

# **Conceções de adultos sobre estudar e aprender no Ensino Superior. Contributos para a Educação ao Longo da Vida.**

*Ana Luisa de Oliveira Pires*

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais  
ana.luisa.pires@ese.ips.pt

## **Resumo**

Esta reflexão tem como finalidade contribuir para o enriquecimento do debate sobre Educação e Formação ao Longo da Vida, partindo, por um lado, dos desafios colocados pelos públicos não tradicionais no Ensino Superior, e, por outro, equacionando as possibilidades de mudança educativa que emergem desta problemática. Neste texto apresentam-se os resultados preliminares de um estudo, de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994, Amado, 2010), focado na análise das conceções dos adultos sobre o que significa estudar no ensino superior, bem como nas motivações que sustentaram as suas candidaturas a um curso de mestrado, numa perspetiva de Educação ao Longo da Vida. Procuramos compreender as diferentes lógicas de implicação nos estudos, procurando cruzar os sentidos atribuídos e as suas motivações com as trajetórias pessoais, educativas, profissionais e sociais.

Palavras-chave: Educação e Formação ao longo da Vida; Formação de Adultos; Ensino Superior; Mudança Educativa.

## **I. Introdução**

As mudanças educativas, sociais, políticas e económicas da contemporaneidade contribuíram para a emergência de novas formas e abordagens educativas — enquadradas num paradigma de Educação e Formação ao Longo da Vida, tal como tem vindo a ser evidenciado nas últimas décadas (Alves & Pires, 2008; Jongbloed & Vossenstien, 2016; Pires, 2009, 2010, 2016; Pierce, 2017). A crescente massificação do Ensino Superior (ES) e o alargamento do acesso deste nível de ensino a públicos não tradicionais, como o dos adultos, têm-se constituído como uma tendência à escala global. Em anos recentes, a participação dos adultos no ES, tem sido estudada a partir de uma diversidade de perspetivas e enfoques teóricos (Griffits, Kaldi & Pires, 2008; Alves & Pires, 2008; Fragoso & Valadas, 2018; Oliveira, 2007; Pires, 2009-a, 2009-b, 2010; Pearce, 2017; Quintas et al, 2014; Stevens, 2014; Venazzi et al, 2018). Segundo os autores mencionados, o perfil

sociodemográfico dos estudantes adultos no ES tem sido descrito em termos de grande heterogeneidade, idade mínima por volta dos 25 anos, representação maioritária de mulheres, afastamento temporal dos estudos formais, detentores de papeis e responsabilidades na família / meio profissional / comunidade, pouco envolvimento em atividades extra-curriculares, detentores de experiência de vida e aprendizagens significativas, objectivos bem definidos e níveis de motivação intrínseca elevados. Para o público dos adultos, estudar no E.S. assume significados distintos daqueles que são geralmente atribuídos por públicos mais jovens, dada a especificidade dos seus projetos educativos, necessidades e aspirações, decorrente e uma grande diversidade de trajetórias educativas, profissionais e de vida que estes públicos possuem. É neste sentido que procuramos, por um lado, conhecer as suas perspectivas específicas e contextualizadas num determinado espaço-tempo de formação, balizado numa oferta educativa particular e inovadora, e, por outro, promover a discussão e o questionamento sobre as potencialidades e as possibilidades de mudança educativa que esta problemática faz emergir.

## **II. Metodologia**

Considerando que o objeto de estudo, definido de uma forma mais ampla, são dinâmicas de educação e formação se vão desenvolvendo ao longo das trajetórias de vida que dos adultos, e que para tal se torna relevante analisar as motivações da candidatura a um curso de ensino superior, bem como as conceções que estes possuem sobre o que significa estudar nesse contexto, desenvolvemos o estudo numa instituição de ensino superior pública, no âmbito de um curso de mestrado com características particulares. Numa lógica de educação ao longo da vida, procurámos compreender de que forma(s) as ofertas educativas de mestrado (curso de segundo ciclo de Bolonha) representam oportunidades de desenvolvimento pessoal, profissional e social para o público de adultos que a procura, considerando que à partida já é detentor de formação inicial (curso de primeiro ciclo) e, eventualmente, experiência profissional na área.

Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2014), que se pretende desenvolver num horizonte temporal de cinco anos. A população do estudo é constituída por estudantes matriculados num curso de mestrado oferecido por uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública. As questões específicas que orientaram esta primeira fase da investigação foram enunciadas da seguinte forma:

- Quem são os adultos inscritos no curso de mestrado inovador, oferecido IES pública?
- Quais são as suas motivações para a frequência do curso?
- Quais são as suas conceções sobre estudar e aprender no Ensino Superior?
- Que contributos nos trazem para repensar as políticas e as práticas educativas no ES?

Do ponto de vista dos procedimentos de recolha e tratamento de informação, o estudo mobilizou a análise documental - documentos oficiais e do plano de estudos do curso -, e implicou a caracterização sociodemográfica dos participantes (estudantes que atualmente se encontram matriculados no 1º e 2º ano do curso), bem como a análise de conteúdo dos CV e da carta de motivações entregues na altura da candidatura. Foi realizado um inquérito por questionário aos estudantes, com base numa questão aberta: qual é o sentido que estudar no ensino superior tem para si? Para o tratamento das respostas, recorreu-se ao igualmente ao procedimento da análise de conteúdo, de natureza qualitativa e temática, tendo sido possível construir categorias de análise *à posteriori*, emergentes do *corpus* analisado. O estudo teve a aprovação da Comissão de Ética do IPS, com a garantia da confidencialidade e do anonimato dos participantes - as respostas ao inquérito foram codificadas numericamente, não permitindo sua identificação -, tendo sido recolhido o seu consentimento informado para a realização do estudo.

### **III. Análise da informação recolhida**

#### ***A) Caracterização da instituição e do curso***

A instituição onde se desenvolve o estudo é uma instituição de Ensino Superior Politécnico pública, situada no distrito de Setúbal, no município e na cidade com o mesmo nome. O Instituto Superior Politécnico Setúbal integra cinco escolas superiores, entre as quais a Escola Superior de Educação, que disponibilizou uma oferta formativa inovadora no ano letivo de 2022/23, após a sua aprovação pela A3E. Trata-se de um curso de segundo ciclo de Bolonha, como referido, no domínio científico das Ciências da Educação, construído numa lógica interdisciplinar, que integra e articula as subáreas científicas da Educação, Artes e Ciências Sociais.

De acordo com o documento submetido e aprovado pela A3E, o curso assume-se como “uma oferta formativa inovadora, de conhecimento interdisciplinar, para a compreensão profunda e dinâmica das relações entre educação, desenvolvimento, artes e inclusão.”

(NCE/21/210027).

Foi construído com a finalidade de dar resposta a um conjunto de dimensões de diferente natureza, entendidas de elevada relevância, tais como as necessidades de qualificação/desenvolvimento de grupos de profissionais que trabalham em domínios profissionais ainda pouco aprofundados do ponto de vista científico e técnico, para os quais não existe formação académica, tendo igualmente em atenção as necessidades das instituições e da região, particularmente através da criação de redes e sinergias entre diferentes atores e instituições. Pretendeu-se desta forma:

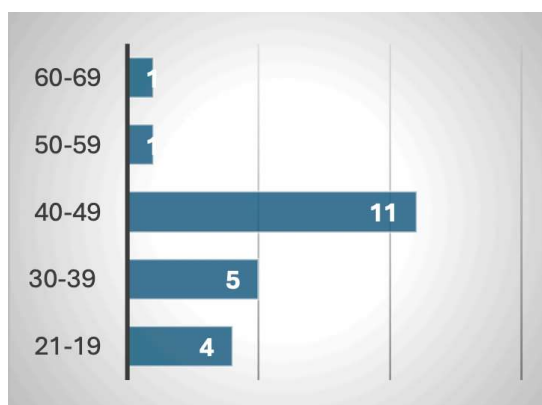
“Dar resposta à necessidade de formar profissionais qualificados para intervir nas realidades sociais, culturais e artísticas desta região, através de um perfil profissional polivalente com competências para compreender, concetualizar, agir, investigar, operacionalizar projetos educativos para populações de diversas faixas etárias e em diferentes equipamentos de natureza social, cultural e artística.” (NCE/21/210027).

Com a finalidade de responder às necessidades de profissionais que já se encontram a trabalhar na(s) referidas área(s), para além das questões de natureza curricular que procuraram promover a construção de conhecimento inter e transdisciplinar pelos estudantes, foram criadas condições organizacionais e pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes adultos no ES. De entre estas condições, destacamos os seguintes aspetos: horário letivo em regime pós-laboral, de forma a permitir a participação dos estudantes trabalhadores nas aulas, sendo lecionadas às quintas, sextas feiras e sábados; unidades curriculares desenvolvidas segundo um modelo sequencial, de modo a que os estudantes se possam focar apenas em duas / três UC (no máximo), ao longo do 1º ano do curso; oferta de UC que integram atividades letivas em contextos não formais de educação, externos à instituição, tais como museus, teatros e outros espaços culturais e sociais, de forma a promover um conhecimento académico e profissional contextualizado, bem como um conhecimento atualizado de atividades desenvolvidas e o contacto com os seus profissionais; oferta de UC de opção, no segundo semestre do 1º ano do curso, visando a aquisição de competências mais específicas ligadas à intervenção; realização de seminários e aulas abertas com convidados, responsáveis/intervenientes em programas e projetos de grande relevância a nível nacional e local; garantia de um corpo docente qualificado nas áreas do curso, recorrendo a professores convidados, especializados em áreas de elevado nível académico e profissional.

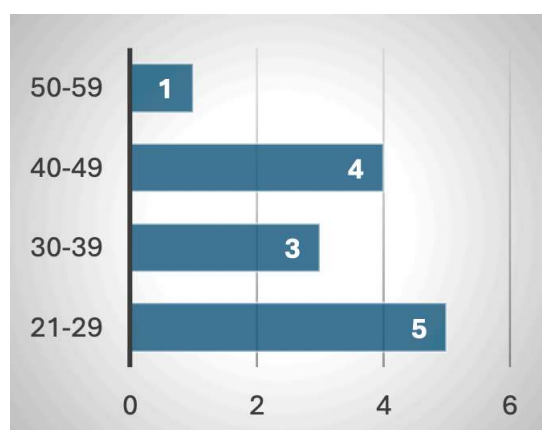
### ***B) Caraterização dos estudantes***

No primeiro ano de funcionamento do curso (ano letivo de 2022/23), matricularam-se 22 estudantes, dos quais dezassete mulheres (77%) e cinco homens (23%), vinte estudantes têm nacionalidade portuguesa e duas estudantes nacionalidade brasileira. As idades distribuem-se entre os vinte e um e os sessenta anos, estando a média situada nos trinta e nove anos de idade. No segundo ano de funcionamento do curso (ano letivo de 2023/24), matricularam-se 13 estudantes, dos quais onze mulheres (85%) e dois homens (15%), dez estudantes têm nacionalidade portuguesa, dois estudantes têm nacionalidade italiana (tendo nascido no Brasil) e uma tem nacionalidade brasileira. As idades distribuem-se entre os vinte e três e os cinquenta e um anos, situando-se a média nos trinta e cinco anos de idade. Apresentam-se as figuras respetivas para uma melhor visualização:

**Figura 1: Idades dos estudantes (2022/23)**



**Figura 2: Idades dos estudantes (2023/24)**



### **Formação inicial**

Relativamente à formação inicial, os estudantes possuem licenciaturas nas seguintes áreas:

**Tabela 1: Áreas de formação inicial dos estudantes, por ano letivo**

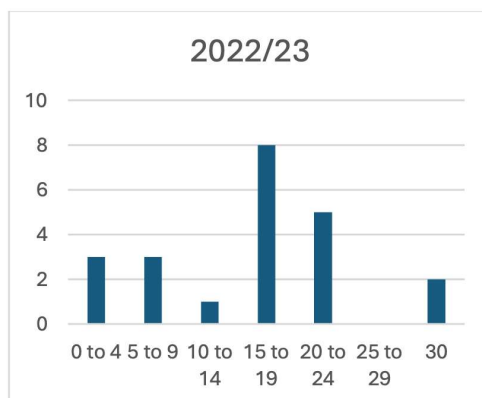
<b>Matriculados em 2023/24</b>	<b>Matriculados em 2023/24</b>
<p><b>Artes (6):</b> Música (1), História de Arte (1), Teatro (2), Promoção Artística do Património (2). <b>Educação (5):</b> Educação de Infância (2), Ensino do 1º Ciclo EB (2), Educação Artística (1)</p> <p><b>Animação Sociocultural (4)</b></p> <p><b>Ciências Sociais (5):</b> Psicologia (1), Sociologia (1), Trabalho Social (1), Investigação Social Aplicada (1), Comunicação Social (1)</p> <p><b>Outras - Línguas e Literaturas (2)</b></p>	<p><b>Artes (5):</b> Teatro e Artes Cénicas (3), Dança (1), Escultura (1).</p> <p><b>Educação (2):</b> Educação de Infância (2), Ensino do 1º Ciclo EB (2)</p> <p><b>Animação Sociocultural (3)</b></p> <p><b>Ciências Sociais (2):</b> Ciências do Desenvolvimento e Cooperação (1), Comunicação Social (1)</p> <p><b>Outras – Eng. Florestal (1)</b></p>

Em ambos os anos letivos registou-se a procura de estudantes provenientes do campo científico das Artes, da Educação e da Animação Sociocultural, bem como de outros domínios das Ciências Sociais, o que evidencia uma forte consistência entre a formação inicial (licenciaturas ou frequência universitária de cursos do 1º ciclo) e a formação oferecida no mestrado, que visa o cruzamento/articulação entre esses campos/domínios de formação.

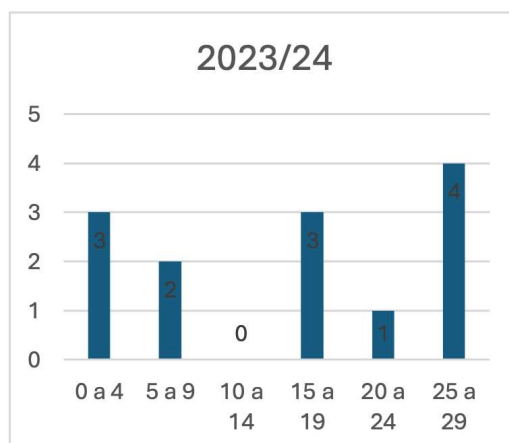
### **Experiência profissional**

Relativamente à experiência profissional, analisámos por um lado o número de anos de experiência profissional apresentada pelos estudantes e, por outro, as atividades desenvolvidas, por área de atividade. Podemos visualizar nas Figuras 3 e 4 essa experiência, em anos:

**Figura 3: Experiência profissional, em nº anos (2022/23)**



**Figura 4: Experiência profissional, em n° anos (2023/24)**



No ano letivo de 2022/23, destaca-se que a grande maioria dos estudantes (59%) possui entre 15 e 24 anos de experiência profissional: oito estudantes (36%) possuem entre 15 e 19 anos de experiência profissional, cinco (23%) entre 20 e 24 anos de experiência, e dois (9%) trinta anos de experiência profissional. Três estudantes (14%) têm até 4 anos de experiência e outros três (14%) têm entre 5 e 9 anos. Apenas um possui entre 10 e 14 anos de experiência profissional. Já no ano de 2023/24, o grupo com maior representação (31%) tem entre 25 e 29 anos de experiência profissional, seguindo-se o grupo entre 15 e 19 anos (23%), a par com o dos 0 aos 4 anos de experiência. A maioria dos estudantes (62%) apresenta entre 15 e 29 anos de experiência profissional. Podemos assim concluir que a grande maioria dos estudantes matriculados no mestrado possuem trajetórias profissionais muito significativas do ponto de vista temporal, sendo o grupo dos estudantes mais jovens o que mais se afasta desta característica, decorrente da fase de vida em que se encontra.

Relativamente às atividades profissionais desenvolvidas pelos estudantes, verifica-se que apresentam percursos muito diversificados, cruzando atividades educativas de educação formal e não formal ao longo das suas trajetórias, desenvolvendo/tendo desenvolvido atividades em contextos como instituições escolares e outras instituições educativas, câmaras municipais, organizações sociais, entre outras. No ano de 2022/23, apenas três estudantes são recém- diplomados, encontrando-se alguns a realizar estágios. Os estudantes que desenvolvem atividade profissional são em número de dezanove e fazem-no na área da Educação de Infância, Ensino 1º ciclo Ensino Básico, Ensino Especial, Animação Sociocultural, Mediação Cultural, entre outras.

No ano de 2023/24, os treze estudantes matriculados desenvolvem atividade profissional na

área do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Especial, Ensino Artístico, Animação Sociocultural, Mediação Artística e Cultural. Dois estudantes são recém diplomados, mas já se encontram a exercer atividade profissional na área do curso.

### ***C) Quais são as motivações para a frequência do curso?***

Sabendo que as dinâmicas motivacionais e de implicação dos adultos na formação são de natureza complexa e que podem ser abordadas a partir de diferentes perspetivas, procurou-se identificar as razões que levaram os estudantes a concorrer e a matricular-se no curso (Pires, 2010; Pires, 2008). Como referimos anteriormente, foi realizada uma análise de conteúdo das cartas de motivação apresentadas na candidatura ao curso, a partir de uma categorização temática e de natureza qualitativa. As dinâmicas motivacionais são de natureza combinatória, manifestam-se de forma articulada, podendo ter na sua origem diferentes tipos de motivos, expressos através de diferentes constelações (Pires, 2010). Podemos identificar na mesma resposta uma combinação de diferentes tipos de motivos, quer de natureza profissional, pessoal, socio-afetiva ou epistémica. Procuramos seguidamente apresentar alguns exemplos elucidativos dessas dimensões.

#### **1. Motivações de natureza profissional**

As razões de natureza profissional são as que evidenciam uma forte articulação com a experiência, carreira e desenvolvimento profissional, tal como explicitado:

“Este Mestrado foca-se em temas nos quais tenho muita experiência, não tendo havido a possibilidade de levar a cabo uma formação académica séria e esta é, sem dúvida, uma oportunidade que pode ajudar profundamente no desenvolvimento da minha carreira profissional. (...) Esta é a oportunidade para reavaliar e redesenhar técnicas e metodologias que tenho posto em prática, usando uma abordagem científica e académica.” (E1)

É evidente a estreita articulação com a formação anterior, a experiência, carreira e o desenvolvimento profissional, como se evidencia:

“(...) para melhorar as minhas competências, uma vez que já tenho a pós graduação na área e tenho a convicção de que, com a excelente qualidade do ensino e com o conteúdo programático de qualidade, que são oferecidos na IE (...).”(E2)

“Motivação, a nível pessoal, em crescer e adquirir conhecimentos ao longo da vida, tenho o objetivo de seguir novos caminhos dentro do meu meio profissional (...).”(E7)

“Pretendo efetuar aprendizagens que contribuam para a minha prática profissional, que eventualmente possam ampliar essa mesma prática (...).” (E19)

Por outro lado, também se identificaram razões ligadas a aspetos específicos da intervenção

profissional, orientados quer para a mudança social, quer para o trabalho com grupos com necessidades educativas específicas, marcadamente de natureza cívica e comunitária, muito consistentes com a natureza da formação oferecida no curso de mestrado:

“serei uma profissional melhor e com uma visão mais atual que me ajudem a desenhar projetos de inovação social mais atrativos para toda a comunidade.” (E2)

“vai ao encontro do que procurei fazer na licenciatura, permitindo-me aprofundar conhecimentos para alcançar o meu objetivo e dar mais acesso, representatividade e oportunidades às vozes que normalmente são menos ouvidas enquanto educo e ponho em prática as minhas ideias de forma criativa. (...) Interesse pela área da cultura, tendo sentido que a mesma não é inclusiva ou acessível o suficiente, principalmente para o público infanto-juvenil, com quem quero trabalhar futuramente e para minorias como a comunidade surda, pessoas com necessidades educativas especiais ou com pessoas com dificuldades económicas, algo que quero mudar enquanto profissional.” (E3)

“pretendo adquirir conhecimentos mais teóricos e práticos que permitam uma maior ligação à comunidade. Ambiciono num futuro próximo trabalhar em projectos relacionados com Educação, Cultura e Inclusão.” (E7)

“O público-alvo com quem trabalho, é bastante diversificado tanto a nível dos contextos sócio económicos, como a pluralidade de identidades culturais e étnicas, desta forma entendo que é um contexto rico em cosmovisões, práticas e dinâmicas que se pode servir como motor de sinergias em contextos comunitários. Gostaria de conhecer projetos e experiências que também trabalhassem as relações intergeracionais e qual as práticas artísticas utilizadas para criar as pontes.” (E 25)

## **2. Motivações de natureza pessoal**

Outro grupo de razões identificado nas cartas de motivação são as de natureza pessoal, que dizem respeito à aquisição de conhecimentos e competências sentidas como necessárias à realização de atividades do âmbito pessoal, familiar ou de lazer, podendo ser específicas ou mais amplas, concorrendo para a realização do projeto de vida dos estudantes. Indicamos seguidamente alguns exemplos:

“Os motivos que me levam a candidatar são de foro pessoal, que me iria ajudar a superar dificuldades originadas pelo meu problema de saúde (...) e de foro académico, dos quais destaco o meu interesse em temáticas relacionadas com Arte e Inclusão.”(E5).

“Razões de natureza pessoal: filho com deficiência (acompanhar o crescimento e desenvolvimento de um filho com deficiência, tem sido uma experiência intensiva, avassaladora e enriquecedora, que na construção e acompanhamento do seu projeto de vida me tem levado a pesquisar, conhecer e a tentar colocar em prática abordagens de intervenção com o objetivo de promoverem a sua emancipação social e o seu reconhecimento enquanto ser humano nas mais variadas vertentes” (E18)

“Finalmente, quero referir uma motivação mais íntima que acalenta esta decisão: deixar para as

minha filhas um legado de empoderamento, isto é, a mensagem de que cada mulher, ao seu ritmo, deve evoluir na sua educação e contribuir para uma sociedade melhor.” (E13)

“O facto de ser pai de um aluno do ensino artístico, com necessidades educativas especiais, que encontrou na música a forma de se sentir parte integrante desta sociedade, que, no meu ponto de vista, continua pouco inclusiva, apesar de existirem vários instrumentos legais que indicam caminho no sentido contrário, leva-me a olhar para a arte como mecanismo facilitador da integração social, em que cada indivíduo possa ser reconhecido, possibilitando assim uma verdadeira democratização do ensino.” (E26)

### **3. Motivações de natureza epistemológica**

Foi ainda possível identificar um outro grupo de razões, de natureza heurística e epistemológica, articulado com a descoberta e construção de conhecimento, dos quais se enunciam os seguintes excertos:

“(…) não sendo o típico mestrado de arte e educação é um mestrado inovador e diferente por isso mesmo despertou a minha atenção e interesse. É minha convicção que há ainda muitos caminhos a serem desbravados na área da arte, educação e inclusão e que embora atualmente mais estudada, tem muitas facetas por explorar, muito para se experimentar, vivenciar através da arte e com a arte.” (E4)

“Acredito que a minha entrada no mestrado poderá trazer-me novas e inovadoras perspetivas, bem como um olhar novo e atualizado sobre a educação, as práticas artísticas e a inclusão comunitária, bem como abordagens mais científicas e pedagógicas para um mundo mais colaborativo e solidário.” (E8)

“À partida muito me entusiasma este mestrado pelo seu cariz transdisciplinar, pois tanto os meus percursos académicos quanto profissionais têm como foco de interesse e predileção os diálogos e fusões entre linguagens artísticas e pedagógicas.” (E24)

#### ***D) Quais são as suas conceções sobre estudar e aprender no Ensino Superior?***

A análise das respostas ao inquérito, constituído por uma questão aberta sobre o que significa para os estudantes estudar no ensino superior, permitiu identificar uma diversidade de conceções, das quais procuramos dar conta neste ponto, ilustrando-o com alguns excertos mais significativos. Propomos, nesta análise, uma leitura ancorada em eixos de interpretação que traduzem uma visão educativa humanista, crítica, de formação ao longo da vida, que contribui para a concretização de projetos pessoais e de vida mais solidários e democráticos, conduzindo, de forma mais sustentável, ao desenvolvimento das pessoas e das comunidades.

##### **• Descobrir o mundo (com o outro)**

"Estudar, para mim, é um ato de descoberta contínua, o do potencial encerrado no indivíduo e a sua capacidade de realização. Outro fator que poderá estar envolvido neste processo, e que sem

dúvida é um dos principais catalisadores para a nossa transformação e aprendizagem, será o contato entre os vários intervenientes no processo. Este implica a troca de visões ímpares e a descoberta dos vários mundos contidos em cada um de nós." (E19)

“Estudar para mim é aprender sobre a vida, sobre tudo que envolve o ser humano. Este pode ser construído no dia a dia, através da relação com as pessoas, bem como por meio de livros e outros diversos meios de comunicação. Estudar é ter a oportunidade de ver o mundo sobre várias perspectivas, respeitando a pluralidade de cada indivíduo e nação. Estudar para mim é perceber o quanto, de fato, o mundo é grande; em conhecimento, em pessoas, em território, em cultura, em crenças e o quanto é infinito o saber” (E9)

“Estudar é discorrer o meu olhar/experiência/conhecimento, parcial e subjetivo, do mundo; atento e sensível aos diferentes e divergentes olhares dos outros, para um novo olhar/experiência/conhecimento mais global e objetivo.” (E8)

“Recorrer ao ensino superior público, com referências e provas dadas, onde convivemos com pares, que nos confrontam, nos desafiam, onde se partilha conhecimento, se desbloqueia preconceitos, de forma estruturada, metódica, com objetivos e metas definidas, foi para mim a opção (...).” (E26)

- **Religar pessoas e afetos (sentindo as emoções)**

“É um crescimento pessoal, é saber que vamos entrar numa jornada emocionalmente intensa, mas que no final vai valer a pena. É partilha de conhecimento, troca de experiências, é amizade, é choro, é alegria, é conquistas. Tornando assim esta trajetória mais significativa.” (E 20).

“(...) a escola deve(ria) ser um lugar cheio de pessoas apaixonadas por alguma área do conhecimento humano e muito conhecedor desta área, com desejo de transmitir este conhecimento e dialogar com seus pares.” (E 24).

“(...) relacionar-me com diferentes pessoas, com diferentes experiências e aprender com elas, originar por mim mesma um caminho irregular de novos conhecimentos, ensinamentos e experiências” (E 27).

- **Construir conhecimento (ao longo da vida)**

“É mergulhar na procura de informação, é acrescentar conhecimento e sabedoria ao património individual. A necessidade de estudar nasce da dúvida, da reflexão, da crítica, da assunção da ignorância como ponto de partida para a compreensão do objeto de estudo. Estudar é um processo de crescimento que não tem fim, pois na sua autenticidade a curiosidade renova-se automaticamente.”(E13)

“Voltar a estudar significa respirar conhecimento, dotar-me de estratégias que permitam continuar a trilhar o meu caminho como profissional, mãe, colega, esposa, filha. É poder usufruir de mecanismos que me permitam pensar, observar, criticar, aceitar, propor, contestar ideias. É poder relembrar a minha utilidade e com isto ser mais autoconfiante, feliz e satisfeita com a vida.” (E12)

“(...) decidi continuar a aprender, porque o conhecimento é a única coisa que ninguém nos pode tirar e porque acredito que este nos deixa mais alerta e nos possibilita questionar as verdades que a vida nos propõe.” (E21)

“Possibilitar a mim própria este caminho, é paradoxal e muito exigente, entretanto, significa acima de tudo, um investimento pessoal na continuidade e no prazer profundo em estudar, aprofundar e investigar, para além da profissionalização e retorno que possa vir a ter em minha trajetória laboral.” (E23)

“Aquela curiosidade e vontade de aprender mais, de vencer até alguns medos, de aprofundar saberes, de nos colocarmos muitas outras questões, tem permitido continuar este percurso de aprendizagem ao longo da vida.” (E28)

- **Ser livre (para conhecer o mundo e se auto-conhecer)**

“Estudar...estudar sem a busca de um "canudo", é olhar o Mundo de novo e reavaliar a minha participação na sociedade...depois dos 40, é libertador, como se de uma terapia se tratasse. É mexer no certo e gostar de o tornar incerto novamente.”(E14)

“É ter desejo, interesse, disposição, dedicação... Estudo porque necessito, porque tenho uma enorme vontade de saber sempre mais. Estudo para ter bases e alicerces para o futuro. Estudo para APRENDER... Estudar para mim é isto e muito mais. É aprender a conhecer-me, analisar-me, observar-me. Saber responder-me... Estudar para mim é ser livre!” (E16)

“A opção pela formação foi sempre em resposta a uma necessidade pessoal, identificada e sentida no momento, de forma a fortalecer conhecimento e competências, em áreas de interesse pessoal e profissional. Posso afirmar hoje, que são momentos de liberdade a sério!” (E 26).

#### **IV. Breves linhas conclusivas, ainda provisórias...**

Finalizamos este texto com a revisitação de duas das perguntas que orientaram o estudo exploratório, procurando evidenciar alguns contributos para aprofundar a discussão sobre os desafios que os estudantes adultos colocam ao Ensino Superior.

##### **Quem são os estudantes adultos a frequentar um mestrado inovador, no ES?**

O estudo exploratório baseado na análise dos CV e das cartas de motivação dos estudantes permitiu conhecer com maior profundidade as características dos inscritos no mestrado nos seus dois primeiros anos de funcionamento (2022/23 e 2023/24), que se encontra em consonância com os estudos realizados com adultos a frequentar o Ensino Superior, e das quais destacamos: predominância de mulheres (80%); idade média situada nos trinta e nove anos; grande maioria com nacionalidade portuguesa, seguida da brasileira e da italiana; diversidade de trajetórias educativas e profissionais, muito consistente com a natureza interdisciplinar do curso de mestrado; experiência profissional muito significativa, trabalhando a quase totalidade dos estudantes em áreas articuladas com o curso de mestrado; formação inicial e ao longo da vida em domínios científicos/profissionais afins; projetos profissionais consistentes com a finalidade do curso, revelando forte implicação

em projetos comunitários e locais, quer no passado, no presente ou ainda em termos de expectativas para o futuro.

As dinâmicas motivacionais dos estudantes são de natureza combinatória e encontram-se estreitamente articuladas com aspectos de natureza profissional, pessoal, socio-afetiva e epistémica, o que revela uma forte consistência com as concepções de estudar identificadas nas respostas ao questionário, contribuindo para reforçar a implicação dos estudantes nos processos de formação.

### **Que contributos o estudo traz para repensar as políticas e as práticas educativas no ES?**

Assumindo este estudo como uma investigação em curso, cujos resultados são ainda provisórios e inacabados, é possível, no entanto, avançar algumas linhas de discussão articuladas com as dimensões ética, pedagógica e política, particularmente a partir dos contributos da pedagogia crítica (Freire, 1996, 2007, 2018) e da abordagem da complexidade (Morin, 1977, 2000), fundamentais para a compreensão dos processos de formação.

Os quadros teóricos da educação de adultos reconhecem a centralidade da experiência nos processos de formação que vão ocorrendo ao longo da vida, sejam eles de natureza formal, não formal ou informal. A compreensão destes processos, através da lente da *experiencialidade* (Pires, 2015), contribui para reforçar a dimensão transformadora e emancipadora da educação:

“Reconhecer a *experiencialidade* como dimensão fundamental da existência humana, valorizar a experiência dos adultos através do desenvolvimento de práticas formativas adequadas, dinamizando processos de trans-formação ecológica de vivências subjectivas, reflexivas e singulares, incrementando processos que possam ser produtores de diferença, de heterogeneidade e pluralidade” (Pires, 2015, p.97).

Como temos vindo a defender, o reconhecimento da experiencialidade em contextos de educação formal exige a valorização epistemológica dos saberes produzidos pela experiência, promotora de processos de auto-organização e de (trans)formação do sujeito. Ao reconhecermos os saberes experienciais como particulares, subjectivos, relativos, contingentes e pessoais, será necessário desenvolver uma intervenção reflexiva, crítica e ecológica, de forma a promover processos (trans)formadores, pela recomposição desses saberes experienciais (Pires, 2005, 2015, 2016).

Este processo (trans)formativo de saberes, baseado na tomada de consciência, na apropriação crítica e na reflexividade, é um processo aberto e dinâmico — envolve todas as dimensões constituintes do sujeito. Assim, torna-se fundamental reconhecer o lugar das relações e dos afetos nos processos de formação. “O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si (...) conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade (Freire, 2018, p.55). Como sabemos, a educação (em geral) tem sido cega à realidade do conhecimento humano, às suas enfermidades, dificuldades, erros e ilusões (Morin, 2000). O predomínio da aprendizagem fragmentada — artificialmente separada em disciplinas — não articula a parte com o todo, não considera o sujeito que produz o conhecimento nem o contexto onde o conhecimento é produzido. Para Morin (1977), os sentimentos podem cegar, mas o desenvolvimento intelectual é inseparável do desenvolvimento emocional. A curiosidade e a paixão são fontes de investigação científica e filosófica, e a afetividade é crucial ao conhecimento. É através da abordagem da complexidade que se torna possível religar o que está disjuncto, separado e dicotomizado, tanto do ponto de vista da razão, dos afetos e das emoções, como da natureza do conhecimento, obrigando a um deslocamento do foco dos saberes disciplinares fragmentados para uma visão transdisciplinar.

Existem outras propostas político-pedagógicas que deverão ser revisitadas, com vista à compreensão da educação de adultos e à mudança dos processos educativos (Freire, 1996).

Empoderar os estudantes adultos, num contexto de participação democrática, exige práticas pedagógicas ancoradas na dialogicidade, respeito, autonomia, oferecendo assim as possibilidades para a construção do conhecimento (e não apenas para a sua transmissão).

Se considerarmos que a construção do conhecimento é uma aventura criativa, que não se faz sem riscos, o educador/formador é quem acompanha o estudante a tornar-se o arquiteto da sua própria formação, permitindo-lhe passar da heteronomia para autonomia (Freire, 1996). Esta passagem, central no processo da construção de conhecimento, é permanente e nunca finalizada, e exige uma prática educativa ancorada no respeito pela autonomia e identidade de cada pessoa, constituindo-se como um imperativo ético. Só dessa forma, respeitando “no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito” (Freire, 2018, p.53), será possível uma educação libertadora, mobilizando a ideia de educação como “um processo libertador, um processo cujo objetivo é a realização da liberdade”, de acordo com Biesta e

Säfstrom (2010), que propõe um entendimento a-temporal da educação como “responsabilidade pelo presente”, tendo a liberdade como propósito. Entendendo a educação como construtora de possibilidades e de experiências de liberdade, o Ensino Superior deverá reafirmar-se na oferta de matrizes políticas e pedagógicas transformadoras, consonantes com os desafios da educação de adultos.

## **Bibliografia**

- Alves, M. & Pires, A. (2008). Aprendizagem ao longo da vida e Ensino Superior: novos públicos, novas oportunidades? In *Actas da Conferência internacional de Sociologia da Educação*, João Pessoa, 2008.
- Amado, J. (2014) (Coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Biesta, G. & Säfstrom, C. (2011) A Manifesto for Education. Vol.9, *Policy Futures in Education*, 9(5), 540-547. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Fragoso, A. & Valadas, S. (2018) Coord. *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*. CINEP/IPC.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz Terra.
- Freire, P. (2007) 30ª ed. *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2018) 42ª ed. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Griffiths, V., Kaldi, S., Pires, A. (2008) Adult learners and entry to higher education: motivation, prior experience and entry requirements. *Conference Proceedings of the International Association of Scientific Knowledge Teaching and Learning 2008*, University of Aveiro, Portugal, pp.632-640
- Jongbloed, B. & Vossenstien, H., (Eds.), (2016). *Access and expansion Post-massification. Opportunities and barriers to further growth in Higher Education Participation*. Routledge.
- Morin, E. (1977) *O Método I. A natureza da natureza*. Publicações Europa-América.
- Morin, E. (2000) *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Cortez.
- Oliveira, A. (2007) Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. ano 41-3, 2007, 43-76
- Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., Santos, L., & Fonseca, H. M. (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), 33–56. <https://doi.org/10.21814/rpe.6245>
- Pearce, N. (2017) Exploring the learning experiences of older mature undergraduate students. *Widening participation and Lifelong learning*. Vol 19 number 1, p 1-18.
- Pires, A. (2009-a) Higher Education and lifelong learning. An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European Journal of Vocational Training*, nº46, p.130-150.
- Pires, A. (2009-b). Novos públicos no Ensino Superior em Portugal. Contributos para uma problematização. In Rummert, S., Canário, R. e Frigotto, G. (Orgs) *Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal*, p 185-205. Ed. UFF.
- Pires, A. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida, novos públicos. Uma perspectiva internacional. In Alves, M.G. (Ed) *Aprendizagem ao Longo da Vida e políticas educativas europeias. Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*, p 107-138. UIED.

- Pires, A. (2010) Dinâmicas de educação/formação ao longo da vida: a perspectiva dos pós-graduados no ensino superior. In Alves et al (Eds) *Universidade e Formação ao Longo da Vida*, p.115-145. UIED.
- Pires, A. (2015) Experiencialidade e complexidade. Contributos para pensar a formação de Adultos. *Interações*, nº37, p83-99.
- Pires, A. (2016). Between challenges and trends of lifelong learning: Higher Education and the recognition of prior experiential learning. In *Access and expansion Post-massification. Opportunities and barriers to further growth in Higher Education Participation*. Jongbloed, B. & Vossenstein, H., (Eds), p. 212-23. Routledge.
- Stevens, J. (2014). Perceptions, Attitudes, & Preferences of Adult Learners in Higher Education: A National Survey. *Journal of Learning in Higher Education*. Volume 10, issue 2, p. 65-78.
- Venazzi, Vettori and Pinto (2018). University students' conceptions of learning across multiple domains. *European Journal of Psychology of Education*. Volume 33, p. 665–684.