a ressignificações e transformações, o que parece não ter acontecido de igual forma para todos/as. Leandro sente-se “*mesmo bem*” com esta experiência, tenta “*ser melhor*” e, a partir de discursos e discussões decorrentes das aulas, permite-se à abertura de “*novos horizontes*”. Vasco mostra como sente a diferença entre ter sido um “*paz d’alma*” na escola e, face à experiência universitária, um estudante que tem noção da “*voz própria*”.

Como te disse, na secundária era um paz d’alma, para mim estava tudo bem, na faculdade (...) acho que sou totalmente diferente, porque quero saber porque é que é assim (...) Antes eu não sabia e isso não me preocupava, o que me preocupava era chegar ao teste e fazer aquilo que eles queriam e na faculdade era um tipo de aluno que tinha de falar (...) tinha de discutir, pá (...) perceber um bocadinho de tudo o que se estava ali a passar e ter voz própria (...) acho que a nossa experiência nos permite ter voz ativa neste tipo de aprendizagem (...) mudei totalmente, em termos de intervenção em aula, de discussões, melhorei bastante, eu acho que gosto mais assim... identifico-me mais assim... já não sou de comer e calar... (Vasco).

Parece existir uma concordância entre a forma como procuram o conhecimento e as expectativas. Não é possível encontrar a definição concreta que nos diga que uma coisa leva à outra. Parece, no entanto, que aprender se interliga com a forma de estar na vida, nomeadamente na abertura (que parte de cada um/a) a ressignificações, juntamente com a valorização e o impacto que as experiências académicas poderão ter na sua identidade, na sua vida. Os impactos/transformações na relação com o mundo ocorrem em consonância com a maneira própria de relacionamento de saberes dentro da sala de aula. Talvez por isso se verifiquem discursos díspares relativamente à reflexão produzida pelos/as participantes.

É isso, é uma expansão de consciência... isso eu notei que... que... não é que no fundo eu não a tivesse mas no fundo digamos que desabrochou, (...) nós temos de participar e a crítica tem de existir e a discussão e a participação... (...) (Leandro).

(...) o ponto de vista crítico, (...) sempre tive esta coisa aqui mas nunca tinha havido o clique não é... agora vou tendo algumas coisas, bases para destituir este tipo de assuntos, da TV, da comunicação social, da Internet. (...) já identifiquei o tipo de livros que gosto, percebes? (...) eu tenho de ser interventivo, tenho de ter um papel ativo nisso (...) é esse tipo de coisas de não me conformar, (...) foi a maior aprendizagem que tive com isto tudo... em todo este percurso foi mais ou menos por aí... (...) ajudou-me um bocadinho a abrir os horizontes em tudo (...) (Vasco).

(...) costuma-se dizer morrer a aprender, eu acredito nisso acho que é mesmo isso que está a acontecer, pelo menos eu quero que assim seja... eu posso morrer amanhã mas pelo menos que vá com a consciência que aprendi muito (...) (Clara).

(...) costume dizer que aprender não ocupa espaço e... à medida que vamos aprendendo, vamo-nos transformando por isso é notório... é o que digo, penso nas questões de outra maneira... hum... é outro conhecimento (...) (Dulce).

O contacto com as várias matérias, envoltas em debates e discussões, permitiram a abertura de *novos horizontes*, contribuíram para aprender a aprender, para um saber que ultrapassa as portas da universidade e se transmuta na vida do dia a dia, nos questionamentos da informação disponível, para um olhar *mais* crítico. Aprender transforma, de forma significativa, seja de maneira mais abrangente, atingindo níveis relacionais e empoderantes, seja numa dimensão que opera mais para si, no aprender a pensar.

No processo de aprendizagem académica está sempre inerente a relação com os/as professores/as, tornando-se mais enriquecedora quanto melhor for a dinâmica de aula. A conceção de um bom/boa professor/a prende-se com a conceção de uma boa aula. Para uns, tem que ver com a segurança na transmissão do conhecimento, para outros com a capacidade de provocar o debate, o que por si só provoca novas aprendizagens. Neste

caso, o contacto com diversos pontos de vista parece elevar a qualidade de uma aprendizagem.

No caso de Vasco, a aprendizagem resultou num processo que lhe permitiu perceber a “*capacidade de transformar*”. Apesar dos seus 33 anos, aprender foi “*daquelas sapatadas que levas*”, um “*acordar*” para questionar “*tudo aquilo que sabemos*”. Mais do que aprender os conteúdos das unidades curriculares, foi aprender para a vida, a pensar, a questionar, a partir “*de um ponto zero até não saberes onde*”. As experiências nas salas de aula proporcionaram “*outros pontos de vista*”, levaram-no a sair da sua “*esfera*”, o que constituiu, “*apesar de tudo*”, as “*maiores aprendizagens*”, as que mais gostou. Por isso, uma boa aula “*é aquela aula que parece um regabofe*”...

(...) por ser um espaço de debate por excelência, (...) que podes estar a defender a coisa mais absurda do mundo, mas se argumentares bem argumentado, ele já fez o trabalho dele, (...) Acorda... estamos a pôr em causa aquilo tudo que sabemos e a aprendizagem resulta disso mesmo (...) a ver outros ponto de vista e a aprendizagem parte daí (...) pá, foram as maiores aprendizagens que eu tive naquelas salas de aula e as boas aulas para mim foram essas, foram aquelas que me permitiram desfazer um bocadinho aquilo que eu já tinha sobre as coisas... isso é que para mim foi uma boa aula... um bom professor é aquele que nos estica ao máximo (...) e se nós sairmos da nossa esfera como é que é à volta? (...) As boas aulas foram as que me fizeram sair da minha esfera e ver outros... outros pontos de vista, praticamente foi aquilo que eu mais gostei, apesar de tudo (...) (Vasco).

Com a mesma linha de pensamento, Leandro defende que uma boa aula promove a reflexão, “*que se traduza para uma aprendizagem significativa*”, por forma a impulsionar “*a mudança*”,

(...) quer em nós, quer no mundo, que nos motive, digamos, que nos leve... que faça sentido, que nos eleve os pontos de vista... que torne abrangente alguns domínios em que não estejamos muito esclarecidos... eu ao discutir contigo há determinados pontos de vista... por exemplo, olho para um determinado objeto, um determinado fenómeno e vejo de determinada perspetiva, mas eu, ao conversar contigo, tu falas-me desse fenómeno noutra perspetiva... ‘é pá nunca pensei nisso nessa maneira’ e às vezes vamos contornar até os nossos próprios medos e fracassos e fronteiras que temos em relação a determinadas coisas e pronto... sei lá... até leituras, alguns autores... (Leandro).

Na formação da tríade boa aula/bom professor/aprendizagem, para além das experiências e contactos com vários pontos de vista, é a consciência das capacidades desenvolvidas que parecem estar na base do significado de cada conceção. Um impacto que opera a nível pessoal, que compreende aprendizagens que nascem das situações de reflexão, de debate, de confronto.

Também Dulce infere acerca da comunicação que tem de existir no ambiente de sala de aula, mas com contornos diferentes. Para si, o professor tem de “*dominar o máximo*

possível aquilo que está a falar”, “acima de tudo tem de transmitir segurança naquilo que me está a dizer...”. Para isso tem de permitir questionar...

(...) e que obtenhamos resposta... agora ‘ai não, não... não há tempo para falar sobre isso’ mas isso não é um bom professor? ...um bom professor tem de nos ouvir, tem de saber aquilo que nós queremos saber e se é uma coisa ou outra que não domina ‘ok olha depois eu falo’... mas constantemente não... isso é um problema... (Dulce)

Para Clara, uma boa aula depende de um/a bom/boa professor/a, tem de ser “*produtiva*”, com “*bom espírito de equipa (...) pode ser de exposição mas que haja aquele contacto*”, e, para isso, menciona que devem existir dinâmicas para melhor se explorarem as matérias. Indica “*uma boa relação entre todos*” como contributo para “*uma boa aula*” e não somente “*aquela aula em que o professor está lá a falar*”.

Vimos relatos que incidem mais no impacto, no significado do aprender em contexto de sala de aula, a par da conceção de aprendizagem significativa, transparecendo uma implicação mais profunda no processo. Tal parece acontecer na forma como se expande para lá das salas de aula e entra na dimensão da relação com o mundo. É destacado o ambiente de sala de aula como proporcionador de confrontos, ruturas e questionamentos. Vimos, também, conceções que destacam a segurança na comunicação do/a professor/a, nomeadamente na transmissão do conhecimento, por forma a colmatar possíveis questionamentos que possam surgir. Portanto, vemos em comum aos quatro relatos a complexidade inerente ao surgimento de questionamentos, seja porque se busca questionar seja porque se procura a segurança das respostas.

Saber e conhecimento: que implicações e transformações?

Trata-se de aprender para a vida ou aprender naquele momento? Até que ponto há uma extensão do saber adquirido? Poderá concluir-se que o grau de reflexão e abertura a que a pessoa se permite, quando confrontada com novas aprendizagens (logo, novos conhecimentos), espelha a medida a que a mesma pessoa se permite expandir a sua relação com o saber, fora do contexto de sala de aula?

Vasco e Leandro aludem ao quanto as aprendizagens adquiridas nas salas de aula espelham na maneira própria de se (re)posicionarem no mundo, o quanto contribuiu para uma transformação que opera ao nível da “*expansão de consciência*”. Enfatizam o enriquecimento que o aprofundamento de estudos trouxe às suas vidas. Como diz Vasco, hoje põe “*quase tudo em causa, ou seja, já não absorvo as coisas de uma forma tão...*”, referindo que “*a maior aprendizagem foi essa, foi perceber que posso ter uma ideia sobre as coisas... minha...*”, uma tomada de consciência ao perceber “*esse poder que nós, que cada um de nós tem*”. Assim como Leandro, que classifica como “*fundamental*” a transformação ao nível da “*capacidade de espírito de reflexividade e de querer participar e integrar*”. Clara e Dulce apontam o impacto do ensino superior nas suas expectativas de profissionalização, contribuindo para uma conscientização, como alude Paulo Freire, para ter “*outra visão sobre as coisas*”, para “*refletir sobre elas e de outra maneira*”, como refere Dulce. Por sua vez, Clara revela que com a licenciatura aprendeu “*muito (...), eu que até sou uma pessoa que não tem dificuldades na relação humana, até nisso mudou alguma coisa em mim...*”.

Os/as participantes abordam a experiência das aulas e o contacto com o conhecimento, bem como os seus impactos, no sentido de refletirem sobre si próprios/as, particularmente nos casos de Leandro e Vasco, que expõem esta reflexão por diversas vezes e de uma forma transversal a todo o seu discurso. Quanto à frequência das aulas, é possível perceber um discurso mais positivo nestes e menos positivo em Dulce e em Clara, na medida em que os primeiros não mencionam constrangimentos significativos ou, pelo menos, não dedicam muito do seu tempo a falar sobre eles.

Incidindo nas transformações que a experiência universitária trouxe para si, infere-se numa construção simultânea que engloba a ação e o posicionamento na vida, pré e ao longo do ensino superior. Portanto, importa expor que tal aconteceu mediante um

conjunto de fatores que acabam por se unificar e contribuir para a produção de sentido: (i) o desejo de aprender (que se vai desenvolvendo ao longo da vida), (ii) as motivações para o ingresso, (iii) a frequência, (iv) o impacto sentido, mas, essencialmente, (v) a abertura para a renovação de conhecimentos. Verificou-se na capacidade de evidenciar os momentos de reflexão e na capacidade de os sentir mais ou menos positivos, ou seja, na forma como é vivenciado o confronto com as diversas situações. Neste último ponto, deve ressaltar-se que a forma como os momentos são percebidos está intimamente ligada às especificidades das pessoas e portanto inerente à subjetividade de cada um/a.

Relativamente à abordagens ao estudo referidas por Richardson e King, (1998), a abordagem profunda refere-se a uma procura de compreensão dos conteúdos académicos, na medida em que há uma adaptação às formas mais abstratas do conhecimento, motivada pelo reconhecimento das suas próprias necessidades e interesses. A abordagem superficial remete para a reprodução dos conteúdos académicos, nomeadamente a partir de um conjunto de métodos que instiguem a abordagem superficial dos conhecimentos. É defendido que os/as estudantes adultos/as têm mais propensão para uma abordagem profunda do estudo, por se moverem por objetivos intrínsecos e por conterem um vasto leque de experiências.

De facto, verifica-se esta abordagem nos discursos de Leandro e Vasco, na medida em que privilegiaram a reflexão sobre as suas interações nas aulas, o contacto com o conhecimento, a relação do novo conhecimento com ideias prévias, os debates e a reflexividade e, por conseguinte, o impacto provocatório e reestruturador de tudo isto na visão de si, para si e para com o mundo, mas também na procura do saber. Portanto, uma abordagem profunda tem como consequência impactos mais profundos e transformações mais significativas. De sublinhar que a idade, pelo menos nos casos analisados, não se revela um fator preponderante, pois Leandro tem 58 anos e Vasco 33.

De todo o modo, esta tendência defendida pelos autores não se verifica para a generalidade de estudantes adultos/as. Na verdade, os discursos de Dulce e Clara diferem dos anteriores, no sentido em que não apresentam uma reflexão aprofundada quanto à interação com os conteúdos académicos, logo, aparentemente, não se percebe um impacto significativo na sua identidade provocado pela experiência universitária. A idade volta a não ser fator decisivo: Dulce tem 29 anos e Clara tem 52. Neste caso, uma terceira abordagem mencionada por Richardson (1994) – abordagem estratégica – contribui para se pensar os seus perfis, pois agem de acordo com as

características inerentes a este tipo de abordagem, ou seja, mencionam de forma mais clara a intenção de obter a licenciatura, fazendo, para isso, um esforço na distribuição do tempo, para uma maior eficácia no processo, e mostrando uma resiliência inerente a todo o processo. Este tipo de abordagem é caracterizado, não só pelos atributos elencados, como também, pela “intenção de obter as melhores notas possíveis” (p. 311), algo referenciado pelas participantes, mas no sentido de realizarem os trabalhos acadêmicos e obterem a avaliação possível, tendo em conta, principalmente, o tempo relativamente inferior, comparativamente aos/às colegas que se dedicam inteiramente ao papel de estudante. Ou seja, conseguirem a melhor avaliação possível mediante o quadro geral das suas condições para a consecução dos trabalhos.

Outro ponto que se interliga com as abordagens são as motivações que os/as levaram a ingressar na faculdade, que parecem ser determinantes quanto ao percurso universitário. Leandro e Vasco movem-se pela procura do reconhecimento das suas próprias aprendizagens, por um aumento de conhecimentos e capacidades intelectuais, tratando-se, portanto, como referem Richardson & King (1998) de uma apropriação abstrata dos conhecimentos. Ainda que as suas motivações não sejam propriamente similares, pois Vasco é instigado pelo desejo do desafio e Leandro pela vontade de “saber mais”. Já Dulce e Clara procuram, com a conclusão da licenciatura, uma progressão na carreira ou outras oportunidades de trabalho. Mencionam de forma mais presente os constrangimentos que sentiram, dedicando-lhes mais tempo ao longo da conversa. Não obstante, ser estudante adulto/a no ensino superior parece implicar um reforço da motivação face às dificuldades encontradas no percurso, logo, um comprometimento acentuado para com a concretização de tarefas e uma enfatizada capacidade de ultrapassar os vários obstáculos, transversal aos quatro participantes.

Os discursos são produzidos à luz da visão que a pessoa tem de si, logo, constituem uma interpretação particular dos momentos do trajeto de vida. Esta interpretação leva à escolha de uns momentos em detrimento de outros, ou seja, a uma escolha que opera tanto a nível do que é importante para si próprio/a como no que julga ser relevante para aquele momento em que conta a História. Talvez, por isso, determinadas reflexões levadas a cabo pelos/as participantes não sejam isentas da influência das Ciências da Educação, mas poderia ser de outro modo? A Educação não resulta da interação, da apropriação, do confronto e da ressignificação, na relação com o vivido e o experimentado, na abertura intrínseca a determinado processo?

Os efeitos que daí resultam contribuem para a construção da identidade e da visão de si ao longo do ciclo de vida e, portanto, não parece possível que os vários momentos vivenciados sejam neutros nessa mesma construção. De facto, o processo de construção de identidade parece resumir-se a um conjunto de porções incomensuráveis e interligadas pelo desejo de ser, e *ser-no-mundo* parece revelar-se um equilíbrio entre o *eu* e o social, uma simbiose entre o conhecimento disponível e o conhecimento para si. E é deste equilíbrio que resulta a especificidade inerente ao ser-humano, o equilíbrio que o torna único e diferente, com interpretações e significações próprias, também elas intermitentes ao longo da vida conforme o momento a viver.

Viver a frequência do ensino superior enquanto estudante adulto/a verifica-se na procura pelo conhecimento que se orienta mediante variadas perspetivas, seja numa linha de desenvolvimento pessoal, intelectual e de competências sociais, seja numa perspetiva orientada para objetivos de desenvolvimento profissional. Com efeito, não se revelam antagónicas, mas acabam por se tornar fundamentais quanto a problemáticas de posicionamento na vida e consequentemente na sua ação social.

VI. Apreciações conclusivas

Ao olhar-se os percursos de cada participante de uma forma abrangente, é possível refletir ou estabelecer uma relação entre o percurso universitário e as experiências de vida prévias. Vimos como as aprendizagens ocuparam diversos lugares ao longo das trajetórias de vida, inclusive ao longo da frequência do ensino superior. A família enquanto “espaço de vida” (Charlot, 1997: 67) e a escola, enquanto fundadora do saber escolar, contribuíram para um certo posicionamento no mundo, num reconhecimento de si junto dos outros, a partir da transmissão de conhecimentos, de influências sociais e culturais. No caso de Clara, a influência cultural relacionada com as raízes e as tradições culturais do contexto onde viveu a maior parte da sua vida, aliada ao forte sentido familiar trazido pelos mais velhos da família, que ainda hoje fazem parte da sua identidade como característica estrutural. A liberdade atribuída pela família no que concerne a prosseguir estudos foi para Leandro uma porta de emancipação na procura de um trabalho estável, num tempo em que a obrigatoriedade escolar se resumia ao ensino primário. Contribuiu, de igual forma, para uma compreensão da educação enquanto ferramenta indispensável ao reconhecimento de si e à exploração de um conhecimento do mundo, por exemplo através dos livros, que, ainda hoje, fazem parte da sua vida.

Não obstante, e apesar de se encontrar na mesma faixa etária de Leandro, o estímulo à frequência da escola pelo pai representou para Clara uma obrigação, facto que contribuiu para semear uma certa descrença quanto à realização profissional por via do aprofundamento de estudos. Contudo, as formações que realizou ao longo da sua vida, inclusive o ingresso no ensino superior, foram mediadas pelo desejo de progredir profissionalmente. Aliás, foi com esta intenção que tentou, por duas vezes, o ingresso no ensino superior. Para Vasco, a escola é ainda vista como um lugar onde desenvolveu aprendizagens a nível social, o que contribuiu para uma personalidade vincadamente marcada pelas relações que hoje mantém, na medida em que conseguiu “*fazer amigos para a vida quase em todo o lado*”. Para Dulce, a entrada na universidade e a conclusão da licenciatura vieram, de certa forma, colmatar os insucessos que experimentou na adolescência, tendo, assim, encontrado na faculdade, o lugar deixado pela não conclusão do ensino secundário.

A relação com o aprender/saber, desenvolve-se ao longo da vida, no *apropriar-se do mundo*, com as várias formas de aprender e, portanto, as perspectivas no decurso e pós-ensino superior são transmutadas sob influência dessa mesma trajetória. Com Weil (1986), diria que a experiência universitária parece contribuir para uma maior reflexão acerca de critérios para avaliar e validar contextos propiciadores de aprendizagens, mas também, para o reconhecimento das mesmas. Nestes casos em particular, não se pode deixar de estabelecer uma ligação deste contributo com as características do curso de Ciências da Educação, do qual todas as pessoas participantes fazem/fizeram parte, pois a influência da ação dos/as professoras, bem como dos conteúdos abordados e do sistema de ensino, revela-se determinante quanto à visão de práticas e estruturas internas e externas à faculdade.

Realizar um curso superior afigura-se como contributo na capacidade de concetualizar e articular aprendizagens, interesses e preocupações, valores e crenças (Weil, 1986). Com um sentido de aprendizagem mais confiante, parece existir uma redescoberta quanto à aquisição de aprendizagens futuras, no que concerne a influências estruturantes, a atitudes e práticas.

Ao refletir-se sobre as diferentes abordagens ao estudo, incide-se em torno do investimento. Ainda que a reflexividade seja fundamental à consciência de si e das várias situações, a ação enquanto materialização dessa mesma reflexão, relaciona-se com investimento de si ou para si, que se pode revelar enquanto profundo ou superficial, respetivamente. Com efeito, a idade adulta é exigente de uma autonomia no que respeita à gestão deste investimento, seja com vista ao surgimento de oportunidades profissionais, seja na reação/resposta face à oportunidade de...; ou seja, até, no sentido da procura autónoma pelo conhecimento com o objetivo máximo de “saber mais”. A relação com o saber ao longo da vida adquire contornos relacionados com o processo de investimento, que, naturalmente, varia conforme determinados momentos e fases da vida.

Se, “por vezes, a vida parece estar enascada num conjunto de forças do destino ou do acaso”, como refere Pais (2003), esta não se resume apenas a acontecimentos fortuitos e/ou acidentais (Goodson, 2014), pois parece estar subjacente uma intencionalidade, algo que se estende ao viver e, por conseguinte, ao próprio discurso produzido em determinado momento. Ainda que os relatos biográficos estejam submersos em acontecimentos passados, estes são reflexo do presente e da projeção de si no futuro,

numa mitigante acuidade da temporalidade (*idem*). Contudo, não deixam de ser produzidos num determinado momento, fortemente manipulado pelo que o antecede. Tendo em conta a conceção de “identidade evolutiva” referida por Josso (2007), é inerente ao ser humano a capacidade de se conscientizar, de reconfigurar, de transformar, de criar e recriar o sentido dado à sua existência e, portanto, os sentidos apreendidos podem dar lugar a novas formas e interpretações. A conceção de identidade parece, de facto, resultar de um equilíbrio entre a pessoa e as experiências vividas, a partir de um certo investimento que parte de *dentro*, de si, seja sob influências sociais, aprendizagens sentidas e reconfiguradas, seja em transmutações intermitentes que se revelam no saber viver, resultado da relação de si para o que a rodeia.

Vimos, assim, como emergiram as dimensões de aprendizagens – a relação com o saber, aprendizagens prévias e abordagem ao estudo; e identidade – visão de si, antes, durante e pós-ensino superior, face à questão de partida: que histórias de vida acompanham estes estudantes? O contributo das/os participantes foi determinante para a consecução do trabalho desenvolvido e reflexões geradas e, portanto, a metodologia utilizada correspondeu, do meu ponto de vista, aos objetivos propostos. Enquanto trabalho desenvolvido sob o olhar das Ciências da Educação, permitiu pensar as potencialidades das histórias de vida para o conhecimento acerca destes/as estudantes do ensino superior. Devido à duração do mestrado, não foi possível recolher testemunhos mais diversos, embora a vontade inicial fosse essa. No entanto, de ressaltar que as transcrições e análises posteriores revelaram-se um trabalho moroso e requerente de ajustamentos, o que englobou uma implicação significativa.

Verificaram-se, para além das já mencionadas, particularidades como a capacidade de resiliência na articulação dos vários papéis e na superação de obstáculos (por exemplo, na adaptação exigida no primeiro ano da licenciatura, visto o tempo mais ou menos longo afastado do sistema escolar). Vimos, também, como a relação com os/as colegas mais jovens pode, por vezes, revestir-se de situações constrangedoras e inibidoras, justificadas pela diferença de idades e pela exigente articulação de tempo, tendo em conta os compromissos laborais.

Face à adaptação da faculdade aos/às estudantes “maiores de 23”, as duas participantes revelaram que não veem as suas experiências de vida “*aproveitadas*” pelos professores, na medida em que não sentiram a abertura para a partilha na sala de aula, como refere Clara: “*se a experiência conta depois porque é que isso não é aproveitado?*” Não

obstante, ser tratada/o como os/as restantes, parece contribuir, por um lado, para atestar o mérito na consecução dos objetivos académicos e valor atribuído, mas, por outro, é não atender à disponibilidade fora das paredes da faculdade, algo que parece resumir-se à cedência do/a professor (por exemplo na realização de trabalhos, individual ou em grupo, no tempo disponível para a concretização de tarefas fora da sala de aula). Este facto vem corroborar as conceções defendidas por Osborne (2003), quando se refere ao alargamento do ingresso e suas iniciativas, pois, face à medida “maiores de 23”, o ensino superior português situa-se no tipo “*in-reach*”, cuja eficácia (tendo em conta o número de interrupções e abandonos) merece atenção. A adaptação restringe-se ao ingresso, não se verificam transformações internas e académicas adaptadas a estes/as estudantes, o que leva a questionar: qual o conhecimento que a universidade tem acerca deste público? Qual a atenção que merece na faculdade?

Em Portugal parece existir, ainda, um longo caminho a percorrer no que se refere a esta temática, na “abertura” de portas a “novos públicos” (Amorim, 2013), no acolhimento e adaptação institucional, na procura pelo conhecimento acerca destes/as estudantes. Procurou-se neste trabalho contribuir nesse sentido, a partir de um olhar epistemológico das Ciências da Educação, evidenciando trajetórias individuais sem a pretensão de as generalizar. O conjunto do trabalho desenvolvido correspondeu às minhas expetativas e motivações iniciais e o caminho percorrido representou um trabalho enriquecedor, de investimento e crescimento, a vários níveis.

Referências Bibliográficas

Livros

Amado, João (2013). *Manual de Investigação Qualitativa Em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bauman, Zigmunt. (2009). *A sociedade individualizada: Vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, Lda.

Berger, Peter L., & Luckmann, Thomas (1999). *Construção social da realidade*. Lisboa: Dinalivro.

Bourdieu, Pierre. (1993). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.

Trindade, Rui & Cosme, Ariana (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. Gaia, Fundação Manuel Leão.

Bruner, J. S. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições70.

Charlot, Bernard (1997). *Da Relação Com o Saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.

Charlot, Bernard (2001). *Os Jovens e o Saber: Perspetivas Mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Dubar, Claude. (2006). *A crise das Identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

Durkheim, Émile. (2001). *As regras do método sociológico*. Coimbra: Reis Ed.

Erikson, Erick. H. (1951/1987). *Childhood and Society*. London: Paladin Grafton.

Guerra, Isabel C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora, Lda.

Goodson, Ivor & Gill, Scherto (2014). *Critical narrative as pedagogy*. USA Bloomsbury Publishing.

Josso, Marie-Christine (2002). *Experiências de vida e formação*, Lisboa: Educa

Nóvoa, António, & Finger, Matthias. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Cadernos de Formação nº1.

Pais, José M. (2002). *Sociologia da Vida Quotidiana*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Pais, José M. (2003). *Ganchos, Tachos e Biscates, Jovens, Trabalho e Futuro* (2ª edição ed.). Porto: AMBAR.

Pascal, B. (1998), *Pensamentos*, Mem Martins, Publicações Europa-América. Edição original: 1670.

Pascarella, Ernest T. & Terenzini, Patrick T. (2005) *How college affects students : A third decade of research*. San Francisco : Jossey-Bass....

Poirier, Jean; Clapier-Valladon, Simone & Raybaut, Paul (1999), *Histórias de vida, Teoria e Prática*, Oeiras: Celta Editora

Ricoeur, P. (1984) *Temps et récit II*. Paris, Seuil,

Trindade, Rui & Cosme, Ariana (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. Gaia, Fundação Manuel Leão.

Capítulos de Livros

Almeida, Ana & Vieira, Maria (2006), A escola de hoje: novos desafios outros dilemas. In *A escola em Portugal* (pp.135-155). Lisboa: ICS

Alheit, P. (1995). Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In Peter Alheit, Agnieszka BronWojciechowska, Elisabeth Brugger & Pierre Dominicé (Eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 57-74). Wien: Verbond Wiener Volksbildung.

Abrantes, Pedro (2003). Jovens e estudantes: Discussões teóricas. In *Os sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade* (pp.11-27). Lisboa: Celta

Bourdieu, P. (2001). Para uma Sociologia da Ciência. In P. Bourdieu, *Para uma Sociologia da Ciência* (pp. 78-117). Lisboa ed.portuguesa out.2004: Edições 70, LDA.

Bourdieu, P. (1993). Compreender. In P. Bourdieu, *A miséria do mundo* (pp. 693-713). Petrópolis: Editora Vozes.

Canário, Rui (1999). Complexidade e Diversidade da Educação de Adultos. In Canário, *Educação de Adultos, Um Campo e uma Problemática* (pp. 11-37). Lisboa: Imprensa de Coimbra, Lda.

Canário, Rui (1999). Formação de adultos e experiência. In Rui Canário, *Educação de Adultos, Um Campo e uma Problemática* (pp. 109-117). Lisboa: Imprensa de Coimbra, Lda.

Parsons, Talcott (1968) A Classe como Sistema Social, Brito, S, (org) *Sociologia da Juventude III*, Rio de Janeiro: Zahar, pp 47-73

Artigos:

Alheit, P. (1995). International Research Conference on Life History and Biography in Adult Education *The biographical approach in European adult education*. (Ed.). Verband Wiener Volksbildung.

Amorim, J. P., Azevedo, J. & Coimbra, J. L. (2010). On the opening of higher education institutions to new publics: the Portuguese case. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 9, 83-103.

Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão*. Porto: Asa.

Brás José Viegas, (2012), Edineide Jezine, Sofia Fonseca & Maria Neves Gonçalves, A Universidade Portuguesa: o abrir do fecho de acesso – o caso dos maiores de 23 anos *Revista Lusófona de Educação*, 21, 163-178

Correia, J. A. (1996). A construção sócio-histórica da autonomia relativa entre os sistemas de formação e os sistemas de trabalho. In Correia, J. A., *Sociologia da Educação tecnológica* (14-39). Lisboa: Universidade Aberta. Dubar,

Dubar, Claude (2012). A construção de si pela atividade trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, V42 nº 146 pp.351-367 maio/ago.

Fragoso, António (2016) A investigação no campo dos estudantes não-tradicionais no ensino superior: o 1º ano em debate. In Leandro S. Almeida & Rui Vieira de Castro (orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1º ano*, Universidade do Algarve: Centro de Investigação sobre o espaço e as Organizações (CIEO)

Fragoso, António; Teresa Gonçalves, C. Miguel Ribeiro, Rute Monteiro, Helena Quintas, Joana Bago, Henrique M.A.C. Fonseca & Lucília Santos (2013) The transition of mature students to higher education: Challenging traditional concepts?, *Studies in the Education of Adults*, 45:1, 67-81

Quintas Helena, Teresa Gonçalves, C. Miguel Ribeiro, Rute Monteiro & António Fragoso (Universidade do Algarve); Joana Bago, Lucília Santos & Henrique M. Fonseca (Universidade de Aveiro) (2014); Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), pp. 33-56; Universidade do Minho: CiEd

Josso, Marie-Christine (2007) A transformação de si a partir da narração de histórias de vida, *Educação*, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez.

Kasworm, C. (2003). Adult meaning making in the undergraduate classroom. *Adult Education Quarterly*, 53(2), 81-98.

Kasworm, C. (2005). Adult student identity in an intergenerational community college classroom. *Adult Education Quarterly*, 56(1), 3-20.

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge: Cambridge Adult Education.

Knowles, M. (1998). The andragogical model: The evolution of a model of learning. In P. S. Cookson (Ed.), *Program planning for the training education of adults: North American perspectives* (pp. 46-56). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.

Méda, D. (1999). Sociedades sem trabalho? In Méda, D., *O trabalho: Um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de Século Edições, Lda.

Medina, Teresa (25 a 26 de Fevereiro de 2011). Pensar os CNO e os Desafios que se colocam aos Professores. *Pensar os CNO e os Desafios que se colocam aos Professores*, 31-38. Guimarães: Seminários preparatórios do 7º Congresso dos Professores do Norte.

Menezes, Isabel (2005). O desenvolvimento psicossocial na adolescência: mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social e cívica. *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. 93-117.

Oliveira, Albertina (2007) Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41 (3), 43-76

Osborne, Michael (2003). Increasing or widening participation in higher education? – a european overview, *European Journal of Education*, vol.38, no. 1, 2003

Parsons, Talcott (1968) A Classe como Sistema Social, Brito, S, (org) *Sociologia da Juventude III*, Rio de Janeiro: Zahar, pp 47-73

Richardson, J. T., & King, E. (1998). Adult students in higher education: burden or boon? *Journal of Higher Education*, 69, 1, 65-88.

Richardson, J. T. (1994). Mature students in higher education: I. A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 19, 3, 309-325

Soares, Isabel (1989), O grupo de pares e a amizade, *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*, Coord. de Bártolo Paiva Campos. - Lisboa : Universidade Aberta, p. 93-137

Tinto, Vicent (1997) Classrooms as Communities, Exploring the educational character of student persistence, *Journal of Higher Education*, Ohio State University, Vol. 68, N6, pp. 599-623

Weil, S. W. (1986) Non-traditional learners within traditional higher education institutions: discovery and disappointment, *Studies in Higher Education*, University of London, Vol. 11 No 3, pp. 219-235

Dissertações:

Amorim, José P. (2013). *Da "abertura" das instituições de ensino superior a "Novos Públicos": O caso Português*. Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de Doutoramento em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.

Baptista, Ana. (2009). *O estudante adulto não-tradicional na Universidade de Aveiro. Caracterização do grupo de Maiores de 23 matriculado no ano lectivo 2006-07*. Tese apresentada à Universidade de Aveiro para a obtenção do grau de Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico. Aveiro: Universidade de aveiro, Departamento de Ciências da Educação.

Beato, Isabel. (2014) *Contributo do ensino superior na formação dos “amiores de 23 anos” em Portugal. Novos públicos, novos desafios*. Tese apresentada à Universidade da Extremadura para obtenção do grau de doutoramento. Extremadura: Departamento de Ciências da Educação

Gonçalves, Teresa (2012). *O perfil dos estudantes maiores de 23 anos na Universidade do Algarve*. Tese apresentada à Universidade do Algarve para a obtenção do grau de Mestrado em Educação Social. Algarve: Universidade do Algarve;

- Lopes, Sara (2014). “*Sou e não sou a mesma pessoa*”; *trajetórias sociais de alunos adultos (M23) no ensino superior em contexto de novas oportunidades*. Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de Doutoramento em Antropologia. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa;
- Pombo, Joana. (2010). *Auto-Regulação Motivacional: Estudo exploratório com alunos maiores de 23*. Tese apresentada à Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de Mestrado em Psicologia: Secção de Psicologia da Educação e da Orientação. Lisboa: Faculdade de Psicologia.
- Pereira, Eduarda (2009). *Alunos maiores de 23 anos: Motivações para o ingresso no ensino superior na UP*. Tese apresentada à Universidade do Porto para obtenção do grau de mestre em Sociologia. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Medina, Teresa (2008). Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida: uma mudança de paradigma, in *Experiências e Memórias de Trabalhadores do Porto. A Dimensão Educativa dos Movimentos de Trabalhadores e das Lutas Sociais*. Tese de Doutoramento. Porto: FPCEUP.
- Silva, Rita S. (2010). *Porque ingressam e como se integram no ensino superior os estudantes maiores de 23 anos comparativamente aos estudantes do acesso regular?* Porto: Tese apresentada por Rita Sara Santos Silva à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na área de especialização de Psicologia Clínica e da Saúde.
- Gomes, Carla (2010). *Ser maior de 23, Motivações e expectativas de estudantes que ingressam no ensino superior pela via maiores de 23 anos*. Tese apresentada à Universidade do Porto para obtenção do grau de mestre em Ciências da educação, Faculdade de psicologia e de ciências da educação

Documentos eletrónicos

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/>- 21/07/2015

http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/946C6824-37AB-476B-A0D4-688792D6836F/487/1DL64_06_RegulamentaoAcessoaoEnsinoSuperiorparaMaio.pdf
21/07/2015

<https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/noticias> a 21/07/2015

OECD (2016), Education at a glance 2016: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.

<http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en> 29/10/2016

Legislação consultada

Decreto-lei nº64/2006 de 21 Março

Outras fontes

<https://www.youtube.com/watch?v=g7JmgJ6wOKk> - **Conversas Vadias com Agostinho da Silva (Ep. 1), 1990** (<http://www.rtp.pt/programa/tv/p17695>)

Apêndices

Guião das Entrevistas Semiestruturadas

O presente guião tem como objetivo captar as relações com o saber, as experiências de vida decorrentes de aprendizagens formais, informais e não formais, com especial atenção ao percurso escolar da pessoa entrevistada. São assegurados quesitos como confidencialidade e anonimato concordantes com a Carta Ética do Instrumento de Regulação Ético-Deontológico.

Introdução

1. Começo por lhe pedir uma breve apresentação de si: idade, profissão, outros dados que ache relevantes...

Percurso escolar pré-ensino superior

2. Pode descrever-me o seu percurso escolar antes de ingressar no ensino superior? O que fez, como fez, onde?
3. Por que razões não fez um percurso escolar “regular”?
4. Consegue enumerar aspetos negativos e aspetos positivos deste seu percurso?
5. Quais os sentimentos que predominaram?
6. Qual foi o episódio que mais o/a marcou?
7. Que tipo de aluna/o era, seja no ensino básico, seja no ensino secundário?
8. Como via a sua escola e os/as seus/suas professores/as?

Ingresso no ensino superior

9. O que o levou a ingressar no ensino superior?
10. Que consequências teve o seu percurso escolar “não regular” para o ingresso no ensino superior?
11. Qual a sua visão sobre o processo de ingresso pelos M23?
12. Como avalia a adaptação da faculdade à/ao estudante M23?
13. Se estivesse ao seu alcance, que aspetos mudaria neste processo?

Percurso como estudante universitário/a

14. Como avalia a sua adaptação ao ensino superior (aponte, por favor, alguns aspetos positivos e aspetos negativos)?
15. Ao longo do percurso académico, que dificuldades sentiu (a nível académico, familiar e/ou profissional)?
16. Como se vê a si próprio/a como estudante do ensino superior?
17. De que forma é que o seu percurso escolar “não regular” influenciou, no ensino superior, a sua relação com colegas? E com professores/as?

Relação com o saber

18. Qual a importância para si das aprendizagens adquiridas fora da escola?
19. Pode dar-me exemplos de contextos onde estas aprendizagens tenham sido mais significativas?
20. Pensando na diversidade de fontes de informação, isto é, revistas, jornais, livros, televisão, internet, rádio, etc.,
 - 20.1. Quais eram as suas fontes de informação antes de entrar no ensino superior?
 - 20.2. E no ensino superior?
 - 20.3. Há diferenças entre o antes e o depois da entrada no ensino superior?
21. As experiências adquiridas previamente são valorizadas no ensino superior?
22. Como caracteriza a relação entre os/as estudantes e os/as professores/as do ensino superior?
23. O que é para si um bom/boa professor/a?
24. E uma boa aula?

Consentimento Informado

Ao/à participante da investigação,

Este documento atesta o consentimento informado relativamente à pesquisa a levar a cabo no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação do Professor Doutor José Pedro Amorim. Após verificar, compreender e aceitar todas as informações que lhe foram prestadas, assine por favor o presente documento.

Declaro (i) ter compreendido os objetivos desta investigação, (ii) participar neste estudo de forma voluntária, (iii) ter-me sido dada a oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o assunto e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora, (iv) ter-me sido garantida a confidencialidade e o anonimato, de acordo com as questões éticas e deontológicas da investigação em Ciências Sociais, (v) ter-me sido dado tempo suficiente para refletir sobre esta proposta e (vi) ter a possibilidade de uma desistência em qualquer altura do processo da recolha dos dados. Autorizo o ato indicado, bem como os procedimentos diretamente relacionados que sejam necessários.

_____ / / _____

NOME _____

Assinatura _____

A investigadora, Mariana Pereira

O orientador, José Pedro Amorim

Informação à pessoa participante

Por favor, leia com atenção todo o conteúdo deste documento. Não hesite em solicitar mais informações se não estiver completamente esclarecida/o.

Este estudo surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), sob orientação do Professor Doutor José Pedro Amorim.

A partir de métodos biográficos de recolha de dados, a pesquisa focar-se-á nos percursos de educação dos/as estudantes que tenham ingressado na [nome da faculdade] através das provas para “Maiores de 23”.

As questões éticas inerentes à realização desta investigação são de suma relevância, pelo que me comprometo a respeitar os princípios de confidencialidade, privacidade e anonimato, de acordo, por exemplo, com a “Carta Ética, Instrumento de Regulação Ético-Deontológica”, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

Agradeço a sua colaboração,

Mariana Pereira

Tabela 1: Dados de ingresso na licenciatura em Ciências da Educação.

	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	Média	Total
Total	6	8	11	7	10	6	7	7	8	10	8	80
A frequentar	0	0	0	0	0	2	2	3	7	8	2,2	22
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	33,33%	28,57%	42,86%	87,50%	80,00%	27,23%	
Interrompido	4	1	4	3	6	2	4	4	1	0	2,9	29
	66,67%	12,50%	36,36%	42,86%	60,00%	33,33%	57,14%	57,14%	12,50%	0,00%	37,85%	
Concluído	2	6	5	4	4	2	1	0	0	0	2,4	24
	33,33%	75,00%	45,45%	57,14%	40,00%	33,33%	14,29%	0,00%	0,00%	0,00%	29,85%	
Anulado	0	1	2	0	0	0	0	0	0	2	0,5	5
	0,00%	12,50%	18,18%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	20,00%	5,07%	
Mulheres	4	7	9	3	4	3	4	5	8	5	5,2	52
	66,67%	87,50%	81,82%	42,86%	40,00%	50,00%	57,14%	71,43%	100,00%	50,00%	64,74%	
Homens	2	1	2	4	6	3	3	2	0	5	5,0	28
	33,33%	12,50%	18,18%	57,14%	60,00%	50,00%	42,86%	28,57%	0,00%	50,00%	35,26%	

