

ADULTOS EM CONTEXTOS JUVENIS: PRELÚDIOS DE UM PROJETO EM TORNO DE ESTUDANTES “MAIORES DE 23”

MARIA JOSÉ ARAÚJO

inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação e CIPEM - Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical¹, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal
mjose@ese.ipp.pt

HUGO MONTEIRO, TERESA MARTINS & VERA DIOGO

inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal
hugomonteiro@ese.ipp.pt; teresamartins@ese.ipp.pt;
veradiogo@ese.ipp.pt

RESUMO

Entender o significado da nossa experiência de vida é, como refere Mezirow (1997), o que nos define como seres humanos. Facilitar esse entendimento é um objetivo fundamental da educação de adultos. Este artigo tem a sua origem num estudo de caso, em curso, sobre a integração dos estudantes “Maiores de 23” no ensino superior. A integração plena no ensino superior exige que os estudantes consigam compreender e valorizar as suas experiências de vida e que encontrem formas de as integrar nas aprendizagens formais. O material empírico que serviu de apoio a este estudo foi obtido através de entrevistas semiestruturadas e *focus group*.

Palavras-chave: Educação de adultos; Aprendizagem ao Longo da Vida; Integração.

Adults in youth contexts: prelude of a project involving students “over 23 years”

ABSTRACT

The need to understanding the meaning of life experiences is a condition of being human and, according to Mezirow (1997), the goal of adult education is to facilitate that understanding. This paper is based on an on-going study case focused on the integration of undergraduate students who were older than 23 years when they enrolled in higher education. The data used was collected from semi-structured interviews and *focus group* discussions. To be able to fully integrate in the educative community, these students have to understand and value their previous experiences and to find ways to incorporate that knowledge in the formal learning activities they are involved in.

Keywords: Adult Education; Lifelong Learning; Integration.

1. INTRODUÇÃO: INTERROGANDO A EXPRESSÃO “EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA”

Num texto tão atual quanto provocador, Biesta (2006) alerta-nos para a ambivalência da expressão “educação ao longo da vida”. Esta ambivalência resulta, desde logo, da sua tendência para se tornar num jargão educativo, mais proferido do que pensado, mas também do modo como se vai reengendrando mediante contextos geográficos, políticos, estratégicos ou ideológicos. Não é de estranhar que a mais emancipatória inspiração das doutrinas, dos discursos, dos apelos democratizantes dos organismos transnacionais quase conviva com a mais contemporânea vocação económico-financeira em torno desta expressão volátil, transformada em elemento da retórica da produtividade e da frieza competitiva. Mas é indubitável a possibilidade de se estabelecer uma linha de transformação temporal, em que a “educação ao longo da vida” se expressa como instrumento óbvio de uma economia centrada no conhecimento, para logo se acolitar na lógica da competitividade individualizadora dos discursos de mercado, arriscando-se a contribuir para a subjugação do educativo ao económico-financeiro¹. Mas é justamente pela polissemia do termo que se exige uma mais rigorosa clarificação do mesmo. De acordo com Biesta, “educação ao longo da vida” comporta um triângulo conceptual constituído por uma dimensão económica, por uma dimensão democrática e por uma dimensão pessoal. Somos desafiados a encarar cada uma destas dimensões na totalidade da sua acepção, pressupondo-se, por exemplo, que a dimensão económica associa educação ao mundo do trabalho, do emprego, do bem-estar económico (Biesta, 2006, p. 173), e não apenas a indicadores de produtividade ou de empregabilidade. Obviamente, pensando na harmonia de qualquer triângulo, numa “educação ao longo da vida” concebida como lugar de Educação e não como instrumento ideológico, deverá existir um justo equilíbrio entre as três dimensões.

Cremos que este cenário, aqui necessariamente em esboço, enquadra e

1 Polo no IPP do INET-md (Instituto de Etnomusicologia - Estudos de Musica e Dança)

justifica o esforço de investigação que elegeu como objeto de análise estudantes Maiores de 23 anos, em contexto de ensino superior, como novos sujeitos de saberes que não foram criados para si, ou seja, saberes que foram pensados e organizados para jovens que prosseguem estudos em continuidade. Esse facto gera não só discursos ignorados ou institucionalmente silenciados, mas também oportunidades e narrativas pessoais ou colectivas de emancipação nem sempre devidamente acarinhadas pelos saberes e pelos poderes.

“Educação ao longo da vida” é uma expressão que tem implícita uma relação: com o tempo e com o espaço. A Educação é um processo temporal contínuo: aprendemos desde que nascemos até que morremos. Estamos sempre a aprender e nunca deixamos de ter necessidade de aprender, pois precisamos de atualizar os nossos conhecimentos para conseguirmos ser operacionais num mundo sempre em mudança. Relativamente aos espaços de formação, eles são múltiplos em todas as idades da vida, como refere Vulbeau (2009). A Escola não é o único espaço onde se aprende e a educação formal não é a única fonte de aprendizagem. Como refere:

“On peut même parler d’un renversement de paradigme qui met le sujet apprenant au centre de sa formation, sujet qui fait flèche de tout bois, en constituant ses compétences sur la longue durée a partir d’apprentissages formels, non formels et informels.” (Vulbeau, 2009, p. 45).

A este propósito, Schugurensky (2009) comenta que, desde os trabalhos de Vygotsky, Dewey, Bandura e Eraut, entre outros, a aprendizagem não pode ser estudada sem ter em conta a cultura e o contexto em que são produzidas. Para Berger e Luckmann (1976), todo o conhecimento é construído socialmente e a maioria das aprendizagens ocorre nas interações sociais, seja dentro ou fora da escola. A literatura neste domínio mostra que as aprendizagens informais não são intencionais mas, sim, incidentes frequentes de uma grande intensidade. Estas aprendizagens situadas são muitas vezes subestimadas pelos discursos educativos formais. Foley (1999) sustenta que as aprendizagens mais interessantes e significativas são as que se desenvolvem em situação informal, evidenciando conhecimentos plurais que ajudam a criar espaços de emancipação e participação.

2. “ACOMODAÇÕES?” – RECONFIGURAÇÃO DE “PÚBLICOS” E CONCEÇÕES DE EDUCAÇÃO

No caso dos estudantes adultos que ingressam no ensino superior sem completar o 12.º ano, um dos critérios de seleção² para o seu ingresso é o seu percurso de vida, ou seja, como afirma Pain (1990), tudo o que aprenderam não somente nos espaços considerados e concebidos para serem educativos, mas em todas as idades, situações e lugares por que passaram. Para estes estudantes, a licenciatura não é só um grau académico que pretendem alcançar, é aproveitar

2 Para além da prova específica os estudantes fazem uma entrevista e entregam um curriculum vitae. Assim, a sua experiência pessoal e profissional, sobretudo no curso de Educação Social, é um critério que ajuda a selecionar os candidatos.

a oportunidade para mudar de vida. Uma vida a que já estavam acomodados.

Ora, esta palavra “acomodação”, pelo seu uso específico, adquire interesse particular no âmbito deste estudo, quando se põe em causa o processo de acolhimento e integração de estudantes mais velhos, com percursos académicos descontínuos, em contexto de ensino superior. É que esta “acomodação”, tão frequentemente verbalizada por estes estudantes, ostenta um potencial interpretativo interessante, ao revelar a perceção de uma assimetria entre quotidianos extrainstitucionais, de natureza mais vivencial, e o interior das instituições, com o seu próprio léxico e praxis académica. A vida, na literalidade do argumento, “acomoda”, cabendo a uma nova realidade aprendente a desestabilização dessa estabilidade, a rutura com esse conformismo... Mesmo que, em rigor, esta rutura signifique correr o risco de uma nova “acomodação”, como veremos.

Seja como for, para o/a estudante mais velho/a, recém-chegado/a à educação superior, constata-se a existência de uma assimetria, um desequilíbrio passível de desarmonia, entre a rotina de vida e a realidade académica. E aqui, como já foi permitido constatar nos passos iniciais deste estudo, há uma série de representações reinantes que tendem a conceber estaticamente o trabalho académico, como se a tal “acomodação” que começou por ser evitada adquirisse feição contrária mas, nem por isso, deixando de ser realmente uma “acomodação”. O discurso redundante, então, numa espécie de autoflagelação culpada, em que o/a estudante lamenta os anos de falta de rotinas escolares, de falta de hábito de estudo e de leitura, culpando-se a si mesmo/a por um possível insucesso³. Este discurso, todavia, não apenas indicia um desenraizamento de que as instituições não têm cuidado como vai mais além. Ele comporta um conjunto de imagens e de auto/hétero conceitos capazes de constituírem um quadro sociológico de relevo no que toca a novos perfis no ensino superior; implica uma formulação de educação que, mesmo apesar de ser incompatível com a própria área de estudos eleita pelos/as estudantes⁴, parece veicular-se nas suas práticas e discursos, eles próprios caracterizando espontaneamente todo um cenário relativamente monolítico de “trabalho académico”. Isto é, há um registo tradicionalista e assistencialista incompatível com a orientação dos cursos de educação/trabalho social.

Quanto a este segundo ponto, nota-se a invisibilidade e alguma marginalização de que são vítimas os/as estudantes mais velhos, que perpetuam discursivamente a própria realidade que os oprime, na presença de um discurso “escolocêntrico” (Correia & Matos, 2001) que alastra e que se repercute no contexto da educação superior.

3 Duplo insucesso, tendo em conta o modo como consideram ter “acordado tarde” para uma realidade académica que sempre desejaram, a que acresce uma perspectiva de insucesso derivada de, no seu entendimento, estarem há muito tempo longe das competências inerentes a um “ofício de aluno”.

4 Toda a dimensão empírica deste estudo diz respeito a estudantes de Educação Social, com um currículo com uma forte componente social e educacional, largamente motivada para a crítica ao discurso educativo conservador, reproduzidor e heteroestruturante.

Aqui, não deixaremos de sublinhar uma certa paradoxalidade. É que se a valorização do conceito de Educação, para lá do seu enquadramento mais formal, justifica e permite o acesso à educação de grande parte destes alunos, por outro lado, esse conceito afunila-se nos discursos, quando os/as estudantes vão lamentando antes de mais, por exemplo, a falta de disciplina de memorização ou de reprodução como uma das suas desvantagens face a sujeitos de percurso académico linear. Os discursos, acompanhados infelizmente pelas práticas, tendem então a perpetuar um paradigma escolar, mesmo que uma intenção transformadora, de mudança e de rutura, assuma preponderância na justificação para a retoma de um projeto académico.

Pelo contrário, para a maioria dos estudantes que faz um percurso linear e ingressa no ensino superior, pelo contingente geral, a licenciatura é mais um passo para continuar um percurso a que já estavam habituados (rotinizados).

Mudar de vida é uma das razões mais fortes evocada pelos estudantes, que participaram neste estudo, para se “aplicarem nos estudos”. Neste sentido, a aprendizagem transformativa pela experiência – uma aprendizagem que não se desenvolve de forma linear e contínua, mas a partir de formas de participação desordenadas e complexas, em que se valorizam os conhecimentos, atitudes, competências, valores e práticas como essenciais para se compreender os significados da mudança para a qualidade de vida ao longo de sua existência – parece-nos aqui particularmente importante.

Trata-se, neste caso, de compreender a relação entre os diferentes níveis de aprendizagem, conseguindo garantir que os estudantes “mais velhos do ponto de vista etário” possam cumprir os objetivos a que se propuseram em cooperação com os estudantes “mais velhos do ponto de vista académico”⁵.

Muitos destes estudantes têm experiência de trabalho profissional, político ou cívico, em movimentos feministas, lutas contra a violência doméstica e/ou movimentos sociais, o que lhes garante uma capacidade de reflexão através da experiência como uma das mais importantes fontes e metodologias de aprendizagem. Mesmo considerando que toda a verdadeira educação se baseia na experiência, isso não significa, como refere Dewey (1968), que todas as experiências sejam igualmente educação. É neste sentido que diferentes pensadores, como Aristóteles, Rousseau, Tocqueville, Stuart Mill e Paulo Freire, sustentam que a participação (tomar parte) produz estudantes/cidadãos responsáveis preparados para se envolverem ativamente nos assuntos que lhes dizem respeito.

Assumimos então, no contexto da presente investigação, um pressuposto-chave: os processos educativos não são considerados, rigorosamente, sem que sejam tidas em conta as interações, as relações e os processos dialógicos. Procura adoptar-se uma postura crítico-reflexiva, na firme convicção de que

5 Esta expressão designa os mais habituados na norma escolar e não necessariamente os mais velhos do ponto de vista biológico.

“as expectativas e as aprendizagens dos adultos não dependem só de saberes prévios que estes possuem, mas resultam sobretudo da interação que aqueles desenvolvem com as outras pessoas” (Roths, 2009, p. 150). Num cenário que, excedendo os limites do presente texto, não deixa de pertencer ao projeto que o enquadra, assumimos três dimensões de particular relevo quanto à compreensão destas interações:

1. A dialética pessoa-instituição. Aqui, o modo como uma instituição é reconfigurável pela inter/intra-venção da pessoa – a permeabilidade de uma organização educativa a contextos de diferença – assume particular foco de interesse. Por outro lado, é importante interrogar os campos relacionais, as identidades, as novas configurações e reconfigurações simbólicas que interpelam estas pessoas, influenciando certamente ganhos cognitivos, afectivos, sociais;
2. Dialética intergeracional. Aqui, uma vez mais, confrontamos uma certa “idade institucional” – em que as regularidades e continuidades do trabalho académico ditam formas de relação e de eficácia com os contextos de ensino superior – com a “idade cronológica”. A interação, neste caso, giza-se num duplo desequilíbrio: os/as cronologicamente mais jovens são os institucionalmente mais velhos; os institucionalmente mais novos são os etariamente mais velhos.
3. Dialéticas afetivas e familiares. Não apenas questões de gestão de quotidiano, que nitidamente assumem importância no dia a dia de estudantes mais velhos, como também modos de gerir conflitos e de potenciar vantagens ainda difusas. A influência da valorização de um percurso académico – quando, por exemplo, mãe e filho são estudantes de ensino superior – são questões ainda por indagar, mesmo que se revelem cada vez mais comuns.

3. UM PROJETO ORIENTADO PARA ESTUDANTES “MAIORES DE 23”

O trabalho desenvolvido com os estudantes, no âmbito do Grupo de Apoio ao Trabalho Académico (GATA)⁶ – criado pela Unidade Técnico-Científica (UTC) de Ciências da Educação com a colaboração das UTC de Desporto, Psicologia, Artes Visuais e Música –, tem o objetivo de potenciar a cooperação entre estudantes e docentes nas questões relativas ao trabalho académico e à integração dos alunos no ensino superior Politécnico. Nesse contexto, tem-se evidenciado a necessidade de se considerar a pluralidade social, cultural e experiencial de diferentes grupos geracionais que todos os anos ingressam na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP) e de se perceber as suas motivações, percursos pessoais e profissionais e as suas expectativas e constrangimentos, de forma a que a singularidade e complexidade que marcam o seu saber quotidiano – não estruturado formalmente – não condicionem de forma negativa

6 GATA: <http://gata.es.e.ipp.pt/> email: gata@ese.ipp.pt

a aprendizagem mas, pelo contrário, seja uma mais-valia constante, consciente e mobilizadora. Muitas das representações que estes estudantes trazem consigo sobre o ensino superior e o trabalho académico formal não correspondem à realidade vivida diariamente na instituição e, nesse sentido, parece-nos fundamental ouvir os estudantes e potenciar a cooperação nas questões relativas ao trabalho académico.

Como referem Costa e Lopes “a formação de nível superior deixou de representar, antes de mais, um *status* prestigiante de uma minoria extremamente reduzida da população, para se constituir numa aquisição certificada de conhecimentos e competências de alta qualificação por parte de um conjunto cada vez mais vasto de pessoas. Este processo incide em particular nas novas gerações, mas envolve também, de maneira crescente, gerações mais velhas, empenhadas em iniciativas de formação ao longo da vida.” (Costa & Lopes, 2008, p. 5). É justamente este alargamento, bem vincado ao contabilizarmos, numa aritmética simples, o incremento de estudantes “Maiores de 23”, que motiva um trabalho mais direcionado para estas pessoas, constatando-se as novas dinâmicas que elas imprimem aos quotidianos científico-pedagógicos das instituições de ensino superior. No caso da ESE/IPP, e mediante pesquisa feita, o ano letivo 2007/2008 (ano de abertura do horário pós-laboral da Licenciatura em Educação Social) contou com um total de 12 candidatos “Maiores de 23”, número que em nada se compara com os 75 candidatos referentes ao ano letivo 2010/2011. Os objetivos e propósitos destes estudantes, sendo diferenciados, têm de ser cumpridos isto é, as suas expectativas tem de ser alcançadas. Exige-se às instituições capacidade reflexiva e de acompanhamento científico e pedagógico que garanta também o acesso ao sucesso académico. Pensando nessa exigência, o trabalho deste grupo (GATA) materializa-se na implementação de diferentes estratégias de acompanhamento dos estudantes, desde logo potenciando a comunicação e relação interdisciplinar, rentabilizando o esforço das diferentes estruturas de apoio social e administrativo em funcionamento, facilitando informação *online* e co-constituindo o projeto denominado “*Aprender a Aprender. Estudo sobre a integração e formação de estudantes no ensino superior politécnico: representações, expectativas e desafios*”⁷. A recolha de material potenciada por este projeto e o diagnóstico efetuado estão longe de se poder considerar como suficientemente aprofundados, não só pelo fato do projeto estar ainda em curso, pela complexidade do objeto de estudo, mas justamente porque os níveis de dedicação ao sucesso escolar não dependem apenas das dinâmicas de ensino-aprendizagem (que continuam a acontecer maioritariamente em contexto de sala de aula), mas também das diferentes ideologias políticas que enformam as políticas educativas e das modalidades de relacionamento estudante/estudante, estudante/docente/estudante e docentes/docentes.

7 http://gata.esse.ipp.pt/?page_id=33

4. NOTA METODOLÓGICA: INVESTIGAR SOBRE E EM EDUCAÇÃO

Para melhor clarificar a postura ético-epistemológica da investigação, importa assumir-se a diferença entre a postura de maior resguardo académico de uma investigação sobre educação e a atitude de maior implicação e engajamento sugerida por uma investigação em educação. Precisemos.

A investigação sobre educação é “constituída por um conjunto disperso de práticas investigativas e de conhecimentos” (Berger, 2009, p. 183). Os médicos, os economistas, os psicólogos, os jornalistas, os sociólogos, entre outros, fazem investigação sobre educação, o que significa que as Ciências da Educação se definem a partir de quadros disciplinares reconhecidos, como a Economia, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, entre outros, integrando um conjunto de trabalhos produzidos a partir de diferentes disciplinas, conceitos, metodologias e campos teóricos, por elas definidos. Nesse sentido, a investigação sobre educação constrói-se na aplicação de contribuições de uma disciplina ao estudo das práticas desenvolvidas num campo social definido. Pelo contrário, a investigação em educação está menos dependente das disciplinas já constituídas e define-se a partir do conjunto das práticas que dizem respeito ao ato educativo. A investigação em educação não se reduz à questão dos métodos e exige um trabalho de implicação, entendida não no sentido de produzir um determinado conhecimento, mas no de envolver os fenómenos a que nos tornamos sensíveis (Berger, 2009). Consideramos que o trabalho de investigação que aqui apresentamos, ainda em fase inicial, se situa nesta segunda perspetiva. Sublinhe-se, porém, o pluralismo metodológico que entendemos como fundamental para bem perseguir os objetivos que almejamos, na intenção heurística inerente a qualquer processo investigativo.

No campo das Ciências Sociais há uma postura de adesão cada vez maior à coexistência de diferentes métodos e paradigmas de investigação como forma de ampliar o campo de visão da ação científica. Neste trabalho, pela própria forma como a investigação se tem vindo a desenvolver, combinamos lógicas diferentes de pesquisa, em diferentes fases, mas também relativamente a diferentes públicos. Trata-se de um público estudantil, adulto, com percursos muito diferenciados e cuja profissão não é – para todos – ser somente estudante.

Partindo da lógica das metodologias participativas, a escolha de diferentes opções metodológicas resulta da própria relação com a prática e com o ajustamento da pesquisa às relações sociais e educativas da investigação. Para além dos docentes/investigadores, implicamos neste processo os próprios estudantes. A presença dos estudantes e a sua experiência para propor e repensar o desenho da pesquisa tem sido uma dimensão forte do projeto e uma forma de tentar ampliar o processo reflexivo. A questão da implicação é a questão da relação dos investigadores/as com o objeto de estudo (com as pessoas), do/a profissional com o seu campo de trabalho, do ser humano com a vida (Lourau, 1997): uma dimensão fundamental neste processo. A prática reflexiva – utilizada sobretudo como categoria de natureza analítica – põe em ação e em movimento o

potencial relacional e lógico das pessoas durante a sua atividade(s), como referem Alves e Gonçalves (2001). É diferente “refletir na ação”, como fizemos com os estudantes em contexto de sala de aula, mas também com os docentes que fazem parte da equipa do projeto, durante todo o processo de investigação – pensar no que se faz enquanto se faz significa que se pode renovar, mudar a prática e gerar conhecimento –, ou “refletir sobre a ação”, como fizemos a partir do material recolhido – o que significou refletir a posteriori. O material recolhido com e junto dos/das estudantes tem um carácter mais estático que vive muito da interpretação que fazemos, ou seja, da mobilização da teoria nessa análise. Essencialmente, poderíamos descrever o nosso trabalho da seguinte forma:

Numa primeira fase, mais exploratória, para além da observação participante, realizámos entrevistas semiestruturadas a 13 estudantes que ingressaram pelo regime especial, traçando um diagnóstico geral da realidade. Numa segunda fase, foram utilizados inquéritos por questionário⁸, passados aos estudantes dos cursos de Educação Social (diurno e pós-laboral num total de 62 estudantes), e discussões em grupo aos mesmos estudantes o que nos permitiu, após uma categorização e análise de conteúdo, triangular a informação e, assim, fazer uma reflexão mais rigorosa. Convém salientar que as representações que os estudantes têm sobre as atividades que realizam no âmbito do seu plano de estudos e a dificuldade em valorizar a sua própria experiência de vida influenciaram a forma como se foi desenvolvendo o projeto. Segundo Gilbert (2008), é preciso que a análise dos dados preliminares seja suficientemente discutida para “iluminar” os passos que se seguem numa investigação. Foi o que fizemos.

5. UMA ABORDAGEM COMPREENSIVA NUMA INVESTIGAÇÃO CO-GERIDA COM OS SUJEITOS

Optámos por uma metodologia compreensiva que nos permitisse dar uma atenção ao discurso e ao contexto do discurso dos atores e interpretar-lhe um sentido. Esclarecer o sentido preciso que atribuem às suas motivações através dos seus discursos, a par das suas ações observáveis (por exemplo, em contexto de sala de aula, na biblioteca, no bar, etc.), uma vez que é aí que é possível obter informação sobre as representações e significados subjacentes às ações e dos atores no seu papel de estudantes.

A perspectiva metodológica deste trabalho pode ser fixada na obtenção de uma maior clarificação sobre o que pensam do mundo académico aqueles que nele vivem diariamente (Schutz, 1994). A atenção aos processos de interação, ao nível micro, e às dinâmicas de negociação de sentido é também devedora, por exemplo, aos contributos de Goffman, não só pelo olhar metucioso que ele nos propõe para a análise das instituições, através das relações interpessoais, mas

8 Elaborados pelos estudantes de Educação Social (1.º ano) através do trabalho desenvolvido na unidade curricular de Metodologias de Investigação Sócio-Educativas.

também pelo facto de considerar que o material empírico recolhido é um “teste”, um indicador, para analisar alguma teorias que têm vindo a ser construídas/divulgadas sobre, justamente, os estudantes do ensino superior. Nesta perspetiva, a nossa pesquisa, além de ser eminentemente interpretativa, é também uma investigação participada e co-gerida com os sujeitos. Como se sabe, todos somos produtores de conhecimento social e não poderíamos, ao nível das metodologias, deixar de retirar as consequências dessa perspectiva. Os estudantes puderam rentabilizar a sua experiência pessoal e profissional, e a investigação reflete as contribuições de uma trajetória de vida em que as memórias ou aquilo que lembramos delas ocupam um lugar central. Rentabilizamos as suas experiências de vida, as suas histórias e todo o conhecimento que foram capazes de produzir. Seguindo a sugestão de Mayall (2005), usamos o termo “conhecimento” e não “opinião” porque é um conceito que implica algo que deriva das experiências do passado das pessoas que refletem, constroem e chegam a um corpo de conhecimento geralmente através das interações verbais com os outros, ao passo que “opinião” é um conceito mais transitório e superficial.

6. RESULTADOS EXPLORATÓRIOS DA INVESTIGAÇÃO EM CURSO

Para além da vontade de ter uma licenciatura, os estudantes que ingressaram no Ensino superior através de concurso especial “Maiores de 23”⁹ têm motivações diversas:

- a) académicas e laborais:
 - obter um diploma (ter habilitação própria); esperança de mobilidade social (melhorar as condições de vida, mais estabilidade); ter estatuto; mais formação; ter uma profissão; conseguir um emprego ou ter um melhor.
 - interesse pela área do social (querer ser educador/a social); obter mais conhecimentos.
- b) realização pessoal
 - concretizar um sonho; aumentar autoestima; melhorar a linguagem.
- c) convívio (sociabilidade)
 - relacionar-se com outras pessoas; fazer novas amizades; progredir; refazer a vida; começar de novo; sentir-se vivo/a.

Estamos perante estudantes que apresentam um conjunto muito diversificado de contextos e experiências laborais: (a) Instituições Educativas e Sociais;

9 Concurso especial para titulares das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do Ensino Superior dos maiores de 23 anos. Podem inscrever-se para a realização das referidas provas os candidatos que: completem 23 anos até ao dia 31 de Dezembro do ano que antecede a realização das mesmas e não sejam titulares da habilitação de acesso ao ensino superior (é titular da habilitação de acesso se tiver realizado e obtido aprovação nas provas de ingresso fixadas para o curso superior no qual pretende ingressar). <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/ConcursosEspeciais/Maiores23/>

(b) Comércio e (c) Serviços de Saúde. Numa alusão ilustrativa, o trabalho desenvolvido como auxiliar de ação educativa num centro de geriatria, num jardim-de-infância ou ATL – que implica mobilização de saberes e estratégias pedagógicas e relacionais – é diferente da experiência adquirida na área comercial e dos serviços, mesmo que essas experiências potenciem um conhecimento do mundo laboral, sobretudo em contextos sociais em constante mudança. A questão que se coloca prende-se com a rentabilização de conhecimentos que muitos nem reconhecem como tal. A teoria da aprendizagem informal explorada por Marsick e Watkins (1990) foca o interesse em perceber os diferentes papéis desempenhados por estes trabalhadores em contextos mais ou menos precários e/ou mais ou menos pontuais, para compreender a aprendizagem social colaborativa sem a liquidar, ou seja, aproveitar os seus benefícios em favor da construção de aprendizagens transformativas, em vez de as negar ou desvalorizar. Para serem capazes de plena integração na comunidade educativa, de modo a criar identidades enquanto estudantes de ensino superior, eles/elas devem encontrar maneiras de incorporar as suas experiências significativas nas atividades de aprendizagem em que estarão envolvidos/as.

Para além disto, a vivência académica destes estudantes é marcada por alguns constrangimentos relevantes:

1. esforço físico (estudar depois de um dia de trabalho, tempo despendido em transportes);
2. esforço intelectual (dificuldades linguísticas e de organização do trabalho escolar);
3. esforço psicológico (stress);
4. esforço financeiro (propinas e materiais para estudar).

Eles/elas são unânimes, todavia, no manifesto prazer em estudar e na expectativa de vencer as etapas com que são confrontados.

7. CONCLUSÕES INTERMÉDIAS

O estudo, ainda numa fase inicial, permitiu-nos já a obtenção de algumas pistas de intervenção. Desde logo, sublinha-se o desejável alcance de uma cultura colaborativa, de forma a promover como dimensões fundamentais do trabalho académico:

1. A interação entre estudantes;
2. A integração entre saberes;
3. A promoção de implicação com a instituição.

Ao evidenciar-se a assimetria entre formas de acesso ao saber assim como maneiras de o entender, torna-se urgente intensificar a dimensão relacional do estudo, do trabalho, da partilha, sublinhando o valor intergeracional potenciado por essa mesma partilha. Há uma mensagem implícita no modo como os/as estudantes, e concretamente os designados “Maiores de 23”, interpelam as novas realidades com que se confrontam, e que não pode deixar de ter repercussão

institucional. Importa, por conseguinte, *repensar criticamente* a missão do ensino superior a partir dos problemas deste grupo de população. *Criticamente*, isto é, contrariando a lógica de elitização, por um lado, ou de orientação para a profissão, por outro, que tem contaminado discursos; *repensando*, isto é, admitindo o modo como novos públicos interpelam, de forma inovadora e óbvia, o todo do ensino superior.

O triângulo da “educação ao longo da vida”, referido na Introdução do presente artigo, obriga a que reencontremos a tríplice dimensão da Educação de Adultos neste contexto particular, de modo crítico e dialógico, começando por assumir este projeto e este estudo como fruto da palavra destes/as estudantes, cuja reivindicação muda importa amplificar. Com este pressuposto sublinha-se, inevitavelmente, a localização dos discursos e das suas circunstâncias, sem os quais não há investigação realmente participada. Neste caso, deparamo-nos com um cenário de Formação Inicial de trabalhadores/as sociais, na previsível especificidade dessa opção, nas suas motivações e sensibilidades.

Possibilita-se, por outro lado ainda, a exploração de uma contradição, quando assistimos à reinvenção do modelo escolar num contexto que muito solidamente o critica. É o caso do contexto em que nos enquadrámos, onde se torna interessante interrogar e evidenciar a enorme capacidade protésica dos processos tradicionais de escolarização, contaminando (todas) as práticas, de (todos) os discursos e de (todos) os atores.

Destacamos alguns indícios de continuidade desta investigação, entre os quais:

1. Os estudantes em questão são elementos identificáveis de heterogeneidade no grupo turma. Há que ter em conta todas as dimensões valorizáveis das suas disrupções mais constantes (a sua participação e os modos como ela se processa, a especificidade das suas reivindicações, queixas, etc.);
2. Há que indagar o que resta de uma imperfeição democrática mesmo no contexto de uma conquista democrática. Precisemos: a chegada destas pessoas ao ensino superior é uma conquista cujo correlato institucional tende, paradoxalmente, para a docilização pela uniformidade;
3. Há que analisar o modo como novos discursos (em graus variáveis mediante especificidades institucionais) se repercutem em contextos pessoais, familiares e afetivos, muitas vezes reconstruindo esses laços. Este acréscimo discursivo pode influenciar também contextos laborais, cívicos e políticos mediante a área de formação em causa.

REFERÊNCIAS

- Alves, J. F., & Gonçalves, Ó. (2001). *Educação narrativa do professor*. Coimbra: Quarteto.
- Araújo, P., & Araújo, M. J. (2008). The place of place in Lifelong Learning. In *Proceedings of EADTU annual conference 2008 - Lifelong Learning in Higher Education: Network teaching and learning in a knowledge society* (pp. 99-108). Poitiers: CNED.
- Berger, G. (2009). A investigação em educação – Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.

- Berger, P., & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade* (24.ª edição). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Biesta, G. (2006). What's the point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has no point? On the democratic deficit of policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5 (3&4), 169 - 180.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). Da crise da escola ao *escolocentrismo*. In S. Stoer, L. Cortesão & J.A. Correia (Eds.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*. (pp.91-117). Porto: Afrontamento..
- Costa, A. F., & Lopes, J. T. (2008). Os estudantes e os seus trajectos no Ensino Superior: Sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas. Relatório final do projeto. http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf Consultado em Abril 2014.
- Dewey, J. (1968). *Experience et education*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Foley, G. (1999). *Learning in social action: a contribution to understanding informal education*. New York: Zed Books.
- Freire, P. (1976). *Educação com prática de Liberdade*. Lisboa: Dinalivro.
- Gilbert, N. (2008). *Research, theory and method*. In Nigel Gilbert (Ed.) *Researching Life* (pp. 21-40). London: Sage Publications Ltd.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. NY: Doubleday.
- Lourau, R. (1997). *Implication transduction*. Paris: Anthropos.
- Marsick, V., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace (International perspectives on Adult and Continuing Education)*. London: Routledge.
- Mayal, B. (2005). Conversas com crianças. Trabalhando com problemas geracionais. In P. Christensen & A. James (Orgs.) *Investigação com crianças – Perspectivas e práticas*. Porto: ESE Paula Frassinetti.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. In P. Cran-Ton (ed.) *New directions for adult and continuing education*. (pp. 5 – 12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pain, A. (1990). *Éducation informelle: les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Roths, L. (2009). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schugurensky, D. (2009). Apprendre en faisant: démocratie participative et éducation à la citoyenneté. In G. Brougère & A. L. Ulmann (Dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*. (pp. 207 – 219). Paris: Puf.
- Schutz, A. (1994). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Vulbeau, A. (2009). L'Éducation tout au long de la ville. In G. Brougère & A. L. Ulmann (Dir.) *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 43-65). Paris: Puf.

